

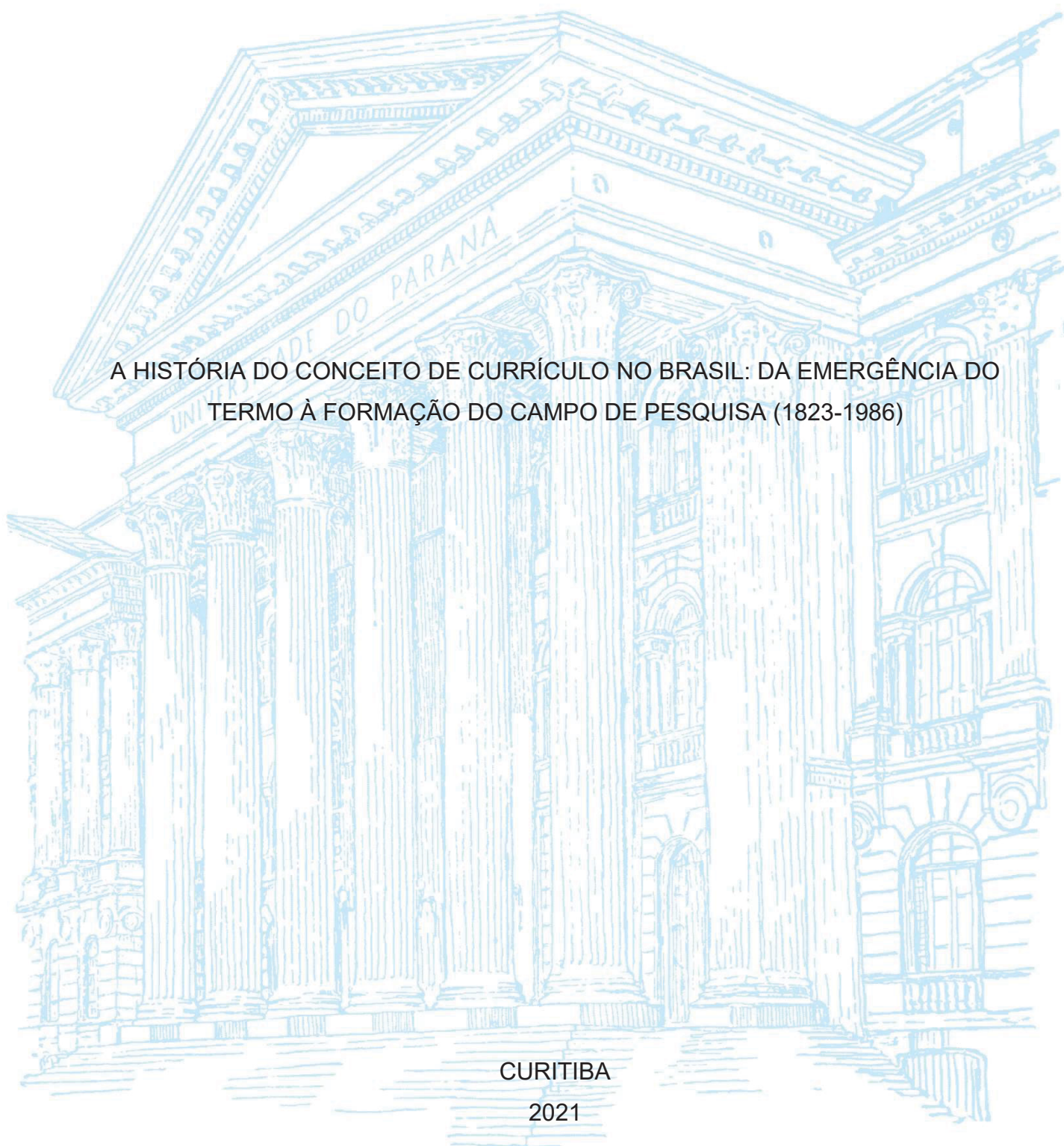
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETICIA MARA DE MEIRA

A HISTÓRIA DO CONCEITO DE CURRÍCULO NO BRASIL: DA EMERGÊNCIA DO
TERMO À FORMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA (1823-1986)

CURITIBA

2021



LETICIA MARA DE MEIRA

A HISTÓRIA DO CONCEITO DE CURRÍCULO NO BRASIL: DA EMERGÊNCIA DO
TERMO À FORMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA (1823-1986)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira.

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Meira, Leticia Mara de.

A história do conceito de currículo no Brasil : da emergência do termo
à formação do campo de pesquisa (1823-1986) / Leticia Mara de Meira. –
Curitiba, 2021.
535 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

1. Educação – História – 1823-1986. 2. Currículos. 3. Currículos –
Planejamento. 4. Currículos – Legislação. 5. Conceitos – História – 1823-
1986. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LETICIA MARA DE MEIRA** intitulada: **A história do conceito de currículo no Brasil: da emergência do termo à formação do campo de pesquisa (1823-1986)**, sob orientação do Prof. Dr. CARLOS EDUARDO VIEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica
31/08/2021 09:31:27.0
CARLOS EDUARDO VIEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
31/08/2021 10:13:29.0
ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/08/2021 10:15:38.0
ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica
31/08/2021 10:41:44.0
MARCUS AURELIO TABORDA DE OLIVEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica
31/08/2021 10:25:38.0
ROSA FATIMA DE SOUZA CHALLOBA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)

Dedico esta tese ao meu pai Ivo Schmidt de Meira e à minha mãe Maria Cinira de Meira, não só pelo incentivo e pelo suporte aos meus estudos, mas principalmente pela coragem e pela determinação para ir além.

Dedico-a também aos meus filhos Artur de Meira Deslandes de Souza e Alicia de Meira Apolinário, com o desejo de que tantos outros caminhos se abram a partir dos meus passos.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso de muitos desafios, sou imensamente grata às pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que esta tese se tornasse possível. Em primeiro lugar quero agradecer ao Professor Carlos Eduardo Vieira, pela escuta atenta e orientação precisa. Sua visão privilegiada de pesquisador exemplar tornou possível a construção dos caminhos desta pesquisa e inspirou a busca por novas formas de compreender a história do conceito de currículo. Sou grata também aos membros da banca de qualificação, professores Antônio Carlos Amorim, Rosa Fátima de Souza e Roberlayne Borges Roballo, que contribuíram de forma decisiva para a delimitação deste trabalho, assim como para a ampliação das fontes e das possibilidades de interpretação. Agradeço também a inestimável contribuição do Professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, que proporcionou reflexões muito importantes para a conclusão da tese e outras tantas que certamente estarão em trabalhos futuros.

Agradeço aos professores e professoras da linha de História e Historiografia da Educação, pela sólida formação desde o curso do mestrado e, em especial, à Professora Leziany Silveira Daniel, pela orientação no curso de mestrado e a Professora Dulce Regina Baggio Osinski, pelas contribuições no Seminário de Tese, assim como aos Professores Rossano Silva e Adriana Vaz, pela gentileza de possibilitar a participação nos debates referentes à história das disciplinas escolares. Agradeço também aos professores Adriano Codato, Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Liane Maria Bertucci, Alexandre Dantas Trindade e José Gonçalves Gondra, pelos ensinamentos obtidos nas diferentes disciplinas do curso.

Minha gratidão às colegas de curso pelo debate qualificado e pela alegria do encontro, assim como aos participantes do Grupo de Pesquisa História Intelectual Educação (GPHIE) e do Grupo de Estudos de Currículo (GDEC), que possibilitaram o aprofundamento teórico e compartilhamento de experiências. Entre tantas pessoas queridas, quero destacar a importância do diálogo sobre a história dos conceitos com Amanda Siqueira Torres Cunha e Karen Bortolli, que também me auxiliou na identificação de fontes relacionadas ao intelectual Anísio Teixeira. A cada uma deixo o meu afetuoso abraço.

À Jhuliane Evelyn da Silva pela revisão carinhosa e competente do texto, sua presença foi um alento na finalização deste trabalho e a Juciele Gemin Loeper por

estar sempre junto e ajudar de toda forma, meu muito obrigada. Também a querida Márcia Schuller pela ajuda na busca de fontes e pelo incentivo de sempre.

Quero agradecer de forma muito especial e amorosa a Edmar Almeida de Macedo, que além de ser meu companheiro de todas as horas, foi fundamental para a efetivação deste trabalho, tanto pela apresentação aos softwares Mendeley e Nvivo e diálogo sobre os diferentes períodos históricos, quanto pela escuta gentil dos inúmeros problemas enfrentados e das diversas formulações que foram sendo construídas nestes quatro anos.

Quero externar também minha gratidão à Universidade Federal do Paraná e a todas as pessoas que se dedicam diariamente ao funcionamento desta instituição pública, sem a qual este curso não me seria possível. Dedico um agradecimento especial ao Professor Eduardo Salles de Oliveira Barra e às Professoras Catarina Moro e Maria Tereza Carneiro Soares, pelo apoio aos meus primeiros anos de estudo e pela autorização de afastamento em 2019, 2020 e 2021, assim como à Madlaine, Márcia, Débora, Marilene (*in memorian*), Rafaela, Thais, Vinícius e demais colegas que muito me incentivaram e deram o suporte necessário ao trabalho nos períodos em que não pude estar presente.

Da mesma forma quero agradecer, na pessoa da então Superintendente de Gestão Educacional Elisângela Iargas Luzviak Mantagute, o apoio institucional da Prefeitura Municipal de Curitiba, que possibilitou o meu afastamento nos primeiros dois anos do curso. Agradeço também o inestimável incentivo das equipes gestoras das escolas municipais CEI Cláudio Abramo e EM Dom Bosco, e principalmente à Diretora Tânia Bernadete Scopel Barcelino pela amizade e pelo exemplo de dedicação e afeto em todos os momentos. Expresso também a minha gratidão às colegas pedagogas Carla, Ana Paula, Marilena, Ketlin e Talita, pelos ensinamentos e pela parceria. Da mesma forma gostaria de prestar minha homenagem a todas as professoras e demais profissionais da educação que, com o seu trabalho diário, possibilitam que o direito à educação se efetive. Sigamos juntas na defesa da escola pública de qualidade.

Por fim, agradeço a minha mãe Maria Cinira de Meira, pelo apoio em todos os momentos, ao meu pai Ivo Schmidt de Meira e aos meus irmãos Loy Meira e Leanderson Meira, pelo apoio e por compreender as inúmeras ausências. Ao meu filho Artur Deslandes de Meira e à minha filha Alicia de Meira Apolinário, por estarem ao meu lado em todos os momentos, meu mais amoroso obrigado.

Na estrada de sua nomeação, ele se depara com a história, alguns de seus métodos, estilos de pensamento e arranjos. Pensa-se currículo, foge de seu nome, inventa um outro nome, passa-se por outro.

[...]

Em canção, o currículo traça seus territórios na história, atrita-se incorporalmente com o vento e com a luz. Não cabe, mesmo, em si. Não bastou e nem se deixou contar, narrar, biografar. Está preso, virou texto, virou discurso, virou norma, virou campo. Virou professor e professora. O currículo virou gente, sob controle, e possível de fugir do controle; resiste à nomeação de sujeito universal. O currículo com história e com sujeitos é devir em composição não-monolítica.

*Antônio Carlos Rodrigues de Amorim
Dossiê: Em multiplicidades, nomeia-se currículo
(2007, p. 14)*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar o processo histórico de emergência do conceito de currículo no Brasil e compreender como diferentes autorias e contextos institucionais influenciaram a variação semântica do termo, utilizando como orientação teórico-metodológica a história dos conceitos, que tem como principal expoente o historiador alemão Reinhart Koselleck. Considerando o percurso da produção teórica e a dinâmica do debate educacional brasileiro, coube indagar em que contexto o termo currículo emerge no Brasil como um elemento fundamental e como se dá a sua variação semântica até o momento em que se estabelece como denominador de um campo de pesquisa. O recorte temporal da pesquisa compreende o período delimitado entre os debates da Assembleia Constituinte do Império (1823), a partir da apresentação do texto *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo* como modelo para instituição de um Plano Nacional de Instrução Pública, e a instituição do Grupo de Trabalho sobre Currículo na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1986). As fontes utilizadas foram: verbetes de dicionários e enciclopédias, textos publicados pela imprensa periódica, registros de atividades parlamentares, legislação educacional, livros teórico-metodológicos e artigos publicados em periódicos. Partimos da hipótese de que o significado educacional de currículo começou a se fazer presente no Brasil no decorrer do século XIX e foi incorporado ao léxico da educação como um conceito fundamental somente na década de 1960. Os conceitos correlatos plano de estudos e programa de ensino estão estreitamente relacionados ao conceito de currículo, sendo em alguns momentos tomados como sinônimos. A análise dos periódicos educacionais permitiu observar o aumento progressivo da incidência da palavra no discurso educacional. Nas décadas de 1960 e 1970, a criação da disciplina Currículos e Programas no curso de Pedagogia, o estabelecimento de uma doutrina de currículo associada à reforma do ensino de 1º e 2º graus e a instituição da área de concentração denominada currículo na pós-graduação potencializaram o uso do conceito. Por fim, a intensificação da produção acadêmica sobre o tema possibilitou a delimitação de uma área na pesquisa educacional e a consolidação do currículo como um campo de pesquisa. Defendemos a tese de que, no Brasil, o conceito de currículo passou a ser fundamental para a produção teórica e para o debate educacional quando os movimentos de institucionalização e uniformização do ensino, alavancados pela legislação educacional e pela incorporação de novos referenciais teóricos, ganharam espaço no debate governamental e acadêmico. Enquanto a elaboração de definições para o conceito, em um primeiro momento, visava subsidiar a interpretação das normativas estabelecidas, posteriormente, a intensificação da atividade acadêmica proporcionou um aumento substancial de formulações que se diferenciavam de acordo com as perspectivas teóricas que compunham o cenário educacional, de tal modo que o próprio ato de definir ou as diferentes possibilidades de definição tornaram-se um problema teórico relevante.

Palavras-chave: História do Currículo. Conceito de Currículo. História dos Conceitos.

ABSTRACT

This study intended to identify the historical process of emergence of the concept of curriculum in Brazil and understand how different authors and institutional contexts influenced the semantic variation of the term. To do so, it drew from the theoretical-methodological framework of Conceptual History, whose main exponent is the German historian Reinhart Koselleck. Given the theoretical production and the dynamics of the Brazilian educational debate, this investigation explored the context in which the term curriculum emerged as a vital element in Brazil and how its semantic variation followed until the moment it was established as a denomination to a field of research. In methodological terms, the research covers the debates of the constituent assembly of the empire of Brazil, which occurred in 1823—with the presentation of the text *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo* as a model for the establishment of a National Plan for Public Education—until the creation of the Working Group on Curriculum at the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação in 1986. As sources, it considered entries in dictionaries and encyclopedias, texts published by the periodical press, records of parliamentary activities, educational legislation, theoretical-methodological books, and articles published in journals. We hypothesize that the educational meaning of curriculum emerged in Brazil during the nineteenth century and was only incorporated as a fundamental concept into the educational vocabulary in the 1960s. Closely related to it, the concepts course of study and program of study are sometimes taken as synonyms. The analysis of educational journals suggested a progressive increase in the occurrence of the term in the Brazilian educational discourse. In the 1960s and 1970s, three aspects boosted the use of such concept: 1) the creation of a subject entitled *Currículo e Programas* in Education undergraduate programs; 2) the establishment of a curriculum doctrine associated with the reform of primary and secondary education; and 3) the development of an field of research entitled Curriculum in graduate schools. Accordingly, the intensification of academic production on the theme allowed the delimitation of an area in educational research and the consolidation of curriculum as a field of research. Finally, we argue that, in Brazil, the concept of curriculum became foundational for both the theoretical production and the educational debate when the movements of institutionalization and standardization of teaching, driven by specific educational legislation and the incorporation of new theoretical frameworks, gained ground in the governmental and academic debate. At first, the development of definitions for the concept aimed to support the interpretation of established norms. Thereafter, the intensification of academic activity provided a substantial increase in formulations that differed according to the theoretical perspectives of those who composed the educational scenario. As a result, the very act of defining or the different possibilities of definition became a relevant theoretical problem.

Keywords: Curriculum History. Concept of Curriculum. Conceptual History.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PONTOS DE INTERSEÇÃO NO DEBATE SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO	53
FIGURA 2 - TABELA DE ESTUDOS DO COLLÉGIO DE PEDRO II (1938)	129
FIGURA 3 – PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO DECRETO DE LEÔNCIO CARVALHO	136
FIGURA 4 - CONCEITO DE PROGRAMA NO DECRETO DE LEÔNCIO CARVALHO	137
FIGURA 5 - PROGRAMA DE ESTUDOS EM ANÚNCIO NO JORNAL DO COMMERCIO	140
FIGURA 6 - TRECHO DO PROJETO PARA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE RUI BARBOSA.....	143
FIGURA 7 - EXEMPLO DE SYLLABUS NOS PARECERES DO ENSINO PRIMÁRIO (1882).....	178
FIGURA 8 - EXEMPLO DE PROGRAMA NOS PARECERES DO ENSINO PRIMÁRIO (1882).....	179
FIGURA 9 – QUADRO COMPARATIVO DO PROGRAMA PARA A ESCOLA NORMAL (1882)	180
FIGURA 10 - QUADRO DE EMPREGO DO TEMPO EM UM JARDIM DE INFÂNCIA (1883).....	181
FIGURA 11 - CONCEITO DE CURRÍCULO NOS PARECERES DE RUI BARBOSA (1882-1883).....	182
FIGURA 12 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA REVISTA DE ENSINO (1902-1916).....	200
FIGURA 13 – RELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS MAIS FREQUENTES NA REVISTA DE ENSINO (1902-1906).....	201
FIGURA 14 – TERMOS MAIS FREQUENTES NA REVISTA DE ENSINO (1907-1908).....	212
FIGURA 15 - CAPA DO SEGUNDO NÚMERO DA REVISTA ESCOLA NOVA (1930)	243
FIGURA 16 – TERMOS ANTITÉTICOS NO LÉXICO EDUCACIONAL - FERNANDO AZEVEDO (1930).....	251

FIGURA 17 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)	256
FIGURA 18 - CAPA DO PROGRAMA DE ENSINO DE SÃO PAULO (1934-1946)	258
FIGURA 19 – <i>CURRICULUM EM ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO</i> (1928).....	268
FIGURA 20 – <i>CURRICULUM EM REVISTA DE ENSINO</i> (1930)	268
FIGURA 21 – PROGRAMAS EM <i>REVISTA DE ENSINO</i> (1930)	270
FIGURA 22 – PROGRAMA EM <i>ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO</i> (1928)	270
FIGURA 23 – ESQUEMA CONCEITUAL DA OPOSIÇÃO ENTRE A VELHA E A NOVA EDUCAÇÃO.....	281
FIGURA 24 – PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO LIVRO <i>EDUCAÇÃO PROGRESSIVA</i> DE ANÍSIO TEIXEIRA (1934)	292
FIGURA 25 - NUVEM DAS PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO CAPÍTULO <i>DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA E ELEMENTOS DE SUA TÉCNICA</i> (1934).....	293
FIGURA 26 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO NA DDC (1965-1979)	315
FIGURA 27 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NA RBEP (1944-1947)	322
FIGURA 28 – NUVEM DE PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA RBEP EM 1948	324
FIGURA 29 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NA RBEP (1951-1955)	327
FIGURA 30 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NA RBEP (1956-1961)	329
FIGURA 31 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO - ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DO PLANO	409
FIGURA 32 - LINHA SEQUENCIAL DE AUTORES QUE DEFINEM CURRÍCULO (TRALDI, 1977)	418
FIGURA 33 - DINÂMICA PROCESSUAL ESPIRALADA E OS INGREDIENTES CURRICULARES	419
FIGURA 34 – PRIMEIRA CAPA DA REVISTA <i>EDUCAÇÃO E REALIDADE</i> (1976)	440
FIGURA 35 – FLUXOGRAMA CURRICULAR	449
FIGURA 36 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES EM BERNSTEIN (1984)	456
FIGURA 37 - DIAGRAMA SOBRE RELAÇÃO ENTRE CLASSE SOCIAL E ESTRUTURAS MENTAIS.....	456

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PROGRESSÃO DA INCIDÊNCIA DE TERMOS EDUCACIONAIS (1600-1800).....	74
GRÁFICO 2 - INCIDÊNCIA DO TERMO <i>PROGRAMME D'ÉTUDES</i> EM LIVROS E DOCUMENTOS PUBLICADOS NA FRANÇA (1800-2000)	128
GRÁFICO 3 - INCIDÊNCIA DO TERMO PROGRAMA NA IMPRENSA DO SÉCULO XIX	139
GRÁFICO 4 – PROGRESSÃO DO USO DOS TERMOS PROGRAMA DE ENSINO E PROGRAMA DE ESTUDOS (1850-1889)	141
GRÁFICO 5 - VARIAÇÃO DE INCIDÊNCIA DO TERMO OBJECT TEACHING.....	151
GRÁFICO 6 - PRINCIPAIS TEMAS NAS ATAS DO CONGRESSO DA INSTRUÇÃO (1883).....	167
GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA DOS TERMOS CURRICULUM E COURSE OF STUDY (1800-2000).....	173
GRÁFICO 8 – INCIDÊNCIA DE CURRÍCULO E TERMOS CORRELATOS NO ACERVO DA HEMEROTECA DIGITAL.....	192
GRÁFICO 9 - INCIDÊNCIA DAS PALAVRAS INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO NO ACERVO DA HEMEROTECA DIGITAL.....	193
GRÁFICO 10 – INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS DE INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO, ESTUDO E ENSINO NO ACERVO DA HEMEROTECA DIGITAL...	194
GRÁFICO 11 - INCIDÊNCIA DOS TERMOS CURRÍCULO E PROGRAMA NA RBEP (1944-1965).....	321
GRÁFICO 12 - RELAÇÃO ENTRE OS PRINCIPAIS CONCEITOS DA RBEP (1944- 1947).....	323
GRÁFICO 13 - COMPARAÇÃO ENTRE A INCIDÊNCIA DAS PALAVRAS CURRÍCULO E GUERRA NA RBEP (1944-1954).....	325
GRÁFICO 14 - CLUSTER COM AS 20 PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA RBEP (1950).....	326
GRÁFICO 15 - CLUSTER COM AS 30 PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA RBEP (1963).....	330
GRÁFICO 16 - ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO (1962-1986).....	376
GRÁFICO 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS QUE DEFINEM CURRÍCULO.....	376
GRÁFICO 18 - DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE CURRÍCULO (1962-1986)	377

GRÁFICO 19 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE CURRÍCULO	
SEGUNDO XAVIER (1982).....	405

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DOS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO	46
QUADRO 2 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CONCEITO DE CURRÍCULO NO BRASIL (1823-1986)	52
QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE CONSTITUIÇÃO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA EUROPA	91
QUADRO 4 – COMPARAÇÃO ENTRE OS SUMÁRIOS DO PROJETO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1826) E DO CURSO JURÍDICO (1827)....	116
QUADRO 5 - PROPOSTAS DE REFORMAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1870-1886)	133
QUADRO 6 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES NOS PROJETOS DE RUI BARBOSA.....	142
QUADRO 7 - SUMÁRIO DO LIVRO "O ENSINO PÚBLICO" (1873).....	148
QUADRO 8 - TÓPICOS DOS PARECERES DE RUI BARBOSA SOBRE O ENSINO PRIMÁRIO	161
QUADRO 9 - TESES SOBRE PROGRAMAS E DISCIPLINAS ESCOLARES (1883)	166
QUADRO 10 – DIVISÃO CENTESIMAL DA DDC (1876-1965)	174
QUADRO 11 – SUBDIVISÃO DA CLASSE “EDUCAÇÃO” DA DDC (1876-1965) ..	175
QUADRO 12 - DICIONARIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO E PROGRAMA (1945-1975).....	195
QUADRO 13 - REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1920	229
QUADRO 14 - TESES SOBRE A UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINO NA 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)	232
QUADRO 15 - SUMÁRIO DO PRIMEIRO NÚMERO DA REVISTA ESCOLA NOVA (1930).....	243
QUADRO 16 - SUMÁRIO DA REVISTA ESCOLA NOVA - PROGRAMAS ESCOLARES (1930).....	245
QUADRO 17 - ELEMENTOS CONCEITUAIS DO LIVRO <i>ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO</i> (TEIXEIRA, 1928)	262

QUADRO 18 – COMPARATIVO ENTRE O USO DAS EXPRESSÕES CURRICULUM ESCOLAR E PROGRAMA ESCOLAR POR ANÍSIO TEIXEIRA (1928, 1930)	271
QUADRO 19 – SOBRE A NECESSIDADE DE RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO / PROGRAMA	272
QUADRO 20 – SOBRE OS SENTIDOS DE CURRICULUM E PROGRAMA.....	272
QUADRO 21 - COMPARATIVO DA TRADUÇÃO DE EXCERTO DE JOHN DEWEY (1902).....	283
QUADRO 22 - SUMÁRIO DO LIVRO <i>THE CURRICULUM</i> DE FRANKLIN BOBBITT (1918).....	286
QUADRO 23 - DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS DA ESCOLA TRADICIONAL E DA ESCOLA NOVA SEGUNDO JOSÉ RIBEIRO ESCOBAR (1934).....	289
QUADRO 24 - SUMÁRIO DO CAPÍTULO III - <i>EDUCAÇÃO PROGRESSIVA</i>	291
QUADRO 25 - CATEGORIAS DE INDEXAÇÃO DA RBEP EM 1959	307
QUADRO 26 - TEXTOS SOBRE PROGRAMAS ELENCADOS NA BBE	311
QUADRO 27 - TEXTOS SOBRE PROGRAMA PUBLICADOS NA RBEP (1944-1984)	316
QUADRO 28 - TEXTOS SOBRE PROGRAMA PUBLICADOS NA RBEP (1947-1984)	318
QUADRO 29 - SENTIDOS DE PROGRAMA E CURRÍCULO EM ARTIGOS DA RBEP (1944-1947).....	332
QUADRO 30 - SENTIDOS DOS TERMOS PROGRAMA E CURRÍCULO NOS ARTIGOS DA RBEP (1950-1958).....	334
QUADRO 31 - COLEÇÃO DE LIVROS DA CILEME (1955)	336
QUADRO 32 - RELAÇÃO DE MATÉRIAS POR HABILITAÇÃO – PARECER CFE N.º 252/69	357
QUADRO 33 - PUBLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULO NA BBE (1956-1974).....	361
QUADRO 34 - ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO NA REVISTA DIDÁTICA (1964- 1974).....	363
QUADRO 35 - CATEGORIAS CURRICULARES SEGUNDO PARECER CFE Nº 4.833/75	384
QUADRO 36 - O PROBLEMA DO CONCEITO DE CURRÍCULO EM ARTIGOS (1975-1984).....	389

QUADRO 37 – ARTIGOS QUE APRESENTAM A DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE PROGRAMA (1973-1977).....	407
QUADRO 38 - O CONCEITO DE PROGRAMA NO CAMPO SEMÂNTICO DO PLANEJAMENTO (1973-1977).....	412
QUADRO 39 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO A PARTIR DA LITERATURA NORTEAMERICANA (1966-1985).....	413
QUADRO 40 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO COMPILADAS POR NELLY MOULIN (1974).....	415
QUADRO 41 - PRINCIPAIS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO (PEDRA, 1978).....	421
QUADRO 42 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO POR AUTORES BRASILEIROS – PERÍODICOS EDUCACIONAIS (1971-1987).....	424
QUADRO 43 - PARADIGMAS DE DESENVOLVIMENTO E CURRÍCULO - ENFOQUE ANALÍTICO	433
QUADRO 44 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO POR AUTORES BRASILEIROS – PERÍODICOS EDUCACIONAIS (1971-1987).....	438
QUADRO 45 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL (1823-1883).....	459
QUADRO 46 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL (1902-1978).....	462
QUADRO 47 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL (1971-1986).....	465

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INDEXAÇÃO DE TEXTOS SOBRE CURRÍCULO E PROGRAMA NA RBEP (1944-1984).....	304
TABELA 2 - AUTORIA DE TEXTOS SOBRE PROGRAMA E CURRÍCULO NA RBEP (1944-1984).....	319
TABELA 3 - PORTARIAS MINISTERIAIS SOBRE PROGRAMAS DE ENSINO PUBLICADAS NA RBEP (1946-1958)	324
TABELA 4 - LISTA DE AUTORES POR NÚMERO DE PUBLICAÇÃO NA RBEP (1958-1965).....	336
TABELA 5 - PERIÓDICOS EDUCACIONAIS MAIS RELEVANTES PARA A DIVULGAÇÃO DE ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO (1966-1986) ..	375
TABELA 6 - REFERÊNCIAS A TEÓRICOS DE CURRÍCULO NACIONAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE CURRÍCULO NO PERÍODO 70-80	406

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ABT	- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASPHE	- Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BBE	- Bibliografia Brasileira da Educação
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAFE	- Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	- Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEFET/MG	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFE	- Conselho Federal de Educação
CHDD	- Centro de História e Documentação Diplomática
CILEME	- Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar
CPDOC	- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRPE	- Centro Regional de Pesquisas Educacionais
EUA	- Estados Unidos da América
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FFLCH	- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
FIE	- Faculdade Interamericana de Educação
GPHIE	- Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação
GT12	- Grupo de Trabalho sobre Currículo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IUPERJ	- Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	- Memória da Administração Pública Brasileira
MEC	- Ministério da Educação
NSE	- Nova Sociologia da Educação

OEA	- Organização dos Estados Americanos
PABAE	- Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PNPG	- Plano Nacional de Pós-Graduação
PUC/PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/Rio	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBHE	- Sociedade Brasileira de História da Educação
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIDE	- Sistema de Informação e Documentação em Educação
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPEL	- Universidade Federal de Pelotas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISC	- Universidade de Santa Cruz do Sul
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 SOBRE A EMERGÊNCIA DO CONCEITO.....	56
1.1 A ORIGEM DO TERMO CURRÍCULO	61
1.2 PLANOS DE ESTUDO NO IMPÉRIO DO BRASIL	82
1.2.1 UM PROJETO PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA	99
1.2.2 O CURRÍCULO DO CURSO JURÍDICO	109
1.3 A INSTRUÇÃO PÚBLICA E OS PROGRAMAS DE ENSINO	118
1.4 MÉTODOS E PROGRAMAS NAS REFORMAS DA INSTRUÇÃO	132
1.4.1 O ENSINO PÚBLICO POR ANTÔNIO DE ALMEIDA OLIVEIRA.....	144
1.4.2 O CONCEITO DE CURRÍCULO NOS PARECERES DE RUI BARBOSA	158
2 DOS PROGRAMAS AO CURRÍCULO	185
2.1 OS PROFESSORES E A DEFINIÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO	197
2.2 A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE E O DEBATE EDUCACIONAL.....	224
2.2.1 O CONCEITO DE PROGRAMA NA ESCOLA NOVA	237
2.2.2 A TRADUÇÃO DO TERMO <i>CURRICULUM</i>	261
2.3 PROGRAMAS E CURRÍCULOS NAS PÁGINAS DA RBEP	296
2.3.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO NOS ÍNDICES DA RBEP.....	301
2.3.2 A COMPOSIÇÃO DO LÉXICO EDUCACIONAL	321
2.3.3 MAPEANDO DEFINIÇÕES A PARTIR DAS PÁGINAS DA RBEP	331
2.4. UM LUGAR PRÓPRIO PARA O CURRÍCULO	346
2.4.1 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	354
2.4.2 REFERÊNCIAS PARA A DISCIPLINA DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS.....	360
3 OS SENTIDOS DE CURRÍCULO	370
3.1 O CONCEITO COMO PROBLEMA.....	378
3.2 AS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO	400
3.2.1 UM NOVO SENTIDO PARA O CONCEITO DE PROGRAMA	407
3.2.2 A SISTEMATIZAÇÃO DAS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO	413
3.2.3 A APROPRIAÇÃO DAS TEORIAS NORTE-AMERICANAS	423
3.3 UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O CURRÍCULO.....	435
CONSIDERAÇÕES FINAIS	459
FONTES.....	469

OBRAS DE REFERÊNCIA	469
PERIÓDICOS (NÚMEROS COMPLETOS).....	473
ARTIGOS DE JORNAIS	474
DOCUMENTOS PARLAMENTARES	475
LEGISLAÇÃO.....	476
LIVROS E ARTIGOS	479
OUTRAS PUBLICAÇÕES	490
REFERÊNCIAS.....	494
APÊNDICE 1 – CRONOLOGIA DO SIGNIFICADO E DO CONCEITO DE CURRÍCULO NO BRASIL	516
APÊNDICE 2 – PONTOS NODAIS PARA UMA HISTÓRIA DO CONCEITO DE CURRÍCULO NO BRASIL	519
APÊNDICE 3 – DEFINIÇÕES DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO E PROGRAMA NO BRASIL (1909-1986)	521
ANEXO 1 – ARTIGOS: HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL.....	524
ANEXO 2 – ARTIGOS: HISTÓRIA DOS CONCEITOS NA EDUCAÇÃO	528
ANEXO 3 – TESES E DISSERTAÇÕES: HISTÓRIA DO CURRÍCULO	530
ANEXO 4 – TESES E DISSERTAÇÕES: HISTÓRIA DOS CONCEITOS	535

INTRODUÇÃO

Currículo não é uma palavra central do vocabulário da língua portuguesa e, fora do contexto educacional, o mais provável é que este termo evoque o documento usado para pleitear alguma nova colocação profissional. No entanto, para quem elege a educação como área de estudo ou atuação profissional, o termo currículo ganha outro significado e mostra-se um conceito fundamental.

Ao conviver com o conceito de currículo, seja nos estudos do curso de pedagogia, seja no cotidiano das escolas, vimos surgir muitas indagações e, ao mesmo tempo, as mais diversas possibilidades de resposta. As dúvidas compreendiam desde a composição dos documentos curriculares até as possibilidades reais de implementá-los junto às crianças, nem sempre dispostas a acompanhar o roteiro pré-determinado. As respostas, por sua vez, surgiam em diferentes materiais teóricos e aí diferiam de acordo com as concepções defendidas naquele contexto institucional. Com o passar dos anos dedicados ao trabalho em instituições públicas de ensino, pudemos vivenciar, a partir de diferentes pontos de vista, os processos de elaboração ou reformulação curricular. Neste contexto foi possível perceber que o conceito de currículo é um ponto pouco problematizado entre os profissionais da educação básica, e que as disputas e os questionamentos giram em torno da concepção de educação defendida, que evidencia as diferenças políticas que estão na base dos processos pedagógicos.

O trabalho com currículos no ensino superior, por sua vez, possibilita uma outra perspectiva: distante dos desdobramentos práticos nos departamentos, laboratórios e salas de aula, os registros documentais da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Paraná - UFPR deixam ver a historicidade de cada curso. Esta nova forma de ver os currículos, somada às experiências profissionais na educação básica, fez surgir como objeto de pesquisa, no curso de mestrado em educação realizado entre os anos de 2012 e 2014, a história do currículo do curso de pedagogia da UFPR.

No mapeamento das fontes para a dissertação, percebemos que havia um conjunto significativo de trabalhos produzidos nos primeiros anos de funcionamento da pós-graduação em educação da UFPR, que tinham como tema o currículo e o curso de pedagogia. Estas produções acadêmicas veiculavam diferentes representações sobre o currículo. Segundo Chartier (1990), estas representações,

tomadas como práticas sociais fundadas em categorias compartilhadas que permitem compreender, classificar e atuar sobre o real, também foram identificadas em dissertações que tinham o currículo como objeto.

A análise dessas produções, realizadas em um curso de pós-graduação que tinha o currículo como área de concentração, demonstrou que, neste período inicial, o conceito de currículo fazia parte da problemática das pesquisas realizadas, e que as diferentes formas de definir o currículo indicavam a existência de pontos de intersecção ou conexão, assim como de oposição, uma vez que a dinâmica do debate acadêmico possibilitava a expressão de posicionamentos divergentes. Nesses trabalhos, definir currículo parecia ser um ponto importante para a argumentação, uma vez que a discussão conceitual estava na base das pesquisas desenvolvidas no programa. No período de 1977 a 1997, foi possível destacar quatro dissertações que tratavam essencialmente de aspectos conceituais do currículo, com a diferença que as três primeiras, publicadas nos primeiros anos da década de 1980, se ocuparam de realizar o mapeamento de definições produzidas no Brasil e nos Estados Unidos da América – EUA, enquanto a última, produzida na primeira metade da década de 1990, trazia uma interpretação mais complexa e inconclusa, que permitiu inferir que “[...] o que permanece, depois de dezoito anos de produção na área de concentração em currículo, é a pergunta: o que é o currículo?” (MEIRA, 2014, p. 73).

Desde então, estudos teóricos sobre o currículo têm demonstrado que a polissemia do conceito é amplamente reconhecida pelos teóricos da educação e tem sido utilizada nas últimas décadas como um pressuposto. No entanto, o reconhecimento desta polissemia não equivale ao fim dos questionamentos acadêmicos sobre o significado do termo. É possível entrever nos escritos de diferentes autores que a definição de currículo permanece em disputa e que o sentido do termo está em constante transformação. Por isso, cabe questionar desde quando e até que ponto essa polissemia é mobilizada no uso do conceito de currículo.

Ainda que a palavra currículo possa ser identificada em diferentes contextos, é preciso ter em mente que o conceito de currículo tem como *lócus* privilegiado a área da educação. No último quartel do século XX, o termo ganha destaque em diversos escritos educacionais produzidos no Brasil, intensificando as disputas semânticas em torno do conceito, o que fica evidente no seguinte comentário:

O currículo, como tema, ampliou seu público. Se antes estava restrito a determinados grupos universitários, agora tem abrigo em ampla parcela da comunidade educacional. O fato de ter encontrado um público mais amplo em um período tão curto, embora seja significativo, não é, contudo, o que mais chama a atenção no “surto”, mas sim o fato de tal expansão fazer-se sobre algo que não se sabe muito bem o que seja, e disso aquele “Seminário de Tendências” dá-nos um exemplo. Efetivamente, naquele seminário, a súplica: “por favor definam currículo”, partida da audiência, obteve como resposta: “Se nós perguntarmos, aqui, cada um dos presentes terá certamente uma definição de currículo”. (PEDRA, 1997, p. 10-11).

Esta curiosa observação não deixa dúvida que havia algum desconforto em torno da definição do conceito entre um grupo de acadêmicos que começava a se formar em meados da década de 1980. Indagamos, contudo, se esta dúvida já existia antes destes primeiros movimentos de formação de um campo específico de pesquisa. Seria possível dizer que a reunião de especialistas e a recepção de novas teorias promoveram a complexificação do conceito de currículo?

A produção brasileira sobre teoria do currículo realizada nos primeiros anos do século XXI aponta que a persistente dificuldade na definição do termo resultou na multiplicidade de estudos relacionados à categoria currículo (LOPES; MACEDO, 2005) e provocou um efeito de dispersão de temas e abordagens (MOREIRA, 2001a; MOREIRA, 2001b). Díaz-Barriga (2003), a partir dos estudos realizados na Universidad Nacional Autónoma de México, também afirmava que o intenso debate e a tentativa de fixação de sentidos resultante do caráter polissêmico do conceito, havia produzido um efeito de “dissolução” do termo. Sobre as múltiplas definições e controvérsias causadas por esta polissemia, Nagles e López (2016, p. 58) da Universidad Santiago de Cali na Colômbia chegaram à conclusão de que elas são tributárias de diferentes perspectivas sociais, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas e educativas que compõem um determinado contexto. Ou seja, a problemática do conceito de currículo não está localizada somente no Brasil, ainda que certamente tenha suas especificidades no contexto brasileiro.

Para além destes destaques, apesar de serem muitas as manifestações acadêmicas sobre os efeitos da polissemia do conceito na formação do campo de pesquisa¹ do currículo, talvez seja Sacristán, da Universidad de Valência, quem mais

¹ A partir da síntese elaborada por Bernard Lahire (CATANI et al., 2017, p. 64-66), entendemos que campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social. A expressão campo de pesquisa aproxima-se do que Bourdieu (2004, p. 22-23) denomina de campo científico, que é um espaço dinâmico de forças e de disputas.

precisamente captou o desconforto que acomete os pesquisadores ao buscar uma definição:

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

A conceituação de currículo, se compreendida em sua dimensão histórica, é produto da atuação de diferentes indivíduos em diferentes contextos sociais e linguísticos, o que faz deste tema um objeto relevante para a pesquisa em história da educação. Seguindo a perspectiva histórica defendida por Veiga-Neto (2001), entendemos que tanto as construções discursivas expressas nos documentos curriculares como os seus efeitos e desdobramentos podem ser interrogados. A análise da produção teórica e documental, nestes termos, permite identificar relações epistemológicas e institucionais entre as diferentes formas de conceituar currículo.

No Brasil, segundo Moreira (2011), a produção teórica sobre currículo tem início entre as décadas de 1920 e 1930, toma forma a partir de 1960 com a inserção da disciplina currículos e programas nas Faculdades de Educação e ganha força no final dos anos de 1970, com a eclosão de intensos debates acadêmicos sobre o currículo e o conhecimento escolar. A pesquisa de Paraíso (1994), por sua vez, concluiu que até 1985 a produção teórica sobre currículo era muito pequena, o que foi corroborado por Lopes e Macedo (2011). As autoras afirmam ainda que a maioria dos poucos autores que produziram antes do final dos anos 1980 eram “apenas divulgadores da literatura norte-americana.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 15).

Por outro lado, Moreira chama a atenção para a necessidade de conhecer o pensamento curricular brasileiro anterior à recepção das teorias norte-americanas, uma vez que:

A tradição curricular americana não poderia ter sido introduzida em nossas universidades sem ter sido “contaminada” pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, “filtrada” pelas idiossincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, “adulterada” ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas. (MOREIRA, 2011, p. 36-37).

Moreira (2011) defende que é necessário superar interpretações reducionistas sobre o que chama de fenômeno da transferência educacional² na história da produção teórica sobre currículo no Brasil. O autor conclui que a seleção e a adaptação de teorias e modelos estrangeiros só podem ser compreendidas na relação com as pessoas e o conhecimento já estabelecido, que funciona como um “fundamento cognitivo para a ancoragem e o desenvolvimento do novo conhecimento.” (MOREIRA, 2011, p. 165).

Sendo assim, parece certo de que a recepção de um novo referencial teórico, predominantemente norte-americano, influenciou a forma de se compreender a problemática do currículo. No entanto, mesmo considerando que houve um esforço de sistematização dessas novas teorias, assim como de tradução de algumas obras para a língua portuguesa, é improvável que o processo de apropriação tenha resultado em simples cópia.

Quando Moreira (2011) utiliza a metáfora da ancoragem para explicar a relação entre os conhecimentos novos e a base teórica já consolidada, reforça a importância da produção brasileira sobre o tema currículo. Mas uma questão ainda causa perplexidade: se o conceito de currículo ganha destaque no léxico educacional somente no decorrer da década de 1960, em torno de que base conceitual se organizavam os estudos? E se o termo currículo já estava em uso entre os anos de 1920 e 1930, o sentido do conceito vivenciado no Brasil coincidia com as definições expressas nas novas teorias?

Em se tratando de metáforas, Koselleck (2014) afirma que elas são necessárias para se abordar adequadamente perguntas sobre diferentes tempos, e busca no modelo geológico a imagem dos estratos, ou seja, das camadas de sedimentos que, mesmo sobrepostas por uma nova camada, são essenciais para a composição das rochas sedimentares. Para o autor, na história dos conceitos fundamentais também é possível ver a sobreposição de diferentes camadas de significados. Assim como nas rochas sedimentares, as camadas são formadas em diferentes tempos históricos e possuem características semânticas que “contém

² Com base no artigo *One person's periphery* de Peter Raggatt publicado em 1983, Moreira (2009, p. 369) define o processo de transferência educacional como “[...] o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro”.

potenciais de interpretação que permanecem efetivos durante muitas gerações.” (KOSELLECK, 2014, p. 14).

Nesta perspectiva, a investigação da história do conceito de currículo no Brasil apresenta-se como uma possibilidade de exploração das camadas de significado que formam a base de diferentes definições. Considerando a dinâmica do debate educacional brasileiro e o percurso da produção teórica, coube indagar em que contexto o termo currículo emerge no Brasil como um conceito fundamental no campo semântico da educação e como se dá a sua variação semântica até o momento em que se estabelece como denominador de um campo de pesquisa.

Partimos da hipótese de que no Brasil o significado educacional de currículo pode ser notado nos registros da atividade parlamentar desde o primeiro quartel do século XIX, em um primeiro momento a partir dos termos plano de estudos e programa de ensino, mas que somente no decorrer da primeira década do século XX o conceito é incorporado ao léxico educacional com o sentido de artefato ordenador do ensino. A análise dos periódicos educacionais, publicados a partir da década de 1940 com o objetivo de difundir novas ideias, teorias e normas para a estruturação do sistema educacional, permite observar o aumento progressivo da incidência do termo. A criação da disciplina currículos e programas no curso de pedagogia na década de 1960, o estabelecimento de uma doutrina de currículo associada a reforma do ensino de 1º e 2º graus e a instituição da área de concentração em currículo na pós-graduação na década de 1970, potencializaram o uso do conceito. A intensificação da produção acadêmica possibilitou a formação de uma área específica na pesquisa educacional, até que em 1986 a criação de um grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED marca a consolidação do currículo como campo de pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo principal identificar o processo histórico de emergência do conceito de currículo no Brasil e compreender como diferentes autorias e contextos institucionais influenciaram a variação semântica do termo. A pesquisa foi organizada de acordo os seguintes objetivos específicos: 1) observar a emergência do currículo como um conceito fundamental do léxico educacional; 2) identificar no debate educacional os termos correlatos e antitéticos utilizados no decorrer do tempo para compor o sentido do conceito de currículo; 3) mapear as definições de currículo nos periódicos educacionais publicados no Brasil;

4) compreender a variação semântica do conceito de currículo, a partir da análise do seu uso em diferentes contextos institucionais.

No decorrer deste trabalho, defendemos a tese de que, no Brasil, o conceito de currículo tornou-se necessário para o debate educacional à medida que os movimentos de institucionalização e uniformização do ensino, alavancados pela legislação educacional e pela incorporação de novos referenciais teóricos, ganharam espaço no âmbito governamental e acadêmico. A elaboração de definições, em um primeiro momento, visava subsidiar a interpretação e promover o cumprimento ou a contestação das normativas estabelecidas. A intensificação da atividade acadêmica proporcionou um aumento substancial de formulações que variavam de acordo com as perspectivas que compunham o cenário educacional, até que o próprio ato de definir e as diferentes definições do conceito tornaram-se um problema teórico relevante.

O conceito de currículo, em uma perspectiva sócio-histórica, já foi abordado em obras seminais produzidas por pesquisadores brasileiros como Moreira e Silva (1994), Silva (2005) e Lopes e Macedo (2011). De forma menos específica, o tema também foi explorado por Pedra (1997) e mais recentemente por Macedo (2007), Garcia (2010), Jaehn (2011) e Tavano; Almeida (2018).

A abordagem do conceito de currículo na perspectiva da história da educação representa um novo enfoque para este objeto que, no Brasil, na maioria das vezes, compõe os estudos da teoria do currículo³. No entanto, mesmo sem tratar especificamente da história do conceito, a historiografia do currículo e da escolarização produzida por Souza (2000, 2005, 2008, 2009, 2013, 2016), Gondra (1996, 2002, 2008, 2018), Boto (1999, 2003, 2014, 2017) Tambara (2012, 2014) e Taborda de Oliveira (2001, 2019) contribuem sobremaneira para a investigação deste objeto.

Jaehn (2011) caracteriza a história do currículo como uma área interdisciplinar relativamente nova, que congrega contribuições das pesquisas em sociologia do currículo, epistemologia social, história cultural e história social. Os primeiros estudos sobre a história do currículo foram publicados nos EUA no decorrer da década de

³ Ver o trabalho de Lopes e Macedo (2005, 2011b), Macedo (2007) e Tavano e Almeida (2018).

1970. A consulta às bases de dados internacionais⁴ demonstrou a persistência e a intensificação da produção acadêmica sobre esses estudos nos últimos dez anos. Os EUA e a Austrália são responsáveis por mais da metade das publicações disponíveis, seguidos pelo Reino Unido, Brasil e Canadá. A University of Wisconsin-Madison, situada em Madison, capital do estado norte-americano de Wisconsin, é a principal instituição de origem das pesquisas desta área, porém são inglesas as revistas com maior número de publicações relacionadas à história do currículo: *Journal of Curriculum Studies*⁵, *Curriculum Inquiry*⁶ e *History of Education*⁷.

No Brasil, a produção sistemática de teses e dissertações sobre a história do currículo iniciou na última década do século XX, se intensificando a partir de 2007, ainda que sem muita regularidade. As primeiras defesas que abordaram diretamente este tema foram realizadas em 1996: na UFRJ, sob orientação do professor Antônio Flávio Moreira e na PUC/SP, sob orientação do professor Antônio Chizotti.

O professor Antônio Flávio Moreira havia concluído seu curso de doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres no ano de 1988, sob orientação dos professores Michael Young e Robert Cowen, e sua tese, intitulada *Towards a reconceptualisation of educational transfer: the case of Curriculum Studies in Brazil*, foi adaptada e publicada no Brasil, em 1990, pela Editora Papyrus, com o título *Currículos e Programas no Brasil*, tornando-se em pouco tempo uma referência fundamental para essa área de estudos. O interesse pela recepção das teorias norte-americanas nas universidades brasileiras encaminhou os estudos de Moreira da sociologia do currículo para uma perspectiva sócio-histórica, fortemente alinhada com

⁴ Conforme revisão da literatura realizada em junho de 2018 e outubro de 2021 nas bases *Scopus* (Elsevier) e *Web of Science* (Clarivate Analytics) - Coleção Principal e *Scielo Citation Index* a partir da chave "*curriculum history*", refinada por tipo de documento (artigos), selecionados por afinidade com o objeto desta pesquisa. A pesquisa utilizou a Plataforma Portal de Periódicos CAPES, com acesso do tipo CAFE – Comunidade Acadêmica Federada. Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez22.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2021.

⁵ *Journal of Curriculum Studies* é um periódico de escopo aberto a diversas questões educacionais da atualidade e apresenta o tema currículo subdividido em abordagens históricas, filosóficas, comparativas e políticas.

⁶ *Curriculum Inquiry* tem como objetivo a divulgação da pesquisa, desenvolvimento, avaliação e teoria educacional e publica artigos voltados à discussão do currículo, política educacional e formação de professores. Apesar do escopo do periódico não fazer referência específica à história do currículo, desde 1977 publica artigos sobre este tema.

⁷ *History of Education*, como o nome indica, é dedicado à divulgação de trabalhos que apresentam, a partir da perspectiva histórica, questões relativas às políticas e aos sistemas educacionais, educação comparada e experiências pedagógicas.

a Nova Sociologia da Educação – NSE, iniciada na Inglaterra por Michael Young nos primeiros anos da década de 1970.

Moreira (2011) lembra que a história do currículo era um tema pouquíssimo explorado em 1984, mas que correspondia, enquanto estudo sócio-histórico das disciplinas curriculares, a uma das linhas de pesquisa da sociologia do currículo. Para o autor a NSE “constituiu-se na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo” (MOREIRA, 1990, p. 73). Tomaz Tadeu da Silva, por sua vez, destaca que a perspectiva histórica era uma estratégia central no enquadramento teórico da NSE, uma vez que “permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional” (SILVA, 2003, p. 7).

Já os trabalhos realizados na PUC/SP, ainda que também tenham iniciado por volta de 1996, não se estabeleceram com a mesma regularidade. O professor Antônio Chizzotti atuava no programa de pós-graduação em Currículo e desde 1979 orientava dissertações de mestrado sobre o tema. Entretanto, a abordagem histórica não era a sua principal linha de pesquisa.

Considerando os dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os professores que empreenderam o maior número de orientações sobre a história do currículo são: Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFPR/UFMG) e Márcia Serra Ferreira (UFRJ). Destacamos também a atuação das professoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Sandra Lúcia Escovedo Selles (UFF), Dayse Martins Hora (UNIRIO), Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP) e Maria do Carmo Martins (UNICAMP).

Ainda que a história do currículo seja um tema com pouco mais de 20 anos de estudo sistemático, a produção recente é significativa. A busca pelo termo história do currículo no Google Acadêmico⁸ retornou 3.140 resultados, sendo que 1.300 foram publicados nos últimos cinco anos. Mesmo com o aumento exponencial, a pesquisa nas bases *Scopus* e *Web of Science* indica que a produção brasileira tem pouca visibilidade internacional. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Plataforma SciELO são as bases que

⁸ O Google Acadêmico é um sistema de busca que atua na rede mundial de computadores e que tem como finalidade a localização de literatura científica como: artigos, livros, teses, dissertações e publicações de congressos. Disponível em: <<https://scholar.google.com/?oi=gsb&hl=pt-BR>>. Acesso em: 12 out. 2021.

concentram o maior número de artigos produzidos no Brasil. Os periódicos nacionais que mais contribuem para a divulgação da produção em história do currículo são: *História da Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Revista Brasileira de Educação* e *Currículo sem Fronteiras*.

O periódico *História da Educação*⁹ é uma publicação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE¹⁰ que circula desde 1997 e tem como finalidade divulgar as produções em história e historiografia da educação. A *Revista Brasileira de História da Educação*¹¹ é uma publicação periódica da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE¹² que iniciou suas atividades em 2001 e tem como foco principal a publicação de artigos inéditos sobre a história e a historiografia da educação. A *Revista Brasileira de Educação*¹³, periódico de fluxo contínuo da ANPED, desde 1995 também divulga textos provenientes de pesquisas sobre o tema. Com publicação quadrimestral, a revista *Currículo sem Fronteiras*¹⁴ iniciou suas atividades em 2001 num esforço conjunto da University of Massachusetts – Dartmouth, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e tem como objetivo principal fomentar o diálogo acadêmico sobre currículo entre os países de língua portuguesa.

Cotejando o escopo das principais revistas nacionais e internacionais é possível identificar três diferentes enfoques: revistas que divulgam principalmente a produção sobre currículo, revistas voltadas à história e historiografia da educação e revistas abertas às temáticas gerais da educação. Cabe destacar que periódicos de outras áreas, como a *Revista Brasileira de Enfermagem*, também compõem o conjunto de publicações sobre o tema, em sua maioria dedicadas à história dos currículos dos cursos de graduação e das disciplinas acadêmicas.

Em uma pesquisa sobre a construção do panorama nacional das publicações acadêmicas sobre a história do currículo, Fonseca et al. (2013) concluíram que os

⁹ Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

¹⁰ A ASPHE é formada pelas seguintes universidades: UFRGS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS e UFPEL. Maiores informações podem ser obtidas no sítio da Associação. Disponível em: <<http://asphe.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

¹¹ Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe>>. Acesso em: 16 out. 2018.

¹² Fundada em 1999, a SBHE tem por objetivo a discussão e a divulgação da produção acadêmica em História da Educação. Maiores informações podem ser obtidas no sítio da instituição. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/quem-somos-nos>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

¹³ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/site/rbe>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

artigos publicados entre os anos 2000 e 2010 podem ser divididos em dois grupos: um alinhado à sociologia do currículo e outro à história da educação. As autoras perceberam que, apesar de a história do currículo representar um território de disputa entre pesquisadores do currículo e da história da educação, as pesquisas apresentam desenhos distintos, correspondentes ao enfoque teórico e metodológico de cada área. Ainda assim, a separação dos trabalhos por área de origem não é simples, pois a atuação neste território de intersecção que é a história do currículo faz com que as fronteiras fiquem menos nítidas.

Vemos, por um lado, que uma parte significativa das pesquisas está relacionada às diferentes licenciaturas. Nesses casos percebemos que o tema é definido de acordo com questionamentos que proveem da trajetória de formação e atuação profissional dos pesquisadores. Por outro lado, em algumas situações, os termos história do currículo e história das disciplinas são utilizados de forma equivalente¹⁵. Assim, mesmo considerando as disciplinas – escolares ou acadêmicas – como parte do que convencionamos chamar de currículo, podemos afirmar que a história das disciplinas possui categorias e modos de análise próprios e tem se desenvolvido de forma relativamente autônoma (VIÑAO, 2008).

Nesse sentido, Gatti (2009, p. 68) afirma que há uma heurística própria da história das disciplinas escolares. Warde (2000b, p. 88-89), por sua vez, ressalta que a história disciplinar apresenta uma forte intersecção com a história da ciência e surge como um dos impactos da recepção, pela historiografia, da obra *Estruturas das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn. A autora tensiona a relação entre a história das disciplinas acadêmicas e a história das disciplinas escolares, ainda que reconheça algum grau de influência recíproca, o que reforça o argumento da diferenciação desta abordagem em relação à história do currículo, que possui forte vínculo com a história das instituições educacionais e da cultura escolar.

A análise bibliográfica realizada por Cassab (2010) teve como foco os artigos sobre a história das disciplinas escolares publicados em revistas de circulação *online*. A autora identificou uma significativa convergência epistemológica na base das pesquisas realizadas no Brasil por diferentes autores. Os autores mais citados nos

¹⁵ Sobre este tema, ver a entrevista concedida por Goodson ao periódico Educação e Revista (GOODSON, Ivor, 2007).

artigos analisados por Cassab (2010) são André Chervel, Ivor Goodson, Luciano Faria Filho e Carmem Lúcia Soares.

A análise das referências teórico-metodológicas declaradas nos resumos das teses sobre história do currículo produzidas no Brasil nos últimos anos¹⁶ confirma a importância de Ivor Goodson¹⁷ e permite incluir Thomas Popkewitz¹⁸ como um dos autores fundamentais para a área. O linguista e historiador francês André Chervel, cuja produção acadêmica está voltada ao estudo da história da educação na França, ficou conhecido no Brasil a partir da publicação do artigo *História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa*, na revista *Teoria & Educação* em 1990. Traduzido por Guacira Lopes Louro, este artigo é amplamente citado nos trabalhos sobre a história das disciplinas; no entanto, sua extensa obra em língua francesa não tem sido devidamente explorada nas pesquisas brasileiras.

Ainda sobre a base epistemológica da produção acadêmica em história do currículo, é possível destacar a contribuição de autores como Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Basil Bernstein e Stephen Ball que, mesmo não tendo relação direta com a temática, têm sido essenciais para a estruturação das pesquisas, porque nos fornecem o que Bernstein chama de teorias de gramática forte. Desenvolvidos por Bernstein (1999), os conceitos de gramática fraca e forte são úteis, segundo ele, para a análise da complexa base epistemológica que sustenta os trabalhos sobre a história do currículo. As teorias de gramática fraca, próprias das formulações que se relacionam de forma horizontal ou paralela, apresentam uma baixa capacidade de explicação dos acontecimentos por ter um alcance conceitual limitado. As teorias de gramática forte, por sua vez, possibilitam superar ambiguidades e imprecisões nas análises e descrições empíricas por serem “formadas por estruturas de conhecimento vertical, com uma sintaxe conceitual explícita” (MAINARDES, 2018, p. 191). As teorias de gramática forte não são nem mais nem menos importantes do que as de gramática fraca que compõem a base da ciência da educação, mas são

¹⁶ A produção dos cursos de pós-graduação no Brasil, desde 1987, pode ser acompanhada pelo *site* Portal de Teses e Dissertações mantido pela CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

¹⁷ Ivor Goodson atualmente é professor de Teoria da Aprendizagem no Centro de Pesquisa em Educação da Universidade de Brighton, no Reino Unido. Outras informações biográficas e a relação das suas principais obras podem ser acessadas em seu *site* pessoal. Disponível em: <<https://www.ivorgoodson.com/>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

¹⁸ Teórico do currículo e pesquisador dos processos de produção do conhecimento, Thomaz Popkewitz é professor da *School of Education - University of Wisconsin-Madison*, nos EUA.

fundamentais para reduzir o nível de redundância e circularidade e promover saltos qualitativos nas pesquisas (MAINARDES, 2018). Em que pese a relevância das diferentes formulações teóricas, são as teorias de gramática forte que indicam as ligações epistemológicas entre pesquisas produzidas a partir de diferentes perspectivas.

Para além das referências teóricas, é possível verificar que as pesquisas se estruturam em torno dos temas e objetos privilegiados pelos diferentes grupos que, por sua vez, possuem forte vínculo institucional e vêm sendo consolidados nos últimos vinte anos, principalmente pela produção sistemática de teses e dissertações. As universidades que concentram o maior número de estudos sobre a história do currículo são: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

A análise dos objetos de pesquisa das teses e dissertações (MEIRA, 2020) demonstrou que a produção acadêmica pode ser distribuída em quatro eixos temáticos que dizem respeito tanto ao contexto escolar como ao contexto acadêmico: cursos, disciplinas, políticas e teorias-práticas¹⁹. Na revisão sistemática de artigos sobre a história do currículo²⁰ também foi possível observar que os eixos temáticos cursos e disciplinas agregam a maior parte dos objetos de pesquisa. Em que pese a problemática relação entre disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas apontada

¹⁹ Gamboa (1995) destaca que as categorias teoria e prática estão intrinsecamente relacionadas, ainda que esta relação seja sempre tensa. Neste trabalho, a justaposição das categorias tem como objetivo demonstrar essa forte relação ao mesmo tempo que resguarda o potencial de cada uma para a análise dos objetos das pesquisas sobre a história do currículo. A opção pela apresentação das categorias no plural objetiva reforçar a multiplicidade de objetos que são por elas representados. A organização do eixo teorias-práticas levou em consideração os apontamentos de Viñao (2008, p. 191) sobre a história dos elementos que constituem e ordenam o universo escolar, podendo-se destacar os trabalhos voltados às formas de ensinar, aos livros didáticos e impressos escolares, às práticas de leitura, ao recreio, à construção da memória de professores e à identidade profissional.

²⁰ Tendo em vista o objeto deste trabalho, optou-se por realizar a revisão sistemática de artigos, teses e dissertações que tivessem como foco principal a história do currículo, no entanto também é possível identificar a abordagem de aspectos históricos em trabalhos sobre a teoria do currículo. A pesquisa realizada em junho de 2018 e revisada em janeiro de 2020, nas bases *Scopus*, *Web of Science*, *Scielo* e Portal de Periódicos Capes a partir da fórmula ("história do currículo" OR "curriculum history") retornou 99 artigos publicados entre os anos de 1999 e 2019. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a consulta realizada em 13/06/2018 e revisada em 03/01/2020 a partir da fórmula ("história do currículo") retornou 105 trabalhos, sendo 34 teses e 71 dissertações. Em outubro de 2021 foi possível atualizar e refinar a pesquisa, selecionando os trabalhos mais relevantes para a história do currículo. A relação dos artigos que abordam a história do currículo está disponível no Anexo 1 e das teses e dissertações no Anexo 3.

por Warde (2000b), algumas áreas têm atuado nestas duas frentes. Assim como no contexto escolar, o contexto acadêmico possui materiais, práticas, ritos e ordenamentos²¹ que pouco têm sido tematizados pela história do currículo que se volta, na maioria das vezes, para instituições, cursos e disciplinas. Entretanto percebemos, nos trabalhos mais recentes, o interesse em investigar aspectos relacionados à cultura escolar²², práticas curriculares e produção teórica sobre currículo numa perspectiva histórica.

Na historiografia da educação, é possível identificar trabalhos sobre a história do currículo associados às pesquisas que investigam o processo de escolarização e a instrução pública no século XIX, a educação do corpo e dos sentidos, a história da escola e da cultura escolar, entre outros. Cabe destacar a importância do livro *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX: ensino primário e secundário no Brasil*, de Rosa Fátima de Souza, que tem como objetivo demonstrar como se deu a consolidação do currículo moderno nas escolas elementares, a emergência da concepção de escola básica, assim como “a passagem das humanidades para a ênfase na cultura científica e técnica.” (SOUZA, 2008, p. 14) na educação secundária. Este livro, assim como o já citado trabalho de Antônio Flávio Moreira (2011) são exemplares de dois objetos muito próximos, mas distintos, ao desta pesquisa: a história dos currículos e a história do campo de pesquisa do currículo. Todavia, a revisão sistemática da literatura demonstrou que, no Brasil, o conceito de currículo ainda não foi tomado como um objeto específico na perspectiva da história da educação.

Atualmente, David Hamilton é a principal referência para pensar a história do conceito de currículo. O livro *Towards a Theory of Schooling*,²³ publicado na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1989, aborda o desenvolvimento do processo de escolarização desde os primórdios da instrução simultânea e da organização escolar,

²¹ Os estudos históricos sobre as políticas curriculares e sobre as teorias-práticas que representam a “materialização cotidiana” (MACEDO, 2001, p. 144) do currículo passaram a ser fundamentais para contemplar novos ou renovados objetos que correspondem ao alargamento conceitual que marca a produção acadêmica recente. Considerando os currículos, ritos e materiais como elementos que constituem e ordenam o universo escolar, é possível estabelecer relações entre a produção acadêmica sobre a história do currículo e a historiografia da cultura escolar.

²² As pesquisadoras Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), defendem que a história da cultura escolar pode ser um caminho para analisar a história do currículo.

²³ Dois capítulos desta obra foram traduzidos para o português por Tomaz Tadeu da Silva e publicados em 1992 na revista Teoria & Educação, a saber: *Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica* e *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*.

contexto em que situa a emergência dos termos classe e currículo. É relevante considerar a ênfase que o autor dá ao termo *schooling* (escolarização). Para Hamilton (1989), a escolarização é uma instituição humana extensa e elaborada que começou a tomar forma na Idade Média, emergiu como um instrumento de Estado e desde então vem sendo reformada.

Assim como Hamilton, Daniel Tröhler (2011, 2016) e Tomaz Popkewitz (2010, 2011) abordam a relação entre a história do currículo, o processo de escolarização e a formação do Estado moderno em seus trabalhos. Em artigo recente, Tröhler (2017) chama a atenção para o potencial da história do currículo na internacionalização das pesquisas em educação, mas ressalta que é necessário evitar a exportação da construção estadunidense da história do currículo, uma vez que esta não pode estar limitada à “forma americana de entender a organização da escola e da instrução.” (TRÖHLER, 2017, p. 205). Segundo este autor, para que a produção internacional contribua para análises históricas comparadas é necessário emancipar a investigação internacional, ou seja, ir além das narrativas do protestantismo como modelo universal de interpretação.

A abordagem histórica do conceito de currículo no contexto brasileiro pode trazer novos elementos tanto para a pesquisa em história da educação como para os estudos do currículo. Esta pesquisa corrobora a necessidade apontada por Moreira (2011) de buscar elementos para ampliar a compreensão sobre a recepção de teorias produzidas em outros países, uma vez que deixa visível as primeiras formulações teóricas elaboradas no Brasil. Para a história da educação, além da interpretação histórica dos currículos produzidos em diferentes contextos, a abordagem das diferentes camadas de significado desse conceito fundamental²⁴ pode contribuir para a compreensão do processo de escolarização²⁵ que ganhou impulso no decorrer do século XIX e promoveu, principalmente na primeira metade do século XX, a discussão de temas como instrução, escola e ensino.

²⁴ Consideramos que os conceitos são fundamentais quando não podem ser ignorados, ou seja, quando o desconhecimento do seu significado compromete o entendimento de um determinado contexto educacional. Bernstein (1971) defende que pedagogia, currículo e avaliação, considerados em conjunto, constituem os três sistemas de mensagem através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado.

²⁵ Para Faria Filho (2004), a exploração de novos objetos e períodos históricos pode contribuir para a percepção da complexidade do fenômeno da escolarização e as múltiplas formas de sua realização.

Goodson considera que currículo é uma palavra-chave para os estudos sobre escolarização²⁶ e defende que “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2003, p. 17). Para a análise histórica do currículo, entendido como um conceito que se tornou fundamental com o desenvolvimento da escolarização moderna, buscamos uma nova perspectiva: a história dos conceitos.

A história dos conceitos ou *Begriffsgeschichte* é uma abordagem teórico-metodológica voltada à história política e social que tem como principal expoente o historiador alemão Reinhart Koselleck²⁷. A história dos conceitos representa, assim como o contextualismo linguístico de matriz collingwoodiana (JASMIN; FERES JÚNIOR, 2006), uma alternativa à história das ideias construída aos moldes da história da filosofia. Na perspectiva da história dos conceitos, ideias ou pensamentos são elementos intrínsecos e indissociáveis dos movimentos políticos e sociais (KOSELLECK, 1999, p. 12). Segundo Koselleck:

A história dos conceitos vai além da sistematização ou adição de dados históricos de fontes. Pelo contrário, é uma abordagem interpretativa da experiência incorporada nos conceitos e decifra, na medida do possível, as alegações teóricas contidas nos conceitos²⁸. (KOSELLECK, 2009, n.p.)²⁹.

Para a *Begriffsgeschichte*, os conceitos são elementos fundamentais que estão presentes nos discursos e funcionam como componentes estruturantes do

²⁶ A relação entre a história do currículo e o processo de escolarização no Brasil pode ser percebida, entre outros, nos trabalhos de Gama e Gondra (1999), Souza (2000, 2008, 2009, 1999) e Arriada e Tambara (2014).

²⁷ Nascido em 1923 na cidade de Görlitz, Alemanha, Koselleck tem sua biografia fortemente marcada pela Segunda Guerra Mundial. Inicia seus estudos em 1947 na Universidade de Heidelberg e em 1953 defende a tese de doutorado intitulada *Crítica e crise: um estudo sobre a patogênese do mundo burguês* na qual aborda os conceitos estruturantes das ideologias políticas modernas. A partir dos anos 1960, depois da defesa de nova tese sobre a história constitucional e administrativa da Prússia, volta-se para a construção de um léxico dos conceitos políticos e sociais da modernidade, iniciando em 1972 um projeto editorial compartilhado com Otto Brunner e Werner Conze que resulta na publicação da obra *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* que se tornou referência fundamental para o estabelecimento de uma nova tendência para a história das ideias e para a historiografia (ASSIS; MATA, 2016). Faleceu em 03 de fevereiro de 2006, em Bad Oeynhausen, Alemanha.

²⁸ Em espanhol: “*La historia de los conceptos va más allá de una sistematización o adición de datos históricos de fuentes. Más bien es un acercamiento interpretativo a la experiencia plasmada en los conceptos, y descifra, en la medida de lo posible, las pretensiones teóricas contenidas en los conceptos*”.

²⁹ Todas as traduções para a língua portuguesa de fontes e referências publicadas em línguas estrangeiras foram realizadas pela autora, com os textos originais transcritos em nota de rodapé.

pensamento. Em uma abordagem histórica da linguagem, na qual se situa esta pesquisa, os conceitos são imprescindíveis para dar sentido aos acontecimentos sociais. Segundo Koselleck (1992, p. 136), conceitos são formulações polissêmicas passíveis de generalização que apresentam alguma regularidade de significado, mas podem sofrer alterações de sentido na relação com o contexto. São ferramentas para pensar, entender a realidade, produzir explicações e mediar a ação, ou seja, como fato linguístico, o conceito possibilita atuar de forma concreta sobre a realidade. Com Hans-George Gadamer, Koselleck afirma que:

«Conceito», neste sentido, tem uma estrutura muito precisa. É um índice (Nietzsche diria um "índice") que revela as transformações sociopolíticas e orienta a perspectiva histórica. Mas, ao mesmo tempo, ele transforma as ações históricas e suas expectativas. São índices e fatores, portanto, realidades teórico-práticas. As lutas político-sociais são registradas nos conceitos, mas as lutas por "termos apropriados" - luta semântica - fazem parte da luta política e a determinam. É por isso que a história conceitual (e não a velha história da filosofia) se une à história social. Construir a história do conceito é um procedimento necessário para construir a história social, não apenas na medida em que descrevemos as lutas sociais, mas também os sujeitos em luta. Caso contrário, a história conceitual degenera em mera crítica de fontes. A permanência e variação do conceito constitui um mecanismo óptico para avaliar a sobrevivência ou não de estruturas sociais, mas também as intenções e a vontade dos atores³⁰. (KOSELLECK; GADAMER, 1997, p. 32).

Para Koselleck (2014, p. 14), “a pragmática da linguagem é sempre singular e situacional”, enquanto a semântica tem um ritmo mais lento de variação e tende à permanência dos significados na longa duração. O movimento semântico das palavras no decorrer do tempo pressupõe disputas em torno da atribuição destes sentidos. Neste movimento novos conceitos são produzidos e, mesmo quando algumas

³⁰ Em espanhol: “«Concepto», en este sentido, posee una estructura muy precisa. Es un índice (Nietzsche diría un «índice») que da a conocer las transformaciones sociopolíticas y orienta la prospectiva histórica. Pero, a la vez, él mismo transforma las acciones históricas y sus expectativas. Son índices y factores, por lo tanto, realidades teórico-prácticas. Las luchas político-sociales quedan registradas en los conceptos, pero las luchas por «los términos apropiados» —la lucha semántica— forman parte de la lucha política y la determinan. Por eso la historia conceptual (y no la vieja historia de la filosofía) confluye en la historia social. Construir la historia del concepto es un procedimiento necesario para construir la historia social, no sólo en la medida en que así describimos las luchas sociales, sino también los sujetos en lucha. De otra manera la historia conceptual degenera en mera crítica de fuentes. La permanencia y la variación del concepto constituyen un mecanismo óptico para evaluar la pervivencia o no de estructuras sociales, pero también las intenciones y la voluntad de los actores” (KOSELLECK; GADAMER, 1997, p. 32).

palavras permanecem em uso, outras podem surgir para suprir novas necessidades³¹ (KOSELLECK, 1992, p. 140).

Para compreender as modulações de sentido dos conceitos, é necessário tomá-los como parte de um campo semântico ou linguístico (RICHTER, 1995, p. 47). O campo semântico “é um conjunto de termos ou palavras relacionadas entre si em função de uma ou mais propriedades semânticas, de forma a constituir um léxico especializado.” (VIZEU et al., 2018, p. 425).

Em linhas gerais, um léxico é o conjunto de palavras de um determinado idioma, ou o “repertório total de palavras existentes em uma determinada língua” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1750). Para compreender a ideia de léxico especializado, esta definição é bastante suficiente, mas é preciso considerar que:

Léxico é palavra familiar a todos, mas de definição menos imediata. Vocabulário, glossário, dicionário são outros termos que remetem para essa mesma esfera conceitual e frequentemente todos eles são usados em variação livre, apesar de, por convenção terminológica, poderem referir dimensões distintas. Essa multiplicidade de designações explica-se por uma longa tradição de polissemia e pelo fato de se tratar de um conceito complexo que remete para uma realidade analisável a partir de diversos pontos de vista. (VILLALVA; SILVESTRE, 2017, n.p.).

Estabelecer a diferença entre léxico e vocabulário é relevante para explicar o que entendemos por léxico especializado. Entre os significados compilados no verbete do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, consta que vocabulário é o

[...] 4. conjunto de termos que são característicos de determinado campo de conhecimento ou atividade, e sua codificação, com ou sem definições; glossário <v. médico> <v. da informática> [...] 7. o conjunto de palavras conhecidas por um indivíduo <ter um v. rico> <você tem de aumentar seu v.> 8. o conjunto das palavras empr. Por uma pessoa, por um autor em sua obra, ou por um grupo socialmente identificável, e sua codificação <v. de Gil Vicente> <v. jurídico> <v. infantil>. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2877).

Considerando que o vocabulário representa uma seleção realizada em um léxico, seja para a comunicação pessoal ou de um determinado grupo organizado em

³¹ Koselleck (2006, p. 97) destaca, entre as origens do método da história dos conceitos, a análise semasiológica e a onomasiológica. Melvi Richter (1995, p. 47) resume a distinção entre semasiologia e onomasiologia da seguinte forma: 1) semasiologia é o estudo de todos os significados de uma determinada palavra, termo ou conceito e; 2) onomasiologia é o estudo linguístico de todos os nomes ou termos da linguagem para a mesma coisa, ou seja, para o mesmo significado.

torno de um campo de conhecimento ou atividade, podemos inferir que um léxico especializado se dá a partir do vocabulário das pessoas que formam estes grupos. Para os propósitos desta pesquisa, usaremos o termo vocabulário quando se tratar do conjunto de termos utilizados pelos agentes de forma mais individualizada, em que pese a dimensão histórica e social presentes na composição de qualquer vocabulário, e léxico educacional quando se referir ao conjunto de conceitos que caracterizam o debate e a produção acadêmica sobre educação, uma vez que:

[...] o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. Sabemos, também, que a referência à realidade extralinguística nos discursos humanos faz-se pelos signos linguísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. (BIDERMAN, 1996, p. 27).

Se o léxico funciona como um lugar de estocagem para a linguagem, o campo semântico, por sua vez, é onde as palavras ganham sentido a partir das relações que estabelecem com outras palavras e das diferentes possibilidades de significação que adquirem a depender do contexto em que estão inseridas.

A identificação da composição dos campos semânticos e os demais recursos teórico-metodológicos utilizados na abordagem dos conceitos políticos fundamentais são também aplicáveis à história do léxico educacional, no qual a dimensão política é mediada pelo processo acadêmico de conceituação que tanto representa quanto produz as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o diálogo com a história dos conceitos significou, no contexto dessa tese situada no campo da história da educação, uma ampliação do horizonte de aplicação dessa teoria da interpretação histórica, uma vez que o projeto da história dos conceitos foi concebido originalmente para pensar a linguagem política e social.

Vieira (2017b) chama a atenção para a relevância dos estudos sobre o léxico e o funcionamento da linguagem para a compreensão das práticas pedagógicas realizadas no passado e explica que:

[...] se não temos acesso direto às práticas pedagógicas realizadas no passado, somos obrigados a representá-las e interpretá-las com base nos vestígios presentes nos textos, sejam escritos sejam imagéticos. Assim, ainda que não possamos estabelecer uma relação causal entre discurso e prática, entre palavras e ações, podemos adotar como hipótese que

mudanças na linguagem são indícios de mudanças nas práticas. [...] Nesta chave de leitura, estudar as práticas educacionais pressupõe entender o funcionamento da linguagem, considerando o léxico corrente em cada contexto, bem como os termos que, no interior desse léxico, assumem contornos de princípios normativos. (VIEIRA, 2017b, p. 64).

Vieira (2017a) entende o discurso educacional como uma linguagem complexa, composta por termos oriundos de outros jogos de linguagem³², que agrega elementos dos discursos médico, religioso, político, científico (biólogo, psicológico e sociológico) e econômico. Tendo em vista a complexidade desta linguagem, o autor considera relevante identificar “o impacto semântico de determinados termos na estruturação dos sentidos em disputa no campo educacional.” (VIEIRA, 2017a, p. 31). Neste sentido, é possível deduzir o impacto semântico da palavra currículo no debate educacional pelo esforço empreendido na definição do conceito e esquadramento do tema a partir de diversas teorias, paradigmas e concepções.

A progressiva institucionalização do conceito de currículo pode ser percebida desde a inserção do termo na legislação educacional, passando pela implantação da disciplina currículos e programas no curso de pedagogia, pela criação da área de concentração em currículo na pós-graduação em educação, até a configuração de um campo de pesquisa com características próprias. Poucos conceitos do léxico educacional chegaram a este nível de formalização e, talvez, em nenhum a polissemia ficou tão evidente. Quanto mais especializado se torna o debate educacional, maior é a complexidade semântica do conceito de currículo. A citação abaixo exemplifica esta afirmação:

Que é currículo? O indivíduo que se mostra inseguro ao responder a essa pergunta provavelmente já teve, ou tem, alguma experiência docente. No entanto, o leigo, sem a mesma experiência, talvez seja capaz de respondê-la sem hesitar, passando a descrever o currículo como a relação de matérias estudadas pelos alunos de determinado nível de ensino. [...] Por que será que os profissionais da educação, com frequência, acham tão difícil definir currículo? A explicação para esse fenômeno está no fato de existirem definições contraditórias para o termo, criadas por aqueles que se dizem especialistas na área. (MESSICK; PAIXÃO; BASTOS, 1980, p. 9).

³² O autor utiliza o conceito de jogos de linguagem na perspectiva de Wittgenstein, apropriada pelo contextualismo linguístico. Para ele “jogos de linguagem são situações estruturadas de enunciação que impõem regras, tacitamente aceitas pelos jogadores, sobre o que é possível ser dito, por quem, quando e como”. (VIEIRA, 2017a, p. 21).

Sendo o currículo um elemento estruturante das práticas pedagógicas, conhecer a história deste conceito pode contribuir para a produção de novas interpretações acadêmicas sobre a escola e o processo de escolarização. Dar visibilidade às camadas mais antigas de significado que compõem esse conceito, assim como os termos correlatos utilizados no decorrer dos anos, possibilita compreender o momento em que se fez necessário trazer da literatura internacional um novo termo, assim como o processo de integração da palavra ao léxico educacional e a disputa pela fixação de sentido que influenciou o debate acadêmico da educação.

Uma vez que esta pesquisa tem como base a análise de textos escritos, publicados e com circulação significativa, é fundamental estabelecer relações com o contexto sócio-histórico no qual estão situadas as fontes e com outros textos produzidos no mesmo período, sejam eles da mesma autoria ou de outros autores que abordavam os temas em questão, ou que eram usados como referência. Outra estratégia importante é o diálogo com a historiografia dos diferentes períodos, uma vez que o recorte temporal impede a pesquisa aprofundada de todos os temas relevantes para a compreensão dos textos analisados.

Em linhas gerais, esta pesquisa privilegia um tipo de texto que impacta a produção de outros textos a ponto de estabelecer parâmetros para a composição do campo semântico do currículo, sem desconsiderar outras formas de uso que possam interferir na composição do seu significado.

Pelos limites do trabalho e de acordo com as decisões teórico-metodológicas que estão na base desta pesquisa, não discutiremos a composição dos currículos nos diferentes períodos, ainda que elas ocasionalmente apareçam na narrativa, assim como a história das diferentes disciplinas escolares ou acadêmicas ou as relações de poder que incidem no campo de pesquisa de currículo. Tanto o estudo dos currículos e programas como a história do campo de pesquisa do currículo já foram abordados em obras seminais, consultadas e devidamente citadas no decorrer desta tese.

Também não abordaremos de forma sistemática e em separado os sentidos de currículo na instrução pública elementar, educação básica e ensino superior. Ainda que seja possível entrever que cada contexto tenha um vocabulário próprio, o conceito de currículo perpassa estes níveis de ensino sem grandes diferenças de sentido, mesmo que os termos utilizados com maior frequência sejam diferentes.

Outro aspecto que a pesquisa não abrange são os desdobramentos práticos ou os efeitos dos diferentes currículos nas práticas educacionais vivenciadas em diferentes tempos. A vivência do currículo nos cotidianos e os aspectos do fazer, ou da ação decorrente dos currículos, têm sido tematizadas a partir do conceito de cultura escolar e se desdobrado no estudo de práticas pedagógicas, cultura material e artefatos escolares, livros didáticos, compêndios e manuais pedagógicos. Apesar de extremamente relevantes, estes temas estão mais distantes dos estudos da linguagem e não compõem o espectro das investigações que são favorecidas pelas ferramentas próprias da história dos conceitos, voltada à análise textual.

Sebastián (2004) chama a atenção para o fato de que não há uma única interpretação para cada texto, já que os conceitos não podem ser entendidos como essências atemporais. Sendo assim, encontramos na análise das fontes, realizada a partir da base teórico-metodológica da história dos conceitos, uma possibilidade de identificar discursos e argumentos concorrentes e muitas vezes contraditórios, construídos em torno de conceitos fundamentais que adquirem importância justamente na disputa de significados.

No Brasil, a história dos conceitos tem sido desenvolvida principalmente nas áreas de história e ciência política³³, entretanto outras áreas como a ciência da informação, direito, administração e enfermagem também fazem uso deste referencial teórico-metodológico. Na área da educação o número de trabalhos ainda é pouco expressivo³⁴, em que pese a consistência da produção de alguns grupos de pesquisa. Com base nas publicações localizadas, pudemos identificar o desenvolvimento de estudos de história dos conceitos na área da educação nas seguintes universidades:

³³ Cabe destacar, entre outros, a atuação dos pesquisadores Marcelo Jasmin (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio e Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ), João Feres Júnior (UERJ), Valdeci Lopes de Araújo (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP) e Christian Edward Cyril Lynch (UERJ) no *Proyecto Iberoamericano de Historia Conceptual – Iberconceptos* que agrega a produção científica de nove países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Portugal e Venezuela.

³⁴ A busca por artigos, teses e dissertações sobre a história dos conceitos da educação retornou 26 trabalhos publicados entre os anos de 2006 e 2020, sendo: 7 artigos nacionais e 12 estrangeiros, 01 tese e 06 dissertações. A pesquisa foi realizada em janeiro de 2020 a partir da fórmula ("história dos conceitos" OR "*begriffsgeschichte*") no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nas bases Scopus, Web of Science, Scielo e Portal de Periódicos Capes. Outros artigos foram incorporados ao mapeamento da produção acadêmica por indicação de especialistas e não compõem as bases pesquisadas, mas todos estão disponíveis para acesso *online*. O sistema de alertas do Google Acadêmico, por sua vez, permitiu identificar novas publicações sobre o tema, sendo que em 2021, até a presente data, foram publicados mais três artigos sobre o tema. A relação completa dos trabalhos consta nos Anexos 2 e 4 deste trabalho.

UNESP, UERJ, UFF, UFPR, UFRGS, UFMG, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG e Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

A análise da literatura demonstrou que ainda não há uma abordagem sistemática do léxico educacional a partir do enfoque teórico-metodológico da história dos conceitos³⁵, mas sim o estudo pontual³⁶ de alguns conceitos. Entre os conceitos do léxico educacional abordados pela produção brasileira estão: educação pública (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011), instrução profissional (LIMA, 2017), fracasso escolar (SARAIVA, 2017) e educação dominicana (BRESSANIN, 2018). Todavia, a natureza transversal dos conceitos da educação apontada por Costa (2017) pode ser percebida nas pesquisas que abordam conceitos relativos a diferentes áreas e contextos linguísticos, como ciência (SILVA, 2015), federalismo (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016), museu vivo (BIORA, 2019), criança anormal (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020), infância (OSINSK; CUNHA, 2020), história (DAMASCENO, 2021) e criatividade (OSINSK; SANTINI, 2021). O artigo de Vieira e Faria (2019) não aborda um conceito específico, mas utiliza a categoria conceitos antitéticos assimétricos na análise dos debates sobre a formação de professores na I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba, no ano de 1927. De Paula e Faria Filho (2020) utilizam o referencial teórico da história dos conceitos para discutir o pensamento ilustrado no Brasil e suas implicações na educação. Vieira (2021), por sua vez, analisa a os conceitos de independência, democracia e formação do povo brasileiro no discurso enunciado pela Associação Brasileira de Educação entre os anos de 1927 e 1945.

Para além das pesquisas realizadas no Brasil, é relevante citar os estudos que estão sendo desenvolvidos em outros países, em especial no *Departamento de Investigaciones Educativas*, CINVESTAV – México, na *Universidad Católica del Uruguay* e no *Teachers College da Columbia University*, nos Estados Unidos da América.

³⁵ Torrano e Castillo (2014) destacam que na *Geschichtliche Grundbegriffe* foram contemplados os conceitos de humanidade, humanismo, pedagogia, secularização, civilização, cultura e *bildung*, este último publicado recentemente no Brasil (KOSELLECK, 2020), que fazem ou podem fazer parte do campo semântico da educação.

³⁶ Cabe ressaltar a pertinência da argumentação de Torrano (2006, 2014) sobre a importância da confluência das pesquisas. O autor sugere que a história da educação articule o uso ocasional que vem fazendo da história dos conceitos em dois movimentos: 1) aproximação das pesquisas em andamento em diferentes locais e; 2) criação de um projeto específico para a história da educação.

Considerando a produção nacional e internacional sobre essa abordagem teórico-metodológica, percebemos que os conceitos de instrução e educação estão no centro das investigações. Com diferentes recortes temporais, as pesquisas abrangem os séculos XVII, XVIII, XIX e XX, normalmente acompanhando as mudanças na organização política dos diferentes países. O Quadro 1 permite visualizar a abrangência dos trabalhos já publicados:

QUADRO 1 – PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DOS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO

PERÍODO	CONCEITO	CONTEXTO	REFERÊNCIA
XVII - XIX	infância	O conceito de infância no contexto da modernidade europeia	Osinski e Cunha (2020)
XVIII - XIX	educação pública	Reformas pombalinas do século XVIII e a constituição do Estado Imperial brasileiro no início do século XIX.	Mendonça e Vasconcelos (2011)
1770-1838	escola pública	Transição entre a colônia e a república no México.	Roldán Vera (2013)
1780-1833	instrução pública	Estruturação do aparato estatal do México desde o período colonial até o processo de independência.	Roldán Vera (2014)
1816-1886	educação	Disputas religiosas e políticas no Uruguai entre os anos de 1816 e 1886.	Monreal (2016a)
1848-1876	liberdade de ensino	Processo de configuração do sistema educacional colombiano entre os anos de 1848 e 1876.	Morales (2014)
1868-1888	liberdade de ensino	Formação do sistema estatal de educação no Uruguai.	Monreal (2016b)
1885-1920	educação dominicana	Instalação e desenvolvimento das instituições escolares da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils no Brasil.	Bressanin (2018)
1870-1970	exame/ avaliação	Emergência do conceito de avaliação na Colômbia	Correa (2015)
1890-1940	exame	Escolas colombianas.	Correa (2019)
1891-1906	instrução profissional	Debate político e discursos dos senadores mineiros no período de 1891 a 1906.	Lima (2017)
1930	criança anormal	Revista do Ensino de Minas Gerais.	Assis; Oliveira e Lourenço (2020)
1930-1960	instrução/ educação	Reconfiguração do sistema educacional do Chile entre os anos de 1930 e 1960.	Mayorga (2014)
1930-1970	exame/ avaliação	Discurso educacional do final do século XIX e início do século 20 na Colômbia.	Correa (2018)
1970-1978	criatividade	Sentidos do conceito expressos no Jornal Arte & Educação	Osinski e Santini (2021)
1996-2008	história	Legislação educacional brasileira	Damasceno (2021)
1980-2000	fracasso escolar	Jornal Folha de São Paulo.	Saraiva (2017)

Fonte: Revisão sistemática da literatura, elaborado pela autora (2021).

Sobre a história do conceito de educação pública em Portugal e no Brasil³⁷, Mendonça e Vasconcelos (2011) identificaram dois momentos fundamentais: 1) as reformas pombalinas do século XVIII e 2) a constituição do Estado Imperial brasileiro no início do século XIX. Em Portugal, a incorporação do ideário iluminista ao projeto educacional em curso teve como principais efeitos as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal – Reforma dos Estudos Menores (1759) e Reforma da Universidade de Coimbra (1772) – logo após a expulsão dos Jesuítas do Reino e das Colônias. As autoras chamam a atenção para o caráter pioneiro de Portugal, em comparação a outros países europeus, na criação de um sistema educacional estatal (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011, p. 51).

A relação direta entre a história do conceito de liberdade de ensino e as disputas pela definição dos conteúdos da educação nos planos de estudo ou programas do século XIX demonstra que é possível situar a investigação sobre a história do conceito de currículo junto às pesquisas em andamento no Brasil e na América Latina, de forma a contribuir para a compreensão da progressiva configuração do campo semântico educacional³⁸.

Bernstein (1971) apresenta uma definição esquemática para o conceito de currículo a partir da articulação de dois elementos essenciais: conteúdo e unidade de tempo. Nesta perspectiva, só pode haver currículo quando os conteúdos da educação são distribuídos no tempo destinado ao processo educativo. Terigi (1996, p. 172), por sua vez, elenca alguns elementos da genealogia do currículo escolar que demonstram as articulações de significados historicamente constituídos. Para a autora, desde os primeiros registros de uso do termo no contexto educacional, o conceito vem sendo sedimentado a partir de uma complexa sobreposição de sentidos.

O fato de conceitos serem formulações polissêmicas em constante transformação representa um desafio para a delimitação temporal da investigação.

³⁷ As autoras chamam a atenção para a recorrente interpretação anacrônica do conceito de educação pública em trabalhos de história da educação produzidos no Brasil, o que justificou a abordagem do termo a partir da história dos conceitos.

³⁸ Ao usar a expressão campo semântico educacional, é necessário considerar a observação de Cuesta Fernández (2014) sobre a incorporação tardia do próprio termo educação com sentido de instrução, uma vez que, até a virada conceitual da modernidade, o mesmo era usado com o sentido de criação, em espanhol *crianza*. Segundo o autor, uma vez estabelecido, o conceito de educação passa a exercer uma espécie de força magnética no campo lexical, ligando de forma um tanto desordenada conceitos fundamentais muito distintos como civilização, cultura, disciplina, instrução, emancipação, progresso, ensino e currículo (CUESTA FERNÁNDEZ, 2014, p. 5).

Todavia, é possível verificar a ocorrência do significado do conceito de currículo no Brasil desde o final do primeiro quartel do século XIX. A primeira proposição normativa sobre os conteúdos necessários à instrução pública materializa-se no texto “Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo”, apresentado à Assembleia Constituinte de 1823 como proposta para a constituição de um plano nacional de instrução pública. Sendo assim, o recorte temporal desta pesquisa compreende um período de 163 anos, delimitado entre a apresentação do projeto para a instrução pública na Assembleia Constituinte de 1823 e a instituição do Grupo de Trabalho sobre Currículo – GT12 na ANPED em 1986, que representa um marco para o campo de pesquisa que se organizou em torno do conceito.

Ao contrário de Moreira (2010) que posiciona o início da década de 1970 como a época em que houve maior amadurecimento do campo do currículo no Brasil, argumentamos que as publicações de então demonstram que neste período, com a intensificação da produção e do debate acadêmico, o campo de pesquisa começa a se organizar a partir dos pesquisadores que atuavam em diferentes espaços acadêmicos de forma mais ou menos isolada. Entendemos que o período compreendido entre os anos de 1970 e 1986 é fundamental para compreender a relação entre a dinâmica do campo de pesquisa que está se organizando e as variações do conceito de currículo, o que justifica a amplitude do recorte temporal estabelecido.

Sobre o marco inicial desta pesquisa, vale lembrar que vários autores entendem que o início dos estudos sobre currículo no Brasil se deu entre as décadas de 1920 e 1930 e uma análise preliminar das fontes demonstrou que o termo currículo só começou a ser mais frequente no debate educacional brasileiro a partir da década de 1960. Seguindo este raciocínio, em um primeiro momento pensamos que a pesquisa pudesse estar restrita ao século XX, mas percebemos, no decorrer do trabalho, que o debate de questões curriculares precedeu a própria disseminação da palavra currículo, principalmente a partir do uso dos conceitos correlatos planos de estudo e programa de ensino. Essa constatação motivou a retomada da historiografia da educação relativa aos séculos XVIII e XIX e o mapeamento de fontes que pudessem indicar os primórdios do campo semântico do currículo no Brasil. Desta forma foi possível compreender a emergência de algumas camadas de significado do conceito antes dos primeiros estudos teóricos sobre o tema. Com este movimento percebemos que seria fundamental remeter o recorte temporal da pesquisa ao início

do século XIX.

Devido à amplitude do recorte temporal, não tivemos a pretensão de mapear todos os usos e significados possíveis do conceito de currículo e dos seus termos correlatos – plano de estudos e programa de ensino – ao longo do período estudado, mas sim identificar a circulação do conceito e, sobretudo, os momentos que marcam as suas principais variações semânticas no debate educacional. Na história dos conceitos, os recortes temporais de longa e média duração são essenciais para flagrar, no horizonte da perspectiva diacrônica, a transformação das palavras em conceitos fundamentais, bem como o inerente processo de sedimentação das suas diferentes camadas de significados³⁹.

O estudo da história do conceito de currículo pode contribuir para a compreensão desta complexa acumulação de sentidos já identificada por Terigi (1996). Koselleck (2009) alerta que o método da história dos conceitos não elabora um estado da arte, a partir das fontes textuais, mas presta-se a “retocar a grande linha diacrônica até que os pontos nodais de inflexão inovadora na formação de conceitos se tornem claros.”⁴⁰ (KOSELLECK, 2009, n.p.).

Entendemos que a expressão pontos nodais, utilizada por Koselleck na introdução ao seu dicionário histórico de conceitos político-sociais é útil para expressar os momentos identificados na análise diacrônica como mais relevantes para a dinâmica do conceito, tendo em vista que estas variações acontecem interrompendo períodos de relativa estabilidade. Todavia, ao que parece, o autor faz um uso pontual deste termo, não se configurando como uma categoria central para o referencial teórico-metodológico⁴¹.

A identificação dos pontos nodais se dá na análise das fontes, que leva em

³⁹ Devido às reformas ortográficas de 1911 e 1943, pudemos observar diferentes grafias nas fontes pesquisadas, como, por exemplo, a palavra programa, que até o Formulário Ortográfico de 1943 era grafada com duplo “m”, seguindo a grafia original do latim. No âmbito desta pesquisa, diferenças ortográficas não foram problematizadas por não se mostrarem relevantes para a modificação semântica dos termos e as transcrições foram ajustadas às regras atuais, visando facilitar a interpretação dos textos. Para mais informações sobre as reformas ortográficas da língua portuguesa, ver artigo de Silva (2009).

⁴⁰ Em espanhol: “[...] *retocar la gran línea diacrónica hasta que los puntos nodales de inflexión innovadora en la formación de conceptos se vuelvan claros*”.

⁴¹ Com outro sentido e voltado para outro tipo de análise, ponto nodal é uma categoria importante para os estudos do currículo que dialogam com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe. Para saber mais sobre este enfoque teórico-metodológico, ver os trabalhos de Lopes (2013); Lopes e Alba (2014) e Ferraço, Gabriel e Amorim (2012).

conta a sua relação com a conjuntura social e acadêmica, uma vez que “os conceitos não devem ser jamais tomados como um sistema textual autônomo, mas sempre relacionados a uma dada realidade social, a serviço da compreensão histórica.” (BENTIVOGLIO, 2010, p. 118). Neste sentido:

É preciso sublinhar que a História dos Conceitos não trata somente dos estratos semânticos dos termos, ela busca relacioná-los às descontinuidades históricas e aos contextos sociais de sua produção, articulando-os à experiência acumulada e aos horizontes de expectativas associados a cada conceito. Esta tripla aproximação – cultural, pragmática e semântica – responde a um tratamento mais sistemático conferido às ideias, que não se limita ao político ou ao linguístico e permite investigar mais claramente as mudanças e as identidades constituídas pelos sujeitos históricos. (BENTIVOGLIO, 2010, p. 131-132).

Em se tratando da seleção das fontes, Koselleck (1992, p. 143-144) relata que para a elaboração do dicionário de conceitos *Geschichtliche Grundbegriffe* foram concebidos três tipos de fontes: 1) fontes próprias da linguagem do cotidiano; 2) dicionários e enciclopédias e 3) textos clássicos. O uso articulado deste material empírico buscou dar a ver o movimento da diacronia na sincronia, contrastando fontes com grande potencial de variação, com outras que demonstram a movimentação sutil dos sentidos.

As fontes próprias da linguagem do cotidiano têm caráter singular e específico e perdem força em poucos dias. Registram a singularidade do uso dos conceitos, normalmente evocando um acontecimento, se dirigindo a um único ouvinte ou indicando uma única leitura. Como exemplos deste tipo de fonte, Koselleck (2009) destaca os textos políticos ou registros da atividade parlamentar, artigos, manchetes e editoriais de jornais e revistas, manifestos, petições e requerimentos. O uso dos dicionários e enciclopédias, por sua vez, permite observar a relação entre repetição e singularidade, com predomínio da repetição e modificações em pequenas nuances. Já os textos clássicos, em regra geral, permanecem inalterados em suas sucessivas edições.

Seguindo esta orientação metodológica, as fontes deste trabalho abrangem: verbetes de dicionários e enciclopédias, textos publicados pela imprensa periódica, registros da atividade parlamentar, legislação educacional, livros teórico-metodológicos e artigos publicados em periódicos especializados. As fontes utilizadas encontram-se nas Bibliotecas de Ciências Humanas e de Educação da UFPR, Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, Biblioteca da Pontifícia Universidade

Católica do Paraná – PUC/PR, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional⁴²; Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin⁴³; Repositório Institucional da UFSC⁴⁴, Acervo do INEP⁴⁵, entre outros acervos digitais.

Sobre as dificuldades de operacionalização do material empírico, Koselleck (2012, p. 28) destaca que quanto mais escassas são as fontes, mais é necessário “espremer, como limões” os textos conservados. No entanto, nos casos em que o universo das fontes passíveis de investigação é muito abrangente, a dificuldade está justamente na definição da amostra. Vieira (2017b, p. 58) afirma que “as explicações históricas envolvem a combinação entre o acesso à documentação disponível e os inúmeros pressupostos subjetivos e intersubjetivos que interferem no contexto de cada investigação”. Seguindo esta premissa, no processo de seleção das fontes, buscamos identificar aquelas mais significativas para o objeto da pesquisa, entendendo que alguma eventual supressão não traria variação significativa na compreensão dos sentidos dos termos e da configuração do campo semântico.

Uma vez selecionadas as fontes, foi preciso estabelecer os procedimentos metodológicos para localizar os elementos necessários à construção da narrativa histórica: enunciações do conceito; identificação dos sujeitos das enunciações; interlocutores e endereçamento do discurso; contextos históricos; termos correlatos e antitéticos; composição do campo semântico; variação semântica e disputas de significados.

Saraiva (2017) definiu como esquema básico para a operacionalização da história dos conceitos três movimentos: localização de narrativas, identificação de fontes e compreensão do contexto. Tendo como ponto de partida a literatura sobre a origem do conceito de currículo, procuramos localizar o verbete em diferentes obras de referência de forma a identificar, na diacronia das mudanças lentas e sutis, diferentes definições e as possíveis relações com o contexto. A operação também abrangeu a localização de definições do conceito em artigos científicos e o estabelecimento de relações semânticas entre as diferentes publicações de um mesmo período.

A identificação do léxico e a análise do campo semântico foi realizada com o

⁴² Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

⁴³ Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/598>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

⁴⁵ Disponível em: <<http://inep.gov.br/pesquisa-ao-acervo>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

auxílio do software NVivo⁴⁶, que possibilita o tratamento do conteúdo de diversos tipos de texto com precisão, organizando e categorizando as informações textuais. Segundo Alves, Figueiredo e Henrique (2015), o uso deste software facilita a sistematização da análise e a identificação de tendências através da abordagem quantitativa, no caso do uso para identificação da frequência de palavras, e qualitativa, quando utilizado para a análise de determinadas categorias. Para a identificação do léxico, utilizamos a ferramenta que localiza as palavras mais frequentes nos textos selecionados. Nesta operação privilegiamos os conceitos e descartamos outras palavras com menor relevância para a pesquisa. Para a análise do campo semântico, usamos a funcionalidade que permite localizar a ocorrência de palavras nas fontes selecionadas. Partindo dos termos currículo e programa e seus derivados, procuramos identificar definições, antônimos, sinônimos e outras palavras que se aproximam ou se articulam na formação dos sentidos do texto. A análise do campo semântico possibilitou identificar os diferentes termos que aparecem relacionados à ideia de currículo e verificar quais são mais representativos em diferentes contextos.

A análise das fontes permitiu identificar, no decorrer dos 163 anos delimitados como recorte temporal, onze pontos nodais, dos quais três estão localizados no século XIX e oito no século XX⁴⁷. Os primeiros cinco pontos nodais indicam períodos em que o significado do conceito entra em evidência, separados por espaços de tempo em que prevalece a continuidade, ou seja, há intervalos temporais que não foram abordados neste trabalho. O Quadro 2 apresenta a perspectiva diacrônica dos pontos nodais:

QUADRO 2 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CONCEITO DE CURRÍCULO NO BRASIL (1823-1986)

SÉCULO XIX			SÉCULO XX							
1823	1839	1874	1902	1928	1955	1966	1964	1971	1975	1980
1827	1856	1883	1909	1944	1965	1977	1978	1978	1986	1986

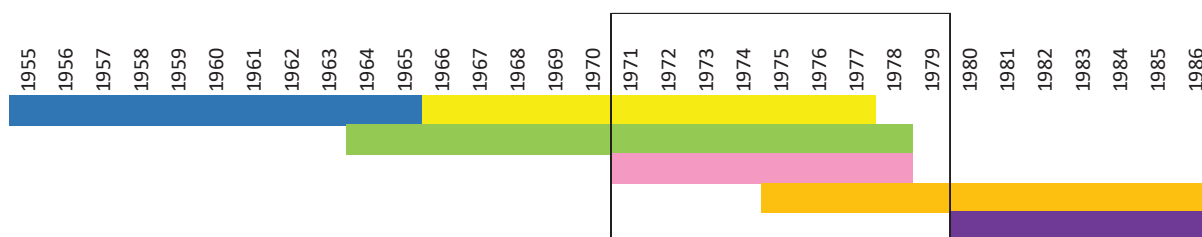
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁴⁶ “O NVivo é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos. Ele facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises. Na parte de dados qualitativos é possível realizar transcrição de vídeos e áudios, codificar texto, análises de redes sociais e/ou páginas da web, entre outros. Já na parte quantitativa tem-se estatística descritiva, inferencial e até mesmo meta-análise” (ALVES; FIGUEIREDO FILHO; HENRIQUE, 2015, p. 125).

⁴⁷ No Apêndice 2 desta tese consta o quadro com a descrição detalhada dos onze pontos nodais.

A partir de 1955, com o aumento da incidência e da importância do conceito de currículo na área educacional, os pontos nodais se sobrepõem, formando períodos de intersecção. Neste período os pontos nodais se constituem pela aproximação de perspectivas entre diferentes sujeitos de enunciação, que se manifestam em diferentes lugares institucionais e com diferentes interlocutores. Se nos primeiros pontos nodais a principal diferença está no contexto histórico da enunciação, neste período de 31 anos, além dos acontecimentos que movimentam a conjuntura, contam as relações e a intencionalidade dos diferentes sujeitos que disputam ou colaboram entre si. A análise da sobreposição de diferentes enfoques do conceito de currículo demonstra que a década de 1970 é o período de maior adensamento deste debate, em que a ação de diferentes grupos conflui para a fixação do sentido de currículo. A Figura 1 apresenta a perspectiva sincrônica dos pontos nodais:

FIGURA 1 - PONTOS DE INTERSEÇÃO NO DEBATE SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Partindo da identificação dos pontos nodais, organizamos este trabalho em três capítulos. O primeiro visa discutir os antecedentes do conceito de currículo e problematizar os primeiros registros da palavra e do significado no Brasil. A ideia de currículo, expressa nos termos correlatos plano de estudos e programa de ensino, torna-se necessária no contexto imperial a partir da mobilização de uma pequena elite política ocupada em estabelecer parâmetros para a organização da instrução pública no país. A investigação da origem do conceito, que usa como ponto de apoio a literatura especializada sobre o tema, tem na dicionarização dos termos o registro dos significados que predominavam no debate público. Os principais marcos contextuais para a definição dos pontos nodais deste capítulo foram a Assembleia Constituinte de 1823, as reformas de Couto Ferraz e os pareceres de Rui Barbosa sobre a instrução pública.

O segundo capítulo discute a importância que o termo programa de ensino adquire no processo de escolarização, que ganhou força no início do século XX, a institucionalização do conceito com a criação da disciplina de currículos e programas no curso de pedagogia e a progressiva incorporação da palavra currículo no léxico educacional. A modernização da escola e o estabelecimento de um sistema de ensino que promovesse o progresso e que suplantasse a ignorância da população impulsionaram a criação de estruturas de supervisão e controle dos programas executados pelas instituições escolares. Os principais marcos contextuais para a definição dos pontos nodais deste capítulo foram a entrada dos professores no debate sobre os programas por meio da *Revista de Ensino*, publicada pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo; as reformas da instrução pública e a discussão sobre a unificação do ensino; a incorporação de novos referenciais teóricos e a criação de um novo modelo de escola; a implantação de estruturas governamentais capazes de promover a difusão das ideias e dos procedimentos necessários para a configuração dos sistemas educacionais; os acordos de cooperação técnica internacional e as reformas universitária e do ensino de 1º e 2º graus.

O terceiro capítulo analisa o adensamento das camadas de significado do conceito de currículo no discurso acadêmico a partir da recepção de novas teorias sociais e educacionais e do estabelecimento da pós-graduação em educação. No decorrer da década de 1960, a palavra currículo torna-se o principal termo de expressão do conceito, uma vez que os conceitos correlatos planos de estudo e programas de ensino passam a ser associados a uma concepção ultrapassada de educação ou são deslocados para outros campos semânticos. Com a progressiva formação de especialistas, a definição do conceito adquire complexidade e se configura como um problema acadêmico de maior visibilidade. A coexistência de diferentes perspectivas epistemológicas e posicionamentos políticos em um cenário de reestabelecimento da democracia influenciaram as disputas semânticas do conceito. Neste período pode-se identificar três marcos de institucionalização: a divulgação de uma doutrina do currículo nos termos da Lei nº 5.692/71 que fixou novas Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau; a criação da área de concentração em currículo nos cursos de pós-graduação em educação e a formação do GT12 da ANPED, que passou a congrega pesquisadores e promover o debate sobre o tema.

A abordagem do currículo em uma perspectiva histórica demonstra que é necessário discernir a incorporação do conceito ao léxico educacional e o campo de pesquisa que se formou em torno da produção acadêmica sobre o tema. O não discernimento entre campo e conceito pode induzir ao equívoco de pensar que o currículo só existe a partir do momento em que é definido no campo acadêmico. A história dos conceitos permite visualizar as permanências nos sentidos de currículo, assim como perceber a importância de outros termos, correlatos ou antitéticos, para a compreensão do debate educacional em diferentes contextos históricos.

1 SOBRE A EMERGÊNCIA DO CONCEITO

A literatura especializada apresenta uma certa regularidade no tratamento do conceito de currículo. É provável que a fórmula dicionário+etimologia+definição⁴⁸ resulte na afirmação da polissemia e, por vezes, na repetição de alguma formulação considerada melhor ou mais atual.

Certamente o conceito de currículo continua em transformação, impulsionado por novas experiências e expectativas e pela incorporação de outros referenciais teóricos. Todavia, Oliveira (2015) afirma que definir currículo cada vez mais é uma prática a ser evitada, uma vez que o devir e o movimento se contrapõem à tentação da fixação de sentidos. Para ela, o currículo é um verbo a ser conjugado: “Curriculistas, não há currículo, os currículos se fazem ao curricular.” (OLIVEIRA, 2015, p. 7). Curiosamente, ao optar pelo movimento como alternativa às definições fixas, a autora retorna à base do conceito, ou seja, aos sentidos que a palavra carregava antes mesmo de se tornar um conceito e que permanecem ativos na composição dos significados:

Estamos, portanto, em um debate sobre Currículo em sua acepção original “currere”, percurso, dialogando com o que já sabemos em busca daquilo que essa herança nos permite pensar, discutir, repensar e reinventar em nossas pesquisas e reflexões, e, sobretudo, em nossas ações. (OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Partindo destas premissas é possível reafirmar que palavras comuns podem, na dinâmica histórica da linguagem, emergir como conceitos. Com o passar do tempo, sob impulso das disputas e mudanças sociais, outras palavras podem surgir para denominar processos já conhecidos, assim como palavras já conhecidas podem ganhar novos sentidos. Para Koselleck (2006), o uso das palavras é sempre único e situado no contexto da enunciação, mas somente a polissemia, construída a partir de múltiplos e sucessivos usos singulares, permite identificar um conceito:

O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico.

⁴⁸ Em 1999, na introdução do livro *Documentos de Identidade*, Tomaz Tadeu da Silva dizia, em tom de gracejo, que: “Todo livro de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, “currículo”. Em geral começam com as definições dadas pelo dicionário para depois, percorrer as definições dadas por uns quantos manuais de currículo”. (SILVA, 2005, p. 14).

Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. [...] Os conceitos são, portanto, vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados. O significado e o significante de uma palavra podem ser pensados separadamente. No conceito, significado e significante coincidem na mesma medida em que a multiplicidade da realidade e da experiência histórica se agrega à capacidade de plurissignificação de uma palavra, de forma que seu significado só possa ser conservado e compreendido por meio dessa mesma palavra. Uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido (KOSELLECK, 2006, p. 109).

O significado das palavras é formado pelo conjunto de camadas historicamente constituídas que se sobrepõem em um processo que vai sendo apagado pela rotinização do uso dos conceitos. As palavras que são usadas para expressar determinadas ideias também sofrem modificações, todavia a mudança no léxico de um grupo social é um processo lento que pode ser mais bem percebido na longa duração, ou seja, em recortes temporais mais abrangentes. Cabe considerar que

O tempo longo, especialmente associado à rotinização das práticas sociais em contextos institucionais estáveis, pode provocar a naturalização de conceitos, instituições e perspectivas sobre o mundo que, no mínimo, devem ser criticados para que se saiba, sempre que possível, o que se inclui e o que se exclui de tal ou tal conceito em contexto interpretativo, teórico ou prático (JASMIN, 2007, p. 238-239).

Feres Júnior (2014, p. 14) chama a atenção para a relevância de traçar a história do termo estudado antes do período delimitado para permitir uma análise mais precisa, auxiliando na localização de sinônimos, antônimos, palavras semanticamente vizinhas e neologismos.

Neste capítulo buscamos investigar o percurso do conceito de currículo antes do seu estabelecimento no discurso educacional brasileiro, considerando que a palavra currículo entra no léxico da língua portuguesa como um substantivo. Segundo Rocha Lima (2006, p. 66), “substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam”. Conceitos, por sua vez, são palavras com função generalizante que agregam um conjunto denso de significados que se definem a partir da disputa em determinado contexto discursivo. Um substantivo concreto nomeia seres que existem de forma independente, ou seja, há

objetividade na denominação e “pouco importa que tais seres sejam reais ou não, materiais ou espirituais.” (ROCHA LIMA, 2006, p. 66).

Os substantivos concretos são mais estáveis em sua dimensão semântica. Conceitos, ao contrário, são pouco determinados, plásticos, maleáveis e sensíveis ao decurso do tempo. Por ser assim é possível indicar a partir de quando um conceito foi mobilizado e quanto tempo foi necessário para que isso acontecesse (KOSELLECK, 2014, p. 135).

A rigidez das obras de referência, que têm como função principal fixar significados, pode não acompanhar o ritmo das novas experiências históricas que provocam as modulações dos conceitos. No entanto, essas obras são muito eficientes para investigar, na longa duração, o momento em que novas palavras passam a compor um determinado léxico, os sentidos predominantes no debate público e quando caem em desuso.

Koselleck (1992, p. 144) nos alerta para a importância da pesquisa em dicionários e enciclopédias, tendo em vista a possibilidade de realizar comparações, inclusive entre diferentes línguas. A objetividade dos dicionários facilita a identificação de mudanças sutis no significado dos termos. Já as enciclopédias, ainda que possibilitem análises mais ampliadas ao trazerem a descrição normativa dos conteúdos, contêm os indícios das mudanças de experiência referentes aos seus verbetes, uma vez que

O leitor sente-se esclarecido sobre determinado conteúdo ao ler um artigo de enciclopédia. No entanto, a observação de sucessivas edições pode mostrar nuances, pequenas alterações, capazes de indiciar redefinições de conceitos, mas ainda são nuances. [...] metodologicamente o procedimento com este tipo de fonte requer uma leitura cuidadosa e minuciosa, capaz de, a partir das estruturas repetitivas próprias da semântica, medir inovações de sentido. Assim, pode-se através dessas enciclopédias, medir as mudanças de experiência tão logo estas tenham sido formuladas linguisticamente. (KOSELLECK, 1992, p. 144).

As obras de referência surgiram no século XVIII como resposta a necessidade de localizar informações que se avolumavam após a invenção da imprensa (BURKE, 2003). No Brasil, os dicionários portugueses foram as principais obras de referência até o século XIX. O dicionário monolíngue publicado em 1789 por António de Moraes Silva, foi a única obra do gênero a circular no Brasil até o início do século XX, quando surgiram os dicionários monolíngues brasileiros de língua portuguesa (NUNES, 2010).

Com preço elevado, pesadas e numerosas (BURKE, 2003, p. 154), as enciclopédias faziam parte do conjunto das prestigiadas obras de referência desde o século XVIII. Desenvolvidas principalmente a partir de projetos coletivos de escrita, representavam um grande empreendimento devido ao capital financeiro envolvido em sua produção e publicação, o que acabava por valorizar o material que, aos poucos, foi se tornando símbolo não só de erudição e sabedoria, mas também de poder econômico. Para Burke (2003, p. 83-86), o currículo, a biblioteca e as enciclopédias formavam uma espécie de tripé intelectual para o sistema de disciplinas e classificação do conhecimento acadêmico desde o século XVII.

No Brasil, embalado pelo ideal de modernização e ilustração da sociedade que caracterizou as primeiras décadas do século XX, Mário de Andrade trabalhou arduamente no projeto de uma enciclopédia que estivesse à altura das Enciclopédias Britânica e Italiana e, ao mesmo tempo, fosse acessível a qualquer pessoa (AMARAL, 1999). O educador paulista Alarico Silveira, que viveu entre os anos 1878 e 1943, também trabalhou arduamente na produção de uma enciclopédia brasileira junto ao Instituto Nacional do Livro, sem lograr êxito (FONSECA, 1972, p. 91).

Se os projetos de Mário de Andrade e Alarico Silveira não obtiveram sucesso, segundo Fonseca (1972, p. 91), recursos internacionais mobilizaram e alavancaram o que se configurava como um novo nicho do mercado editorial. Em que pese o tom conservador e a crítica incisiva aos editores da época, em especial Carlos Lacerda, que atuava como redator-chefe das editoras José Olympio e Expressão e Cultura, o relato de Fonseca (1972) sobre o desenvolvimento do mercado editorial ligado às enciclopédias traça um panorama do impulso que essa literatura ganhou no decorrer das décadas de 1960 e 1970:

Em 1960, um editor francês também estabelecido no Brasil publicou a nossa primeira enciclopédia não alfabética, resultante da tradução e adaptação do Larousse Méthodique. Com os lucros resultantes da larga distribuição dessa obra, a Editora Delta organizou, sob a direção de Antônio Houaiss, uma equipe de competentes especialistas que elaborou a Grande Enciclopédia, Delta Larousse. O mesmo caminho seguiu o editor norte-americano da Encyclopaedia Britannica, adquirida pela Sears, Roebuck & Co. e posteriormente revendida à Universidade de Chicago. Os lucros obtidos com a publicação, em 1964, da Enciclopédia Barsa e, depois, de seus anuários, proporcionaram a contratação de Antônio Houaiss e de quase toda a sua equipe, objetivando a publicação, em 1974, da Enciclopédia Mirador Internacional. Anunciada como "primeira enciclopédia genuinamente brasileira" — o que não é verdade, pois trata-se de uma adaptação ao Brasil da Hutchinson's New 20th Century Encyclopaedia, segundo informação escondida na última página do volume 8 — publica-se agora a Enciclopédia

do Século XX, sob a responsabilidade conjunta da Editora Expressão e Cultura e da Livraria José Olympio Editora. (FONSECA, 1972, p. 91).

A publicação, em 1964, da primeira edição da *Enciclopédia Barsa* merece destaque pelo lugar que esta coleção adquiriu nas estantes de famílias brasileiras com diferentes condições sociais e financeiras. O projeto, que teve como redator-chefe o jornalista Antônio Callado, tinha como ideal a produção de uma coleção que provesse o acesso ao maior número de informações possíveis e, ao mesmo tempo, provocasse a mudança da visão de mundo dos seus leitores através do contato com verbetes produzidos pelos intelectuais brasileiros renomados. Na edição de 1973 consta que:

A primeira Barsa era uma espécie de híbrido, pois era informativa, mas também pretendia uma difusão de ideias que estavam, muita vez, na vanguarda do conhecimento e que eram apresentadas sob o aspecto autoral. Dessa forma, a Barsa usou um recurso já utilizado por outras enciclopédias: divulgar as ideias dos grandes pensadores solicitando que os mesmos as escrevessem. Assim, o primeiro texto sobre psicanálise publicado na Brittanica foi produzido pelo próprio Sigmund Freud. Da mesma maneira, a primeira Barsa contava com verbetes feitos por intelectuais brasileiros renomados. (Enciclopédia Barsa, 1973, p. 8-11).

As obras de referência, pela ambição de abarcar a totalidade do conhecimento produzido ou do vocabulário utilizado em uma sociedade, representavam o saber reconhecido e validado. Sendo assim, dicionários, enciclopédias e compêndios especializados indicam, pelas sucessivas inclusões, alterações ou exclusões de conteúdo, as mudanças na composição do léxico dos diferentes discursos e a transformação do significado das palavras. Burke (2012) lembra que

Conforme aumenta o conhecimento, aumentam as enciclopédias. Mesmo assim, basta comparar várias edições da mesma enciclopédia para constatar a frequência com que os editores e compiladores, pelo menos desde a segunda metade do século XVIII, têm rejeitado uma grande quantidade de materiais anteriores ao momento de atualizar a obra. (BURKE, 2012, p. 190).

A partir da visada que as obras de referência possibilitam, passando pela análise dos registros do debate parlamentar, da legislação sobre a instrução pública e outras publicações, buscaremos demonstrar que a palavra currículo e os termos correlatos plano de estudo e programa de ensino começaram a ser usados no Brasil de forma eventual no início do século XIX, mas sem apresentar as características próprias dos conceitos. Os termos plano de estudos e programa de ensino foram paulatinamente adquirindo importância até a palavra currículo emergir como um

conceito do léxico educacional. Para desenvolver este argumento, serão apresentados os principais construtos da literatura sobre a origem anglo-saxônica do termo currículo para, em seguida, localizar o verbete nos dicionários e enciclopédias da Língua Portuguesa e, por fim, identificar as primeiras ocorrências dos termos correlatos plano de estudos e programa de ensino nos registros da atividade parlamentar e no debate público.

1.1 A ORIGEM DO TERMO CURRÍCULO

Em 1986 a *Enciclopédia Mirador Internacional*⁴⁹ dedicou quase três páginas completas para o verbete Currículo. O verbete está estruturado em duas partes. A primeira diz respeito ao conceito de currículo e a segunda, a uma derivação dentro do mesmo campo semântico: atividades extracurriculares. A primeira parte, por sua vez, está dividida em: Etimologia, Conceito e Bibliografia. A etimologia do termo é apresentada da seguinte forma:

1 Etimologia. Em latim, conexos com o verbo *currere*, 'correr', há os substantivos *cursus* (masc.), 'carreira, corrida', e *curriculum* (neutro, pl. *curricula*), 'carreira', em significações próprias e figuradas. Destas, ressaltam-se as expressões como *cursus forensis*, 'carreira do foro', *cursus honorum*, 'carreira das honras, isto é, das dignidades funcionais públicas sucessiva e progressivamente ocupadas', bem como *curriculum vitae* (ou *vivendi*), 'carreira da vida (ou do viver)', *curricula mentis*, exercícios espirituais, etc. (HOUAISS, 1986, p. 3124).

Segundo esta publicação dos cognatos do verbo *currere* – *cursus* e *curriculum* –, o primeiro surge na linguagem universitária a partir dos séculos XIV e XV, no idioma francês como *cours*, no inglês *course*, no italiano como *corso* e no português e espanhol como *curso*. Para o termo *curriculum*, apresenta a seguinte descrição:

1.2 Já o lat. *curriculum* não se representa naquelas línguas a não ser tardiamente: há o ing. *Curricule*, já como *cursinho* (1682; arcaizado) já (1756) como 'carrinho de duas rodas tirado por dois cavalos (não se trata da biga romana)', bem como o adj. ing. *curricular* (1798), 'relativo a *curricule* no segundo sentido, o de veículo'. Na forma latina, o inglês registra *curriculum*, como *course*, 'curso', em especial de 'aperfeiçoamentos ou estudos

⁴⁹ A Enciclopédia Mirador Internacional foi publicada no Rio de Janeiro pela Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda.

universitários', a partir de 1824 (com exemplos anteriores, a partir de 1633, no latim universitário).

1.3 A terminologia universitária inglesa se transferiu para a dos E.U.A., país de onde se exportou, em latim, o vocábulo *curriculum* nas acepções abaixo consideradas, pelos inícios do séc. XX, tendo sido então, em português, prestigiada também a locução *curriculum vitae*, 'títulos e empregos de alguém', 'resumo biográfico escrito com relevo dos títulos escolares e empregos ocupados'. O aportuguesamento para currículo, no Brasil, deu-se pela década de 1940. (HOUAISS, 1986, p. 3124).

Antes de uma longa explanação sobre a forma e as estruturas curriculares, com argumentos atribuídos a Jerome Bruner e Jean Piaget, o verbete da *Enciclopédia Mirador* apresenta uma definição para currículo nos seguintes termos:

1 Definição. Currículo, do ponto de vista pedagógico, é conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (HOUAISS, 1986, p. 3124).

Mesmo não se tratando de uma enciclopédia pedagógica, a obra apresenta uma abordagem voltada ao leitor especializado, uma vez que tal nível de elaboração teórica e histórica dificilmente interessaria ao leitor comum. Alguns anos antes, também sob responsabilidade de Antônio Houaiss, fora publicada a primeira edição do *Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse*, que trazia a seguinte definição: "CURRÍCULO s.m. Aportuguesamento da expr. Latina curriculum vitae. / Curso / Parte de um curso literário. / As matérias de um curso." (HOUAISS, 1979, p. 247).

É compreensível que um dicionário traga uma formulação mais sintética para definir o termo, privilegiando os sentidos mais fortes na conversação pública. Todavia, o que se observa é que tanto a sintética definição do *Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse* como a detalhada descrição etimológica da *Enciclopédia Mirador* permitem vislumbrar um campo semântico tão variado que desafia a objetividade da definição apresentada por Houaiss. Se na definição é possível identificar a síntese de formulações que neste período já vinham sendo realizadas por uma parcela da comunidade educacional dedicada ao estudo do tema currículo, também é possível perceber que outros sentidos foram encobertos.

A comparação entre as abordagens pode produzir a impressão de que a corrida, a indicação de um atalho, a programação de curso ou a antiga carruagem não

apresentam nenhuma proximidade. O único elemento que une estes primeiros quatro significados é o movimento: de um lugar para o outro – correndo, de carruagem ou por um atalho – ou do presente para o futuro através de uma sequência ordenada de experiências.

A palavra carreira, para além da corrida, representa um movimento que já cessou: os cursos já concluídos, os trabalhos já realizados, as experiências do decurso de uma vida. Carreira de honras, carreira do foro, correr a carreira da vida: à expressão latina *curriculum vitae*, Houaiss (1979, p. 247) reserva uma descrição à parte: “conjunto das indicações relativas ao estado civil, estudos e aptidões profissionais de uma pessoa”. Se a etimologia da palavra currículo indica tantos caminhos, há que se investigar qual deles liga o significado da expressão latina ao sentido educacional deste conceito que se tornou fundamental na escola moderna.

Os trabalhos de Peter Burke (2003), David Hamilton (1992, 2003) e Ivor Goodson (1995, 1998, 2003) trazem elementos importantes para situar a origem do termo currículo. Segundo Koselleck (1992, p. 136), compõe a problemática da história dos conceitos indagar “a partir de quando determinados conceitos são resultado de um processo de teorização”. Terigi (1996, p. 162), ao propor suas notas para uma genealogia do currículo, alerta que não é possível buscar a verdadeira origem do termo ou o significado verdadeiro do conceito, porque esta busca sempre será guiada pelo entendimento atual do pesquisador:

Uma vez mais: não se trata de rejeitar sentidos, mas de sustentar a impossibilidade de encontrar uma origem "verdadeira". Trata-se de renunciar a esclarecer historicamente a essência do curriculum e, portanto, mostrar como essa essência foi degradando-se e como podemos restituir-lhe sua identidade. Trata-se de estar especialmente atento para não sair buscando no passado um espelho do que acreditamos que hoje é ou deveria ser o curriculum, que termine expulsando do conceito seus sentidos característicos. Trata-se, então, de compreender como este grande significante que é o termo curriculum foi recebendo historicamente diferentes significados; como foi se ampliando seu alcance; como foi se transformando seu sentido; como foi incorporando significações próprias de termos precedentes; como chegamos à saturação pela qual curriculum é, parafraseando a Dubet, que referiu uma situação análoga para o conceito "identidade" em Sociologia (Dubet, 1989) - "tudo e seu contrário". Por isso, preferiremos falar de pontos de emergência, e não de origens. A emergência, além de enfatizar o componente de irrupção, tem outro matiz que interessa destacar: nada diz sobre a origem, nem sobre o destino daquilo que irrompe. Não traça nenhum caminho, não nos diz de onde vem, nem em que devirá. Está, portanto, aberta à contingência. Aqui interessa-nos destacar para o leitor pontos de emergência de sentidos para o curriculum: de novos sentidos, mas também de reenvio a sentidos anteriores, e de adoção de sentidos outrora referidos a outros conceitos. (TERIGI, 1996, p. 170).

A autora identifica, na literatura sobre a história do currículo, três pontos de emergência para o conceito e relaciona a decisão dos pesquisadores de recuar a um ou a outro com a concepção de currículo assumida por eles. De forma esquemática: 1) quando se entende currículo como uma ferramenta pedagógica da sociedade industrial, a busca da emergência do conceito tende a se concentrar entre as décadas de 1910 e 1920⁵⁰; 2) se o currículo é tomado como um plano estruturado de estudo, a pesquisa tende a recuar até o século XVII, quando o termo curriculum começa a ser utilizado no contexto das universidades reformadas de orientação Calvinista ou nos projetos educacionais dos jesuítas⁵¹; 3) se o currículo é entendido como qualquer indicação do que se ensina, a emergência pode chegar quando se originam as prescrições sobre o estudo (TERIGI, 1996, p. 164-169).

Na perspectiva da história dos conceitos, as palavras carregam os sentidos que adquirem com o decorrer do tempo como camadas, ou seja, mesmo que, em determinado contexto, os atos de linguagem dos acontecimentos históricos (KOSELLECK, 2006, p. 267) encubram significados mais primitivos, todas as camadas permanecem na composição dos sentidos.

A problemática da busca da origem pode ser sentida na tentativa de delimitar uma palavra que, pelos registros do *Dicionário de Latim de Cassel* publicado em Londres no ano de 1893, já havia sido utilizada por Cícero em 43 A.C. (HAMILTON, 1992b, p. 47). Para Foucault (2006a, p. 24), a emergência, diferente da origem, é “[...] a entrada em cena das forças; é sua interrupção (sic), o salto pela qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude.”. Pensar nos pontos de emergência de um conceito dispensa a busca da origem única e verdadeira e ilumina as irrupções de sentido que acontecem no decorrer da história. Considerando os sentidos de prescrição, ordem e sucessão indispensáveis para caracterizar a potência do significante currículo, pode-se considerar que a emergência do conceito se deu no processo de reestruturação das universidades empreendido na Europa ao longo do século XVII.

⁵⁰ Os artigos de Moreira e Silva (1994), Gesser (2002) e Macedo (2007) destacam a importância do final do século XIX e o início do século XX para o estabelecimento do conceito de currículo.

⁵¹ A principal fundamentação para os trabalhos que seguem esta abordagem deriva da conferência proferida por Hamilton e Gibbons (1980) *Notes on the origins of the educational terms class and curriculum* e do livro *Towards a Theory of Schooling*, publicado por Hamilton em 1989.

Em 1615, o *Dictionarium* de J. Lopez Serrani apresentava o verbete *curriculum* com os seguintes significados: carro pequeno em que antigamente se corria em jogos circenses; a corrida pequena, corrida, a carreira, fuga, o lugar onde correm, curso. A expressão *vitae curriculum* ou *curriculum vitae* já estava registrada nesta obra com o sentido de curso da vida ou brevidade da vida. Comparando estes significados com a descrição do verbete no final do século XX (HOUAISS, 1986), percebe-se a permanência de alguns significados neste interregno de 400 anos, com destaque para a mudança de sentido da expressão *curriculum vitae* de curso da vida para documento que reúne dados de uma vida e a inclusão do significado educacional do termo: programação, total ou parcial, de um curso ou de uma matéria.

Na passagem mais citada do seu trabalho, Hamilton (1992b, p. 41) estabelece como um possível ponto de partida para a história do termo *curriculum* o ano de 1633, data da fonte mais antiga sobre o tema localizada na Universidade de Glasgow⁵², pelo *Oxford English Dictionary*. Sobre esta fonte o autor comenta:

A palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação; e está vazada numa forma que, assim o afirma a reimpressão feita no século XIX, tinha sido promulgada “logo após” que a Universidade tinha sido reformada pelos protestantes em 1577. É esta citação do dicionário historicamente representativa? Ou ela advém do fato de que o editor original do OED – James Murray – tinha sido professor na Escócia? Na verdade, o material reimpresso sobre outras universidades escocesas e norte-européias não relata nenhum uso mais antigo de “curriculum”, como a única – aparentemente – exceção dos registros de 1582 da Universidade de Leiden. (HAMILTON, 1992b, p. 41).

No entanto, a potência heurística desta pesquisa vai muito além, o que é possível entrever já nesta passagem, quando o autor evidencia as questões que perpassam a sua análise. Em primeiro lugar é preciso considerar que o autor parte do conceito de classe, fundamental para a compreensão histórica da escolarização.

O autor destaca ainda, mesmo afirmando que a emergência do termo resulta da confluência de movimentos sociais e ideológicos, três aspectos como fundamentais: 1) a ideia de uma pedagogia geral que podia ser aplicada a todas as áreas da aprendizagem derivada do pensamento de Peter Ramus, 2) o alinhamento da visão de Peter Ramus sobre a organização do ensino com as aspirações

⁵² A Universidade de Glasgow foi fundada em 1451 e está situada em Glasgow, maior cidade da Escócia – Reino Unido.

disciplinares do calvinismo e 3) o gosto, entre os calvinistas, pelo uso da expressão *vitae curriculum* e a ampliação do sentido deste termo para englobar “as novas características de ordem e sequência da escolarização do século XVI.” (HAMILTON, 1992b, p. 47).

A participação das ideias de Peter Ramus, que viveu entre os anos de 1515 e 1572 e aderiu ao calvinismo em 1561, na constituição do paradigma da escolaridade moderna é abordada em um artigo de Hamilton (2003), que situa entre 1450 e 1650 o aparecimento de um grupo de conceitos, entre os quais destaca plano de estudos, currículo, classe e didática⁵³. Nesse período de duzentos anos, tais palavras teriam se estabelecido no léxico europeu e migrado para as Américas. A produção de Ramus se dá em um contexto de convergência entre o recente desenvolvimento da impressão com tipos móveis e os escritos humanistas sobre comunicação, aprendizagem e ensino (HAMILTON, 2003, p. 5).

Para Hamilton, a linguagem educacional europeia sofreu uma mudança significativa durante o século XVI, momento em que a reestruturação de ideias e práticas moldava a escolaridade moderna e criava uma “nova tecnologia instrucional” (HAMILTON, 2002, p. 198). No período aproximado de um século, o autor encadeia a origem dos termos programa (1500), classe (1519), catecismo (1540), currículo (1573) e didática (1613)⁵⁴ e chama a atenção para a mudança de foco dos escritos educativos europeus de como as crianças deveriam aprender para como se deveria ensinar às crianças:

O surgimento das palavras programa e currículo assinalava a reorganização pedagógica de corpora existente de doutrina aprovada, ao passo que a atenção dada aos catecismos e à didática refletia a reorganização do ensino para garantir a transmissão eficiente da doutrina. Por meio dessas inovações assumia-se que uma doutrina podia ser suavemente transmitida pelos ouvidos, olhos, mentes, corpos e almas de alunos. Na sua forma mais

⁵³ Em inglês: *syllabus, curriculum, class and didactic*. Hamilton (2001a) inclui o termo *syllabus* entre as palavras que formam a infraestrutura do discurso educacional moderno, no entanto relatou que a análise histórica deste conceito apresenta dificuldades significativas. O autor indica uma proximidade semântica entre os termos *syllabus* e *index* pelo sentido de tabela ou quadro de conteúdo, o que permite traduzir o termo *syllabus* como programa que na língua portuguesa possui um sentido correlato ao conceito de currículo.

⁵⁴ Sobre a origem das palavras, o autor relata que “Os vocábulos programa e didática eram formas latinizadas de palavras gregas mais antigas; classe e currículo eram termos do latim clássico emprestados de outros campos; e catecismo era um vocábulo do grego clássico cujo novo significado começava a incluir tanto respostas formais como questões formais”. (HAMILTON, 2002, p. 188).

simples, essa transformação do século XVI marcou uma transição da atenção pública da aprendizagem para a instrução. (HAMILTON, 2002, p. 189).

Segundo Hamilton (2003), na organização medieval das universidades, o trabalho de Ramus representou uma nova forma de operacionalizar o *trivium*⁵⁵, na qual a dialética passou a ser compreendida como a arte de ensinar e aprender. Esta divisão entre ensinar e aprender se desenvolveu como método e como conteúdo e resultou no primeiro impulso para o mapeamento do conhecimento que deveria ser utilizado para a instrução. Com esta linha de argumentação, o autor indica que a renovação calvinista das universidades foi o contexto de emergência do termo *curriculum* com o sentido de um conjunto de elementos estruturados e ordenados em uma peça única, um curso que deveria ser seguido e completado. Para o autor,

[...] “curriculum” referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, era usado na forma: “tendo completado o curriculum de seus estudos”. Nesta medida, “curriculum” parece ter confirmado a ideia – já refletida na adoção de “classe” – de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto ordo (um sentido de sequência interna). **Assim, falar de um “curriculum” pós-reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um “curriculum” deveria não apenas ser “seguido”, deveria, também, ser “completado”.** Enquanto a sequência, duração e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou abuso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de “curriculum” trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem (HAMILTON, 1992, p. 43, grifos nossos).

Hamilton (1992b, p. 43) destaca os termos ordo e disciplina como tributários de *curriculum*. O autor identificou que o termo ordo, do latim *ordeum*, era mais frequente nos debates educacionais do século XVI do que disciplina, conceito que se tornou fundamental para a estrutura do discurso médico, jurídico e das ciências humanas no decorrer do século XIX (FOUCAULT, 2006b, p. 189-190) e para o discurso educacional no decorrer do século XX (GOODSON, 1998, p. 61).

Na edição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa de 2001, a palavra ordo é apresentada como um termo do léxico religioso em dois significados: calendário

⁵⁵ *Trivium* era a denominação utilizada nas universidades medievais para um conjunto de três matérias: gramática, dialética e retórica.

litúrgico ou formulário com orações e cerimônias da função litúrgica. A descrição etimológica do termo remete à ideia de ordem⁵⁶, mas em nenhum dos exemplos é possível perceber a associação do termo ao léxico educacional.

O autor destaca ainda que a ideia de ordem, no século XVI, passou a ser vinculada à palavra disciplina a partir de uma mudança de significado do termo método, que agregou ao significado inicial de procedimentos de investigação e análise o sentido de “regras que pudessem ser rapidamente assimiladas e facilmente aplicadas.” (HAMILTON, 1992b, p. 43). O trabalho de Hamilton (1992b) demonstra que, além de currículo e classe, compunham o léxico educacional do século XVII as palavras *ordo* e *disciplina*, já estabelecidas no discurso religioso. Para Hamilton e Gibbons (1980, p. 14), existe uma relação homóloga entre o currículo e a disciplina, ou seja, o currículo representou para a prática educacional calvinista o mesmo que a disciplina para a prática social calvinista⁵⁷.

Em uma outra linha de argumentação, Burke (2003) ao se referir às origens da palavra currículo evoca uma metáfora do atletismo também relacionada com a palavra curso, que era a pista onde os estudantes tinham de correr. O autor se apoia no termo disciplina para recuar à origem não da palavra, mas da ideia de ordenamento das experiências educacionais. Diante disto, enfatiza:

Na Roma antiga, as artes e o direito já eram apresentados – por Cícero e Varro, por exemplo – como *disciplinae*, palavra derivada de *discere*, “aprender”. Nos primórdios da era moderna, a palavra foi empregada num contexto acadêmico pelo humanista espanhol Luis Vives, por exemplo. O termo não era neutro. No mundo clássico, a disciplina estava associada com o atletismo, com o exército e com a filosofia dos estoicos, que enfatizava o autocontrole. Na Idade Média, a disciplina estava associada aos mosteiros, à penitência e à flagelação. No século XVI, os calvinistas em particular falavam da disciplina da Igreja, e alguns escritores seculares, como Maquiavel, se referiam à disciplina militar, como nos tempos de Roma. Essas associações são relevantes para discussões sobre o conhecimento porque o século XVI assistia a um movimento “disciplinador” – *Disziplinierung*, como dizem os alemães – nas escolas e universidades, assim como nas igrejas. Falar sobre “disciplinas” no plural corre o risco de projetar os conflitos disciplinares de uma época posterior sobre o início da era moderna. As disciplinas científicas em particular foram consideradas como uma “invenção” de fins do século XVIII e princípio do XIX. (BURKE, 2003, p. 86).

⁵⁶ A descrição da etimologia do verbete tem a seguinte redação: “ETIM. Nom. do lat. *ordo*, ãnis’ordem (dos fios na trama); fila, fileira, alinhamento, ordem; classe a que pertence um cidadão; ordem (sacerdotal); posto, ordem de batalha; ver *ord-*”. (HOUAISS, 2001, p. 2077).

⁵⁷ Nas palavras dos autores: “*From this perspective there is a homologous relationship between curriculum and discipline; curriculum was to calvinist educational practice as discipline was to calvinist social practice*”. (HAMILTON; GIBBONS, 1980, p. 14).

Este movimento disciplinador que Burke situa no século XVI é intensificado, na visão de Foucault (2004, p. 118), no século XVIII. A relação entre a disciplina do corpo e a disciplina das matérias ou conhecimentos não pode ser subestimada na análise das camadas de significado do currículo, tanto pela atual proximidade no léxico educacional quanto pela interdependência entre estes dois significados que, na primeira hora, parecem distantes⁵⁸. Na esteira de ordo, método e classe, as palavras disciplina, cátedra e faculdade são incorporadas ao léxico que acompanha o termo currículo no contexto europeu de institucionalização das faculdades superiores de teologia, direito e medicina (BURKE, 2003, p. 87).

Goodson (1998, p. 54) enfatiza o sentido ordenador e disciplinador que acompanhava o termo currículo forjado no projeto educacional dos missionários jesuítas da Companhia de Jesus:

Os jesuítas foram um dos primeiros grupos religiosos a estabelecer uma tradição de controle altamente centralizada do currículo nas escolas. O *Ratio Studiorum* foi, supostamente, o curso de estudo mais sistemático já criado. Este currículo, cuidadosamente formado e organizado em sala de aula, anunciava os "padrões" ou graus que mais tarde se tornariam um princípio básico de organização para todos os sistemas de ensino ocidentais⁵⁹. (GOODSON, 1998, p. 54).

Terigi (1996, p. 167) chama a atenção para o caráter prescritivo do *Ratio Studiorum*⁶⁰ jesuíta, que antecede em mais de 30 anos o *curriculum* da Universidade de Glasgow. Segundo a autora, a ideia de ordem e sequência estava na base do

⁵⁸ Sobre o conceito de disciplina, ver também o trabalho de Chervel (1990). Para este autor, nos estudos de educação, a noção de disciplina apresenta-se de forma muito vaga ou restrita em virtude da banalização do uso do conceito, tomado na maioria das vezes como sinônimo de matéria ou conteúdo. O autor afirma também que, até o século XIX, o sentido do termo estava restrito à vigilância dos estabelecimentos e repressão das condutas prejudiciais à boa ordem (CHERVEL, 1990, p. 178) e que somente no início do século XX o sentido de conteúdo do ensino passa a ser reconhecido.

⁵⁹ Em espanhol: "*Los jesuitas fueron uno de los primeros grupos religiosos en establecer una tradición de control altamente centralizado del currículum en las escuelas. El Ratio Studiorum fue supuestamente, el curso de estudio más sistemático jamás creado. Este currículum, cuidadosamente graduado y organizado en clases, anunció los "estándares" o grados que se convirtieron más tarde en un principio organizativo básico para todos los sistemas occidentales de educación*".

⁶⁰ O *Ratio Studiorum*, publicado originariamente em 1599, visava direcionar as ações educacionais dos padres jesuítas. Não se tratava de um tratado sistematizado de pedagogia, mas consistia em uma "coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas". (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

sistema complexo capitaneado pela Companhia de Jesus, que se expandia por todo Ocidente disseminando a ideia de educação sistemática⁶¹. Nas palavras da autora:

O Ratio Studiorum, nunca chamado de curriculum, incorpora um sentido também característico: as prescrições concretas sobre os conteúdos de ensino que têm por objeto regular, normalizar, homogeneizar o que se ensina, em um número relativamente amplo de escolas que constituem um sistema educativo, mesmo quando seja diferente do moderno, caracteristicamente nacional. (TERIGI, 1996, p. 171).

Mesmo considerando a ausência do termo *curriculum*, se tomarmos o conjunto das contribuições dos calvinistas e dos jesuítas na formação de um léxico capaz de expressar a nova forma de organização educacional que vinha se desenhando no decorrer do século XVII, podemos supor que o inglês e o francês foram as línguas que mais rapidamente absorveram estes significantes.

A *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*⁶², publicada na França entre os anos de 1750 e 1772 por Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert, foi uma obra extensa e controversa. Segundo Barreto (2005, n.p.), a obra era composta por 28 volumes, 71.818 artigos e 2.885 ilustrações, e tinha por objetivo apresentar a totalidade do conhecimento já produzido. No entanto, causava controvérsia porque “elogiava pensadores protestantes e desafiava os dogmas da Igreja católica Romana.”.

O verbete curriculum não está contemplado na *Encyclopédie*. Porém, localizamos o termo na tradução em inglês de dois verbetes: *Jésuite* e *Collège*⁶³. O primeiro era composto por aproximadamente 4600 palavras e tinha a seguinte

⁶¹ Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 172): “A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas”.

⁶² Em 1750, o título completo era *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres, mis en ordre par M. Diderot de l'Académie des Sciences et Belles-Lettres de Prusse, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert de l'Académie royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse et de la Société royale de Londres*. A página de abertura foi sendo emendada à medida que d'Alembert adquiria novos títulos. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Encyclop%C3%A9die>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

⁶³ Conforme consulta ao site *Encyclopedia of Diderot & d'Alembert - Collaborative Translation Project*. Neste sítio é possível realizar, no texto traduzido para o inglês, a busca simples por palavra, a busca por fórmula booleana e a pesquisa por proximidade. Disponível em: <<https://quod.lib.umich.edu/d/did/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

definição: “JESUÍTA, s. m. (*Hist. eccles.*) ordem religiosa, fundada por Inácio de Loyola, e conhecida como a companhia ou sociedade de Jesus.”⁶⁴.

O verbete inicia com a apresentação de Inácio de Loyola e da Companhia de Jesus para, em seguida, descrever a relação com as esferas superiores da igreja e a organização interna da ordem. O tom é marcadamente crítico à submissão dos jesuítas à hierarquia da igreja e da coroa. O trecho em que o termo *curriculum* é localizado tem a seguinte redação:

Enquanto o currículo da universidade estava melhorando, ele havia terminado sua queda na faculdade, e enquanto estávamos meio convencidos de que, para o melhor uso de nosso tempo, a boa cultura da inteligência e a conservação da moral e da saúde, nós dificilmente poderíamos fazer uma comparação entre a instituição pública e a educação doméstica⁶⁵. (JAUCOURT; DIDEROT, 1765, 8:516).

A tradução – do francês *les études* para o inglês *curriculum* – indica que o estudo a que se referiam os autores era aquele já programado em termos de método e conteúdo, mais convergente à sentença que comparava *université* e *collège* para afirmar a superioridade das universidades na transmissão da boa cultura da mente e conservação da moral e da saúde. A partir deste excerto, a relação entre *Collège* e *Jésuite* parece evidente.

Denso, mas não tão longo quanto *Jésuite*, o verbete *Collège* fazia referência às instituições educacionais que estavam sob supervisão da Universidade de Sorbonne e que até 1764 haviam contado com a participação dos Jesuítas. Mesmo que, também neste caso, o termo *curriculum* tenha sido atribuído pelo tradutor como correspondente da expressão *l'éducation des collèges*, todos os elementos necessários para localizar o sentido do conceito educacional de currículo estão

⁶⁴ Em francês: “JÉSUITE, s. m. (*Hist. eccles.*) ordre religieux, fondé par Ignace de Loyola, & connu sous le nom de compagnie ou société de Jésus”.

⁶⁵ Em francês: “Pendant que les études se relevoient dans l'université, elles achevoient de tomber dans leur collège, & cela lorsqu'on étoit à demi convaincu que pour le meilleur emploi du tems, la bonne culture de l'esprit, & la conservation des mœurs & de la santé, il n'y avoit guere de comparaison à faire entre l'institution publique & l'éducation domestique” (JAUCOURT; DIDEROT, 1765, 8:516). Em inglês: “While the university curriculum was improving, it had completed its fall in their college, and this while we had been half-convinced that for the best use of our time, for the good culture of wit, and the conservation of morals and health, we could hardly make a comparison between the public institution and domestic education”. Disponível em: <<https://quod.lib.umich.edu/d/did/did2222.0000.033/--esuit?rgn=main;view=fulltext;q1=curriculum>>. Acesso em 05 nov. 2018.

presentes no texto. A expressão *plan d'études* também foi utilizada, mas neste caso o tradutor optou por *studies* ou *plan of study*.

Segundo os autores, somente deveriam recorrer a estas instituições os pais que não tivessem condições de prover a educação das crianças em casa. Ao descrever o tipo de formação que se dava aos jovens nos *Collèges*, o foco principal do texto era o conhecimento, isto é, os conteúdos sobre os quais se daria a instrução. O verbete inicia descrevendo o que mais tarde seria chamado de currículo dos *Collèges* na seguinte ordem: humanidades, retórica, filosofia, moral e religião.

Na descrição de cada categoria, foram apresentados os elementos estruturais do ensino e da aprendizagem: a definição do tempo a ser dedicado para cada tópico, o conteúdo que seria apreendido, a ordem de apresentação de cada um, a hierarquia dos conhecimentos – sendo que alguns eram apresentados como mais importantes ou mais úteis que outros – e, por fim, a seleção e organização dos exercícios.

Em que pese a importância destes aspectos para a localização do sentido de currículo, um elemento pode ser destacado como o mais significativo: a indicação do que, no entender dos autores, deveria ser ensinado:

As línguas estrangeiras, como o inglês e o italiano, e talvez o alemão e o espanhol, nas quais temos um grande número de bons autores, também devem entrar na educação dos *Collèges*; a maioria delas seria mais útil do que as línguas mortas, que somente servem aos estudiosos. [...] Esse plano de estudos seria, admito, uma forma de multiplicar os mestres e o tempo de educação. Mas 1º) Parece-me que os jovens, saindo da escola, ganhariam de todas as maneiras, se saíssem mais instruídos. 2º) As crianças são mais esforçadas e inteligentes do que comumente se acredita. Eu apelo à experiência; se, por exemplo, aprendessem geometria mais cedo, eu não tenho nenhuma dúvida de que os prodígios e talentos precoces seriam muito mais frequentes: com ordem e sistema não há ciência que não possa ser ensinada, mesmo para uma mente limitada; mas sistema é justamente o que está faltando. 3º) Não seria necessário ensinar tudo à todas as crianças ao mesmo tempo; eles poderiam ser ensinados progressivamente e alguns poderiam limitar-se a um certo tipo de assunto; e nesta quantidade prodigiosa, seria muito difícil que um jovem não tivesse gosto por algum. Quanto ao resto, cabe ao governo, como eu disse, propor esta nova forma que haverá bons cidadãos para organizar um excelente plano de estudo. Mas, enquanto esperamos por essa reforma, da qual nossos sobrinhos talvez tenham a felicidade de desfrutar, não hesito em acreditar que a educação nos *Collèges*, como está, está sujeita a muito mais inconveniências do que uma educação doméstica, onde é muito mais fácil obter os vários conhecimentos que acabei de elencar. (D'ALEMBERT; MALLET, 1753, p. 3:637)⁶⁶.

⁶⁶ Em francês: “*Les langues étrangères dans lesquelles nous avons un grand nombre de bons auteurs, comme l'Anglois & l'Italien, & peut-être l'Allemand & l'Espagnol, devraient aussi entrer dans l'éducation des collèges; la plupart seroient plus utiles à savoir que des langues mortes, dont les*

As expectativas com relação a aprendizagem das novas gerações se revelam na reivindicação da organização do ensino. Era preciso superar os ensinamentos tolos e inúteis para dar lugar aos estudos das novas línguas estrangeiras, da história, das ciências e das artes. O ideário iluminista parecia possível a partir de um projeto de instrução sistematizada e o campo semântico da educação progressivamente se modificava para abarcar estes novos sentidos.

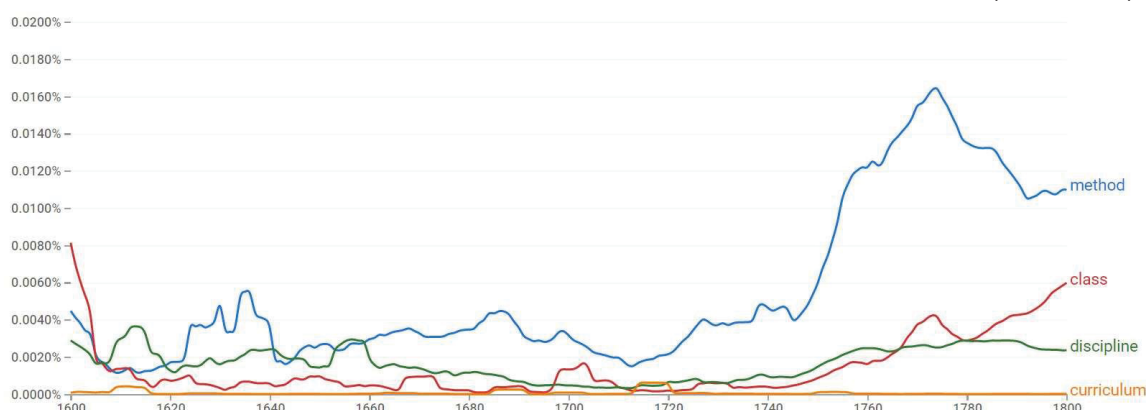
Como exemplo das modificações no léxico que se formava em torno da educação, podemos tomar a variação da incidência das palavras *ordo*, *ordem* e *disciplina* nos livros escritos em inglês e francês⁶⁷, que demonstra que o termo *ordo* teve um uso limitado à primeira metade do século XVII, diferente de *disciplina* que figura de forma mais constante até o início do século XVIII. Já a palavra *ordem* teve uma frequência muito mais elevada do que as outras palavras deste campo semântico. Os livros onde a palavra *ordem* estava localizada, na maioria das vezes, tratavam de assuntos religiosos e eventualmente abordavam questões ligadas à sociedade real, às leis, ao parlamento e ao exército. Já a análise da incidência das palavras *método*, *classe*, *disciplina* e *currículo*⁶⁸ indicam um outro movimento, como é possível observar no Gráfico 1:

savans seuls sont à portée de faire usage. [...] Ce plan d'études iroit, je l'avoue, à multiplier les maîtres & le tems de l'éducation. Mais 1°. il me semble que les jeunes gens en sortant plutôt du collège, y gagnent de toutes manieres, s'ils en sortent plus instruits. 2°. Les enfans sont plus capables d'application & d'intelligence qu'on ne le croit communément; j'en appelle à l'expérience; & si, par exemple, on leur apprenoit de bonne heure la Géométrie, je ne doute point que les prodiges & les talens précoces en ce genre ne fussent beaucoup plus fréquens: il n'est guere de science dont on ne puisse instruire l'esprit le plus borné, avec beaucoup d'ordre & de méthode; mais c'est-là pour l'ordinaire par où l'on peche. 3°. Il ne seroit pas nécessaire d'appliquer tous les enfans à tous ces objets à la fois; on pourroit ne les montrer que successivement; quelques-uns pourroient se borner à un certain genre; & dans cette quantité prodigieuse, il seroit bien difficile qu'un jeune homme n'eût du goût pour aucun. Au reste c'est au gouvernement, comme je l'ai dit, à faire changer là-dessus la routine & l'usage; qu'il parle, & il se trouvera assez de bons citoyens pour proposer un excellent plan d'études. Mais en attendant cette réforme, dont nos neveux auront peut-être le bonheur de jouir, je ne balance point à croire que l'éducation des collèges, telle qu'elle est, est sujette à beaucoup plus d'inconvéniens qu'une éducation privée, où il est beaucoup plus facile de se procurer les diverses connoissances dont je viens de faire le détail”.

⁶⁷ Análise realizada a partir do visualizador Google Books Ngram Viewer. O Ngram Viewer é um mecanismo de pesquisa *online* que mapeia as frequências de qualquer conjunto de palavras delimitadas por vírgulas usando uma contagem anual em fontes impressas entre 1500 e 2008, nos livros disponíveis na plataforma Google em inglês, chinês (simplificado), francês, alemão, hebraico, italiano, russo ou espanhol. Sobre o uso do Ngram Viewer em pesquisas científicas ver o artigo de Emanuel e Monat (2016). Disponível em <<https://books.google.com/ngrams>>. Acesso em 29 out. 2018.

⁶⁸ A consulta foi realizada a partir dos termos em inglês – *method*, *class*, *discipline* e *curriculum*.

GRÁFICO 1 – PROGRESSÃO DA INCIDÊNCIA DE TERMOS EDUCACIONAIS (1600-1800)



Fonte: Google Books, elaborado pela autora, a partir do visualizador Ngram Viewer (2021).

Em língua inglesa, *method*, *class* e *discipline* têm a sua incidência variando de forma mais uniforme, em que pese o aumento significativo do uso do termo *method* no século XVIII que, com o movimento da Revolução Científica e o entusiasmo de homens e mulheres pelas novas descobertas e invenções (TOSI, 1998), obteve destaque. Apesar da limitada circulação de obras e da utilização inexpressiva do termo, a visualização de obras do século XVII disponibilizadas pela Biblioteca Britânica⁶⁹ permite identificar a ocorrência da palavra *curriculum*, na maioria das vezes em textos religiosos, com o sentido de *vitæ curriculum*, ou seja, curso de uma vida. Chama a atenção também a expressão *studiorum curriculum*, que pode ser traduzida como curso, associada à *Philosophiæ* ou *Theologie*⁷⁰.

Em 1664, o *Dictionnaire Royal des Langues Françoise et latine* não apresenta o verbete *curriculum*, no entanto esta palavra aparece na descrição do significado de outros verbetes. *Cours*, *cours de Philosophie*, *cursum vitae* e *carriere* são alguns dos termos que compõem este léxico. No verbete *Étude*, a expressão *studiorum curriculum* está relacionada ao verbete *cursum*, também concernente à expressão *curriculum vivendi* ou *cursum vivendi*. Esta relação demonstra a ligação do termo curso de uma vida ao contexto de estudo ou estudos, o que indica o uso do termo com o sentido de curso completo. *Curriculum* também aparece como significado de *carriere*, no sentido de corrida ou de estádio para a corrida. Como significado da

⁶⁹ Disponível em <<https://www.bl.uk/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

⁷⁰ Os termos foram localizados nas páginas 23, 241 e 242 do *Litteræ annuæ Societatis Jesu anni 1600*. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=4NZoAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 jan. 2020.

palavra *cours*, *curriculum* aparece como decurso, associado à *Theologiæ* e *Philosophiæ*.

O *Dictionnaire Universel François et Latin* de Le Brun, publicado em 1770, demonstra que, ao menos nesta fonte, a passagem de um século não provocou modificação alguma nos sentidos do conceito de curso, seja de uma vida – *vitæ curriculum* ou *homini vitæ curriculum* – ou de um ano (*anni curriculum*).

Também no *Dictionarium Germanico-Gallico-Latinum*, publicado em 1663, o termo *curriculum* não é um verbete, mas aparece junto ao significado de pista de corrida, curso de uma vida, circo ou picadeiro e *stadium*. Entretanto, o verbete *curriculum* já podia ser encontrado, em 1662, no *Dictionarium Minus* de inglês-latim e latim-inglês. Do termo em latim seguia à descrição em inglês com os seguintes significados: uma carruagem leve, corrida, curso, carro de corrida e curso de uma noite ou de uma vida. Neste dicionário, os significados firmados em 1615 no “*Dictionarium*” de J. Lopez Serrani foram mantidos e nenhuma aproximação com o léxico da educação pôde ser percebida.

Em 1734, o *Etymologicum Anglicanum* reafirmava os sentidos já expressos: decurso de tempo, ciclos, períodos, o curso de um ano, correr do tempo ou desgastado pelo passar do tempo, corrida, curso e fuga. Em Londres, no ano de 1753, no livro *The Works*, de Francis Bacon, a palavra currículo foi utilizada várias vezes com o sentido de decurso da vida humana ou simplesmente curso. Mesmo sem fazer qualquer referência à educação, o sentido geral de curso se fazia presente.

O *Vocabulário Portuguez e Latino*, publicado entre 1712 e 1728 pelo padre Raphael Bluteau, foi o primeiro dicionário da Língua Portuguesa. Nesta obra o verbete currículo ou *curriculum* também não existia, mas o verbete curso abrigava significados que em outros dicionários da época estavam relacionados ao termo *curriculum*: o movimento apressado do homem ou do animal quando corre; o curso da vida – *Vitæ curriculum*; curso regulado pela natureza ou o curso do sol; curso de coisa fluída. Neste dicionário, o termo curso também figurava junto ao estudo de alguma ciência: andar no curso da *Philosophia* ou da *Theologia*.

Além de curso, já estavam registradas no dicionário do padre Bluteau outras palavras que viriam a ser usadas nos escritos sobre educação. Disciplina tinha como primeiro significado o flagelo ou castigo do corpo, mas também fazia referência à criação ou ao modo de ensinar. A palavra disciplina tinha mais relação com a educação militar ou doméstica do que com a instrução, assim como ocorria com a

palavra educação: pela sua descrição, podia ser considerada sinônimo de disciplina. Não havia um verbete para ordo, mas o verbete ordem tinha uma longa descrição que indicava o sentido de colocação de coisas no lugar, ainda sem se referir à instrução ou à educação, mas sim ao exército, aos negócios, à medicina e à igreja. O sentido mais próximo ao ensino estava registrado no verbete classe, denominado como termo de colégio que significava a ordem que distinguia um estudante do outro.

O verbete criação dava a ver a polissemia própria de um conceito. Usando o termo educação como significado, tinha como primeira definição “a ação com que se constitui alguém em dignidade.” (BLUTEAU, 1712b, p. 608). As pessoas podiam ter boa criação, mas também havia a má criação, assim como também havia a criação de animais e de magistrados. A conclusão do verbete se dava com a seguinte redação: “Finalmente criação se diz da própria instituição do ofício, ou dignidade, quer Eclesiástica, quer Secular.” (BLUTEAU, 1712b, p. 608).

Escola figurava também como entrada de um verbete que, assim como criação, estava no campo semântico da disciplina, o que ficava explícito na associação de palavras que compõem o texto: escola, criação, disciplina e direção. O verbete trazia duas definições: a palavra no singular significava a casa onde os meninos aprendem a ler, escrever e contar, enquanto no plural referia-se aos colégios ou universidades onde se estudavam as ciências. Esta divisão também era representada no uso da palavra escola ou estudo, sendo que: “[...] Também Escola se diferencia de Estudo, em que a Escola é de meninos, que aprendem a ler [...] e no Estudo se ensina o Latim, a Retórica.” (BLUTEAU, 1712c, p. 217).

A palavra estudo e suas variantes – estudado, estudante, estudar, estudiosidade e estudioso – ocupam quase três páginas do terceiro volume do vocabulário de Bluteau. A primeira definição é a casa onde se ensina gramática, entretanto a proximidade semântica com escola explica o detalhamento da descrição do significado, como é possível observar neste excerto:

Estudo. Aplicação do entendimento às letras. O estudo é exercício da faculdade intelectual, parte mais nobre do composto humano. Se não fora o estudo deleite do espírito, seria luxúria. Para se aproveitar desta deliciosa ocupação, é preciso, renunciar as delícias da vida. [...] Pinta-se o estudo em figura de homem moço, porque a adolescência é dócil, e mais própria para tomar doutrina; tem ao lado um galo, símbolo da vigilância, e representa-se assentado, com um livro aberto, porque o estudo pede descanso e assento. Tem o estudo notáveis conveniências. Desterra o ócio, desperra a prudência, modera os apetites, afia a língua, dá nos cargos, e ofícios da República autoridade, graça na conversação, honra nas Academias, e glória na

posteridade. Para muito saber, não basta estudar muito; é necessário, recordar, e ponderar muito o que se estudou, e estudar só o que é digno de se saber. Deve o estudante discreto imitar a Abelha, que das flores não chupa, senão o suco, sem misturar as substâncias, se provê só do mais puro. (BLUTEAU, 1712c, p. 349).

Os meninos iam à escola assim como os moços iam ao estudo, e ambos sabiam o que veriam lá, uma vez que o conteúdo do ensino fazia parte do próprio conceito de escola e de estudo, ou seja, não era possível pensar uma escola que não ensinasse a ler, escrever e contar, assim como um estudo que não fosse das boas obras que promoviam a elevação do espírito e da condição social.

Em 1798 foi publicado em Portugal, em dois tomos, o *Diccionario da Lingua portuguesa composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro*⁷¹. Segundo Verdelho (2003), esta obra é a mais importante referência na história da lexicografia portuguesa, uma vez que representa a genealogia da produção que se estabeleceria no decorrer dos séculos XIX e XX. O autor afirma que:

Para além do âmbito lexicográfico, a publicação do dicionário de Moraes Silva em 1789, é um acontecimento que documenta e impulsiona um conjunto de mudanças históricas para a língua e para a cultura portuguesas. A viragem do séc. XVIII para o séc. XIX assinala uma aceleração da diacronia linguística extremamente transformadora que se repercute na sintaxe, no léxico e na fixação do modelo ortoépico português e brasileiro. A história da língua defrontou-se com decisivas condicionantes externas, entre as quais destacaremos a quatro seguintes: **primeiro, desenvolve-se a escolarização da língua e democratiza-se a escrita e a leitura da língua portuguesa** (não temos indicadores dos níveis de “literacia”, mas sabemos que se generaliza a escolarização da gramática do vernáculo); **segundo, modificam-se os paradigmas e os cânones literários** (a escrita ornamentada e hipotáctica da oratória da tradição latina e clássica é substituída pela parataxe, pela ordem directa e pela coloquialidade romântica); **terceiro, alarga-se o espaço de circulação da palavra e intensifica-se o discurso público** (prolifera o jornalismo, exhibe-se o parlamentarismo e aumenta a frequência do teatro); **quarto, intensifica-se no Brasil o processo de transumância e de autonomia da língua, acrescentando ao português o estatuto de língua internacional e garantindo-lhe um futuro dinâmico, criativo e plural**. Todos estes factos são assiduamente assistidos, e em parte interferidos, por esse manual metalinguístico moderno, que é o dicionário da língua, que oferece à memória dos falantes um provimento dilatado e renovado da massa lexical — os dicionários são, no âmbito das línguas e da intensificação do discurso público, um dos mais importantes factores da civilização moderna. (VERDELHO, 2003, n.p. - grifos nossos).

⁷¹ Conforme grafia original da fonte.

A publicação deste novo dicionário monolíngue é reconhecida como um instrumento de modernização da língua portuguesa. Na obra de Koselleck, a modernidade é tomada como uma profunda transformação na maneira que a sociedade experimenta a temporalidade e o sentido da história. Esta transformação provocou mudanças substanciais na linguagem, ou seja, muitas palavras foram criadas e as palavras existentes adquiriram novos significados. Koselleck utiliza a expressão *Sattelzeit*⁷² para se referir ao período compreendido entre os anos de 1750 e 1850. Para o autor:

[...] desde meados do século XVIII ocorreu uma profunda mudança no sentido dos temas clássicos (topoi) do discurso político. Velhas palavras assumiram novos significados, que para nós não exigem tradução. O que se postula é o surgimento de um período limiar (*Sattelzeit*) no qual o passado foi gradualmente transformado em presente. Conceitos que registram essa mudança tornaram-se "a face de Jano"⁷³: voltado para trás, eles apontaram para realidades sociais e políticas que não são mais inteligíveis para nós sem comentários críticos; diante do nosso próprio tempo, conceitos assumiram significados que podem não precisar de mais explicações para ser diretamente inteligíveis para nós. A partir deste ponto, entendemos e conceituamos simultaneamente⁷⁴. (KOSELLECK, 2011, p. 9).

Esta perspectiva permite relacionar as particularidades da obra de Moraes às mudanças de linguagem provocadas pelo impulso da modernidade, apesar de ser necessário ponderar as limitações de definir um período como privilegiado para as mudanças conceituais, independente dos "contextos específicos de significado nos quais cada conceito é definido." (PALTI, 2004, p. 64).

Mesmo que o título inicie com a menção ao dicionário de Bluteau, somente 30% daquela obra foi reaproveitada por Moraes e no máximo 5% do conteúdo foi utilizado integralmente. Verdelho (2003) elencou as diferenças que confirmam que

⁷² Em uma tradução literal, *Sattelzeit* significa tempo de cela. Este termo foi adotado por Koselleck para expressar a aceleração vivenciada no período em que se dá, segundo a sua teoria, a transposição do limiar da modernidade na Europa ocidental. Para uma melhor compreensão deste conceito, ver o livro *Aceleración, prognosis y secularización*, de Reinhart Koselleck (2003).

⁷³ Na mitologia romana, Jano é o deus que, por possuir duas faces em oposição, pode ver ao mesmo tempo o que está na frente e o que está atrás. Devido a sua face dupla eventualmente é usado para simbolizar o passado e o futuro.

⁷⁴ Em inglês: "[...] since the middle of the eighteenth century a profound change has occurred in the meaning of the classical topics (topoi) of political discourse. Old words have taken on new meanings, which for us do not require translation. What is posited is the emergence of a threshold period (*Sattelzeit*) in which the past was gradually transformed into the present. Concepts registering this change became "Janus-faced": facing backwards, they pointed to social and political realities no longer intelligible to us without critical commentary; facing forward to our own time, concepts have taken on meanings that may not need further explication to be directly intelligible to us. From this point on, we understand and conceptualize simultaneously".

este dicionário representa uma obra completamente nova: 1) acréscimo de aproximadamente 22.000 entradas inéditas que representam um terço do total; 2) eliminação do *corpus* enciclopédico e onomástico composto por aproximadamente 16.000 entradas; 3) revisão detalhada de cerca de 50% do conteúdo recuperado do Vocabulário de Bluteau⁷⁵.

O dicionário monolíngue de Moraes⁷⁶ foi o primeiro a ser amplamente utilizado no Brasil em um processo de “transferência tecnológica” (NUNES, 2002, p. 101) de Portugal já que, até aquele momento, as iniciativas de mapeamento da linguagem em uso na colônia empreendidas pelos padres Jesuítas tinham como objetivo facilitar o processo de catequização. Com definições menos extensas e um modelo compacto que seguia o padrão de clareza e concisão próprio do iluminismo (NUNES, 2002, p. 114), o dicionário de Antônio de Moraes Silva também não contempla o verbete currículo. O cognato curso figurou sem alteração substantiva em relação à obra de Bluteau, todavia a expressão curso da vida aparece sem menção ao termo latino *curriculum vitae*.

O termo classe permanece com o mesmo sentido, acrescido da ideia de graduação que antes não era enfatizada. O significado da palavra disciplina sofreu uma inversão na ordem dos significados: se antes iniciava com o sentido de flagelo ou açoite, agora este significado aparece no final do verbete, deixando no primeiro plano o sentido de ensino e educação. O ensino, que remetia à doutrina e criação, nesta obra está relacionado à instrução e educação, mas ainda de forma polarizada: o bom ensino, urbanidade; o mau ensino, descortesia. O ensino também compreendia os conselhos, direções e preceitos. Se antes havia o verbete criação que remetia à educação, agora educação é o termo de entrada que traz a seguinte definição: “Criação, que se faz em alguém, ou se lhe dá, ensino de coisas, que aperfeiçoam o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita ao decoro.” (SILVA, 1789a, p. 462).

⁷⁵ Segundo Verdelho (2003, n.p.), a maior parte do conteúdo que não foi suprimido foi “retextualizado, reduzido, aumentado ou parcialmente reescrito”.

⁷⁶ Nascido em 1755 no Rio de Janeiro, Antônio de Moraes Silva formou-se em direito civil e canônico pela Universidade de Coimbra. Deixou o Brasil em 1774 e em Portugal concluiu, depois de um período de exílio na Inglaterra, devido a problemas com a Inquisição, o dicionário publicado em Lisboa no ano de 1789. Retornou ao Brasil no início do século XIX e faleceu em 1824, um ano antes de sua obra ser publicada em Recife. A biografia resumida de Antônio de Moraes Silva está disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AntoMSil.html>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

Escola é a “casa onde se ensina a ler, escrever, dançar, esgrimir” (SILVA, 1789a, p. 533), ou seja, o conteúdo do ensino continua intrínseco ao significado do conceito. A obra também não contempla os termos plano e programa. Já o termo ensino passa a ser o primeiro significado de uma palavra incluída por Moraes Silva: instrução. O verbete Instrucção⁷⁷ foi apresentado com a seguinte redação:

INSTRUCÇÃO. s.f. ensino, educação, documento. Lobo – instruções da política militar. § Apontamento, regimento que se dá a alguém para se reger por ele v.g., *instruções dadas aos Ministros que se envião, aos Governadores, procuradores, agentes, e pessoas que nos vão fazer serviço*. Palm. p.2 c.105., determinarão quebrar instrucção, que lhe fora dada. M. Luf. § Instrucção do processo, v. Documentos. (SILVA, 1789a, p. 725 – grifos do autor).

A descrição pouco precisa do sentido educacional do termo instrução demonstra que a dicionarização não tinha alcançado a importância que o conceito vinha adquirindo em Portugal desde as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, seja nos estudos menores em 1759 ou na Universidade de Coimbra em 1772. Boto (2017) afirma que estas reformas anteciparam a ideia de instrução pública que viria a se firmar após a Revolução Francesa, uma vez que o projeto iluminista de secularização do saber, que resultou na expulsão da Companhia de Jesus, situava o ensino como responsabilidade do Estado Português e colocava no horizonte de expectativas a instituição de um sistema de instrução pública. Neste cenário fazia-se necessária a organização de um plano de instrução que fosse além do ler, escrever e contar e garantisse a produção dos súditos desejados pela coroa. Nas palavras da autora:

A reforma pombalina, que tem lugar a partir do referido Alvará de 1759, expressava o intento da coroa portuguesa de colocar o papel da educação como matéria de Estado a ser, pela iniciativa governamental, não apenas planejado, mas controlado e dirigido. O sistema de ensino que se pretendia construir a partir dali seria secularizado e expandido para as camadas médias e majoritárias da população. O currículo incluiria, no que então se chamava primeiras letras, a conjunção entre o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, normas da doutrina cristã para os meninos. Para as meninas, acrescia-se o aprendizado da costura e do bordado como técnicas necessárias para o sexo feminino. Em qualquer dos casos, para as aldeias indígenas como nas outras

⁷⁷ Como se trata de um verbete, foi transcrito com a grafia original, uma vez que releva considerar o “c” mudo para a localização da palavra em obras de referência e outros textos publicados antes de 1943. Por coerência, as demais palavras do verbete foram mantidas na forma ortográfica original. Em outras citações, quando a manutenção da grafia original não for imprescindível para a compreensão do argumento, será realizada a atualização para a norma vigente.

tantas escolas, qualquer uso de outra língua que não a língua portuguesa seria prontamente vedado. A escola deveria se dar a ver como agência moralizadora e provedora de cultura letrada, como se a ela fosse dedicada uma tarefa de, a um só tempo, civilizar, disciplinar e inculcar códigos culturais supostos adequados ao que a sociedade portuguesa, no limite, esperaria de cada um dos seus súditos. (BOTO, 2017, p. 56-57).

Maxwell (1997) afirma que os pontos essenciais do projeto educacional do Marquês de Pombal eram a secularização e o controle da educação pelo Estado português e a padronização do currículo. Uma vez que o controle da instrução pública passava pela definição e organização dos conteúdos do ensino, ainda que a palavra currículo não estivesse em uso, é possível inferir que o conceito começava a ser necessário. Além do trabalho desenvolvido em Portugal, Moraes Silva também acompanhava a lexicografia estrangeira devido a sua estadia na Inglaterra, na Itália e na França, onde pode “compulsar os dicionários do seu tempo, ingleses, franceses, italianos e certamente também espanhóis, deles recolhendo, não só informações propriamente linguísticas, mas também exemplificação para a técnica lexicográfica”. (VERDELHO, 2003, n.p.).

Como a instrução pública ainda não estava estabelecida no espaço de experiência da Europa ocidental, é compreensível que um dicionário português, mesmo com o impacto da mudança conceitual impulsionada pela modernidade, não contemplasse termos que fariam sentido somente depois do plano de instrução pública da Revolução Francesa, protagonizado pelo Marquês de Condorcet, que influenciaria os países do ocidente entre os séculos XIX e XX.

Popkewitz (1994, p. 192) lembra que, mesmo no contexto contemporâneo, muitos países europeus não utilizam o termo currículo, o que torna mais complexa uma análise comparada. Entre os idiomas derivados do latim, a grafia *curriculum* permanece inalterada no francês, ainda que seja mais comum no contexto educacional o uso do termo *programme*. O idioma italiano também utiliza com maior frequência o termo *programmi*, mas eventualmente é possível localizar o termo *curriculi*. No idioma espanhol encontram-se tanto a grafia original do latim quanto o termo grafado com acento agudo: *currículum*.

No inglês, o uso do termo *curriculum* é predominante no contexto educacional, contudo é possível identificar o termo *program* sendo utilizado com sentido análogo. Já na língua alemã, a tradução de *curriculum* corresponde ao termo *laufbahn* como carreira ou *lebenslauf* como *curriculum vitae*. Na linguagem educacional, é possível

localizar os termos *lehrplan* ou *lehrpläne*, que Horlacher (2018) afirma serem equivalentes problemáticos do termo *curriculum*, que também passa a ser utilizado no decorrer do século XX. Segundo a autora, os termos *lehrplan* e *curriculum* não são apenas dois conceitos que indicam temas comparáveis, mas cada um representa todo um sistema de crenças sobre a escola. Sendo assim, afirma que:

[...] o termo *curriculum*, como é usado em alemão, está em certos aspectos congruentes ao termo *lehrplan*, mas vai, em outros aspectos, além dele ou sugere um sistema de referência social e científico diferente, sem necessariamente ser explícito sobre essas diferenças de significado e os preconceitos teóricos associados a eles⁷⁸. (HORLACHER, 2018, p. 4).

A partir desta análise, podemos perceber que a utilização da palavra *curriculum* e seus derivados não causou impacto igualmente significativo em todas as línguas ocidentais modernas. No léxico educacional que começava a se formar no final do século XVIII, é possível pensar que o termo *curriculum*, presente no contexto das universidades com o sentido de curso completo, teve menor importância do que as palavras método, classe e disciplina que, por exemplo, já constavam como verbetes nos primeiros dicionários em língua portuguesa.

1.2 PLANOS DE ESTUDO NO IMPÉRIO DO BRASIL

Segundo Cuesta Fernández (2014), estudos apontam, desde os anos de 1980, que é anacrônico o uso da palavra currículo com a carga semântica atual, antes do surgimento do termo no contexto das reformas calvinistas. Na história da educação brasileira, a transmissão oral própria dos povos indígenas (CALEFFI, 2004) ou as características das primeiras iniciativas de educação colonial (SAVIANI, 2011, p. 29-31) não indicam que houve alguma mobilização do conceito de currículo, todavia o

⁷⁸ Em inglês: “[...] the term *curriculum*, as it is used in German, is in certain aspects congruent with the term *Lehrplan*, but goes in other aspects beyond it or suggests a different societal and scientific system of reference, without necessarily being explicit about these differences of meaning and the theoretical preconceptions associated with them”.

período em que os padres jesuítas estavam à frente das ações educacionais é considerado relevante para alguns estudos sobre a história do currículo⁷⁹.

O *Ratio Studiorum* é reconhecido como um texto fundador para a ordenação e sistematização do ensino, chegando a ser classificada como o primeiro sistema escolar de alcance internacional, com uma estrutura curricular ou até mesmo “um plano de estudos unificado, perfeitamente ordenado e graduado nos programas de cada curso.” (ROSA, 2017, p. 26).

Rosa (2017) não hesita em afirmar que no *Ratio Studiorum* havia um programa de estudos. A autora justifica esta afirmação pelo regimento estabelecido e pelas diretrizes de organização que abrangiam aspectos da formação e distribuição de professores, o ordenamento das matérias em níveis e a indicação de métodos de ensino.

Shigunov Neto e Maciel (2008) também partem do pressuposto de que os jesuítas possuíam um plano de estudos que foi estruturado em fases por Manuel da Nóbrega e que sofreu adaptações para atender às especificidades da colônia. Para os autores, o ensino jesuítico no Brasil possuía uma organização que alinhava os objetivos da coroa portuguesa com o projeto educacional da congregação, visando um “modelo de homem necessário para a época colonial” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 170).

José Maria de Paiva (2000) também faz referência a um currículo dos jesuítas, todavia destaca que não é possível compreender a organização escolar dos séculos coloniais a partir da experiência contemporânea, uma vez que “escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social” (PAIVA, 2000, p. 43).

Se, por um lado, corremos o risco de anacronismo ao utilizar fórmulas heurísticas atuais para explicar um contexto educacional diferenciado⁸⁰, por outro a

⁷⁹ Como exemplo desta abordagem pode-se destacar o livro de Solange Zotti (ZOTTI, 2004) intitulado: *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Nesta obra a autora trabalha com a perspectiva de currículo oficial, que significa “o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (ZOTTI, 2004) ou o “conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas no curso” (ZOTTI, 2004). Tendo como fonte principal a legislação educacional, a autora utiliza como periodização da narrativa os marcos políticos da história do Brasil.

⁸⁰ Como exemplo destaca-se o trabalho de Solange Zotti (2004), que tem o mérito de discutir a história do currículo em uma delimitação temporal pouco explorada, trazendo à luz contextos que podem ser problematizados em pesquisas futuras, mas que, ao mesmo tempo, apresenta uma explicação de base marxista passível de questionamentos.

história do currículo construída com base na literatura norte-americana⁸¹ pode dar a impressão que o sentido de currículo não existia no Brasil antes do início do século XX, que o tema não foi discutido antes de se tornar um campo de pesquisa no decorrer da década de 1970, e que tudo que se fazia até então era reproduzir as poucas teorias recebidas de outros países.

Tröhler (2017, p. 203) chama a atenção para o fato de que o currículo começou sua história muito antes do que o campo de pesquisa da história do currículo⁸². Nesta toada, para compreender as narrativas historiográficas da área é necessário considerar a diferença substancial entre os trabalhos que se propõem a escrever a história do currículo como campo acadêmico e aqueles que visam a história do currículo enquanto artefato da cultura escolar. A história do conceito de currículo, por sua vez, está relacionada com as duas perspectivas, visto que o conceito enunciado, mesmo quando não é definido ou teorizado, possui modulações de sentido que podem ser identificadas. Todavia, a investigação histórica, da forma como é concebida por Reinhart Koselleck, necessita de fontes escritas para ser realizada.

Segundo Lynch (2014, p. 254), o estudo da história dos conceitos no Brasil em tempos mais remotos é particularmente difícil pela proibição de tipografias imposta pelo governo metropolitano até 1808. A chegada da família real portuguesa, o estabelecimento da imprensa, a fundação da Biblioteca Nacional e a criação dos primeiros jornais brasileiros – *Gazeta do Rio de Janeiro* e *Correio Brasiliense* – potencializaram a produção e circulação de material escrito e, por consequência, o registro do léxico corrente. Sobre este período, é possível afirmar que:

[...] entre 1808 e 1831 são lançadas as bases daquilo que, num futuro próximo, configuraria os contornos políticos e sociais definidores do perfil do Estado e da nação tal como se afirma, no século 19, no Brasil. Nessa perspectiva, a chegada da Corte (1808), a criação do Reino Unido a Portugal e Algarves (1815), o rompimento definitivo entre os reinos do Brasil e de Portugal (1822), a outorga da Carta Constitucional (1824) e da abdicação de D. Pedro I (1831) são partes do mesmo processo de construção do Estado em que fica nítido o aprofundamento das noções de ordem política e ordem social, conforme o paradigma iluminista europeu, bem como dos sentidos particulares empregados ao conceito ordem pelos agentes sociais no terreno que definia como Brasil. (MONTEIRO, 2014, p. 350).

⁸¹ Exemplo desta linha de argumentação é o artigo de Gesser (2002) que tem como objetivo falar sobre o desenvolvimento do currículo “dos primórdios à atualidade”. Neste trabalho, a obra de Paulo Freire é situada no campo do currículo a partir da influência de suas primeiras obras, em especial da “Pedagogia do Oprimido”, nos estudos do currículo realizados no EUA.

⁸² Em espanhol: “*El currículum o los currículos iniciaron su historia muchísimo antes de que lo hiciera el campo de investigación y estudio de la historia del currículum*”.

Neste período coexistiam, no Brasil, “formas dispersas de ensino e aprendizagem” (VILLELA, 2000, p. 99) que ensaiavam alternativas ao ensino organizado pelos jesuítas. Autores fundamentais para a historiografia do período, como Carvalho (1978), destacam os desdobramentos curriculares das reformas impulsionadas pelo iluminismo português e implementadas pelo Marquês de Pombal em Portugal e no Brasil.

Não bastava para o Estado português assumir o controle das atividades educacionais que estavam sob responsabilidade da igreja, porque a laicização do ensino e a produção de um novo modelo de cidadão só seriam possíveis com o controle da forma e do conteúdo do ensino que seria implementado. A regulação do ensino se daria com a organização de um sistema no qual as escolas só poderiam funcionar com a autorização do Estado e os professores teriam que obter certificação para exercer o seu ofício. Nesse contexto, o Estado também precisaria determinar o conteúdo e a metodologia do ensino e, assim, mesmo sem enunciar o conceito de currículo, na nova sociedade que vinha se desenhando no horizonte de expectativas de uma elite intelectual e política, ele começava a se fazer necessário.

No contexto brasileiro, Saviani (2011, p. 110-112) faz referência a um plano de estudos postulado no Estatuto do Seminário de Olinda que, desde sua fundação em 1800, representava o ideal iluminista das reformas pombalinas. Esse documento orientador foi inspirado no Estatuto da Universidade de Coimbra, instituído a partir da reforma de 1772 (ARAÚJO, 2004). O Estatuto da Universidade de Coimbra (1773) elencava as matérias organizadas de acordo com os anos de estudos necessários para a conclusão do curso. A palavra curso é usada com frequência, mas o termo plano de estudos aparece apenas no final do Capítulo VI – Dos Censores da Faculdade –, que regravava os esforços para coibir “doutrinas e métodos contrários ao Plano de Estudos.” (ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 1773, p. 369).

Boto (2014) relata que a Real Imprensa da Universidade publicou, em 1824, um roteiro de matérias que deveriam ser ensinadas nas escolas de primeiras letras. Neste documento dirigido aos mestres de primeiras letras, os conteúdos estavam apresentados de forma detalhada, orientando todas as práticas que deviam ser realizadas (INSTRUÇÃO, 1824). Como, porém, o documento não utiliza o termo plano de estudos em nenhum momento e tampouco indica alguma divisão temporal para o ensino, torna-se difícil a associação a uma forma rudimentar de currículo.

Assim como na reforma da Universidade de Coimbra de 1772, a reforma das primeiras letras implementada pelo Marquês de Pombal incidiu diretamente na organização da instrução pública no Brasil, entretanto, segundo Gondra e Schueler (2008), não houve “rupturas significativas em relação ao conjunto das reformas pombalinas, permanecendo o sistema de aulas régias, que foram assim denominadas entre 1759 e 1822, momento em que passaram a ser chamadas de aulas públicas.” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 25).

A organização do ensino em aulas régias ou aulas públicas perdurou no Brasil até 1834. Neste modelo os chamados estudos menores abrangiam basicamente as aulas de ler, escrever e contar. Cabe lembrar que em 1712 o vocabulário Bluteau trazia como significado de escola justamente a “casa onde os meninos aprendem a ler, escrever e contar” (BLUTEAU, 1712c, p. 217). Um século depois, escola tinha o seguinte significado:

A escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma Aula Régia de Gramática Latina, ou uma Aula de Primeiras Letras, correspondia cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno frequentava as Aulas que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas. De modo geral, chamavam-se mestres aos que ensinavam as primeiras letras e professores aos de todas as demais cadeiras. As aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento, para local de ensino. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse. Foi só na década de 1870 que se construíram os primeiros edifícios escolares para funcionarem como escolas públicas no Brasil, sendo o primeiro deles no Rio de Janeiro. (CARDOSO, 2004, p. 187-188).

Em 1832, o *Dicionário da Língua Brasileira* trazia como significado de estudante: aquele “que estuda frequentando as aulas.” (PINTO, 1832, n.p.). A palavra escola, que não figurava como um verbete, era utilizada para descrever um dos significados de matéria da seguinte forma: “a cópia do exemplar da escrita nas escolas feita pelo discípulo.” (PINTO, 1832, n.p.). Percebe-se que a dicionarização do conceito de escola não havia captado os sentidos mais recentes do termo, prevalecendo a relação com a palavra discípulo que remete ao vocabulário religioso. O conceito de ensino era o que mais se aproximava da ideia de instrução pública que vinha sendo debatida no parlamento brasileiro, como é possível observar na seguinte transcrição:

Ensinar. v.a. Instruir qualquer coisa a quem ignora, Educar, Escarmentar⁸³, Mostrar, Repetir, como que ensina, entre outras.

Ensinar-se v.a. refl. Aprender sem mestre; à custa de algum trabalho, ou dano. Escarmentar-se.

Ensino, s.m. Instrução, Educação. No plural Conselhos, preceitos. (PINTO, 1832, n.p. – grifos nossos).

O ensino era uma ação que não tinha um lugar próprio e que poderia, inclusive, acontecer sem a presença de um mestre, assim como o estudo, que nesse mesmo dicionário era definido como “aplicação do entendimento para aprender e saber, cuidado e aplicação em qualquer coisa.” (PINTO, 1832, n.p.). Em um contexto linguístico no qual o estudo poderia estar voltado para qualquer coisa e a instrução era apenas mencionada junto da educação na composição do significado de ensino, é compreensível que os vocábulos método, plano e programa, já presentes no dicionário, não tivessem qualquer aproximação com este campo semântico.

Fora dos dicionários, a linguagem utilizada para falar sobre educação sofria um processo amplo de transformação devido ao projeto de instrução pública que começava a ganhar corpo, se não no espaço das experiências, essas ainda muito limitadas, mas no horizonte de expectativas para o futuro.

Como os conceitos emergem da articulação dos sentidos das palavras com o contexto em que elas são enunciadas, estão imbricados em uma complexa tessitura de “perguntas e respostas” (KOSELLECK, 1992, p. 137) que surgem das experiências e expectativas dos agentes. Koselleck (2006, p. 309-310) propõe como categorias para a abordagem do tempo histórico o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. O autor define experiência como o passado atual, ou seja, o conjunto da elaboração tanto racional quanto inconsciente do que já aconteceu, e expectativa como futuro presente, constituído por “esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade.” (KOSELLECK, 2006, p. 310). Para o autor:

[...] o que esperamos para o futuro é delimitado de maneira diferente daquilo que experimentamos no passado. Expectativas cultivadas podem ser ultrapassadas; experiências realizadas, no entanto, são colecionadas. Por isso, o espaço de experiência e o horizonte de expectativas não podem ser remetidos um ao outro de forma estática. Eles constituem uma diferença temporal no presente, entrelaçando com o passado e o futuro de modo desigual (KOSELLECK, 2014, p. 308).

⁸³ O verbo escamentar, hoje em desuso, estava relacionado à prática de infligir castigo ou punição, reprender ou censurar de maneira enérgica.

Espaço de experiência e horizonte de expectativas são categorias que alargam o contexto linguístico do ato histórico, o que aproxima e sobrepõe a dimensão sincrônica e diacrônica dos conceitos nos estratos do tempo (KOSELLECK, 2014). Nesta perspectiva, a diacronia está presente na sincronia através do uso sempre único do conceito, enquanto a semântica histórica dá a ver as mudanças de sentido da linguagem praticada.

Para Koselleck (2006), foi entre os anos de 1750 e 1850 que a Europa Ocidental vivenciou o descompasso entre essas duas categorias, ou seja, as expectativas se desvinculavam das experiências vividas, dando lugar à ideia de progresso como motor da sociedade. Lynch (2020), partindo das reflexões realizadas no *Projecto Iberconceptos*, problematiza a transposição desta periodização para a América Ibérica, uma vez que a renovação da sociedade ibero-americana só começaria por volta do ano de 1860, o que estenderia o final do período do *Sattelzeit* ibero-americano para o início do século XX.

Para melhor compreender a dinâmica dos conceitos educacionais, é necessário considerar as modificações que ocorreram já no século XIX, momento em que o status de país independente modifica o horizonte de expectativas e a construção de um projeto de instrução pública torna-se fundamental.

A pesquisa de Valdei Lopes de Araújo (2008) identificou no Brasil do início do século XIX uma transformação no sentido dos conceitos sociais e políticos equivalente ao *Sattelzeit* de Koselleck. Para o autor, mais precisamente no decorrer da década de 1830, estava em formação no país uma experiência moderna do tempo, na qual o passado deixava de ser a principal referência para o presente. Araújo (2008) atribui à geração que participou do processo de Independência do Brasil e aos sujeitos responsáveis pela construção de uma narrativa histórica para o Brasil independente a introdução de novos conceitos e a mudança de significados que marcariam a inserção do Brasil na Modernidade. Neste contexto o autor identificou:

[...] a existência de uma descontinuidade na experiência do tempo entre a geração da Independência e os homens que enfrentaram a tarefa de construir a nação brasileira. Procurou-se argumentar que um conjunto de eventos históricos, em especial a independência, colaborou para a fragmentação do campo discursivo herdado do século XVIII e possibilitou a consolidação de uma série de novos conceitos orientados pelo movimento geral de historicização da realidade (ARAUJO, 2008, p. 185).

Segundo Villela (2000, p. 99), já no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, é possível perceber o controle progressivo do Estado sobre a educação pública e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. Mas foi no processo de elaboração da primeira carta constitucional que a instrução pública entrou em debate.

Após a proclamação de independência, o imperador D. Pedro I determinou a instalação da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, que se deu em 3 de maio de 1823 na cidade do Rio de Janeiro. Considerada como marco institucional do Poder Legislativo no Brasil, a assembleia constituinte foi dissolvida pelo imperador em 12 de novembro de 1823, que considerou mais seguro para a manutenção do poder da coroa nomear um Conselho de Estado para elaborar a constituição que seria outorgada em 1824. Enquanto esteve ativa, a assembleia constituinte foi perpassada por polêmicas e conflitos. A apresentação de um projeto sobre liberdade de imprensa foi o estopim para o decreto de dissolução, que foi acompanhado de prisões e exílios. A instrução pública, a criação da universidade e a catequese de índios foram temas importantes neste debate.

A instrução pública era vista como o antídoto para a corrupção dos costumes e os males da nação. Na sessão de 3 de maio de 1823 fez-se presente na Assembleia o Imperador Dom Pedro I que, em seu longo discurso, no qual apresentava a situação do Brasil após a independência, mencionou os estudos públicos nos seguintes termos:

Tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém necessita-se para isso de uma legislação particular. Fez-se o seguinte. Comprou-se para engrandecimento da biblioteca pública uma grande coleção de livros dos de melhor escolha; aumentou-se o número das escolas, e algum tanto o ordenado de seus mestres, permitindo-se além disto haver um sem número delas particulares: conhecendo a vantagem do ensino mútuo também fiz abrir uma escola pelo método Lancasteriano. O seminário de S. Joaquim, que seus fundadores tinham criado para educação da mocidade, achei-o servindo de hospital da tropa europeia: filo abrir na forma da sua instituição, e havendo eu concedido à casa da misericórdia e roda dos expostos (de que abaixo falarei), uma loteria, para melhor se poderem manter estabelecimentos de tão grande utilidade, determinei ao mesmo tempo, que uma quarta parte desta mesma loteria fosse dada ao seminário de S. Joaquim, para que melhor se pudesse conseguir o útil fim para que fora destinado por seus honrados fundadores. Acha-se hoje com imensos estudantes. (BRASIL, 1823a, p. 40 – grifos nossos⁸⁴).

⁸⁴ No processo de transcrição, a grafia desta fonte, assim das seguintes que compõem este capítulo, foi adaptada para a norma ortográfica atual, visando proporcionar melhor fluência na leitura e facilidade na compreensão do texto.

Chama a atenção no discurso imperial o destaque para a necessidade de uma legislação específica para os estudos públicos. A utilização do termo estudos e não instrução mostra a existência de uma abordagem ainda difusa do tema, uma vez que estes estudos poderiam se dar de formas diversas, diferente da instrução pública, expressão que já trazia uma carga semântica mais bem definida.

Já no início dos trabalhos da assembleia constituinte foi criada uma comissão específica para a instrução pública, reforçando a importância do tema naquele parlamento, que não se daria por satisfeito com os estudos já referidos pelo imperador. A comissão tinha por missão, além de posicionar-se nos debates que envolviam a instrução pública, a construção de um tratado de educação para o Império.

Havia um relativo consenso sobre a importância da instrução pública, no entanto eram evidentes as acentuadas divergências sobre questões filosóficas e práticas. Para responder as indagações sobre a forma como seria orientada a instrução pública, propôs-se a organização de um plano geral de educação. O conceito de plano era recorrente nos trabalhos da constituinte e era utilizado para tratar do planejamento de diversas áreas. As discussões sobre educação quase sempre faziam referência a um plano de instrução primária ou de educação primária, mas também se voltavam para questões do ensino superior, mais precisamente do Curso de Medicina e do Curso Jurídico.

Estava na ordem do dia da sessão de 31 de julho de 1823 a discussão sobre o projeto da Comissão de Instrução Pública para a formação de “um bom tratado de educação” (BRASIL, 1823b). Entretanto, havia uma resistência para discutir esse assunto antes da escrita da constituição, como é possível perceber neste registro da manifestação do deputado José Joaquim Carneiro de Campos:

Sr. Presidente, eu creio que este projeto não pode ter lugar por ora, porque um tratado de educação para a mocidade brasileira só pode ser perfeito depois de acabada a constituição e estabelecidos os princípios da moral pública e liberdade política da nação; nós devemos tratar de fazer educar cidadãos verdadeiramente livres e capazes de sustentar o sistema representativo que está proclamado (BRASIL, 1823b, p. 179).

Tröhler (2017), a partir de estudos comparados da história do currículo, identificou que há uma relação direta entre as constituições e a legislação educacional desde a Revolução Francesa, como é possível observar no Quadro 3:

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE CONSTITUIÇÃO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA EUROPA

PAÍS	EVENTO	CARTA CONSTITUCIONAL	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL
França	Constituição da República de Batávia	1797	1801
Suíça	Constituição da República Helvética	1798	1799
Bélgica	Constituição da Bélgica, após separação dos Países Baixos	1831	1842
Luxemburgo	Independência do país que compunha a Bélgica segregacionista de 1830.	1841	1842
Suíça	Nova constituição	1830	1832
Espanha	Primeira Assembleia Soberana Nacional em Cádiz - Constituição Espanhola	1812	1813
Espanha	Monarquia constitucional	1834	1836
Espanha	Nova constituição	1845	1845
Áustria	Constituição própria	1867	1869
Itália	Constituição (<i>Statuto Albertino</i>) de Piemonte-Cerdeña	1848	1848

Fonte: Tröhler (2017), elaborado pela autora (2021).

A relação direta entre a promulgação das constituições e das leis educacionais se dá nesta ordem, ou seja, as leis educacionais não estão condicionadas às novas constituições, podendo ser reformadas sem a alteração da carta magna, mas as novas constituições costumam ser sucedidas por novas leis educacionais. Neste sentido, são perceptíveis os reflexos da Revolução Francesa no ímpeto de construção da nação como referência para os indivíduos, ao mesmo tempo que se projeta quais indivíduos são ideais para a nação.

Para Araújo (2008), os conceitos de nação e civilização, entre outros, representam “as pontas mais visíveis dessa descontinuidade na experiência do tempo” (ARAUJO, 2008, p. 186), uma que pode ser observada nas mudanças da linguagem que acompanharam a reorganização política e social que se deu no Brasil após a independência. O debate sobre a instrução pública é tributário da ideia de formação da nação brasileira, sendo a principal ferramenta de civilização de um povo que se entendia rude e ignorante. É neste movimento que podemos identificar no Brasil, em consonância com as pesquisas de Tröhler (2017), uma relação entre constituição, leis educacionais e currículo. O autor explica que:

[...] as constituições e as leis educacionais (e, portanto, os currículos) mantêm uma relação tríplice. Em um nível muito formal, a hierarquia é clara, porque a legislação escolar, em qualquer caso, deve seguir as linhas fundamentais estabelecidas na constituição. Em um nível mais de conteúdo, a constituição e as leis / currículos escolares são como a especificação e implementação: ou seja, a definição e produção do cidadão ideal. Mas, em um nível mais cultural, eles são irmãos de armas organizacionais em favor de ideias que tradicionalmente superam o processo de socialização, ou, pelo menos, de

partes dominantes das respectivas sociedades⁸⁵. (TRÖHLER, 2017, p. 210-211).

Em 01 de setembro de 1823 foi apresentado o Projeto de Constituição para o Império do Brasil, contendo três artigos relativos à instrução pública. Os artigos estavam reunidos no Título XII – Da instrução pública, estabelecimento de caridade, casas de correção e trabalho com a seguinte redação:

- Art. 250. Haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais.
- Art. 251. Leis regulamentares marcarão o número e constituição desses úteis estabelecimentos.
- Art. 252. É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos. (BRASIL, 1823c, p. 23).

Este título deixa ver os dispositivos educacionais que compunham o projeto da nação brasileira: a instrução pública, que seria responsável pela ilustração da população; os estabelecimentos de caridade, voltados à assistência dos desvalidos; e as casas de correção, para conformar as condutas desviantes e o trabalho. Em geral não havia dúvida sobre a missão da instrução elementar: ensinar a ler, escrever e contar. Todavia, alguns aspectos como a educação física, a higiene, a religião e os preceitos morais eram postos em discussão por alguns parlamentares, deixando ver a franca oposição entre o pensamento liberal e o conservador. Já o debate sobre a criação de universidades, além da polêmica sobre qual seria a distribuição ideal no território brasileiro, trazia à tona o estatuto das faculdades, no qual seriam definidas as matérias e o tempo de formação de cada curso. A fala de Andrada Machado, transcrita abaixo, exemplifica a relevância destas questões:

Eu considero três partes no artigo, e nelas o divido: número de universidades, locais de fundação, e matérias de ensino. Sobre a terceira nada há que dizer, e por isso me limitarei às duas primeiras. Quanto ao número os ilustres autores do projeto indicarão duas; e a razão é óbvia; a falta de meios para criar mais; e eu mesmo duvido que passemos com as duas. Um destes meios

⁸⁵ Em espanhol: “*Por consiguiente, las constituciones y las leyes educativas (y, por tanto, los currículos) mantienen una triple relación. A nivel muy formal, la jerarquía es clara, porque la legislación escolar, en cualquier caso, debe seguir las líneas fundamentales establecidas en la constitución. A un nivel más de contenidos, la constitución y las leyes/currículos escolares son como la especificación y la implementación: es decir, la definición y la producción del ciudadano ideal. Pero a un nivel más cultural, son Hermanos organizacionales de armas en favor de las ideas que tradicionalmente han superado el proceso de socialización, o, al menos, de partes dominantes de las respectivas sociedades.*”

são os mestres, pois temos disto mui pouca coisa, e para ciências naturais nada absolutamente. (BRASIL, 1823c, p. 43).

Se alguns parlamentares estavam mais envolvidos no debate das condições necessárias para o estabelecimento das universidades, incluindo a necessidade de mestres, outros já nesta fase do debate traziam à discussão questões relativas às matérias necessárias à formação de bacharéis e doutores no território nacional:

O Sr. Ferreira França apresentou aqui uns estatutos ou tratado das escolas médico e cirúrgicas, com a distribuição das matérias de cada ano. Parece que deve ir à comissão de saúde e de instrução pública, podendo talvez servir nas universidades que se devem criar. Entretanto a assembleia decidirá o que lhe parecer mais acertado. (BRASIL, 1823c, p. 219).

É possível perceber que alguns parlamentares constituintes, como o citado Clemente Ferreira França⁸⁶, tomavam para si a responsabilidade de definir as matérias necessárias para a formação em medicina e direito, entendendo que a construção normativa poderia servir às universidades que naquele momento ainda não tinham sido criadas e que, por esta lógica, colocariam em prática o programa estabelecido. Com o desenrolar das discussões nas legislaturas seguintes à aprovação da carta constitucional em 1824, percebe-se que os principais sujeitos deste debate faziam parte do conjunto de bacharéis brasileiros formados pela Universidade de Coimbra, que traziam como referência o modelo desta instituição que influenciou decisivamente a formação de uma elite brasileira (CARVALHO, 2008).

No dia 25 de março de 1824 é expedida Carta de Lei que "manda observar a Constituição Política do Império do Brasil, oferecida e jurada por Sua Majestade, o Imperador D. Pedro I" (BRASIL, 1824). A Constituição está dividida em 8 títulos: 1º - Do Império do Brasil, seu Território, Governo, Dinastia e Religião; 2º - Dos Cidadãos Brasileiros; 3º - Dos Poderes, e Representação Nacional; 4º - Do Poder Legislativo; 5º - Do Imperador; 6º - Do Poder Judicial; 7º - Da Administração e Economia das

⁸⁶ Conforme nota biográfica, Clemente Ferreira França nasceu na Bahia, em 1774, e faleceu no Rio de Janeiro a 11 de março de 1827. Formou-se em Coimbra, onde tomou o grau de doutor de Direito. Além de deputado da Constituinte Brasileira de 1823, foi senador em 1826 e ministro da Justiça do gabinete de 1827. Obteve os títulos de visconde e marquês, foi distinguido com a dignitária da Ordem do Cruzeiro e fez parte de dois Conselhos de Estado: do que elaborou o projeto da Constituição, sendo o principal autor, e do convocado pelo imperador, por ocasião da morte de D. João VI, aconselhando-lhe a abdicação em favor da princesa do Grão-Pará. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/clemente-ferreira-franca-marques-de-nazare>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Províncias; 8º - Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

Percebemos que a principal preocupação do Imperador ao outorgar a constituição era garantir a estruturação do estado e a distribuição dos poderes, constando inclusive a limitação temporal ao poder de reforma constitucional, que só poderia ser realizada “quatro anos após a jurada da Constituição” (SILVA, 2014, p. 134). Se no projeto de 1823 havia um título que agregava questões afetas à educação e à assistência, em 1824 essa questão ficou limitada a dois incisos do artigo 179, que compunha o título Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, com a seguinte redação:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes. (BRASIL, 1824).

A carta constitucional propõe a instrução primária gratuita como um direito civil de todos os cidadãos brasileiros, mas não detalha o conteúdo e a organização desta instrução. O que se verá já no decorrer da primeira legislatura é o esforço do parlamento para aprovar uma legislação educacional que garantisse o controle estatal sobre a prática escolar e a formação de um novo homem à altura das necessidades do estado moderno.

A partir da Constituição do Império foi instituída a Assembleia Geral Legislativa, organização bicameral, composta pela Câmara dos Deputados, com 102 integrantes escolhidos em eleições indiretas, e pela Câmara dos Senadores, com 50 integrantes de mandato vitalício. A Câmara do Senado era formada por membros da nobreza, da magistratura e do clero.

De constituição temporária, a Câmara dos Deputados tinha por finalidade representar os cidadãos do império. Estava sob sua responsabilidade a revisão eventual das deliberações e a discussão das propostas feitas pelo Poder Executivo. A finalidade do Senado, por sua vez, era representar as províncias. A composição do Senado era proporcional ao número de deputados de cada província. Os Senadores tinham como atribuição a regulação das ações da família imperial, dos ministros e dos conselheiros de Estado, dos deputados e dos próprios senadores. A estrutura da

Câmara dos Deputados, menos estável do que o Senado cujos membros eram vitalícios, não sofreu alterações muito significativas até a proclamação da República.

A sessão de abertura da primeira legislatura da Assembleia Geral Legislativa ocorreu em 6 de maio de 1826. Foram constituídas comissões para encaminhar os assuntos estratégicos, entre elas a comissão da Instrução Pública. Sobre o debate político, cabe observar a seguinte consideração:

Após o fechamento da Assembleia Constituinte, em novembro de 1823, e a outorga da Constituição pelo imperador (1824), a consolidação do debate político para além da esfera privada da Corte voltou a ocorrer com a abertura da primeira Legislatura, em 1826. A Câmara, apoiada pela imprensa, passou a ter voz atuante na formação do cidadão, começando a medir forças com o Poder Executivo. Na visão do deputado pela província de São Paulo, Francisco de Paula Souza e Melo, o período entre 1826 e 1831 foi decisivo para o desenvolvimento do espírito público, permitindo que a nação declarasse “de todo a sua opinião”. Havia uma oposição entre “os desejos nacionais e a marcha do governo”, que culminou com o 7 de abril, data da abdicação de Pedro I. Ocorreu, portanto, em sua perspectiva, uma revolução moral, consequência de uma “guerra surda e lenta”, mas constante entre “a autoridade que presidia os destinos do Brasil e a opinião pública”. Além da tribuna, mola poderosa para alcançar tal objetivo, foi “o espírito público” no Brasil que demonstrou a necessidade de mudanças. (NEVES, 2014, p. 162).

Boto (2017, p. 17) argumenta que em Portugal, desde o final do século XVIII, o interesse do Estado pelo controle da formação dada nos cursos superiores estava presente, com destaque para o regramento da formação em medicina. A autora explica que havia o entendimento de que:

Era imprescindível criar secretarias e tribunais de Estado que viessem a fiscalizar práticas de ensino e práticas médicas. Um Estado que não controla a licença para ensinar ou que não é capaz de averiguar a legitimidade dos que agem em nome da medicina é um Estado fadado ao fracasso, do ponto de vista das políticas públicas. (BOTO, 2017, p. 17).

No Brasil, é no debate parlamentar sobre a regulação da formação médica que se pode observar que a palavra currículo já estava em uso, ainda que de forma restrita, no primeiro quartel do século XIX. Na sessão de 05 de junho de 1826, entrou em discussão na Assembleia Geral Legislativa um projeto de lei que regulamentava a formação em medicina e dispunha sobre as condições necessárias para a atuação profissional dos estudantes formados nas Escolas de Cirurgia do Rio de Janeiro e Bahia. O projeto de lei propunha que:

1º Todo o Estudante que, nas Escolas de Cirurgia do Rio de Janeiro, e Bahia tiver concluído o Curso de cinco anos, ou seis, haverá as Cartas designadas no Artigo 14 e 15 dos estatutos das referidas Escolas.

2º As Cartas serão passadas pelo Diretor da Escola, ou pelo Lente que sua vez fizer; subscritas pelos Lentes de Prática Médica e Cirúrgica, e Secretaria da escola, com selo pendente de fita amarela. Cada uma das ditas Escolas poderá escolher o selo que bem lhe parecer.

3º A Carta de simples Cirurgião será em português, porém a de Cirurgião formado em latim, e impressa em pergaminho. A letra desta última Carta será, no quanto poder ser, semelhante a aquela dos Diplomas de Bacharel na Universidade de Coimbra, e o seu importe de impressão e pergaminho pago pelo pretendente.

4º Mandar-se-ão passar Cartas a aqueles indivíduos, que havendo feito o seu **Currículo** nas escolas de Cirurgia estiverem ainda sem elas por embaraço das Ordenanças do Cirurgião-Mor do Império.

5º A nenhum outro exame, de qualquer natureza que seja, relativo à arte de Cirurgia, ficam sujeitos, os que houverem conseguido as suas respectivas Cartas das escolas em que estudarão.

6º Ficam revogadas todas as Leis, Ordenanças, e Regulamentos do Físico-Mor, e Cirurgião-Mor do Império na parte que se opuser à execução desta Lei. (BRASIL, 1827a, p. 281 – grifos nossos).

O projeto de lei sobre as cartas dos alunos das Academias Médico-Cirúrgicas foi longamente discutido e provocou diversas polêmicas. A questão principal estava em como proceder com os já formados e os embaraços que havia diante do cirurgião-mor do Império. O termo currículo era usado para fazer referência ao curso completo realizado na escola de cirurgia, que daria direito à carta que autorizava o exercício da profissão.

O Deputado Lino Coutinho mostrava-se contrariado porque entendia que a comissão havia se limitado a tratar das cartas, enquanto havia a necessidade de uma reforma geral nos Estatutos do Curso de Medicina. Na opinião do parlamentar, os estatutos eram insuficientes e, então, dizia que antes de emendar coisas más, melhor seria fazê-las novamente. Todavia, como a regulamentação das cartas era um assunto sensível, o deputado foi voto vencido e o projeto foi mandado à impressão.

Lino Coutinho era um agente importante deste debate: defendia a difusão das luzes no país a partir da implantação de faculdades, evitando de que a mocidade precisasse ir ao estrangeiro para se formar. Filho de portugueses, José Lino Coutinho nasceu em Salvador no dia 31 de março de 1786. Formou-se em medicina pela Universidade de Coimbra⁸⁷. Em 1821, foi eleito deputado das Cortes Gerais e

⁸⁷ As informações biográficas de Lino Coutinho podem ser acessadas no site do Mapa – Memória da Administração Pública Brasileira, do Portal Arquivo Nacional. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/434-jose-lino-coutinho>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Extraordinárias da Nação Portuguesa, instaladas após a Revolução do Porto com o objetivo de elaborar uma constituição para Portugal e suas colônias. No entanto, foi um dos quatro deputados que abandonaram as Cortes Gerais em Lisboa rumo à Inglaterra sem jurar a Constituição Política da Monarquia Portuguesa por julgarem ser desfavorável ao Brasil⁸⁸.

De volta ao país, foi eleito deputado geral pela Bahia para as duas primeiras legislaturas. Sua posição no parlamento era de ferrenha oposição ao imperador D. Pedro I (RIBEIRO; MARTINS; FERREIRA, 2014, p. 120). Dos registros biográficos realizados por Joaquim Manuel de Macedo a convite da comissão superior da Exposição Nacional de 1875, com vistas a Exposição de Philadelphia, é possível inferir tanto as habilidades de orador de Lino Coutinho como sua posição no parlamento:

[...] era porém oposicionista terrível: sua voz agradável, e a fluidez de sua palavra obrigavam a ouvi-lo, e o seu espírito sutil, fértil em epigramas, em ironias, e as vezes em sarcasmos cruéis tinha o poder de cativar a assembleia e de pôr em torturas os ministros e seus defensores. O povo chamava Lino Coutinho o *deputado das galerias* pelo gosto com que ele era ouvido. (MACEDO, 1876, p. 416 – grifos do autor).

Nomeado lente de patologia externa da Academia Médico-Cirúrgica da Bahia em 1825, tornara-se em 1832 diretor da Faculdade de Medicina, depois de ter atuado na Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 1831. Escreveu diversas obras sobre medicina, alguns poemas e dois livros sobre educação: *Projeto reformando as Escolas de Medicina* em 1826 e *Cartas sobre a educação de Cora* publicado em 1849, 13 anos após o seu falecimento.

Nos anos seguintes, outros parlamentares também estiveram envolvidos no longo debate sobre a regulamentação da formação médica, como é possível observar na narrativa abaixo:

⁸⁸ O Manifesto de Falmouth, assinado em 22 de outubro de 1822 por Cipriano José Barata de Almeida, Francisco Agostinho Gomes, José Lino Coutinho, Antônio Manuel da Silva e Diogo Antônio Feijó, explicava os motivos da conduta dos deputados nos trâmites finais do processo constitucional e da fuga para a Inglaterra. Este excerto do manifesto publicado na íntegra no livro organizado por Caldeira (1999, pp. 55–56) deixa ver qual era o sentimento deste grupo de deputados: “O desprezo e as injúrias andaram sempre de companhia à rejeição de suas propostas; e, depois de verem com dor de seus corações todos os dias meditar-se e pôr-se em execução planos hostis contra o Brasil, apesar de suas repetidas e vivas reclamações, se lhe ofereceu para assinar e jurar a Constituição, onde se encontram tantos artigos injuriosos e humilhantes ao seu país, e talvez nenhum só que possa, ainda de um modo indireto, concorrer para a sua futura, posto que remota, prosperidade”.

Em 1827, dois novos projetos para reformulação desse ensino haviam sido apresentados à Câmara pelos deputados e professores da Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, Dr. Ferreira França e Dr. Lino Coutinho, propondo novamente a criação de cursos médicos. No ano seguinte, o Dr. Cândido Soares de Meirelles, criticando um dos projetos, publicou uma monografia intitulada *Observações sobre o Projeto do Sr. Deputado Lino Coutinho acerca das Escolas de Medicina*. Em 1830, o Dr. Francisco de Paula Araújo de Almeida, também deputado e professor pela Bahia, propôs mudanças, sugerindo que as Academias do Rio e da Bahia se transformassem em escolas de medicina, que deveriam oferecer um curso médico com a duração de sete anos. (PAIVA, 2003, p. 149).

Além dos problemas urgentes relativos à recente institucionalização da ciência médica⁸⁹, a discussão do currículo dos Colégios e Universidades ganhou espaço no debate parlamentar do século XIX. Embalados pelo ideal iluminista, os parlamentares discutiam a implantação do ensino superior. Os debates giravam em torno de qual modelo deveria ser adotado, se os cursos deveriam ser concentrados em uma universidade ou divididos pelas províncias, e da viabilidade econômica desta implantação. Entretanto, junto a esta discussão, os deputados apreciavam quais seriam as matérias que comporiam a ementa dos cursos.

Em se tratando do ensino superior, além do Curso de Medicina, o Curso Jurídico também mobilizou os deputados já no primeiro ano da primeira legislatura. Assim como tinha sido em Portugal, o Brasil independente precisava institucionalizar “um plano nacional que vigorasse no sistema pedagógico como um todo, envolvendo as atividades de inspeção, de levantamento de dados sobre as escolas e de elaboração de relatórios sobre a situação do ensino.” (BOTO, 2017, p. 57).

A falta de um plano nacional paralisava algumas decisões da esfera educacional, como o provimento de professores para as cadeiras que se encontravam vagas nas províncias, por exemplo. Para suprir esta necessidade, o deputado Januário da Cunha Barbosa apresentou à Assembleia Geral Legislativa um projeto de lei sobre a instrução pública do Império do Brasil em 16 de junho de 1826.

⁸⁹ Sobre a institucionalização da ciência médica e o currículo do Curso de Medicina, ver o livro de Érica Piovam de Ulhôa Cintra (2014): “História, ciência, saúde e educação: a institucionalização da ciência médica e a Faculdade de Medicina do Paraná (1912-1946).”

1.2.1 Um projeto para a instrução pública

Era preciso superar a precarização da instrução pública e cumprir o proposto na constituição: prover instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e fundar Colégios e Universidades para ensinar os elementos das ciências e das artes.

Em 1827 o imperador decretou a primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que tornou obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Com ela o governo imperial demonstrava a preocupação em ampliar o acesso à escola (CARDOSO, Treza Fachada Levy, 2004, p. 186).

Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 52), “A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 procurou criar escolas de primeiras letras, ou escolas de ler, escrever, contar e crer. Com isto o Estado pretendia atingir a população que habitava vilas e lugares populosos do extenso Império”. Organizada em 17 artigos, a lei determinava, entre outras, a forma como as escolas deviam funcionar, bem como a seleção, o provimento e a taxaço do salário dos professores. Os estatutos que até o momento regiam as escolas eram reconhecidos, desde que não se opusessem a nova lei, que determinava inclusive a padronização dos castigos, que deveriam ser praticados de acordo com o Método Lancaster (BRASIL, 1827).

Além de instituir o método mútuo, que já vinha sendo aventado desde as discussões da constituinte, a lei determinava o que deveria ser ensinado pelos professores e mestras para os meninos e para as meninas⁹⁰ nos seguintes termos:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 11º Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12º As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem

⁹⁰ Sobre as diferenças entre a educação de meninos e meninas na Lei Geral do Ensino de 1827, ver o trabalho de Gondra e Schueler (2008).

com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º. (BRASIL, 1827).

Neste ato, o conteúdo estava sendo determinado, mas não havia um marcador que indicasse a organização do ensino a partir de unidades de tempo. Ainda que houvesse algum detalhamento nos conteúdos, esta abordagem não representou uma grande ruptura com o ensino individual que vinha sendo praticado no Brasil, e consistia em fazer ler, escrever e calcular a cada aluno separadamente, sem um programa à ser seguido por todas as escolas (BASTOS, 2005, p. 34).

Segundo Bastos (2005, p. 35), no ensino mútuo os alunos eram agrupados de maneira mais ou menos homogênea em função da matéria a ser ensinada. Em cada grupo ou classe o professor ensinava da mesma forma, utilizando material igual para todos. Na escola mútua, o tempo era disciplinado, com horários definidos para as atividades. A autora afirma que:

O programa de ensino compreende, para os meninos, a leitura, a escrita e o cálculo; para as meninas, a costura. Cada matéria ensinada nas escolas mútuas repousa sob um programa preciso e detalhado, que se encontra nos guias e tratados elaborados pelos responsáveis influentes do método: Nyon, Bally, Sarazin e outros. Cada programa é dividido em oito graus hierarquizados, que devem ser percorridos sucessivamente. Por exemplo, as oito classes de escrita e leitura são: ABC, palavras ou sílabas de duas letras, de três letras, de quatro letras, de cinco letras, lições de palavras de muitas sílabas, leitura da Bíblia, seleção dos alunos que melhor leem na 7ª classe. Em Aritmética, combinação de unidades, dezenas, centenas, etc.; soma; soma composta; subtração; subtração composta; multiplicação; multiplicação composta; divisão; divisão composta; redução; regra de três; prática. (BASTOS, 2005, p. 39).

Se o conteúdo do ensino determinado pelo Imperador deveria ser organizado de acordo com o método mútuo, podemos então deduzir que a questão curricular estava presente, ainda que de forma rudimentar. Quando da aprovação desta lei, havia uma discussão mais avançada sobre a instrução pública no parlamento, que foi preterida sem debate.

Em 16 de junho de 1826, o deputado Januário da Cunha Barbosa⁹¹ havia apresentado à Assembleia Geral Legislativa um projeto de lei sobre a instrução

⁹¹ Januário Cunha Barbosa nasceu no Rio de Janeiro em 1780 e faleceu nesta mesma cidade em 1846. Político de destaque no Primeiro Reinado, foi orador sacro, historiador, jornalista e poeta. Ativo na política desde o processo de independência, participou da assembleia constituinte de 1823 e ora apoiava, ora se afastava de D. Pedro I. Com Francisco Adolfo Varnhagen, participou da

pública do Império do Brasil. Na proposta constavam 155 artigos, divididos em sete títulos, a saber: I – Divisão da instrução pública (5 artigos); II – Das escolas de 1º grau ou pedagogias (11 artigos); III – Das escolas de 2º grau ou liceus (12 artigos); IV – Das escolas de 3º grau ou ginásios (12 artigos); V – Das escolas de 4º grau ou academias (11 artigos); VI – Da direção e inspeção das escolas públicas (30 artigos); VII – Do Instituto Imperial do Brasil, sua organização, deveres, e administração (74 artigos).

Muito mais abrangente e detalhado do que os 17 artigos instituídos em 1827, o projeto propôs a divisão da instrução pública em quatro graus: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. Os graus eram definidos de acordo com os conhecimentos que deveriam ser acessados em cada nível, sendo que nas pedagogias estavam os conhecimentos necessários a todos, independente de estado ou profissão; nos liceus os conhecimentos essenciais aos agricultores, artistas e negociantes; nos ginásios os conhecimentos científicos que deveriam servir de introdução aos estudos profundos das ciências; e nas academias:

[...] as ciências abstratas e as de observação, consideradas na sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disto o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista. (BARBOSA, 1826, n.p.).

É possível perceber que a gradação da instrução pública estava estreitamente relacionada com a expectativa social, ou seja, a instrução seria projetada de forma a atender às diferentes necessidades que teriam os diferentes cidadãos. Para as pedagogias, nesta proposta, além da distribuição de escolas pelas províncias e a indicação do método lancasteriano, havia uma orientação explícita quanto à organização dos conteúdos em unidades de tempo, como é possível perceber nos artigos abaixo:

TÍTULO II – Das escolas de 1º grau ou pedagogias

Art. 1º. Nestas escolas se compreenderão: a arte de ler e escrever, os princípios e regras fundamentais de aritmética, os conhecimentos morais, físicos e econômicos, indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos.

fundação ao IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do qual foi primeiro secretário. Em 1844 assumiu a direção da Biblioteca Nacional. A biografia do parlamentar pode ser consultada nos trabalhos de Xavier (2015) e Casagrande (2006).

Art. 2º. As doutrinas que devem constituir o objeto destas escolas, serão divididas em três classes, cada uma das quais contenha os conhecimentos que qualquer menino de talento medíocre possa bem compreender no espaço de um ano.

Art. 3º. Na primeira classe se compreenderão os elementos da arte de ler e escrever, os primeiros princípios sentimentais da moral e o conhecimento dos números e da numeração decimal.

Art. 4º. Na segunda classe, além da continuação da prática de ler e escrever, se adiantará a instrução moral desenvolvendo os princípios sentimentais, e dando-se convenientes noções das virtudes naturais. Deve também continuar-se a instrução da ciência de contar, e principiar-se a instrução dos conhecimentos físicos.

Art. 5º. Na terceira classe, além da continuação da escrita e prática das operações de aritmética e física, e começar a de geometria, agrimensura e mecânica, pelas suas doutrinas mais simples, gerais e indispensáveis.

Art. 6º. As meninas serão igualmente admitidas com os meninos nas escolas do primeiro grau; a instrução será a mesma e simultânea.

[...]

Art. 11º. Regulamentos particulares a este grau marcarão as horas de ensino, direção e economia das aulas. (BARBOSA, 1826, n.p.).

Nos liceus, dedicados aos conhecimentos das ciências morais e econômicas, os cursos seriam divididos em três anos, sendo que:

Art. 3º. No primeiro ano se dará uma ideia geral dos três reinos da natureza, insistindo-se particularmente no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais de maior utilidade nos usos da vida. Também se darão as convenientes ideias de química, e sua aplicação às artes. O ensino deste ano terminará com a exposição de uns brevíssimos elementos de agricultura.

Art. 4º. No segundo ano se ensinarão os princípios de álgebra ordinária, os elementos de trigonometria, os princípios gerais de mecânica e de física geral dando-se de todas estas ciências noções puramente elementares.

Art. 5º. No terceiro ano começará a instrução dos alunos por noções as mais importantes de economia política e de comércio em geral, continuará o ensino pela exposição dos princípios fundamentais da moral, e terminará com elementos brevíssimos de direito natural. (BARBOSA, 1826, n.p.).

Para os liceus também estava prevista a criação de escolas subsidiárias de aditamento ao 2º grau. As escolas subsidiárias tinham por finalidade complementar a educação ministrada. Nelas seria oferecido um "curso mais completo de todas as ciências, e instrução mais sólida a todos os indivíduos que se acharem em circunstâncias de poderem, em benefício de sua própria fortuna, aplicar mais tempo à sua instrução." (BARBOSA, 1826, n.p.).

Também poderiam participar destas escolas alunos que apresentassem "um mais amplo desenvolvimento aos talentos não ordinários" (BARBOSA, 1826, n.p.), ou seja, o acesso a esta instrução complementar poderia se dar através da fortuna pessoal ou da demonstração de mérito. As escolas subsidiárias seriam compostas

pelos cursos de ciências naturais e ciências exatas, cada um com dois anos de duração e pelas cadeiras de estereotomia⁹², desenho, moral e economia.

Nas escolas de 3º grau ou ginásios, os conteúdos seriam divididos pelos professores em doze meses. O ensino deveria abranger:

[...] à análise completa das faculdades e operações do entendimento; a gramática geral ou arte de falar; a retórica ou arte de escrever; o estudo das línguas mortas e os das vivas; o conhecimento dos diversos modos da sua escritura, ou seja em diplomas ou em moedas e inscrições lapidares; a hermenêutica ou arte de distinguir os monumentos e diplomas genuínos dos apócrifos; e finalmente a geografia antiga e moderna, a cronologia, e a história filosófica, tanto civil como literária. (BARBOSA, 1826, n.p.).

No 4º grau ou academias, os professores seriam chamados de lentes. Como objetos deste nível de estudo estavam todas as ciências exatas, naturais e sociais consideradas em suas diversas ramificações e na sua aplicação às profissões científicas. As academias seriam divididas em seis classes: ciências matemáticas, ciências físicas, ciências médicas, ciências sociais ou da jurisprudência política, ciências militares, ciências navais. Para cada classe, o parlamentar indicou o elenco das cadeiras que deveriam ser cursadas.

No projeto de Barbosa (1826) foi possível perceber que o mais importante em um plano geral para a instrução pública era definir como seria a distribuição de escolas, liceus, ginásios e academias no território nacional; o provimento de professores, mestres e lentes; o conteúdo do ensino e a distribuição nas unidades de tempo disponíveis. Havia também a preocupação de criar uma estrutura de supervisão e inspeção que garantisse que a instrução atendesse aos moldes estabelecidos. O Título VI – Da direção e inspeção das escolas públicas, determinava que:

Art. 1º. Haverá na capital do Império uma corporação de homens instruídos, do mais distinto merecimento debaixo da denominação de – Instituto do Brasil –, a cujo cargo estará a direção da instrução pública em toda a extensão do Império, e a inspeção das escolas públicas, que nele se achem estabelecidas, e para o futuro se estabelecerem. (BARBOSA, 1826, n.p.).

O Instituto do Brasil tinha, nesta proposta, uma gama extensa de funções, entre elas a nomeação dos professores e o provimento das cadeiras que vagassem,

⁹² Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001), estereotomia é a técnica de dividir científica e regularmente materiais de construção (pedras, madeiras, cantarias).

assim como o controle da conduta dos que se propusessem ao ofício. O Instituto deveria também prover o concurso ou exame para admissão e as regras para o pagamento, como o detalhamento dos ordenados e progressões de vencimentos.

Neste instituto estariam os homens beneméritos e autoridades de todas as áreas que promoveriam intercâmbio internacional; em outras palavras, o Instituto do Brasil reuniria a nata da intelectualidade e da ciência. Para o seu funcionamento, estava prevista a organização de uma estrutura burocrática e hierárquica. Segundo Xavier (2015), apesar de constar em um projeto que apresenta uma estrutura graduada para a instrução pública, o Instituto do Brasil não consta como um dos graus em que se divide o ensino. Para a autora, “ele seria uma corporação composta por homens de elevada instrução, onde, entre outras funções, seria discutido, aprimorado e difundido o conhecimento” (XAVIER, 2015, p. 98).

Os trabalhos de Xavier (2015, p. 86) e Casagrande (2006, p. 73) apontam que a principal referência para o plano de instrução pública organizado por Barbosa foi o Projeto de Organização Geral da Instrução Pública apresentado à Assembleia Nacional Francesa em 1792 por Concorcet. O projeto de Condorcet previa uma estrutura graduada para a instrução pública e a criação da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, que entre outras funções, ficaria encarregada de vigiar e dirigir os estabelecimentos de instrução (XAVIER, 2015, p. 95).

Para Boto, no projeto de Condorcet, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes estaria no “topo daquilo que se estruturava como uma pirâmide da instrução popular” e serviria como um “elemento aglutinador dos progressos do conhecimento e como um espaço de entrelaçamento criativo e criador das diversas ramificações do saber humano” (BOTO, 2003, p. 753). A autora ressalta que o Plano de Instrução Nacional de Condorcet também teve pouca repercussão, uma vez que foi lido no parlamento, mas não foi discutido ou aplicado. Como a instrução pública era um tema forte que perpassava outras discussões, o plano influenciou outros projetos que visavam a produção de um homem novo, condizente com o horizonte de expectativas que se desenhava. Nas palavras da autora:

A ideia motriz do plano que teve redação de Condorcet era a de buscar, pela arquitetura institucional de um modelo articulado de instrução pública, obter progressivamente a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais. A preparação cultural acentuaria a força meritória dos mais capazes, o que era,

por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança. (BOTO, 2003, p. 742).

A instrução pública projetada na França do final do século XVIII seguiria o ideário democrático-liberal de uma escola pública universal, única, laica, gratuita, para ambos os sexos, em todos os seus níveis. Todos deveriam receber o máximo de instrução possível de forma que o conhecimento fosse “espraiado, com cada vez maior intensidade, para um conjunto mais amplo de pessoas” (BOTO, 2003, p. 744).

No Brasil, antes mesmo do projeto apresentado por Januário da Cunha Barbosa, outro havia sido formulado tomando por base a proposta de Condorcet que chegara pela via do iluminismo português. Em 1823 Martim Francisco d’Andrada Machado⁹³ apresentou um projeto de instrução pública à Assembleia Geral Constituinte⁹⁴. Segundo Xavier (2015), o texto recebeu parecer favorável da comissão de instrução, a qual recomendou a sua impressão na sessão de 7 de julho de 1823, mas não voltou à pauta. A autora ressalta que o parecer da comissão de instrução registrado nos anais do parlamento informava que o texto havia sido escrito em 1816⁹⁵ como uma proposta para a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo⁹⁶.

Intitulado “Memória sobre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo”, o texto foi reapresentado, agora como um plano nacional que estabeleceria um amplo sistema de instrução pública. O texto estava organizado em doze capítulos, a saber:

- I. Necessidade de uma instrução geral e mais conforme com os deveres do homem na sociedade.
- II. Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau que a sociedade exige de seus membros.
- III. Primeiro grau de instrução comum; distribuição das escolas, divisão do curso, e discípulos.

⁹³ Segundo Bontempi e Boto (2014, p. 257), Martim Francisco nasceu em 1775, na cidade de Santos, recebeu instrução primária em casa e seguiu os estudos de filosofia, lógica, retórica, moral e língua francesa com frei Manuel da Ressurreição. Entre 1794 e 1798 cursou matemática e filosofia natural na Universidade de Coimbra, onde teria tido contato com a literatura dos iluministas. Foi Inspetor de Minas e Matas, coronel de milícias e vice-governador da Capitania de São Paulo. Atuou também como ministro da Fazenda (de 1822 a 1823 e de 1840 a 1841), deputado à Constituinte de 1823 e presidente da Câmara em 1831. Sobre a atuação científica de Martim Francisco, ver o artigo de Varela e Lopes (2007).

⁹⁴ O documento *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, elaborado em 1816 por Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, foi publicado em 1945 na seção *Documentação Histórica* do volume VI – número 18 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

⁹⁵ Bontempi e Boto (2014) indicam que a primeira apresentação do texto, que recebeu parecer desfavorável à execução, aconteceu entre os anos de 1815 e 1816.

⁹⁶ Sobre o contexto original de elaboração do texto de Martim Francisco, ver o trabalho de Bontempi e Boto (2014).

- IV. Estudos do primeiro ano.
- V. Estudos do segundo ano.
- VI. Estudos do terceiro ano.
- VII. Considerações sobre o método seguido neste primeiro grau de instrução.
- VIII. O segundo grau de instrução, duração do curso, divisão das escolas, mestres, etc.
- IX. Estudos do segundo grau de instrução.
- X. Considerações sobre cada uma destas matérias e sobre o que delas se deve ensinar.
- XI. Compêndios e mestres.
- XII. Necessidade de um Diretor dos Estudos; suas qualidades e obrigações, etc. (adaptado de MACHADO, 1945).

O texto contemplava desde as ações que caberiam aos encarregados da instrução até a forma com que os professores, mestres e lentes deveriam conduzir o seu trabalho, determinando inclusive a distribuição das matérias no tempo disponível para cada grau. O deputado defendia a importância de determinar o conteúdo do ensino nos seguintes termos: “é mister finalmente, que se saiba o que, e como se deve ensinar” (MACHADO, 1945, p. 467).

O conceito de plano foi seguidamente utilizado no texto de Martim Francisco, assim como em todo o debate da constituinte. Como já foi destacado, para todas as áreas haveria de ter um plano que direcionasse as ações do Estado. Plano era um conceito abrangente, ou seja, um bom plano deveria dar conta de antecipar todos os aspectos relativos ao tema em questão. Todos os aspectos abordados deveriam contribuir para uma só finalidade, ou seja, mesmo as determinações mais pragmáticas estariam justificadas nos princípios defendidos, como é possível observar no excerto abaixo:

§ 3 — Banindo deste plano os castigos, baniu-se o antigo sistema fradesco, e absurdo, que engelhava a atividade natural dos moços, que hebetava seus sentimentos morais, e acabava por plantar na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixeza; banindo-se deste plano toda a espécie de distinções, baniu-se a ambição, este amor das dignidades, e prerrogativas pessoais e exclusive; baniu-se a ambição extremada, este Deus cruel, que ainda não contente com um templo, e incensos, até aspira a ter vítimas; baniu-se finalmente a avareza, esta ambição tranquila do ouro, que acaba produzindo todos os males, que atualmente contaminam e gangrenam o coração do corpo político. (MACHADO, 1945, p. 474).

O plano apresentado em 1823 projetava uma instrução mínima para toda a população. No entanto, assim como mais tarde se veria no projeto de Januário da Cunha Barbosa, nem todos deveriam ter a mesma instrução. O ensino seria graduado,

levando em conta a função a que cada um era destinado na sociedade, o tempo que seria possível dedicar ao estudo e a sua capacidade intelectual:

Sou igualmente de parecer, que esta instrução deva durar três anos; porque tomando nove anos pelo termo médio, em que ela deve ter começo, vem a terminar nos doze, idade em que o menino não é ainda preciso ao serviço de sua família, e em que os filhos dos pobres podem, sem algum prejuízo, consagrar diariamente algumas horas ao estudo. Talvez pareça curta, e inexata a duração deste curso, e antecipado o termo médio, sabendo-se as matérias, que nele se devem ensinar; mas esta objeção esvaecerá e tornar-se-á de nenhum valor, quando se refletir, que nos países quentes sendo mais prematuro o desenvolvimento físico, e este andando de par com o intelectual, o menino mais cedo se desenvolve, com mais facilidade, em menor tempo aprende um maior número de verdades. (MACHADO, 1945, p. 469).

A duração dos cursos, a seleção das matérias e a ordenação do ensino ocupavam uma parte significativa do plano. Os estudos do primeiro, segundo e terceiro anos são apresentados de forma detalhada e em capítulos específicos. No capítulo dez, “Considerações sobre cada uma das matérias e sobre o que delas se deve ensinar” (MACHADO, 1945), pode-se observar também que havia um julgamento de valor sobre o conteúdo da instrução a partir da noção de utilidade e dos preceitos da moral. A discussão sobre o ensino do Latim exemplifica esta questão:

Se a morte de um povo, trazendo consigo a morte de suas descobertas e trabalhos, torna o estudo de sua língua ainda muito mais inútil; e o soberano, na instrução de seus vassallos, só deve fazer crer, o que é provado, e nunca as opiniões de sábios de outros países; se em toda conduta da vida, a razão, e observação deve ser o único final das ações humanas, e nunca o exemplo dos outros povos; Se finalmente o conhecimento da língua latina só contribui a fazer-nos admirar alguns homens de gênio da antiguidade, como Cícero, Virgílio, Horácio, Lívio, Tácito, Salústio e Plínio; então o ensino desta língua, estudo verdadeiramente de luxo, não pode ter lugar em um plano de instrução geral. Mas atendendo à necessidade de melhor desenvolver, e arrear os primeiros rudimentos da gramática, dados no primeiro grau de educação: refletindo na precisão habitual, que dela têm, os que se destinam a vida eclesiástica e outras profissões, pelo sistema dominante de nossas instruções particulares; cedendo mesmo ao imperioso prejuízo da Nação nesta parte, admito uma aula de língua latina contanto que a ela se ajunte o estudo da francesa, língua geral, e mais útil pelas muitas verdades necessárias ao bem do país, que podemos escolher dos escritos de seus sábios. (MACHADO, 1945, p. 476-477).

A determinação do conteúdo da instrução pública nos diversos graus se manifestava também na recomendação do uso de livros que serviriam de base ao ensino. No projeto de Januário da Cunha Barbosa, a preocupação com o controle dos conteúdos do ensino também podia ser percebida no regramento da seleção dos livros

e compêndios que deveriam ser produzidos por autoridades e utilizados pelos professores:

Art. 22. Ao instituto pertencerá a escolha e aprovação dos livros elementares, que deverão servir de texto às explicações dos professores em todas as escolas públicas deste Império, e a regulação do número e extensão das matérias que nela se devem conter.

Art. 23. O instituto procederá, portanto, a fazer que se componham na língua nacional, ou que para ela se traduzam, os compêndios elementares apropriados à natureza e extensão de cada escola, para o que publicará programas suficientemente especificados, oferecendo ao melhor compendio em cada matéria um prêmio proporcionado a dificuldade da obra. Este será simplesmente útil, ou juntamente honorífico, segundo a importância da matéria; e para que os sábios estrangeiros possam aspirar a estes prêmios, se declarará em todos os programas que se admitirá ao concurso, não só compêndios escritos em português, mas em latim, ou em qualquer das línguas cultas da Europa, não sendo seu autor brasileiro.

Art. 24. O valor e qualidade dos prêmios não ficará absolutamente ao arbítrio do instituto; este consultará a S.M. o que julgar conveniente, e só depois de sua imperial decisão se publicará os programas na conformidade dela.

Art. 25. O autor de qualquer compendio que for aprovado, sendo brasileiro ou estrangeiro que fale e escreva suficientemente a língua nacional, pretendendo ser mestre na escola e na cadeira a que o dito compendio for destinado, preferirá a outro qualquer concorrente. (BARBOSA, 1826, n.p.).

Nos artigos dedicados ao regramento dos livros e compêndios do projeto apresentado em 1826, é possível identificar o uso do termo programa, que não aparece no plano escrito em 1816. A palavra apresenta diferentes sentidos, mas não está relacionada à sequência de matérias que formariam um determinado curso.

Sobre o texto de Martim Francisco, Bontempi e Boto (2014, p. 264) chamam a atenção para o fato de o autor ter utilizado algumas expressões do texto de Condorcet. Diferente de alguns autores que interpretam as semelhanças entre os textos como mera cópia ou plágio, os pesquisadores se valem do conceito de apropriação para situar o plano elaborado no Brasil no início do século XIX da seguinte forma:

A ideia de apropriação implica a noção de uma pertença, feita por algum tipo de recepção, mas fundamentalmente pelo efeito de reinvenção dos conteúdos culturais recebidos, havendo, portanto, circunscrições específicas que mapeiam e organizam as ideias em circulação. Quando Martim Francisco lê Condorcet e se apropria de suas ideias, colocando-as em circulação no Brasil do início dos oitocentos, a seu modo está recriando o conjunto de ideias, de vez que qualquer bem cultural se dá mediante filtros intrínsecos à realidade e à história de quem o recebe. (BONTEMPI; BOTO, 2014, p. 256).

Nesta perspectiva pode-se inferir que a apropriação da obra de Condorcet pelos parlamentares brasileiros ampliou o campo semântico em torno do conceito de

instrução pública, que ganhava importância no contexto político que pretendia estabelecer as bases do Império no Brasil independente. É preciso considerar, no entanto, que o modelo de escola que aparece nos primeiros projetos de instrução pública não se firmou na legislação aprovada nos anos seguintes (XAVIER, 2015, p. 12), o que indica que este novo vocabulário teve um alcance limitado.

João Roberto Moreira identificou no plano de ensino apresentado em 1826 “[...] a primeira tentativa, no Brasil independente, de se fixar em lei o conteúdo do programa escolar primário” (MOREIRA, 1955, p. 22) e associou este documento ao conceito de currículo tradicional. Mesmo que poucos anos separem as duas tentativas de estabelecimento de um plano geral para a instrução pública, e ambas não tenham logrado sucesso, em 1826, já aprovada a constituição, a discussão do conteúdo do ensino havia adquirido importância no debate parlamentar, impulsionada pela necessidade de regulamentação do currículo do Curso de Medicina e da criação do Curso Jurídico. Cabe destacar que, independentemente do grau de ensino, considerando que neste período “o discurso da educação era falado pela política” (BONTEMPI; BOTO, 2014, p. 256), é do parlamento que viriam os novos termos necessários à complexificação do debate educacional.

1.2.2 O currículo do curso jurídico

A organização do ensino superior era uma pauta privilegiada nas primeiras legislaturas do Império. Reuniam-se no parlamento as pessoas interessadas neste debate: uma elite composta por médicos e advogados formados na Universidade de Coimbra. A criação de escolas médicas, jurídicas e sociais, de comércio, militares, de engenharia e de belas-artes, junto às viagens ao exterior, às expedições científicas de estrangeiros ao Brasil e à criação de equipamentos culturais – bibliotecas, museus, teatros, institutos, entre outros – compunham os esforços de modernização do campo da ciência necessários para a formação de um Estado independente (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 134). Neste contexto,

Medicina e Direito, portanto, apresentavam-se à sociedade como campos de conhecimento autorizados a solucionar os problemas da nação. De certo modo, ambos se arvoraram como possuidores do “antídoto” para os males sociais e, com isso, procuraram impor sua legitimidade para disciplinar a vida

individual e social; um com a Lei, outro com o Remédio. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 135-136).

Sobre o direito brasileiro, Fonseca (2008, p. 264-266) afirma que até a independência política e mesmo nas primeiras décadas do Império havia no Brasil uma ampla identificação com o direito português, uma vez que quase todas as ferramentas jurídicas disponíveis eram provenientes da Europa. No entanto, o autor ressalta que a criação de cursos superiores, e em especial das Faculdades de Direito, “parecem ser sinais eloquentes da vontade das elites locais em formar quadros burocráticos e pensantes diversos do tronco português do qual derivávamos” (FONSECA, 2008, p. 266). Este esforço pode ser percebido no discurso de Januário Cunha Barbosa na sessão de 07 de agosto de 1826 da Câmara dos Deputados:

A comissão de instrução pública antes de apresentar este projeto, que está em discussão, tinha apresentado um plano geral para todo o império, o qual se acha impresso, mas depois dela haver organizado este plano foi-lhe ordenado pela câmara, que formasse um projeto sobre o curso jurídico, porque se entendeu, que havia falta de estudantes juristas, para entrarem nos lugares de letras; que se achavam vagos. Nada direi a respeito do primeiro artigo, até mesmo para que não pareça entrar espírito de provincialismo: tivemos somente em vista aproveitar alguns elementos, que há nesta corte, porque nos pareceu querer a câmara, que quanto antes se estabeleça o curso jurídico. [...] O que convém ao Estado, Sr. Presidente, não é ter de séculos em séculos um homem hábil em política, é sim ter constantemente o número bastante de homens instruídos nesta difícil ciência, a quem possa confiar com segurança as importantes comissões, que necessitar ter dentro, e fora da Nação. O tempo dos milagres ainda não é passado, Sr. Presidente, talvez não acabe nunca; mas eles vão sendo raros, e se as Nações apresentam agora uma longa série de grandes homens de Estado, é claro, que da instrução, unida ao talento, procede esse bem, que não foi trivial nos séculos passados: parece mesmo, que a natureza é avara destes prodígios, para assim estimular a nossa emulação, e chamar-nos ao estudo das ciências necessárias. Pretender obter por milagre, o que se pode conseguir por meios naturais, ou é demência ou é insulto feito à divindade. (BRASIL, 1827b, n.p.).

No início da discussão que tomaria um espaço significativo da sessão de 7 de agosto de 1826, o deputado Lino Coutinho havia apresentado a seguinte ementa para o Curso Jurídico:

- 1º Direito Natural
Direito público Universal, ou Direito das Gentes
- 2º Filosofia Jurídica, ou princípios de Legislação Universal
História das Legislações Antigas, seus efeitos Políticos, e aquela da Legislação Nacional
- 3º Direito Pátrio Civil e Criminal, e Direito Mercantil
- 4º Direito Público, ou análise das Constituições dos diversos Governos, e da Constituição do Império.

- 5º Instituições Canônicas e História da Igreja.
6º Economia Política. (BRASIL, 1827b, n.p.).

O parlamento mostrava-se mobilizado para a fundação do curso jurídico, e essa já era a segunda sessão em que o tema era tratado. O debate envolvia a definição dos estudos que seriam mais vantajosos e necessários para a nação que emergia. A utilidade era confrontada com os limites dos recursos disponíveis, o que fazia com que o lugar de implantação dos estudos também fosse posto à prova. Questionava-se o que seria mais conveniente: que os estudos fossem centralizados em um só local ou distribuídos pelas diferentes províncias.

Havia também a preocupação, externada por um grupo de parlamentares, de definir a distribuição das cadeiras necessárias para o curso, prestigiando o plano detalhado no projeto que havia sido apresentado pela Comissão de Instrução Pública e superando, como defendia o deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos⁹⁷, um “ranço antigo de muitas doutrinas, que para nada servem, senão para incomodar os pobres Estudantes” (BRASIL, 1827b).

Para além da ementa, a discussão avançava sobre o que seria ensinado em cada cadeira, inclusive cuidando para que uma não avançasse os limites de outra já estabelecida. Apontava-se também a necessidade de indicar os compêndios que os alunos usariam em seus estudos, entendendo que desta forma ficariam mais evidentes a divisão das matérias e quais autores seriam prestigiados em cada assunto. O encadeamento de compêndios, matérias e cadeiras demonstra o propósito de determinação do conteúdo do ensino pelo parlamento.

Além de Coutinho e Vasconcelos, outros magistrados como o deputado José Cesário de Miranda Ribeiro, de Minas Gerais; José Bernardino Batista Pereira de Almeida, da Capitania do Espírito Santo; e Antônio Francisco de Paula Holanda

⁹⁷ Segundo os registros do MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira, Bernardo Pereira de Vasconcelos nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, em 27 de agosto de 1795. Formou-se em Direito na Universidade de Coimbra, seguindo uma tradição familiar que agregava juristas e advogados de prestígio político no Brasil e em Portugal. No início da sua trajetória profissional, atuou como juiz de fora e desembargador. Em 1824 foi eleito para a primeira Assembleia Geral Legislativa do Império como deputado pela província de Minas Gerais, o que deu início à sua carreira política. Integrava o grupo de oposição ao governo de D. Pedro I e a partir de 1831 participou do governo regencial como Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda, retornando para Ouro Preto ao deixar o cargo em 1832. Morreu no Rio de Janeiro, em decorrência da febre amarela, em maio de 1850. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/400-bernardo-pereira-de-vasconcelos>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Cavalcanti de Albuquerque, de Pernambuco mostravam-se empenhados na discussão dos pormenores do ensino que seria ministrado no curso jurídico.

Mesmo sendo a Universidade de Coimbra o lócus de formação desta elite parlamentar, o modelo da renomada instituição era seguidamente contestado. A crítica voltava-se principalmente ao conteúdo do ensino: era preciso considerar as coisas que deviam ser ensinadas e aquelas que precisariam ser desaprendidas. Um exemplo é a defesa da eliminação da cadeira de história da legislação portuguesa para dedicar tempo a novas leis que seriam necessárias.

A utilidade das cadeiras e das matérias era um ponto nevrálgico do debate. Conflitava o desejo de instituir um curso de caráter mais utilitário, ou outro, mais abrangente, trazendo conhecimentos das ciências sociais e políticas. Na argumentação sobre as matérias e o tempo dedicado a cada uma, assim como a utilidade delas para a profissão, surge o conceito de plano de estudos como um recurso capaz de priorizar o que era essencial e de fato deveria ser estudado, como é possível vislumbrar na fala do deputado pernambucano Cavalcanti de Albuquerque:

Eu encaro esta matéria por um lado bem diferente daquele, porque a maior parte dos meus ilustres colegas a contemplam. Eu quisera que na formação deste plano de estudos se tivesse em vista menos o interesse de um ou outro em particular, de uma ou outra classe de cidadão, do que o todo da nação em geral: quisera que se propagassem as luzes sobre os direitos do homem, e do cidadão, e que estas luzes chegassem a todas as classes da sociedade, ensinando-se até nas aulas de primeiras letras, se isso fosse possível. (BRASIL, 1827b).

Lino Coutinho era incisivo na defesa das matérias que julgava adequadas e esta discussão acabava por incidir também em outro tema polêmico: a duração que deveria ter o curso. Apesar das divergências, chegar a um acordo sobre quantos anos deveria durar a formação no curso jurídico, assim como qual seria a idade adequada para ingresso, não parecia demasiado difícil. Cogitava-se, inclusive, a organização de um plano de estudos preparatórios que viabilizasse a difusão de luzes, o que consistia na finalidade maior do projeto, finalidade essa que os legisladores não queriam confiar ao governo.

Vasconcelos afirmava, sem meias palavras, que “os presidentes não gostam muito dessa difusão de luzes: eles sabem muito bem [que] quanto mais luzes, menos mando absoluto, e mais quem note os seus erros e comportamento” (BRASIL, 1827b, n.p.). Lino Coutinho, por sua vez, flexibilizaria várias de suas proposições no decorrer

do debate, mas em seu discurso defendia enfaticamente o protagonismo do legislativo. O deputado não admitia, por exemplo, que o Governo escolhesse os Compêndios que seriam usados nos cursos. Para ele, os compêndios deviam ser propostos pelos lentes e aprovados pelos legisladores.

Rudnicki (2007, p. 68-70) destaca que o debate em torno da escolha dos compêndios estava relacionado à disputa de poder e ao receio de que a subversão ganhasse espaço a partir da instalação de cursos jurídicos, ainda que os limites deste tipo de controle já fossem considerados. O autor reproduz um trecho do discurso do deputado pela Província de São Paulo Nicolau Pereira de Campos Vergueiro⁹⁸, que demonstra que o poder de controle do Estado, no que tange ao conteúdo do ensino, era limitado pela atuação de cada lente:

Demais, senhores, se o lente professa uma doutrina diferente da que se vê obrigado a ensinar, ele terá muitos meios de iludir os estatutos, os compêndios e as ordens as mais positivas, e por isso o único meio de prevenir a prevaricação é a exclusão desses homens inimigos do nosso sistema. Lembro-me que um dos meus lentes em Coimbra era obrigado a explicar por um compêndio, com cuja doutrina ele nem sempre se conformava, principalmente quando este compêndio, definindo os poderes espiritual e temporal, dizia que o espiritual era o poder da Igreja e o temporal o poder dos reis. Ele reproduzia esta mesma ideia e depois acrescentava: – Vamos, com os nossos Estatutos, que nos obrigam a seguir esta opinião. E por fim dava uma risada. Ele certamente era obrigado a ensinar um princípio tão errôneo, para satisfazer os Estatutos, porém, não podia dissimular que semelhante proposição era absurda e revoltante, e por que se ria? Porque respeitava a opinião pública, que há muito tempo reconhece que o poder temporal não é dos reis, mas dos povos; e não queria que se rissem dele. Portanto, meus senhores, não tenhamos tanto medo de que os lentes venham a escolher compêndios opostos às ideias recebidas. (VERGUEIRO apud RUDNICKI, 2007, p. 69).

Se o impacto político dos conteúdos era considerado, muito mais temível era a atuação dos lentes, que poderiam ser vistos como inimigos de acordo com as posições que assumissem diante dos jovens em formação. O texto promulgado pelo Imperador e registrado como Lei de 11 de agosto de 1827 anunciava a criação de dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais – um na cidade de São Paulo e outro em Olinda. Entre os seus onze artigos, trazia a emenda apresentada por Lino Coutinho

⁹⁸ Nascido em Portugal e formado pela Universidade de Coimbra, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro iniciou sua carreira no Brasil como juiz ordinário e construiu uma longa trajetória política, alternando a atuação como deputado, senador e ministro até 1847. Reconhecido pela defesa dos princípios liberais e antiescravistas, faleceu no Rio de Janeiro em 1859.

que dava ao legislativo o poder de aprovar, ou não, alterações nos Estatutos propostas pelos lentes. O artigo tinha a seguinte redação:

Art. 7º - Os Lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão interinamente; submetendo-se, porém, a aprovação da Assembleia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer as escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos. (BRASIL, 1827).

A importância dada à definição e ao controle do conteúdo do ensino é evidente nesta normativa que inicia com a definição da estrutura do curso com nove cadeiras distribuídas em cinco anos de estudo. As matérias que deveriam compor cada cadeira vinham descritas na sequência. A lei tratava ainda da nomeação e do ordenado dos lentes, das condições para ingresso dos estudantes, assim como para a colação dos graus de Bacharel ou Doutor. Para as demais questões, a lei indicava a regulação provisória nos termos do estatuto proposto pelo Visconde de Cachoeira, que vinha em anexo, indicando que a Congregação dos Lentes formasse o quanto antes os estatutos completos que seguiriam para aprovação da Assembleia Geral.

O deputado Luís José de Carvalho e Melo⁹⁹, prestigiado em 1824 com o título de Visconde de Cachoeira, era um magistrado de longa carreira que ocupou espaço na política desde a primeira constituinte, compondo o Conselho de Estado criado pelo Imperador em novembro de 1823.

Segundo Rudnick (2007), a discussão sobre a implantação de faculdades de direito iniciou ainda durante o processo de elaboração da constituição a partir do Projeto de Regulamento ou Estatutos para um Curso Jurídico, organizado pelo então Conselheiro de Estado, Visconde de Cachoeira. O texto tornou-se público em 1825 para fomentar a organização do curso na Corte, mas obteve maior importância ao ser incorporado à lei de 11 de agosto de 1827.

⁹⁹ Segundo biografia publicada no repositório institucional Integra JMU, Luis José de Carvalho e Melo formou-se em direito na Universidade de Coimbra. No Brasil, escreveu os estatutos que organizaram os cursos jurídicos, mas faleceu em 1826, antes da aprovação da lei que instituiu os primeiros cursos. Seu falecimento também se deu antes de exercer o cargo de Senador pela Bahia para o qual havia sido recém-nomeado, após atuar como Ministro e Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros. Disponível em: <<https://dspace.stm.jus.br/handle/123456789/50408>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

O projeto iniciava com um arrazoado de aproximadamente quinze parágrafos e seguia com 117 artigos organizados em dezenove capítulos, cujos títulos eram:

- I. Dos estudos preparatórios para o Curso Jurídico.
- II. Dos exames preparatórios.
- III. Do plano de estudos do Curso Jurídico, tempo dele e das matérias que se devem ensinar em cada ano.
- IV. Dos estudos do segundo ano.
- V. Dos estudos do terceiro ano.
- VI. Dos estudos do quarto ano.
- VII. Do que é comum aos professores do terceiro e quarto ano.
- VIII. Dos estudos do quinto ano.
- IX. Das matrículas.
- X. Dos exercícios práticos das aulas.
- XI. Das habilitações e dos pontos para os exames.
- XII. Da forma dos atos.
- XIII. Do grau de doutor.
- XIV. Das Congregações.
- XV. Dos prêmios.
- XVI. Das férias.
- XVII. Do diretor.
- XVIII. Da hierarquia dos professores.
- XIX. Do secretário e mais empregados. (BRASIL, 1827)

O texto introdutório apresenta o Curso Jurídico como um ramo da instrução pública e explicita a sua finalidade: formar magistrados e advogados que também estariam aptos a atuar como deputados e senadores, ocupar lugar diplomático e exercer outras funções no Estado. Por esta finalidade justificavam-se as matérias que deveriam ser ensinadas no decorrer do curso. O parlamentar asseverava que:

[...] é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o **plano dos mencionados estudos**; regular a sua marcha, e método; declarar os anos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um deles; dar competentes instruções, porque se devam reger os Professores, e finalmente formalizar estatutos próprios, e sólido a aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira. (BRASIL, 1827 – grifos nossos).

O conceito de plano de estudos que vem enunciado no capítulo III é utilizado no texto introdutório como um artefato que deveria ser usado para direcionar o ensino. Segundo o *Dicionário Houaiss* (2001, p. 306), os dois primeiros significados da palavra artefato são: 1) produto de trabalho mecânico, objeto, dispositivo, artigo manufaturado; 2) aparelho, engenho, mecanismo construído para um fim

determinado. Este termo¹⁰⁰ auxilia na compreensão do sentido em que era usado o conceito de plano de estudos, pois indica que o mesmo poderia ser agrupado na categoria das coisas úteis produzidas pelo trabalho intelectual, junto às leis e aos compêndios, por exemplo. O plano de estudos servia, objetivamente, para regular o ritmo do ensino, definir o método, indicar os anos de um curso completo, detalhar o conteúdo a ser ensinado em cada ano e dirigir o trabalho dos professores. O plano de estudos era um artefato que tinha uma determinada forma de funcionamento e deveria ser usado para atingir uma finalidade bem específica: produzir profissionais ilustrados que fossem capazes, pela sua excelente atuação na magistratura, na política ou no Estado, de produzir uma nação moderna.

A relação entre os planos de estudo e a produção de uma realidade desejada se evidenciava também na crítica aos antigos estatutos da Universidade de Coimbra. Dos efeitos indesejados vinha a necessidade de proceder reformas, revisar os planos, cortar o que é desnecessário e incluir novas cadeiras e novas matérias.

A apropriação do ideário iluminista, já evidenciada na análise do projeto de instrução pública de 1826, também é explícita no texto do Visconde de Cachoeira. A análise comparativa dos tópicos que constituem os capítulos dos dois documentos demonstra um alto percentual de equivalência, mesmo que o primeiro texto tenha como base o projeto de Condorcet e o segundo, os Estatutos da Universidade de Coimbra reformados em 1772, a partir da agência do Marquês de Pombal.

QUADRO 4 – COMPARAÇÃO ENTRE OS SUMÁRIOS DO PROJETO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1826) E DO CURSO JURÍDICO (1827)

INSTRUÇÃO PÚBLICA	CURSO JURÍDICO
• Necessidade de uma instrução geral e mais conforme com os deveres do homem na sociedade; • Divisão da instrução pública em três partes, deduzida de considerações sobre as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que ele pode empregar em instruir-se, e sobre os serviços de diverso grau (sic) que a sociedade exige de seus membros. • O segundo grau de instrução, duração do curso, divisão das escolas, mestres, etc.	• Texto introdutório

continua

¹⁰⁰ Souza (2007), no contexto da pesquisa sobre a cultura material escolar, define artefatos como produtos do trabalho humano e ressalta que eles exercem duas funções: uma primária, em que prevalece a sua utilidade prática; e outra secundária, em que prevalece a sua dimensão simbólica. Para a autora: “[...] os artefatos são indicadores de relações sociais e como parte da cultura material atuam como direcionadores e mediadores das atividades humanas, o que confere aos objetos um significado humano” (SOUZA, 2007, p. 169).

conclusão

INSTRUÇÃO PÚBLICA	CURSO JURÍDICO
	• Dos estudos preparatórios para o Curso Jurídico. • Dos exames preparatórios. • Das habilitações e dos pontos para os exames.
• Primeiro grau de instrução comum; distribuição das escolas, divisão do curso, e discípulos.	• Do plano de estudos do Curso Jurídico, tempo dele e das matérias que se devem ensinar em cada ano.
• Estudos do primeiro ano. • Estudos do segundo ano. • Estudos do terceiro ano. • Estudos do segundo grau de instrução. • Considerações sobre cada uma destas matérias e sobre o que delas se deve ensinar.	• Dos estudos do segundo ano. • Dos estudos do terceiro ano. • Dos estudos do quarto ano. • Do que é comum aos professores do terceiro e quarto ano. • Dos estudos do quinto ano.
• Considerações sobre o método seguido neste primeiro grau de instrução.	• Dos exercícios práticos das aulas.
• Compêndios e mestres. • Necessidade de um Diretor dos Estudos; suas qualidades e obrigações, etc.	• Do diretor. • Da hierarquia dos professores. • Do secretário e mais empregados.
	• Das matrículas. • Da forma dos atos. • Do grau de doutor. • Das Congregações. • Dos prêmios. • Das férias.

Fonte: Barbosa (1826); Brasil (1827b), organizado pela autora (2021).

Se no projeto escrito por Barbosa (1826) estava desenhada a estrutura da instrução pública, o texto introdutório do Visconde de Cachoeira situa o curso jurídico como parte desta estrutura e indica as bases filosóficas e políticas do projeto. O detalhamento do plano de estudos, os aspectos relativos à atuação dos professores e a estrutura de supervisão do trabalho estavam igualmente contemplados, guardadas algumas especificidades.

Notamos no projeto do curso jurídico uma preocupação adicional com as condições de ingresso e de conclusão do curso, o que deixa explícita a maior seletividade deste grau: havia de se definir com precisão quem poderia ascender ao curso e quem sairia merecedor do título de bacharel ou de doutor.

Ao identificar a enunciação do conceito de plano dos estudos para referir-se ao conjunto ordenado das matérias que deveriam ser ensinadas em cada ano, podemos concluir que no início do século XIX, momento em que o Brasil se firmava como nação independente, o termo foi incorporado ao léxico jurídico-educacional utilizado no parlamento para estabelecer as bases da instrução pública.

1.3 A INSTRUÇÃO PÚBLICA E OS PROGRAMAS DE ENSINO

Os anos que se seguiram à aprovação da Lei Geral de Ensino não foram muito animadores quanto ao progresso da escolarização da população brasileira. Segundo Nascimento (1994, n.p.), os relatórios de Lino Coutinho, que ocupava o cargo de ministro do império no período de 1831 a 1836, denunciavam que a lei havia produzido resultados insignificantes. Segundo o autor, o ministro alegava que:

[...] apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país. Podemos observar, nos relatórios do ministro, que o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas no discurso ideológico do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores. (NASCIMENTO, 1994, n.p.).

O Ato Adicional de 1834 mudou a dinâmica das políticas de instrução pública (CASTANHA, 2006), e as províncias passaram a também produzir planos para conduzir o ensino. Neste cenário podemos observar, assim como Hamilton (2001b) quando analisou os primórdios do processo de escolarização na Europa, que mesmo que predominasse um cenário de desorganização da instrução pública, já se definiam as estruturas da escolarização e, com ela, um novo repertório conceitual que caracterizaria a escolarização moderna. Para o autor:

[...] há fundamentos para reivindicar a existência de “escolarização” sempre que haja evidência, entre outras coisas, de pessoal educacional distintivo (por exemplo, “professores”), instrumentos educacionais distintivos (por exemplo, “livros-textos”) e instalações educacionais distintivas (por exemplo, “escolas”). (HAMILTON, 1992a, p. 15).

Na associação entre escolarização e conformação do estado moderno, disciplina era um conceito fundamental. A recolocação da relação com a igreja, a diferenciação entre a antiga pedagogia doméstica e a didática da instrução pública e o protagonismo do Estado no projeto de educação são alguns pontos fundamentais

que podem ser interpretados à luz das reflexões de Hamilton, uma vez que a emergência da escolarização, para o autor, não foi um processo uniforme e linear; ao contrário, ocorreu quando “ideias desordenadas combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos.” (HAMILTON, 2001a, p. 68-69).

Segundo Tambara (2012), a atuação das províncias na conformação do sistema de ensino a partir do Ato Adicional de 1834, que atribuía a elas a responsabilidade de instituir as escolas de primeiras letras, não provocou uma diversidade normativa muito significativa, haja vista que, na maioria das vezes, o que se via era uma adaptação do que era produzido pelo Município da Corte. De qualquer forma, as províncias não se furtaram a definir e regular, em alguma medida, a instrução pública. Entre os aspectos regulados estavam o conteúdo e o método de ensino (ARRIADA; TAMBARA, 2012, p. 80).

Em 1839, o senador do Império Diogo Feijó apresentou um polêmico projeto de lei que estabelecia um plano de instrução universal no período de vigência do Ato Adicional – este atribuía às Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre a instrução pública. Segundo Tambara (2014), o projeto tramitou ao mesmo tempo que se discutia a interpretação do ato adicional. O autor destaca que:

O caráter de pioneirismo de Feijó é evidenciado não somente pela tentativa de implantar uma educação comum em todo o território nacional, o que não é pouco, mas também, e talvez principalmente, pela natureza da base curricular que privilegiava aspectos bastante controversos. Destaca a implantação de um efetivo processo de laicização do ensino, pois em todo o projeto não há referência alguma ao ensino religioso que é substituído, de forma justificada, pela Filosofia Moral. Ademais, também chama a atenção, entre outros aspectos, por ser proposto em plena vigência do sistema de padroado e ainda por ser sugerido por um clérigo (ARRIADA; TAMBARA, 2014, p. 206).

O desejo de unificação da instrução primária ou da criação de uma educação pública uniforme em todo o Brasil demonstra a permanência do projeto de construção de um plano geral para os estudos elementares. Mesmo com a referência forte do Seminário de Olinda e do recém-criado Colégio D. Pedro II, que tinham estabelecido planos de estudos para os seus respectivos graus, este projeto continuava sem condições de ser aprovado no parlamento brasileiro.

A descentralização do processo de escolarização provocou um considerável aumento no número de pessoas envolvidas na definição dos parâmetros da instrução pública, e o tema passou a figurar no debate público com mais frequência. Neste

período, o vocábulo currículo podia ser encontrado nos artigos veiculados pela imprensa, no entanto não guardava nenhuma relação com a discussão que se dava em torno dos planos de estudos. Em 1836, na seção *Diversas Repartições* da *Gazeta Universal*, o parlamentar pernambucano Felix Peito de Brito e Mello dizia:

Acomode-se as Instituições aos Povos, e ao seu estado de ilustração, e não se queiram destruir, quando elas principiam a bosquejar¹⁰¹. Que conceito mereceremos de Nações estranhas, que nos virem recuar na carreira da civilização, e da liberdade? O estado retrógrado ainda suspeitado causa horror, e não pode deixar de ser estranhado por quem conhecendo a Fisiologia do Corpo Social, vê que o Brasil ainda não chegou ao termo do currículo de glória, donde costuma principiar a decadência dos Impérios. (MELLO, 1836).

Nesta passagem fica evidente que currículo não tinha proximidade semântica com plano de estudos. O termo era usado para evocar o curso de uma vida, sempre com sentido positivo. Não se falava de um currículo de desgraças, mas usava-se a palavra para enaltecer os feitos de determinada pessoa. Mais próximo do contexto educacional, também era possível encontrar o sentido de curso completo, por exemplo: esperava-se dos estudantes a conclusão do currículo acadêmico. Se o plano de estudos era algo que precisava ser construído ou reformado, o currículo deveria ser concluído. Um bom plano de estudos tornaria a nação moderna e livre da ignorância. Um bom currículo tornaria um homem honrado.

Percebe-se ainda que, num momento em que se transitava do modelo da educação doméstica para a instrução pública controlada pelo Estado, o conteúdo do ensino era um tema polêmico. Frente a iniciativas de caráter iluminista, era possível perceber reações conservadoras no debate público. O seguinte trecho, publicado em uma coluna do Jornal Opinião Geral em 1849, demonstra esta preocupação:

Lembra-vos que todas as ciências do mundo não valem uma só virtude!... E que não deveis ir ao foco dos conhecimentos, e ao magistério das chamadas luzes, para adquirir letras, e perder a inocência! Lembrai-vos que a impiedade não é, nem nunca se chamará ciência. Mas que desgraça! Perder a moral doméstica, e a doutrina paternal, quando entras a ser alunos da instrução pública!... Que lástima dos nossos tempos! Eu o tenho observado, muitas vezes com o riso, e muitas mais com profunda tristeza! Não há um mancebo, que ao acabar o currículo do primeiro ano em qualquer academia, não venha para a casa paterna persuadido que pode fazer duas coisas: - uma constituição, e um mundo. – Sim, porque a do seu país já não lhe quadra, e

¹⁰¹ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, bosquejar significa “fazer os primeiros traços (de algo), esboçar” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 495).

a arquitetura deste mundo velho, o não contenta! Buscai nisto e achareis o princípio das revoluções, e do ateísmo!” (BELISCÃO, 1849, n.p.).

Currículo não era um conceito central, mas uma palavra que orbitava a linguagem utilizada nas argumentações sobre a instrução pública, seja associada ao trabalho dos lentes, seja associada ao planejamento das carreiras promissoras dos jovens que compunham a elite. A preocupação com o controle do que se ensinaria aos jovens e da liberdade de ensino, pleiteada pelas famílias mais abastadas que, mesmo antes da instrução pública, garantiam a educação no âmbito doméstico, tinha matéria como termo mais importante. A centralidade do conceito de matéria pode ser percebida neste trecho do discurso do Conselheiro Afonso Celso de Assis Figueiredo proferido em 28 de dezembro de 1873:

Senhores, a par de ensino obrigatório, cumpre assegurar a liberdade no ensino e a liberdade de ensino. Chamo a liberdade no ensino o direito que têm os pais de escolherem para seus filhos o estabelecimento ou professor, que lhes merecer confiança, ou mesmo de instruí-los em sua própria casa, se o julgarem conveniente. Esse direito ninguém o contestará. O que a sociedade pode exigir é tão somente que a criança se instrua; mas o lugar, o modo dessa instrução pertence ao livre arbítrio dos pais. Priva-los dele seria uma tirania, um absurdo. Chamo liberdade de ensino a faculdade ampla que todos devem ter de abrirem escolas e leccionarem as matérias que se julgarem habilitados, sem dependência do *placet*, ou autorização do governo. Ensine quem souber, quem quiser e como lhe aprouver. Nada tem com isso a autoridade. Se o professor pregar doutrinas errôneas, imorais ou perigosas, aí estão o poder judiciário para puni-lo e as famílias para resolverem se seus filhos devem ou não continuar a ouvi-las. Esta fiscalização do pai e da família é mil vezes mais útil e eficaz que a dos agentes oficiais do Estado, porque inspira-se no sincero e natural interesse pelos progressos do filho e do parente, interesse que não sentem, nem podem sentir tais agentes, que na maioria dos casos apenas querem salvar as aparências, preenchendo formalidades vãs, ou levantam questiúnculas, que desgostam e desanimam quantos estão sujeitos à sua inspeção, a qual por isso mesmo nada produz de bom. Inspeção e fiscalize o Estado as escolas que subvencionar, e deixe as demais entregues à iniciativa, que as houver criado. Limite-se a observar o que nelas se passar, adotando nas suas o que lhe parecer aproveitável, e esclarecendo o público sobre os inconvenientes do que lhe parecer abusivo e perigoso. A não ser isto, não lhe reconheço outro direito, e a sua intervenção é sempre esterilizadora, quando excede desses limites. (FIGUEIREDO, 1874, n.p.).

Mendonça e Vasconcelos (2011, p. 51) chamam a atenção para a resistência da elite dominante diante da crescente intervenção do Estado no âmbito privado, mais precisamente na prerrogativa de decidir e controlar o provimento da educação dos filhos. Vindas de um contexto no qual a educação doméstica era reconhecida e valorizada, as elites dominantes que obtinham distinção social com esta modalidade

de instrução se ressentiam com a interferência do Estado na definição de métodos e conteúdo, pois entendiam ser essa uma prerrogativa patriarcal.

Como havia um relativo consenso em torno dos benefícios da escolarização, o Estado assume o protagonismo deste processo a partir de duas estratégias: a instituição da instrução obrigatória por força da lei e a construção de escolas como espaços próprios para a educação pública. Nas palavras das autoras:

A construção de escolas, caracterizadas como o local adequado para a instrução pública, retirará gradualmente a função de instrução de todos os outros espaços, entre eles, as casas e os espaços domésticos utilizados para a educação de crianças e jovens que, não assimilados à escola (espaços escolares) foram questionados em sua legitimidade como instituição educacional¹⁰². (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011, p. 59).

Com a instrução sendo ofertada em escolas providas pelo Estado e com a consolidação da escola como espaço privilegiado da educação pública, deu-se de forma progressiva a vinculação do conceito de ensino público ao conceito de ensino obrigatório, previsto desde a Reforma Couto Ferraz, realizada em 1854 no Município da Corte e incorporado paulatinamente pelas diferentes províncias (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012).

Sobre a reforma da instrução pública de Couto Ferraz, cabe destacar que o Decreto n.º 1331, publicado em 17 de fevereiro de 1854, tinha por objetivo regulamentar uma nova proposta para a organização do ensino primário e secundário no Município da Corte, mas impactou a instrução nas províncias principalmente por indicar a uniformização do ensino, garantida por meio da implantação de estruturas de inspeção que teriam como finalidade o controle de cada escola.

O primeiro título do Decreto n.º 1331 trazia em capítulo único, uma estrutura dedicada à inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária. Em onze artigos, o decreto determinava quem seriam os agentes desta inspeção, como seriam nomeados e quais seriam suas atribuições. O fato de esta estrutura de fiscalização anteceder, em um mesmo documento, a regulamentação da forma da instrução pública primária e secundária já indica a

¹⁰² Em francês: “*La construction d’écoles, caractérisées comme locaux convenant à l’instruction publique, va, progressivement, retirer la fonction d’espace d’instruction à tous les autres espaces et parmi eux les maisons et les espaces domestiques utilisés pour l’éducation des enfants et des jeunes qui, non assimilés à l’école (espaces scolaires) étaient confrontés avec sa légitimité comme institution d’éducation*”.

importância que este dispositivo assumiria. Em primeiro lugar, chamava a atenção a quantidade de condições necessárias para o exercício docente, o que reforça a prevalência do controle das condutas e habilidades¹⁰³. O regramento compreendia também a conduta dos alunos, a organização geral das escolas e os saberes disseminados:

A Reforma Couto Ferraz de 1854 trouxe muitas mudanças para o cenário da instrução primária e secundária da Corte, principalmente no que tange à fiscalização das instituições de ensino. Controle importante para se saber o que era transmitido, tornando-se um mecanismo de regulação relativo aos saberes efetivamente disseminados via escola. (GONDRA, 2018, posição 1475).

A criação de estruturas de monitoramento e dispositivos legais de imposição da obrigatoriedade acompanhou a emissão de licenças e autorizações que conferiam legitimidade à instituição escolar. Mesmo com a resistência das elites imperiais, o Estado se estabelecia como instância exclusiva de orientação e supervisão da instrução pública e privada, com exceção da educação estritamente doméstica.

A replicação, nas demais províncias, de órgãos oficiais de inspeção e controle e de regulamentos educacionais com o objetivo de prescrever modelos para os prédios e os equipamentos das escolas, assim como a instituição da autorização para o exercício profissional dos professores na esfera privada ou pública (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011, p. 60), indica que, neste momento, havia um contexto favorável para a uniformização do ensino. Da mesma forma, a defesa da liberdade de ensino (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2011, p. 58) demonstra que a definição dos conteúdos da instrução pública era um elemento em disputa no processo de escolarização. Via-se na instrução pública o desdobramento do movimento de estruturação e modernização do Estado nacional. Cabe lembrar que no Brasil assim como em Portugal,

O Estado nacional, tal como se instituiria, exigia novos parâmetros de regulação, muito distantes das práticas fidalgas, dispersas, desordenadas e aristocráticas, até então existentes. Era preciso formar um quadro de funcionários. Para tanto, todavia, o Estado deveria instituir formas de controle passíveis de serem palmilhadas mediante diretrizes compartilhadas. Não apenas as ordens religiosas eram um obstáculo; a carência de políticas concernentes à vida social também era um óbice. Cumpria ao Estado dotar o território de especialistas, capazes de cuidar e de modernizar as formas de

¹⁰³ Para uma análise detalhada deste tema, ver o livro *A Emergência da Escola* (GONDRA, 2018).

vida e de existência. Era preciso formar contadores, inspetores, escrivães e secretários do reino. Era preciso dotar de racionalidade a organização da economia. (BOTO, 2017, p. 17).

Paulo e Warde (2015) alertam para o fato de que, mesmo antes da Reforma de Couto Ferraz, estava em curso na Província de São Paulo a construção de um aparato administrativo-burocrático para regular a instrução pública e, neste aparato, uma estrutura de inspeção que garantiria o domínio do Estado sobre os conteúdos do ensino e demais elementos da instrução pública.

No decreto de 1854, a inspeção que deveria acontecer tanto em estabelecimentos públicos como privados estaria a cargo do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, de um Inspetor Geral, de um Conselho Diretor e dos Delegados de Distrito. As atribuições de cada componente estavam descritas de forma detalhada, assim como as condições necessárias para o magistério público e os direitos decorrentes do exercício profissional.

O Capítulo III, por sua vez, tratava das condições de funcionamento e do regime das escolas públicas. As escolas públicas primárias seriam divididas em duas classes: as escolas de primeiro grau, responsáveis pela instrução elementar e as de segundo grau, que ministrariam uma instrução primária superior. Entre estas duas classes de escola, a diferença estava no conteúdo da instrução, descrito da seguinte forma:

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende:

A instrução moral e religiosa,
A leitura e escrita,
As noções essenciais da gramática,
Os princípios elementares da aritmética,
O sistema de pesos e medidas do município.

Pode compreender também:

O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas,
A leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada,
Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil,
Os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis aos usos da vida,
A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais. (BRASIL, 1854 – grifos nossos).

O decreto determinava que o ensino nas escolas de primeiro grau se restringisse aos conteúdos marcados na primeira parte do artigo n.º 47, enquanto nas de segundo grau, seriam ministrados todos aqueles arrolados. As escolas voltadas

para o sexo feminino, se designadas pelo Governo, poderiam ministrar todos os conteúdos, mas teriam que incluir também o bordado e outros trabalhos de agulha. E é justamente quando trata da designação dessas escolas pelo Governo que a normativa utiliza o termo programa de ensino. O artigo n.º 52 tinha a seguinte redação: “A designação das escolas do primeiro e segundo grau, e de seu **programa de ensino** será feita por deliberação do Conselho Diretor, com aprovação do Governo” (BRASIL, 1854 – grifos nossos).

Segundo Bediaga (2017), a atuação de Couto Ferraz¹⁰⁴ no cenário político do segundo império foi muito expressiva. Ligado ao partido conservador, defendia sobretudo a centralização do estado e a manutenção da autoridade do Imperador. A pesquisadora relata que Couto Ferraz foi:

[...] um hábil e influente personagem da elite política imperial e destacou-se de forma mais evidente na execução das reformas jurídico-administrativas do país, fossem aquelas debatidas na esfera política ou as advindas de projetos do imperador, a exemplo de seu papel nas reformas do ensino. (BEDIAGA, 2017, p. 401).

No Regulamento do Espírito Santo publicado em 1848, período em que Couto Ferraz estava à frente da presidência da província, já se percebia a estrutura de classes para as escolas públicas de instrução primária e a indicação das matérias do ensino, no entanto o termo programa de ensino não é usado. Já no Regulamento da Província do Rio de Janeiro, publicado em 1849, e assinado por Couto Ferraz, o primeiro capítulo tem como título: “Programa de Ensino; condições das escolas” (GONDRA, 2018, posição 2179).

Sendo assim, pode-se inferir que apesar da importância do decreto de Couto Ferraz para a regulamentação de elementos de inspeção e controle que incidiram diretamente na organização dos conteúdos, é possível que o conceito de programa de ensino já estivesse em uso no Brasil no final da década de 1840, no processo de normatização da parte da instrução pública que havia ficado sob responsabilidade das

¹⁰⁴ No artigo de Bediaga (2017), consta que Luis Pedreira do Couto Ferraz era filho de um importante deputado da Província da Bahia e frequentava o palácio do Imperador desde sua infância, período em que estabeleceu relações de amizade com o futuro Imperador Pedro II. Formou-se em direito pela Faculdade de São Paulo, onde também se tornou lente. Em 1846 assumiu a presidência da Província do Espírito Santo, sua primeira atuação significativa na administração da instrução pública, com destaque para a: “inspeção das escolas, habilitação dos professores, definição das disciplinas a serem adotadas, escolha de material didático e definição de carga horária de ensino” (BEDIAGA, 2017, p. 386).

províncias: o ensino primário, secundário e profissional. O termo plano de estudos, que tinha um caráter mais amplo e abrangia todos os níveis de instrução, não foi utilizado nestes documentos.

Lorenz (2003) afirma que Couto Ferraz, atento às mudanças em curso no cenário educacional francês, usou como referência para a reestruturação do ensino primário a reforma implementada em 1833 por François Guizot¹⁰⁵. Sobre a reforma francesa, Weiss (2001) destaca que é sob o comando de Guizot que se dá a implantação da instrução primária, assim como a instituição de uma espécie de escola maternal e a reorganização da escola normal, o que teria como efeito “a estruturação de um sistema de instrução pública” (WEISS, 2001, p. 44). Sobre a intencionalidade de Guizot, o autor afirma que:

Ele insiste sobre uma educação que leve à frente um projeto de uniformização, sob a responsabilidade do Estado, que vigia os conteúdos e os valores ensinados, em um tempo onde as instabilidades ideológicas e sociais ameaçam a unidade política. (WEISS, 2001, p. 45).

Para Moreira (1955, p. 34-35), no segundo império, ainda que a principal ênfase das sucessivas reformas estivesse no método, na organização administrativa e na inspeção do ensino, houve a regulamentação do currículo da instrução pública, mesmo que, em grande medida, como cópia da legislação francesa. De acordo com o autor:

A lei promulgada pelo Ministro Guizot, da França, em 1833, que regulamentava a instrução pública, foi “a matriz de toda a legislação das nossas Províncias até 1854”. Dela foi que nos veio a inspiração da tentativa de dividir o currículo primário em dois ciclos: o elementar e o superior. São do próprio texto da lei francesa as seguintes palavras que consubstanciam o conteúdo do currículo dos dois ciclos. Poder-se-á facilmente compará-lo com as transcrições feitas anteriormente, quando tivemos em vista a indicação do currículo adotado em algumas das nossas Províncias. “A instrução primária elementar – diz o decreto de Guizot – compreenderá necessariamente a instrução moral e religiosa, a leitura, a escrita, os elementos da língua francesa e do cálculo, o sistema legal de pesos e medidas. A instrução primária superior compreende necessariamente, entre outros, os elementos

¹⁰⁵ “François Guizot, nascido em Nîmes em 1787; seu pai é guilhotinado sob o Terror em 1794; estudos na Suíça; professor de História na Sorbonne em 1812; em 1816, publica uma obra sobre da instrução pública na França; convencido de que a ausência de instrução torna “o povo turbulento e feroz”; ministro da Instrução pública sob Luís Filipe em 1832; cria, então, a instrução primária, pela lei de 28 de junho de 1833; embaixador em Londres em 1840, tornar-se-á presidente do Conselho em 1847; depois da revolução de 1848, ocupa-se apenas de seu ensino; em suas Memórias (8 volumes), explica que quis fazer do ensino uma forma de “governar as mentes”; morre em 1874” (BORDERIE, 2005, p. 98).

de geometria e suas aplicações usuais, especialmente o desenho linear e nivelamento, noções de ciências físicas e de história natural, aplicáveis aos usos da vida; o canto, os elementos de história e geografia da França”. (MOREIRA, 1955, p. 34).

Para fazer estas considerações sobre o currículo, Moreira evoca as notas de Primitivo Moacyr aos “Ensaio Administrativo, de Francisco Otaviano, publicados em 1851.” (MOREIRA, 1955, p. 33). O autor não declara a referência exata do texto colocado entre aspas, mas é provável que Primitivo Moacyr, mesmo depois de um século, não tenha utilizado a palavra currículo para descrever a organização do ensino primário reformado por Guizot em 1833.

Na extensa obra de Primitivo Moacyr, publicada pela Companhia Editora Nacional, sobre a instrução no império e nas províncias no período compreendido entre os anos de 1823 e 1889, os termos plano de estudos e programa de ensino são frequentes¹⁰⁶. O conceito de programa é utilizado, na maioria das vezes, seguido dos termos: da escola ou da faculdade, de ensino ou do ensino, de estudos, do curso, ou adjetivado como escolar ou oficial. As associações indicam que, nas narrativas realizadas no decorrer da década de 1930, o conceito compunha o campo semântico educacional sem muita variação de sentido. Há que se considerar, porém, os sentidos e a frequência do uso geral do conceito no contexto linguístico do século reportado pelo historiador.

Em 1832 o *Dicionário da Língua Brasileira*, de Luiz Maria da Silva Pinto, trazia o verbete *programma* com a seguinte descrição: “s.m. primeira inscrição” (PINTO, 1832). Esta descrição sintética e imprecisa permite inferir que não se tratava de um conceito importante naquela época. Na França, neste mesmo período, os dicionários também não apresentavam um verbete dedicado à palavra *programme*¹⁰⁷, sendo que a dicionarização do conceito só seria realizada a partir da década de 1860, com a progressiva inclusão dos sentidos relacionados à instrução. No entanto, é justamente

¹⁰⁶ A pesquisa de texto realizada nos seis volumes publicados por Primitivo Moacyr entre os anos de 1936 e 1940, através do software Nvivo, localizou 47 referências ao termo plano de estudos, 18 ao termo programa de estudos e 33 ao termo programa de ensino. Quando a busca é feita somente a partir da palavra programa, os resultados são ainda mais expressivos. Com 431 resultados, o conceito compõe a lista dos cem termos mais utilizados pelo autor.

¹⁰⁷ Conforme consulta ao site Lexilogos que disponibiliza diversos exemplares de dicionários franceses publicados no século XVIII e XIX. Disponível em: <https://www.lexilogos.com/francais_moderne.htm>. Acesso em: 27 jun. 2020.

na década de 1830 que o termo *programme d'études* começa a ser utilizado com maior frequência em livros e documentos, como é possível observar no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 - INCIDÊNCIA DO TERMO *PROGRAMME D'ÉTUDES* EM LIVROS E DOCUMENTOS PUBLICADOS NA FRANÇA (1800-2000)



Fonte: Google Books, elaborado pela autora, a partir do visualizador Ngram Viewer (2020).

Cabe destacar que o Colégio de Pedro II¹⁰⁸ havia sido fundado no Brasil em 1837, modificando o funcionamento do então denominado Colégio dos Órfãos de São Pedro, em atividade desde 1739 (MOACYR, 1936, p. 195), de forma que a instituição assumisse o modelo francês de ensino secundário. Ferronato e Amorim (2014) relatam que a criação do Colégio Pedro II foi uma iniciativa do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos que tinha por objetivo estabelecer um padrão para a formação de uma elite nacional:

Sob a forma de um internato masculino a instituição deveria ser capaz de formar os homens para os altos postos da administração pública. Temos então que o Imperial Collégio de Pedro II, representava a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecimento do ensino secundário público com um plano de estudos integral e estruturado em níveis. Nesse sentido foi a primeira iniciativa do Governo Imperial naquela direção, uma vez que, alguns governos provinciais, já haviam dado início a este processo de organização do ensino secundário, com a organização dos seus Lyceus, com o objetivo de formar os seus quadros administrativos locais. (FERRONATO; AMORIM, 2014, p. 260).

¹⁰⁸ Vechia e Lorenz (1998) chamam a atenção para as mudanças de denominação da instituição, uma vez que no decreto de fundação consta Collegio de Pedro II, no regulamento de 1838 está registrado como Collegio de Pedro Segundo, enquanto em outros documentos da época consta como Imperial Collegio de Pedro II. Os autores relatam também que: “em 1890 passou a chamar-se Gymnasio Nacional; em 1911, Collegio Pedro II e posteriormente esse nome é alterado apenas na grafia, Colegio Pedro II” (LORENZ; VECHIA, 1998).

No Colégio de Pedro II, a organização das matérias também seguia o modelo francês, de modo que, nos primeiros tempos de funcionamento, os livros didáticos eram importados da França. Para assegurar que o ensino seguiria o padrão estabelecido, a prescrição de conteúdos era fundamental, tanto que já no decreto de criação estavam definidas as matérias que deveriam ser ensinadas.

No primeiro regulamento do Colégio, publicado em 1838, o conceito de programa de ensino não foi mobilizado. O artigo n.º 117 do capítulo que trata do objeto do ensino inicia com a seguinte redação: “Art. 117. Os estudos do Colégio são constantes das Tabelas seguintes” (BRASIL, 1838). Tabelas, em letras maiúsculas, era o termo utilizado para denominar o elenco detalhado de matérias que viria a seguir. Ao final do documento, a tabela era apresentada em forma de quadro, conforme a Figura 2:

FIGURA 2 - TABELA DE ESTUDOS DO COLÉGIO DE PEDRO II (1938)

NAS DIVERSAS AULAS DO COLLEGIO, E A QUE SE
REFEREM AS TABELLAS, DE QUE TRATA O
ARTIGO 117.

MATERIAS ESTUDADAS.	1. ^a AULA.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	TOTAL.
Grammatica Nacional.....							5	5	10
Latim.....			10	10	10	10	5	5	50
Grego.....			5	5	5	3			18
Francez.....				2	2	1			5
Inglez.....			1	2	2				5
Geographia.....						1	5	5	11
Historia.....	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e Poetica.....	10	10							20
Philosophia.....	10	10							20
Matthematica	Arithmetica.....					1	5	5	11
	Geometria.....			2	2				4
	Algebra.....			5					5
	Trigonometria Mecanica.....	3	6						9
Astronomia.....	3								3
Historia natural	{ Zoologia.... Botanica.... Mineralogia. }				2	2			4
Sciencias Physicas	{ Chimica.... Physica. }		2	2	2				6
Desenho.....						4	2	2	8
Musica vocal.....						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Fonte: Regulamento n.º 8 (BRASIL, 1938).

O Regulamento n.º 62, publicado em 1 de fevereiro de 1841, alterou algumas disposições do primeiro documento, mas manteve o termo tabela de estudos para denominar o conjunto de matérias que deveriam ser ministradas a cada ano e o número de lições que deveriam ser dadas por semana (BRASIL, 1841).

Em 1850, foi publicado o Programa de Exame para o ano de 1850 (LORENZ; VECHIA, 1998, p. 1-27). Em 1854, a reforma de Couto Ferraz, entre outras disposições, propôs a reorganização do ensino no Colégio Pedro II e, por conseguinte, a reformulação do regulamento da instituição. A partir desta reforma foi organizado um novo documento normativo, de caráter complementar: o programa de ensino.

Nos dicionários franceses, também é possível perceber que os primeiros verbetes dedicados ao *programme d'études* traziam o sentido de exame em um primeiro plano; ou seja, os programas, em um primeiro momento, tinham como finalidade orientar a realização dos exames¹⁰⁹, que também surgiam como uma nova prática no contexto da instrução pública.

Na forma, não há diferença substancial entre o programa de exame de 1850 e o programa de ensino publicado em 1854: o que diferencia os dois documentos é a sua finalidade. O programa de exame se sobrepunha à tabela de estudos vigente e tinha a finalidade estabelecida no regulamento da instituição, como é possível observar no capítulo transcrito abaixo:

CAPÍTULO XX - Dos Exames

- Art. 120. No dia 3 de dezembro começarão em cada Aula os exames; e só os que forem aprovados poderão passar para a Aula seguinte.
- Art. 121. O aluno que for reprovado, repetirá a Aula, em que não aproveitar; e, sendo segunda vez reprovado, será excluído do Colégio.
- Art. 122. Estes exames serão feitos pelos próprios Professores, na presença, quanto ser possa, do Vice-Reitor, do Reitor, e de um Comissário do Ministério do Império: e todos eles farão parte do Tribunal de exame.
- Art. 123. Cada exame durará meia hora.
- Art. 124. Quando uma Aula for dividida em várias secções, os Alunos das diversas secções serão considerados como da mesma Aula.
- Art. 125. As notas, que cada Aluno merecer no seu exame, serão lançadas em um livro para isso destinado, e remetidas imediatamente em cópia autêntica à Secretaria do Império.

¹⁰⁹ Assim como planos de estudos, programas de ensino e currículo, o conceito de exame e sua relação com o conceito de avaliação é um tema extremamente relevante para a compreensão do debate educacional dos séculos XIX e XX. O trabalho de Díaz Barriga (2009, p. 124-133) traz à tona esta discussão a partir do contexto mexicano e indica caminhos que podem servir de referência para a abordagem deste tema no Brasil.

- Art. 126. Além destes exames, que são obrigados, haverá no 5º mês do ano letivo exame para os que pretenderem passar de uma Aula para outra.
- Art. 127. Esse exame será feito na presença dos Professores, do Vice Reitor, e Reitor: e só passará para a Aula imediata o Aluno, que for unanimemente aprovado. (BRASIL, 1841)

Percebemos que, em um curto espaço de tempo, o conceito de programa que estava sendo usado especificamente para orientar os exames que visavam promover os alunos ao próximo nível de estudos, bem como conferir prêmios e distinções, passa a ser usado também para a distribuição das matérias nos diferentes tempos do ensino em substituição às tabelas de estudo.

Segundo Vechia e Lorenz (1998), entre os anos de 1850 e 1950 foram elaborados 18 programas de ensino para o Colégio Pedro II, sempre em decorrência de mudanças na legislação e nos regulamentos. A ausência de um documento específico para a orientação dos exames permite inferir que os programas de ensino haviam incorporado esta função. O documento *Programa de ensino para o ano de 1856* trazia a seguinte introdução:

Programa do Ensino do Colégio de Pedro II para o ano letivo de 1856. Conforme a portaria de 24 de janeiro de 1856 que manda observar provisoriamente o Programa de ensino do Colégio de Pedro II. Organizado pelo Conselho Diretor, e proposto pelo Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do Município da Corte. (LORENZ; VECHIA, 1998).

Esta nota, que indicava principalmente a legislação a que o programa estava subordinado e a instância responsável pela sua aprovação, foi modificada na versão de 1858. Neste documento foi incluída a subordinação do programa de ensino ao plano de estudos, com a seguinte redação:

Programa do ensino da instrução secundária do Município da Corte, tanto no Internato como no Externato do Imperial Colégio de Pedro II, para o ano letivo de 1858, conforme o plano de estudos aprovados pelo Decreto n.º 2006 de 24 de outubro de 1857. Organizado pelo Conselho Diretor, e aprovado pelo Aviso de Secretaria de estado dos Negócios do Império de 23 de janeiro de 1858. (LORENZ; VECHIA, 1998).

O sentido de plano de estudos, neste documento, parece variar pouco se comparado aos documentos produzidos na década de 1820, uma vez que indica que havia um direcionamento mais geral para a instrução pública, que deveria ser obedecido e detalhado em um documento específico. A estrutura de subordinação a

um plano de estudos perdurou até o ano de 1877, quando além de não haver mais a menção a este documento, os programas não seriam mais aprovados pelo Conselho Diretor, mas sim pela Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (LORENZ; VECHIA, 1998). O Ministério passa a ser mencionado como instância de aprovação dos programas, configurando o cenário que Lino Coutinho procurava evitar: o Estado era quem definia, ao fim e ao cabo, o conteúdo da instrução pública elementar.

Com esta análise podemos concluir que o conceito de programa ganha força em um momento em que o Brasil tomava o panorama da instrução pública francesa como modelo. Se, no início século, o modelo vinha de Condorcet, com a Reforma Couto Ferraz é Guizot quem figura como principal referência. Se os planos de estudo formulados na esfera legislativa integravam diversos aspectos da instrução pública, os programas estavam mais restritos à determinação do conteúdo do ensino por instâncias da estrutura burocrática do Estado Imperial.

Couto Ferraz, em seu projeto conservador, tinha a necessidade de garantir a padronização do conteúdo do ensino, e os programas eram artefatos importantes para este intento, porque que detalhavam o percurso que os professores deveriam fazer em seu exercício profissional. A complexa estrutura de inspeção e de controle criada na reforma de 1854, por sua vez, garantiria que os programas fossem efetivados e a instrução pública trouxesse os efeitos esperados na sociedade.

O conceito de programa de ensino se estabelece de tal forma que continua sendo utilizado nos textos normativos das sucessivas reformas da instrução pública, tanto no período imperial como após a Proclamação da República, permanecendo como um conceito fundamental para o campo semântico da educação até a década de 1960, quando passa a concorrer com outro conceito emergente: o currículo.

1.4 MÉTODOS E PROGRAMAS NAS REFORMAS DA INSTRUÇÃO

Não é difícil supor que a agitação das últimas décadas do século XIX tenha impactado a organização da instrução pública no Brasil. Em 1870, com o fim da Guerra do Paraguai, as contradições da sociedade escravista se exacerbavam e as bases do império começavam a dar sinais de fragilidade (DEL PRIORE; VENANCIO, 2016, p. 188). O Partido Republicano e o movimento abolicionista agitavam a cena política. O

Brasil havia aumentado seu endividamento com a Inglaterra e a crise do Segundo Reinado se manifestava nas relações com o Exército – que naquele momento tornara-se uma instituição da maior importância –, com a Igreja e com uma elite agrária ressentida da aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871 (FAUSTO, 2014, p. 121).

A instrução pública primária e secundária era avaliada como precária, devido à escassez de escolas e à organização deficiente, o que demonstrava que o projeto de uniformização do ensino não havia logrado bons resultados¹¹⁰. Alfabetizar a população livre era um desafio: de acordo com o censo de 1872, a taxa de analfabetismo deste segmento social era de 81,44% (SANTOS, 2009, p. 263). Havia também um movimento de modernização da estrutura econômica e das relações sociais de trabalho, impulsionado pela iminência do fim do regime escravocrata, que colocava em cena uma parcela da população que até aquele momento fora quase completamente privada de instrução¹¹¹. Se a construção de uma alternativa de instrução para os escravos libertos pela Lei do Ventre Livre não era ainda um fato, estava no horizonte de expectativas, uma vez que se mostrava necessário pensar em uma forma de educar e treinar os novos trabalhadores. É neste contexto que as reformas novamente entram em cena.

Segundo Machado (2005, p. 92), nas décadas de 1870 e 1880 foram apresentados sete projetos de reformas que, embora evidenciassem a importância do tema naquele momento, não foram implementados e tiveram pouco impacto no cenário da instrução pública. A sequência das propostas pode ser observada no Quadro 5:

QUADRO 5 - PROPOSTAS DE REFORMAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA (1870-1886)

ANO	DOCUMENTO	AUTORIA
1870	Projeto de lei	Paulino José Soares de Souza
1873	Projeto de lei	Antônio Cândido Cunha leitão
1874	Projeto de lei	João Alfredo Corrêa de Oliveira
1879	Decreto nº 7.247	Leôncio de carvalho
1882	Projeto de lei	Antônio Almeida de Oliveira
1882-1883	Pareceres	Rui Barbosa
1886	Projeto de lei	Barão de Mamoré

Fonte: Machado (2005, p. 92), elaborado pela autora (2021).

¹¹⁰ Machado (2005, p. 97) relata que Leôncio de Carvalho, na condição de Ministro do Império, apresentou em 1877 um relatório que descrevia como precária e desorganizada a instrução pública.

¹¹¹ Segundo Santos (2009, p. 263), a taxa de analfabetismo na população escravizada era de 99,9%.

Dentre a produção legislativa deste período, podemos destacar o decreto de Leôncio de Carvalho¹¹² e os Pareceres de Rui Barbosa¹¹³. Diferente dos projetos de lei, estas propostas tiveram maior impacto, uma vez que:

O primeiro foi apresentado na forma de Decreto e para tanto deveria ser implementado imediatamente, sem discussão pelo Legislativo, apenas as questões que envolviam despesas orçamentárias precisavam de aprovação. O segundo, por sua vez, foi elaborado na forma de Parecer/Projeto, e se detinha em analisar cuidadosamente as determinações do referido decreto, propondo um projeto substitutivo. Com relação ao conteúdo, ambos se apresentaram de maneira mais completa que os primeiros, propondo reformar o ensino desde o jardim-de-infância até o ensino superior. Para tanto, detalharam como deveriam ser organizadas as escolas desde os programas escolares até os métodos de ensino. (MACHADO, 2005, p. 93).

O decreto de Leôncio de Carvalho, uma vez apresentado à Assembleia Legislativa para aprovação das questões relativas ao financiamento, foi submetido à Comissão de Instrução Pública, que tinha como relator o deputado Rui Barbosa. Os Pareceres de Rui Barbosa, publicados em 1882 e 1883, foram elaborados em resposta a proposição de Leôncio Carvalho, mas além de apresentar a crítica da proposta original, sintetizavam as discussões mais recentes advindas dos países europeus e dos Estados Unidos e indicavam uma nova e mais ousada proposta para o Brasil. Se estas proposições tiveram um alcance limitado na estrutura de instrução pública estabelecida nas províncias, as concepções de ensino e possibilidades de

¹¹² Segundo o Centro de História e Documentação Diplomática – CHDD, Carlos Leôncio de Carvalho nasceu em Iguaçu, no Rio de Janeiro, no ano de 1847 e faleceu em São Paulo no ano de 1912. Formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1868, onde também atuou como professor. Sobre a sua atuação política, consta que em 1878 assumiu a pasta dos Negócios do Império e no mesmo ano foi eleito deputado por São Paulo, permanecendo no parlamento até 1881, período em que foi protagonista na formulação da política de educação brasileira. No período republicano foi senador estadual em São Paulo, mas logo mudou-se para o Rio de Janeiro, onde atuou como professor da Faculdade Livre de Direito. Disponível em: <<http://www.funag.gov.br/chdd/index.php/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/61-ministros-das-relacoes-exteriores/436-carlos-leoncio-de-carvalho>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

¹¹³ Segundo Machado (2011), Rui Barbosa nasceu em Salvador no ano de 1849, seu pai João Barbosa era médico e atuou como deputado provincial entre os anos de 1846 e 1868. Coursou humanidades no ensino secundário e aos 16 anos ingressou na Faculdade de Direito do Recife, transferindo-se para São Paulo em 1868, onde participou ativamente da imprensa e esteve ligado ao movimento republicano e abolicionista. De volta à Bahia em 1870, continuou em atividade na imprensa local ao mesmo tempo que iniciava a carreira jurídica e literária. Iniciou suas atividades políticas em 1877 como deputado, foi Ministro da Fazenda em 1889 e Senador entre 1890 e 1921. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras em 1897. Em 1907, Rui Barbosa foi convidado pelo presidente Afonso Pena para ser o representante brasileiro na Segunda Conferência da Paz, realizada em Haia na Holanda. Candidatou-se à Presidência da República em 1910 e 1919, sem lograr êxito. Faleceu em Petrópolis em 1923. Sua extensa obra está disponível no sítio da Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

pensar a educação foram significativamente potencializadas, ou seja, ampliou-se significativamente o horizonte de expectativas para a instrução pública.

Machado (2005) ressalta que o decreto de Leôncio Carvalho já vislumbrava o funcionamento da instrução pública de forma detalhada, inclusive com a criação de jardins-de-infância; mais do que isso, o documento já havia causado polêmica ao defender a liberdade de ensino¹¹⁴, o ensino religioso facultativo e a coeducação dos sexos até os dez anos de idade. No entanto, os pareceres de Rui Barbosa publicados três anos depois se diferenciavam tanto por ampliar e aprofundar as propostas, como pelo formato que permitia, para além do projeto, uma argumentação mais detalhada de cada tema. Os pareceres foram apresentados em cinco volumes, totalizando mais de 1.500 páginas¹¹⁵.

O Decreto nº 7.247, publicado em 19 de abril de 1879, continha 29 artigos que tinham como finalidade encaminhar adequações nos regulamentos da instrução primária e secundária do município da Corte, exames de preparatórios nas províncias e estatutos das faculdades de direito e medicina e da escola politécnica, ou seja, seu alcance não ia muito além da modesta estrutura já em funcionamento. Permanecia o esforço de institucionalização da instrução pública e, além dos lentes do ensino superior, os professores do ensino primário e secundário também ganhavam maior visibilidade, junto ao estabelecimento das escolas normais como locus de formação específica.

As escolas normais começaram a ser instituídas entre as décadas de 1830 e 1840, momento em que se intensificavam os esforços de uniformização da instrução, representando mais uma estratégia para elevar o nível intelectual e moral da população. Ainda que o funcionamento das escolas normais tivesse passado por dificuldades, neste período havia um novo impulso de difusão e definição do modelo que se estabeleceria em definitivo no período republicano como um marco de institucionalização da profissão docente (VILLELA, 2000). Segundo Tanuri (2000),

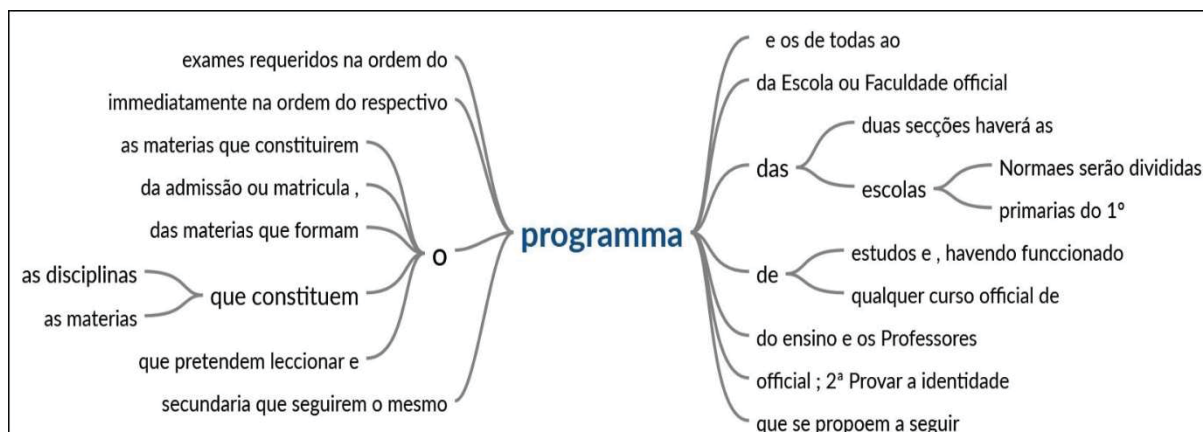
A maior complexidade que os currículos começavam a apresentar ficava evidente no Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o qual, contendo a primeira proposta do Poder Central relativamente às escolas

¹¹⁴ A liberdade de ensino dizia respeito, fundamentalmente, à possibilidade da instrução em escola particular ou com preceptor contratado pela família, haja vista as disputas do Estado com a igreja ou com parte da elite que defendia a educação doméstica.

¹¹⁵ Considerando o acréscimo dos prefácios, na edição de 1943 realizada pelo Ministério da Educação e Saúde são ao todo 1712 páginas divididas em cinco volumes.

Com menor destaque que matérias e cursos, o conceito de programa também foi mobilizado neste decreto¹¹⁶. O campo semântico em que o conceito estava inserido pode ser inferido a partir dos termos dispostos na Figura 4:

FIGURA 4 - CONCEITO DE PROGRAMA NO DECRETO DE LEÔNCIO CARVALHO



Fonte: Decreto n.º 7.247/1879, elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Chama atenção a relação entre os conceitos de disciplinas, matérias, exames e os programas, que poderiam ser de estudos, de curso, das escolas primárias ou das faculdades. O sentido de documento prescritivo que o termo programa de ensino carrega pode ser percebido já no primeiro artigo que aborda a liberdade de ensino. No parágrafo que trata da inspeção das livres iniciativas consta o seguinte texto:

§ 1º Para que esta inspeção possa ser exercida, são obrigados os professores que mantiverem aulas ou cursos e os Diretores de quaisquer estabelecimentos da instrução primária ou secundária:

1º A comunicar, dentro de um mês da abertura dos mesmos, o local em que eles funcionam, se recebem alunos internos, semi-internos ou somente externos, as condições da admissão ou matrícula, **o programa do ensino** e os Professores encarregados deste. Esta comunicação será feita ao Inspector geral da instrução publica. (BRASIL, 1879 – grifos nossos).

¹¹⁶ Nesta tese, os critérios utilizados para a elaboração das nuvens de palavras, mapas de árvore e gráficos de cluster e círculo, a partir do software Nvivo, foram: trinta palavras mais frequentes, com o mínimo de três letras, agrupamento de palavras derivadas e impedimento de pronomes, artigos, numerais, preposições, conjunções, interjeições e advérbios, quando não se mostram relevantes no campo semântico analisado. As árvores de palavras são formadas a partir da localização de determinado termo no texto, considerando palavras derivadas, tendo como termo raiz o conceito principal, ordem alfabética das ramificações, com o contexto (palavras que vem antes ou depois nas frases) variando entre 5 e 10 vocábulos.

A preocupação com o controle da instrução, que foi uma das principais tônicas da Reforma de Couto Ferraz, continua presente. O caráter regulador dos programas pode ser percebido também no uso da expressão programa oficial na transcrição abaixo:

Art. 20. Nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministério do Império observar-se-ão as seguintes disposições:

§ 1º Mediante prévia inscrição, que se abrirá na Secretaria de cada Escola ou Faculdade nas épocas que forem marcadas em regulamento, serão admitidos a prestar exame, de qualquer número de matérias do respectivo curso; todos aqueles que o requererem, satisfazendo as seguintes condições:

1ª Apresentar certidões de exame das matérias exigidas como preparatórios para a matrícula na mesma Faculdade ou Escola, ou das que antecedem as dos exames requeridos na ordem do **programa oficial**. (BRASIL, 1879 – grifos nossos).

Neste artigo a relação entre os programas oficiais e os exames fica mais evidente. O que mais chama atenção, contudo, é que, ao enunciar que havia um programa oficial, podemos supor que o legislador considerasse a existência de programas extraoficiais ou não oficiais. O Artigo n.º 22 faz referência à elaboração de programas para cursos livres por pessoas diplomadas, o que acrescenta um sentido um pouco diferente ao termo, remetendo mais ao planejamento do trabalho docente do que à formalização de determinado curso:

Art. 22º Nos edifícios onde funcionarem as Escolas ou Faculdades do Estado poderão as respectivas Congregações conceder salas para cursos livres das matérias ensinadas nos mesmos estabelecimentos.

§ 1º As pessoas que pretenderem abrir tais cursos deverão dirigir um requerimento à Escola ou Faculdade, acompanhado de seu título ou diploma científico, designando a matéria que pretendem lecionar **e o programa que se propõem a seguir**. (BRASIL, 1879 – grifos nossos).

De qualquer forma, o decreto não se furta a definir as disciplinas e as matérias que deveriam compor os programas das faculdades de medicina e direito, escolas primárias e secundárias e das escolas normais. No artigo que trata das disciplinas das escolas normais, é possível deduzir que o conceito de programa, em linhas gerais, dizia respeito ao conjunto ordenado de disciplinas:

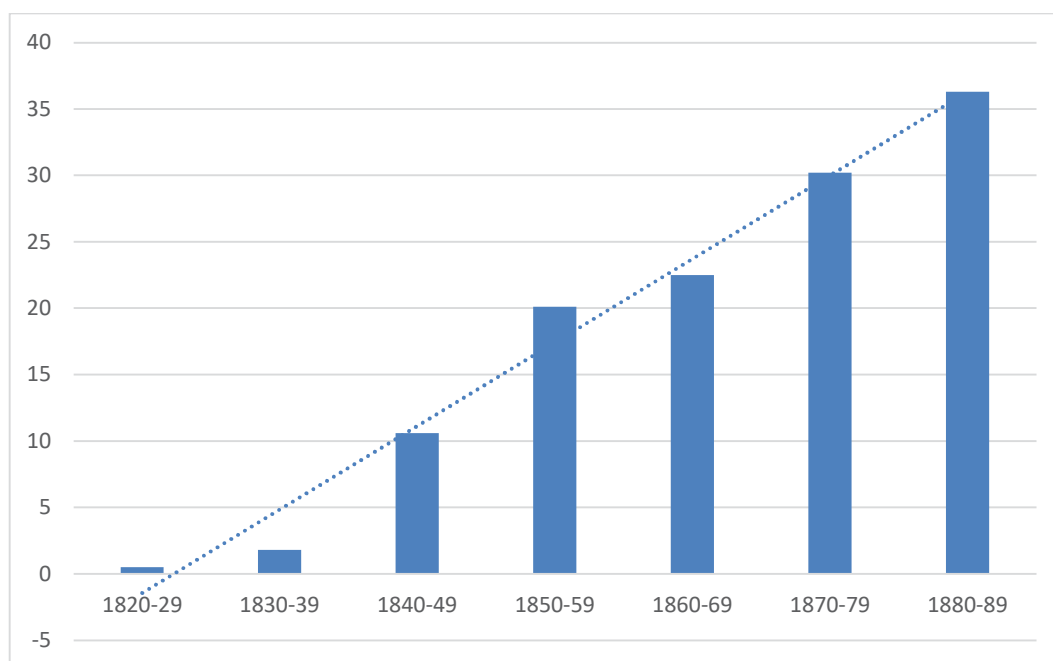
Art. 9º O ensino nas Escolas Normais do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dois primeiros parágrafos seguintes: [...]

§ 3º **As disciplinas que constituem o programa das Escolas Normais serão divididas em séries, conforme a ordem lógica de sua sucessão**, e para o respectivo ensino haverá em cada escola o número de Professores,

substitutos e mestres que o Governo entender necessário. (BRASIL, 1879 – grifos nossos).

Neste período, o uso do termo programa no contexto educacional estava em grande parte associado à esfera normativa da instrução pública e, por ser assim, era comum no vocabulário dos parlamentares que discutiam este tema. A pesquisa do termo programa na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional¹¹⁷ mostra que houve um significativo aumento da incidência desta palavra na imprensa nacional a partir da década de 1840, ainda que os dicionários em circulação no Brasil só fossem contemplar devidamente o termo um século mais tarde. O Gráfico 3 mostra o movimento de incorporação da palavra ao léxico brasileiro no decorrer do século XIX¹¹⁸:

GRÁFICO 3 - INCIDÊNCIA DO TERMO PROGRAMA NA IMPRENSA DO SÉCULO XIX



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, elaborado pela autora (2021).

¹¹⁷ Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

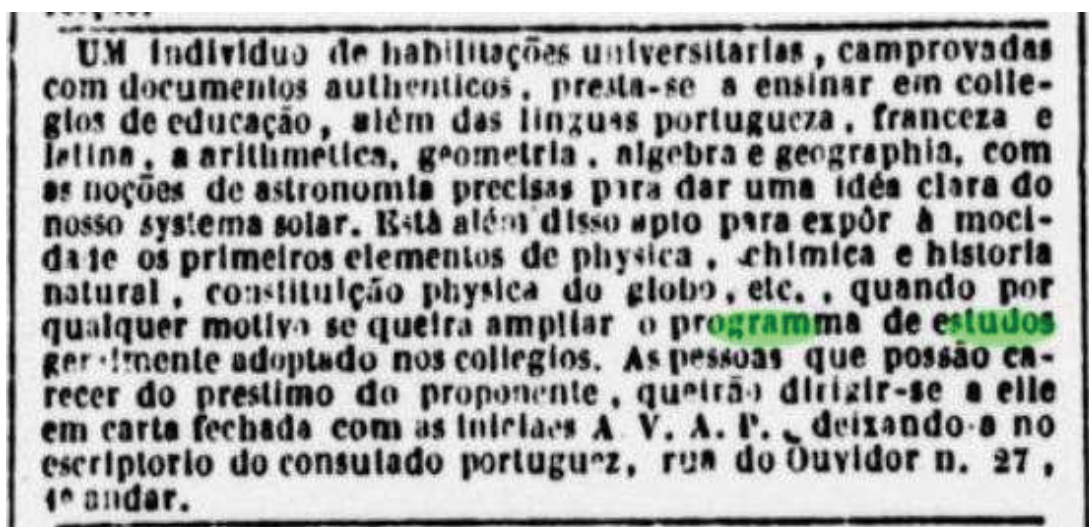
¹¹⁸ O levantamento inicia em 1820 porque nesta base não há nenhum registro do uso do termo entre os anos de 1810 e 1819 e somente um registro entre os anos de 1800 e 1809. Para dar uma noção mais precisa do aumento da incidência no decorrer do século, o gráfico foi elaborado a partir da média calculada a partir do número de ocorrências e o número de acervos disponíveis no período. Por exemplo: no período de 1850 a 1859 identificamos 8.949 ocorrências do termo programa em 444 acervos disponíveis na base, o que resultou na média de 20,1 que compõe o gráfico.

Com o aumento significativo da incidência do termo, foi possível observar que, mesmo no período que antecede a Reforma de Couto Ferraz, a palavra programa começou a vir acompanhada de estudo ou ensino, o que demonstra que o conceito começava a apresentar um potencial generalizante típico do que Koselleck define como arquilexema, ou seja, um conceito que precisa de definições adicionais para ser funcional em um determinado contexto (KOSELLECK, 2006, p. 107). Nesse caso, o uso do arquilexema programa de ensino ou de estudos é um indício da criação de um vocabulário relacionado especificamente ao tema da educação.

Em 1837 o termo programa de estudos figurava em um relato de visita a uma escola da Espanha, publicado no *Correio Official Medio Posita Virtus* do Rio de Janeiro. Da mesma forma, em 1845, uma notícia sobre a organização da Escola de Direito de Paris no *Diário de Pernambuco* trazia a expressão programa de ensino, o que indica que o novo léxico se formava a partir do intercâmbio com outros países.

No decorrer das décadas de 1830 e 1840, ainda que não fosse comum, era possível encontrar tanto a expressão programa de estudos como programa de ensino em transcrições ou comentários sobre os projetos de reforma da instrução pública divulgados nos jornais, nos *Anais do Parlamento Brasileiro* ou nos relatórios e regulamentos da Escola Militar. Mas percebemos que, além dos parlamentares, outras pessoas envolvidas com a instrução tinham em seu vocabulário o termo programa de estudos, como é possível verificar no seguinte anúncio publicado no *Jornal do Commercio* em 1848:

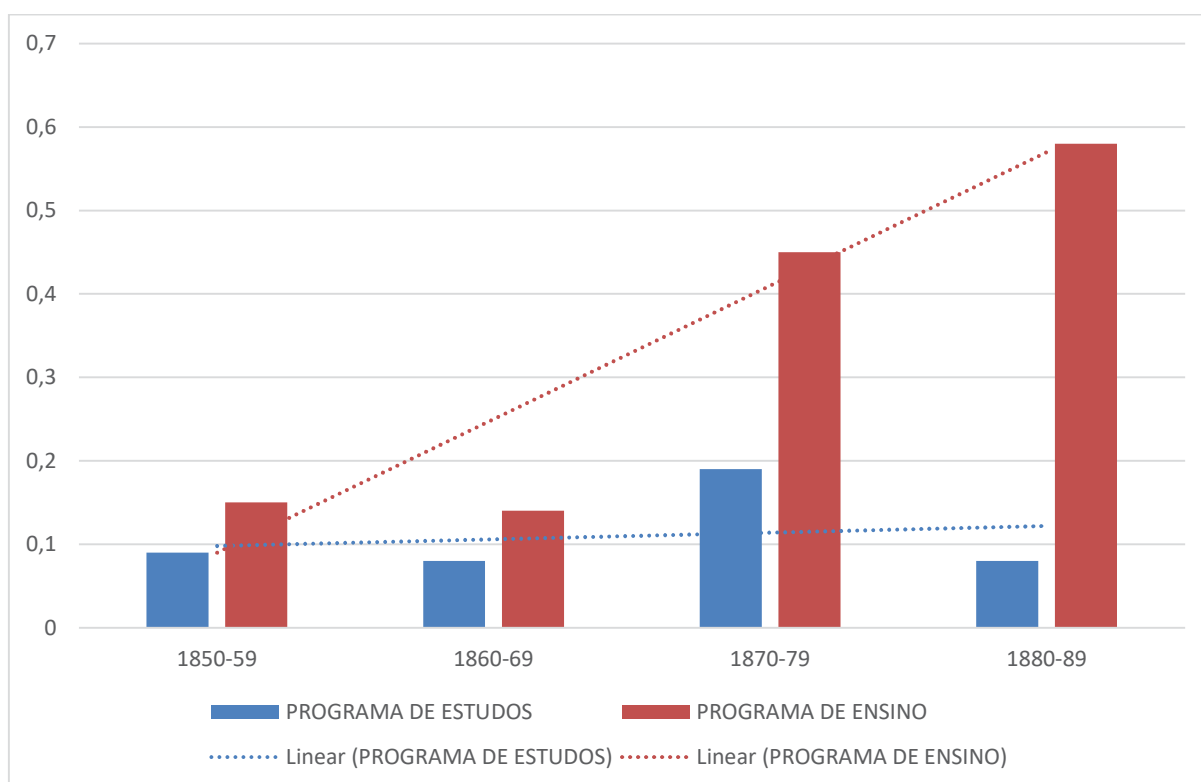
FIGURA 5 - PROGRAMA DE ESTUDOS EM ANÚNCIO NO JORNAL DO COMMERCIO



Fonte: *Jornal do Commercio* (1848).

Não parece haver diferença no sentido dos termos programa de ensino e programa de estudos, entretanto, no decorrer do século XIX, a expressão programa de ensino ganhou maior destaque, como é possível observar no Gráfico 4:

GRÁFICO 4 – PROGRESSÃO DO USO DOS TERMOS PROGRAMA DE ENSINO E PROGRAMA DE ESTUDOS (1850-1889)



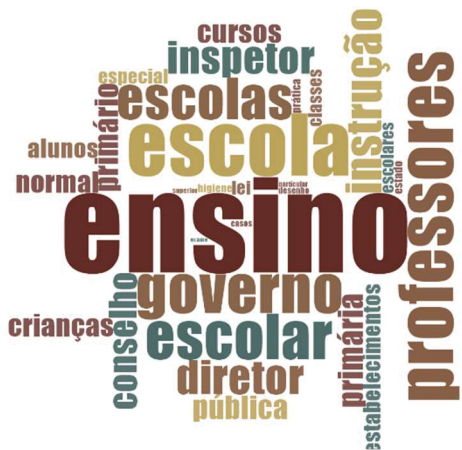
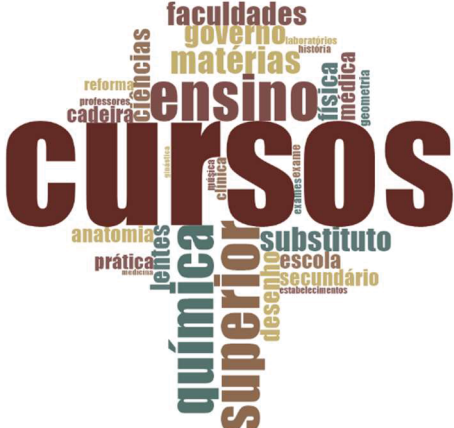
Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, elaborado pela autora (2021).

A proximidade entre a atividade de deputados, senadores e jornalistas pode ser uma explicação plausível para a frequência destes termos nos jornais, nos registros parlamentares e na legislação das reformas da instrução pública. Nos dois projetos apresentados por Rui Barbosa em substituição ao Decreto de Leôncio Carvalho, um para o ensino primário e outro para o ensino secundário e superior, a expressão programa de estudos não é utilizada e programa de ensino é usada uma só vez. Em contrapartida, a palavra programa aparece 31 vezes, ou seja, a associação com estudo e ensino não limitou as possibilidades de uso do termo.

Os projetos de Rui Barbosa apresentam um maior detalhamento: são propostos 110 artigos em substituição aos 29 artigos do decreto. No projeto para o ensino superior e secundário constam 101 artigos e no da instrução primária, 9; estes, porém, abordam aproximadamente 250 tópicos em forma de parágrafos e incisos.

Dentre as palavras mais frequentes, chamam a atenção alguns termos que na versão anterior não tiveram destaque como: diretor, crianças, conselho e higiene. O conceito de ensino é o eixo central, mas a diferença de terminologia entre o ensino superior, o ensino secundário e a instrução primária é um indicativo das especificidades de cada nível, como é possível observar no Quadro 6:

QUADRO 6 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES NOS PROJETOS DE RUI BARBOSA

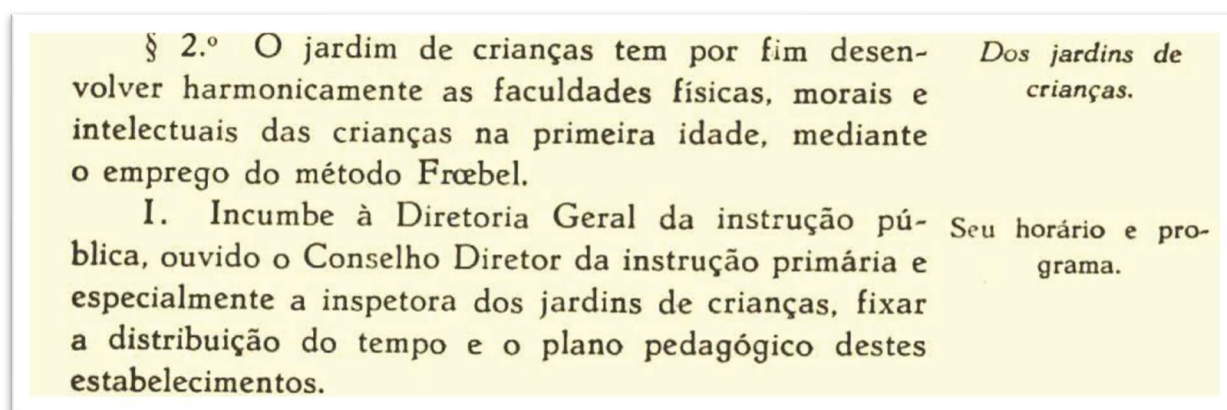
PROJETO	PALAVRAS MAIS FREQUENTES
ENSINO PRIMÁRIO	 A word cloud for 'Ensino Primário' with 'ensino' as the largest central word. Other prominent words include 'professores', 'escolas', 'inspetor', 'governo', 'escolar', 'diretor', 'crianças', 'conselho', 'alunos', 'normal', 'primário', 'especial', 'classes', 'prática', 'estabelecimentos', 'primária', and 'estados'.
ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR	 A word cloud for 'Ensino Secundário e Superior' with 'cursos' as the largest central word. Other prominent words include 'ensino', 'matérias', 'governo', 'faculdades', 'física', 'medicina', 'química', 'superior', 'substituto', 'escola', 'secundário', 'estabelecimentos', 'anatomia', 'prática', 'lentes', 'reforma', 'professores', 'cadeira', 'ciências', 'história', 'geometria', 'clínica', and 'medicina'.

Fonte: Obras completas de Rui Barbosa (BARBOSA, 1942, 1946a, 1946b, 1947a, 1947b), elaborado pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

No ensino superior, o termo programa normalmente vinha associado ao conceito de curso ou fazia referência direta ao Liceu Imperial Pedro II. Programa era um conjunto de matérias, aprovadas pela Congregação dos lentes, que serviam como parâmetro para os exames e que precisavam ser cumpridas para se obter a terminalidade dos estudos. Os lentes tinham como obrigação cumprir os programas para que as aulas pudessem ser encerradas, o que demonstra o caráter de obrigatoriedade que acompanhava este conceito.

A expressão programa de ensino aparece no projeto da instrução primária com sentido de documento necessário para a aprovação do funcionamento das escolas. O termo programa oficial também é usado. Na regulamentação do ensino por parte das instituições não subvencionadas pelo Estado, o cumprimento do programa do ensino é uma exigência para equiparação das escolas públicas. Além das matérias, o programa deveria também contemplar a divisão do tempo, como é possível perceber neste trecho dedicado à organização dos jardins de crianças:

FIGURA 6 - TRECHO DO PROJETO PARA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE RUI BARBOSA



Fonte: Obras completas de Rui Barbosa, Vol. X Tomo IV, 1883 (BARBOSA, 1947b, p. 85).

O termo plano pedagógico tem um sentido muito próximo de programa de ensino, tanto que na indicação do assunto na margem direita, o editor faz referência ao horário e ao programa dos jardins de crianças. A instrução das crianças pequenas, inspiradas no método de Froebel, representava uma preocupação a mais para os inspetores, e a especificidade deste nível, assim como o curso normal, não foi negligenciada no projeto. Havia uma relação intrínseca entre os programas e os exames que seriam determinados pelo governo. O cumprimento dos programas e a realização dos exames eram condição para certificação dos estudos primários. Havia também uma recomendação de que os livros escolares fossem organizados de acordo com as matérias dos programas nas quais os alunos deveriam ser aprovados.

Para além dessas questões, a importância do programa para a instrução pública fica evidente nesta passagem sobre o exame trimestral que deveria ser realizado nas escolas normais:

§ 26.0. O corpo docente de cada escola normal reunir-se-á trimestralmente, sob a presidência do seu diretor, para examinar as questões de **ensino, método, programa e disciplina**, que lhe forem submetidas por qualquer dos seus professores, ou pelas autoridades escolares. (BARBOSA, 1947b, p. 109 – grifos nossos).

A análise desses projetos permite concluir que o conceito de programa estava presente nas normativas do período sem variações significativas de sentido, mas com novas relações no campo semântico. É notável neste período o aumento da incidência do termo na imprensa, o que indica maior circulação de ideias associadas ao que deveria ser ensinado. Foi possível perceber também que no léxico educacional começavam a se destacar outros termos até então com menor visibilidade, como professor, diretor e criança, demonstrando a entrada de novos sujeitos na cena da instrução pública. O ensino popular, por sua vez, surge como um novo tema para o debate.

O conceito de método não se destacava pelo número de vezes que era usado, mas sim por compor o campo semântico que caracterizava o ensino, junto à programa e disciplina. Para compreender melhor a centralidade desses conceitos, assim como as mudanças no campo semântico que se processaram nas décadas finais do Segundo Império, podemos contar com duas fontes fundamentais: o livro de Antônio de Almeida de Oliveira publicado no ano de 1873 e os pareceres que acompanharam os projetos de Rui Barbosa em 1882 e em 1883.

1.4.1 O ensino público por Antônio de Almeida Oliveira

Os pareceres de Rui Barbosa são considerados um marco para a história da educação e figuram como fonte em diversos trabalhos voltados à compreensão do processo de escolarização no Brasil e do desenvolvimento da instrução pública no século XIX. Por certo, as questões que foram tratadas nestes documentos já faziam parte do debate público antes da sua apresentação à Câmara do Deputados em 1882. Ou seja, como relator da Comissão de Instrução Pública¹¹⁹, Rui Barbosa apresentou uma proposta que visava responder às necessidades e anseios da sociedade a partir

¹¹⁹ Além de Rui Barbosa, compunham a Comissão de Instrução Pública os deputados Thomaz do Bomfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna.

da sua cultura erudita, do seu conhecimento teórico e da síntese dos estudos dos sistemas de ensino que vinham sendo implementados nos países da Europa e nos EUA.

Para além da obra de Rui Barbosa, que continuou impactando o pensamento educacional no período republicano, estudar outras fontes é relevante para “melhor situar historicamente os debates da época” (CORDEIRO, 2016, p. 367). O livro *O Ensino Público*, publicado em 1873, uma década antes dos projetos e pareceres, demonstra que as questões que mobilizavam as reformas já estavam em debate. Em um texto dissertativo, Antônio de Almeida Oliveira¹²⁰ apresenta um apanhado dos temas mais sensíveis para a instrução pública naquele momento.

Republicano, abolicionista e defensor do estado laico, Antônio de Almeida Oliveira defendia uma ampla reforma da educação primária, assim como a instituição da educação popular e feminina. Muito presente no debate parlamentar, não se furtava a apresentar críticas contundentes à atuação do governo imperial. Em 1882, apresentou um projeto de reforma para a instrução pública que, da mesma forma que os outros cinco apreciados entre 1870 e 1886, não foi colocado em prática.

No final da década de 1860, de volta ao Maranhão depois de concluídos os estudos em Recife, esteve estreitamente envolvido com a instrução pública, uma vez que participara da organização de uma escola noturna para adultos e operários na Sociedade Onze de Agosto, em São Luiz (VIEIRA, 2003). Em 1871 já havia realizado duas publicações sobre o tema: *A necessidade da instrução* e *A instrução e a ignorância*. Em 1873, o levantamento detalhado da estrutura da instrução pública deixava evidente a insuficiência de escolas e faculdades, assim como de bibliotecas, jornais e sociedades científicas. O analfabetismo e a ignorância eram apresentados como consequências da precariedade que atingia todos os níveis de ensino. Além das questões estruturais, Oliveira relatava que os problemas também abrangiam a definição dos programas, os métodos e a formação dos professores.

¹²⁰ De acordo com o site Memória Política de Santa Catarina (2020), Antônio de Almeida Oliveira nasceu em Codó no Maranhão no ano de 1843. Formou-se pela Faculdade de Direito do Recife/PE em 1866. De volta ao Maranhão, foi Promotor Público em 1867, advogado e jornalista, tendo fundado o jornal *O Democrata* em 1870. Em 1879, tomou posse como Presidente da Província de Santa Catarina. Pelo Maranhão foi eleito Deputado Geral em 1882, reeleito para a legislatura seguinte, que foi dissolvida em 1885. De maio de 1883 a junho de 1884, foi Ministro da Marinha. Faleceu em 27 de outubro de 1887, no Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1299-Antonio_de_Almeida_Oliveira>. Acesso em: 22 jan. 2021.

Este cenário precário e insuficiente descrito por Oliveira em 1873 contrasta com a descrição apresentada por José Ricardo Pires de Almeida¹²¹ no último ano do império. A obra, uma peça de propaganda escrita com a “clara intenção de enaltecer o Estado Imperial a partir dos aspectos relacionados à instrução pública” (GONDRA, 1996), trazia o seguinte texto: “Estamos habituados hoje, e isto depois de alguns anos, a comparar o nosso ensino primário com o da Prússia. Mas, a verdade é que, em 1854, este reino estava abaixo de nós quanto à organização da instrução primária.” (ALMEIDA, 1989, p. 83).

Ainda que a avaliação do contexto variasse de acordo com a posição do crítico no espectro político, é certo que os olhos da elite brasileira estavam voltados para as experiências dos países mais desenvolvidos. Tendo no horizonte de expectativas a abolição da escravatura, o sufrágio universal e a secularização do ensino, não só o Reino da Prússia servia como modelo, mas também a França e a Inglaterra. O livro de Oliveira também fazia referência às experiências de outros países como Suíça, Bélgica, Holanda, Itália, Espanha, Canadá, Austrália, China, Argentina e Chile. Mas entre tantos modelos, nenhum teve tanto destaque quanto os EUA, citado não menos que trinta vezes no decorrer do texto. O livro foi escrito no retorno de uma viagem aos EUA, onde o autor teve a oportunidade de conhecer algumas instituições daquele país. Segundo Gueiros (2003, p. 17), Oliveira ficou especialmente impactado pelas escolas de Boston, em Massachusetts, e as de Brooklyn demonstrando imensa admiração pelo sistema de ensino público norte-americano, o que ficou evidente em suas reflexões sobre a instrução pública.

Diferente de grande parte das obras do período, Oliveira explicitava suas referências e demonstrava erudição ao citar escritores franceses como Jules Simon, André Chénier, Aimé Martin e Pierre-Henri Larcher; norte-americanos como Benjamin Franklin; ou britânicos como Henry Thomas Buckle. Todavia, a referência mais citada foi *Instrução Pública nos Estados Unidos* de Célestin Hippeau, publicada em 1871 na França e “imediatamente traduzida no Brasil, por ordem do governo imperial, tendo sido publicada no Diário Oficial e, logo em seguida, em forma de livro, pela Tipografia Nacional” (CORDEIRO, 2016, p. 357).

¹²¹ José Ricardo Pires de Almeida (1843-1913) estudou três anos de direito, mas formou-se em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro. Trabalhou como comissário vacinador, arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria Geral de Higiene, e participou da Campanha do Paraguai como médico. Dedicou-se também à literatura e colaborou em diversos jornais (GONDRA, 1996).

Como é possível presumir, o livro apresenta a educação norte-americana como uma experiência de sucesso. Segundo Bastos (2002, p. 12), grande parte dos escritos de Hippeau faziam referência a viagens realizadas com a finalidade de observar e analisar a situação da educação em diversos países. Em linhas gerais, a obra citada por Oliveira defendia o modelo americano como saída para os principais problemas da instrução pública, entre eles: liberdade de ensino, gratuidade, financiamento público, descentralização, organização das escolas, coeducação dos sexos, estrutura do ensino superior, secularização e higienização dos estabelecimentos educacionais (BASTOS; GONDRA, 2002). Neste sentido, podemos considerar que:

[...] a partir de 1870, as ideias divulgadas por Hippeau – descentralização da educação, gratuidade, obrigatoriedade, sistema nacional de educação, escola normal, formação de professores, financiamento da educação, liberdade do ensino, coeducação, educação popular, instrução pública, laicidade etc. – agradam à elite ilustrada exatamente porque mostram as modernidades educacionais, as inovações pedagógicas e os progressos alcançados nos países mais desenvolvidos, nos quais deveríamos nos espelhar; autolegitimam as suas propostas para a educação brasileira. A partir da segunda metade do século XIX, os Estados Unidos da América passam gradativamente a ser referência, juntamente com a França, isto é, modelos para a sociedade brasileira. É interessante assinalar que a apropriação das inovações do sistema educacional americano se dá por dois relatórios elaborados com base em um olhar francês – Buisson e Hippeau. Poderíamos aventar a hipótese de que o olhar francês fortalecia duplamente para a intelectualidade as inovações necessárias a serem implantadas na sociedade brasileira. Ou seja, se os EUA as adotaram e os franceses as aplaudiram, por que não fazer o mesmo no Brasil? (BASTOS, 2002, p. 107).

Warde (2000) nos alerta para o fato de que desde meados do século XIX, quando as Exposições Internacionais funcionaram como expressão da civilização moderna, circulavam no Brasil teses que indicavam não a França, mas os Estados Unidos como modelo de progresso, uma vez que “[...] as elites brasileiras começaram a assimilar a crença de que elementos da utopia revolucionária e modernizadora francesa estavam sendo realizados não lá, muito menos no resto da Europa, mas basicamente nos Estados Unidos.” (WARDE, 2000a, p. 38).

Nos Estados Unidos, o início da implantação do sistema público de ensino se deu entre os anos de 1830 e 1860. Em 1848, na cidade de Boston, foi realizada a instalação da primeira escola elementar graduada como um modelo inovador de ensino; que seria completamente assimilado até a década de 1870 (SOUZA, 2005). A estrutura do livro de Oliveira demonstra o quanto ele, como representante da

intelectualidade brasileira, estava permeável às ideias de modernização que se difundiam nas exposições ou em obras que sistematizavam as experiências de diferentes países, como aquelas de Buisson e Hippeau. O livro foi organizado da seguinte forma:

QUADRO 7 - SUMÁRIO DO LIVRO "O ENSINO PÚBLICO" (1873)

PARTE	CAPÍTULO
Vistas Gerais	O Brasil e sua ignorância Razão de ser, plano e fim deste livro
Da organização do ensino	Da instrução obrigatória Da gratuidade do ensino Da liberdade do ensino Da secularização do ensino Da coeducação dos sexos Do plano e limites do ensino Algumas particularidades do ensino inferior Algumas particularidades do ensino superior Dos meios disciplinares Da administração e inspeção das escolas
Algumas instituições necessárias	Das escolas noturnas Das escolas dos meninos desvalidos Das conferências populares Do correio franco
Do magistério	Do professor, suas qualidades e suas virtudes Da mulher no magistério Das condições de que depende um bom magistério Das escolas normais Das conferências pedagógicas Das vantagens do professorado
Dos métodos de ensino	Definições e considerações necessárias Da necessidade de adotar-se um método no nosso ensino Dos modos de ensino
Do material das escolas	Das escolas inferiores Das escolas superiores
Das bibliotecas populares	Da importância e necessidade das bibliotecas populares Do característico das bibliotecas populares e dos meios pelos quais devem elas ser organizadas
Das despesas da instrução	Da dotação do ensino Como realizar-se a dotação do ensino? Do patrimônio do ensino
Das mães de família	A mulher e a civilização Algumas influências da mulher A mulher e a educação A mulher no Brasil Esperanças

Fonte: Oliveira (2003), elaborado pela autora (2021).

O autor colocava todas as suas expectativas quanto à transformação do cenário da instrução pública no recém-criado Partido Republicano, a quem dedicou o livro. Um governo que se comprometesse com a instrução poderia superar a precariedade se promovesse boa organização do sistema, adequada dotação de

recursos, organização de boas escolas, preparação de bons mestres, difusão de bons métodos de ensino e abertura de casas de leitura. A família era vista como uma aliada em potencial.

Além das medidas básicas, o autor propunha algumas inovações que diziam respeito a grupos bem específicos, como a criação de escolas noturnas e provimento de instrução para meninos desvalidos, surdos-mudos e cegos. Não havia uma referência explícita à instrução popular, mas Oliveira previa a criação de conferências e bibliotecas populares, assim como a gratuidade dos correios para proporcionar uma comunicação livre, o intercâmbio de ideias e a circulação de informações. A criação de escolas agrícolas, industriais e comerciais assim como a construção de Jardim Botânico, museus e conservatórios de artes e ofícios também apareciam como propostas.

O Estado era representado como o grande provedor da instrução pública. Caberia também ao Estado enfrentar os temas mais controversos que já estavam no debate público, de forma a permitir a modernização do modelo vigente. A estrutura da obra já indica quais eram os temas que necessitavam de um maior esforço argumentativo: instrução obrigatória; ensino livre¹²²; gratuidade do ensino; secularização do ensino e coeducação dos sexos.

A instrução pública carecia de reformas que possibilitassem uma formação mais diversificada, além de instalações mais adequadas; para isso, o ensino superior também precisava ser desenvolvido, indo além da tradicional formação de bacharéis. A ciência era o elemento que direcionava o olhar para além dos limites já estabelecidos, ainda que o autor não tivesse uma noção precisa de como isso poderia ser efetivado. Sobre as escolas científicas, ele dizia¹²³:

Não posso dar aqui o plano das escolas científicas que reputo necessárias. Todavia mostrarei sucintamente a sua natureza e organização. Se minhas ideias parecerem úteis, que pessoas mais habilitadas se encarreguem do seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2003, p. 146).

¹²² Sobre o ensino livre, o autor explicava que tanto se referia à coexistência da iniciativa pública e privada quanto à liberdade científica e de expressão das ideias dos professores.

¹²³ Nesta pesquisa utilizamos a edição realizada pelo Senado Federal em 2003 do livro publicado originalmente em 1873. Sendo assim, nas citações, a obra será referenciada como (OLIVEIRA, 2003).

Junto com a indicação de adequação dos projetos arquitetônicos e do mobiliário, estavam os cuidados com a ventilação e a higiene dos ambientes. Esta preocupação demonstra que a reação às constantes epidemias que acometiam as cidades no século XIX, em especial o Rio de Janeiro, como cólera, varíola e febre amarela, faziam a obra convergir com todos os elementos tomados como fundamentais para a modernidade pedagógica: liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, secularização e higienização¹²⁴ (GONDRA, 2002, p. 161).

Oliveira (2003) também tratava da regulação do comportamento e recomendava a abolição dos castigos corporais e aviltantes, que deveriam ser substituídos pelas prisões escolares ou castigos menores, o que também demandaria a adequação dos espaços físicos das escolas. Para os que tivessem bons resultados, a proposta era a instituição de prêmios, que poderiam corresponder ao comportamento adequado e/ou ao bom desempenho escolar.

Quanto aos professores, o autor defendia que precisavam ser valorizados. O ensino público demandava bons professores, que, para os níveis mais elementares, poderiam ser mulheres. Os professores deveriam ser estimulados com carreiras seguras e vantajosas. As conferências pedagógicas serviriam para aperfeiçoar a profissão e a formação se daria nas escolas normais mistas¹²⁵, mas a direção dessas escolas deveria estar a cargo de um homem com conhecimentos especializados.

O ensino propriamente dito também é discutido em dois elementos fundamentais: método e programa. Como o modelo da escola graduada é ainda uma novidade no Brasil, a forma de organizar os conteúdos e o modo de proceder o ensino demandam também esforço argumentativo. Oliveira defendia que o conhecimento deveria ser útil e científico, só que para o modelo de escola graduada precisava também ser organizado de forma racional. A experiência americana dá o rumo das inovações que precisariam ser construídas e que representavam mais do que a simples seleção de conteúdo, uma vez que

A partir da segunda metade do século XIX, selecionar conteúdos e especificar a sua sequência e como ensinar em cada série passou a constituir-se em uma prática racional de controle do ensino e da aprendizagem nas escolas

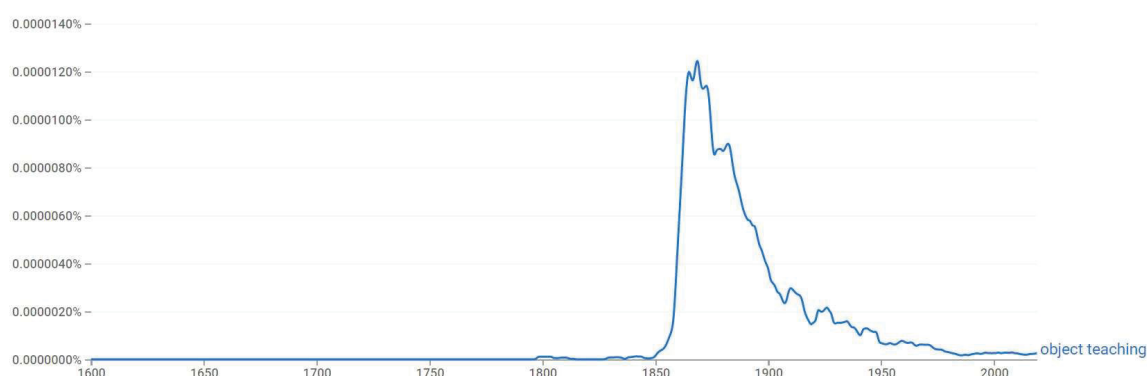
¹²⁴ A presença da medicina e do debate sobre o higienismo pode ser observada nos periódicos do período, que se transformaram em importantes veículos de difusão destas ideias (MARIANO, 2014, p. 156).

¹²⁵ Entendidas como aquelas em que pessoas do sexo feminino e masculino poderiam solicitar matrícula.

norte-americanas. Os primeiros programas de ensino denominados *graded course of instruction* ou *course of study* surgiram em resposta aos problemas organizacionais da escola moderna, isto é, a escola graduada fundamentada na classificação dos alunos mediante exames, que passou a exigir a invenção de um sistemático e progressivo plano de estudos. Além da definição do que ensinar, tornou-se fundamental a prescrição do método de ensino visto pelos profissionais da educação da época como fundamento da renovação pedagógica, base racional do trabalho docente e condição de eficiência do empreendimento educativo. (SOUZA, 2005, p. 10).

Para o desenvolvimento da argumentação sobre o método, o exemplo norte-americano é tão importante que o autor faz um relato histórico e apresenta as linhas gerais de diferentes experiências. O autor define o conceito da seguinte forma: “Em geral é o concurso de processos, pelos quais a inteligência humana descobre ou demonstra a verdade. Em pedagogia é o complexo de meios que o mestre emprega para promover e conseguir o progresso dos seus alunos”. (OLIVEIRA, 2003, p. 231). Note que o autor apresenta dois sentidos para o termo método, partindo de um contexto mais geral para um específico. Como método é uma palavra emergente no léxico científico, ao fazer a justaposição dos dois significados, o autor adensa o sentido do conceito para a instrução pública. Ao mesmo tempo, o autor faz questão de diferenciar método e modo de ensino, afirmando que “Modo de ensino é a forma por que são transmitidos os conhecimentos em atenção ao número dos alunos, à disposição da escola e aos hábitos do professor” (OLIVEIRA, 2003, p. 231). Os modos eram elencados em uma espécie de linha evolutiva – individual, simultâneo, mútuo e misto – antes da defesa do método intuitivo, a partir do qual o autor coloca em pauta as Lições das Coisas ou *object teaching*, termo que se popularizou em meados do século XIX, como é possível verificar no Gráfico 5:

GRÁFICO 5 - VARIAÇÃO DE INCIDÊNCIA DO TERMO OBJECT TEACHING



Fonte: Google Books, elaborado pela autora, a partir do visualizador Ngram Viewer (2021).

Mesmo que as lições de coisas tenham perdido força no discurso educacional norte-americano já no início do século XX, quando emergem concepções consideradas mais científicas¹²⁶ (SOUZA, 2016, p. 38), no momento em que Oliveira escrevia *O ensino público*, o método intuitivo representava uma inovação, trazendo elementos importantes para a racionalização do ensino, tão necessária para o estabelecimento da escola graduada. Sobre o método e lições das coisas, o autor dizia que:

Sendo a teoria pela qual os filósofos expõem a ordem da aquisição dos nossos conhecimentos o ponto de partida de todo método de ensino, entenderam os mestres da infância que deviam dar uma parte cada vez maior ao que nos Estados Unidos chamam lições das coisas, *objects lessons*, ou *lessons on objects*, ou também *teaching objects*. Do primeiro ao último grau da instrução, este gênero de ensino oral sobe gradualmente desde as noções mais simples aos conhecimentos mais importantes. Merece, pois, ser aqui exposto com algum desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2003, p. 135).

O autor coloca os termos que denominam o método de forma um tanto imprecisa, mas em 1883 a *Cyclopaedia of Education* traria um longo verbete com a entrada *Object Teaching*, indicando que este foi o termo mais usado nos EUA. Nesta obra de referência, este método foi definido da seguinte forma:

LIÇÃO DE COISAS, um método de instrução no qual os objetos são usados como meio de pôr em exercício sistemático as faculdades de observação dos jovens alunos, com o objeto triplo, (1) para cultivar os sentidos, (2) para treinar a faculdade perceptiva, de modo que a mente possa armazenar ideias claras e vívidas, e (3), simultaneamente, cultivar o poder de expressão pela associação de ideias de forma a constituir uma linguagem apropriada. O mérito de introduzir a lição de coisas como um método especial de instrução elementar é geralmente atribuído a Pestalozzi; mas Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Rochow e outros basearam seu sistema de educação, mais ou menos, no mesmo princípio; isto é, eles reconheceram a necessidade de comunicar ideias, ou de proporcionar à mente os meios para apreender ideias de objetos, por percepção real, antes de usar os termos técnicos para a expressão verbal dessas ideias, uma vez que, sem tais ideias, o aprendizado livresco é inútil. (KIDDLE; SCHEM, 1883, p. 658)¹²⁷.

¹²⁶ Souza (2016, p. 38) explica que esta mudança se deu principalmente pela difusão das ideias de Herbart e a constituição da Psicologia como campo de conhecimento.

¹²⁷ Em inglês: "*OBJECT TEACHING, a method of instruction in which objects are employed by means of which to call into systematic exercise the observing faculties of young pupils, with the threefold object, (1) to cultivate the senses, (2) to train the perceptive faculty, so that the mind may be stored with clear and vivid ideas, and (3), simultaneously with these, to cultivate the power of expression by associating with the ideas those formed appropriate language. The merit of introducing object teaching as a special method of elementary instruction, is usually attributed to Pestalozzi; but Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Rochow, and others based their systema of education, more or less, upon the same principle; that is, they recognized the necessity of communicating ideas, or*

Nas lições de coisas, a organização dos conteúdos estava também implicada, o que reforça a percepção de que neste período método e programa eram conceitos muito próximos e, de certa forma, complementares. O ensino continuava sendo o conceito chave para compreender essas duas dimensões, fosse na educação elementar, ou inferior se usarmos os termos de Oliveira, fosse no nível superior. Para o ensino superior, a modernização se daria pelo conhecimento amparado na ciência e pelas escolas científicas. Para o ensino elementar, a transformação partiria do método, sobretudo da lição de coisas. Se os lentes já estavam de alguma forma implicados na organização dos programas desde os primeiros projetos para a instrução pública, esta perspectiva também trazia os professores para o debate, uma vez que a sua atuação era necessária na organização do plano das lições. O método valoriza também o conhecimento das crianças e propõe uma forma nova de ver a relação entre professores e alunos. Neste cenário, a apropriação da experiência e dos escritos produzidos nos EUA fica evidente, uma vez que

Em relação à escola primária, a seleção e ordenação do conhecimento escolar e a adoção do método intuitivo estiveram intrinsecamente vinculados à concepção de criança e como ela aprende. Por isso, a história do currículo da escola elementar está intimamente relacionada à história da construção da criança no discurso educacional. Dos primeiros esforços de elaboração dos programas para o ensino primário na década de 1860, aliados às tentativas de adoção do método intuitivo, até os debates sobre currículo na virada do século XIX para o século XX, a criança e o currículo foram reinventados na sociedade norte-americana tornando-se objetos de conhecimento e de intervenção política. (SOUZA, 2005, p. 10).

Da experiência norte-americana para o Brasil, a elite imbuída da promoção de reformas que modernizassem a instrução pública estabelecia as bases de sustentação de um novo discurso que enredava lentes, professores e alunos, induzindo novas práticas. A definição de ensino deixa ver a centralidade deste conceito, assim como a relação desses elementos no campo semântico:

Ensinar é transmitir a outrem conhecimentos que ele não possui. A experiência, porém, todos os dias mostra que nem sempre é o homem mais instruído o que melhor ensina. Se aquele que a isso se dedica não emprega meios que facilitem a transmissão dos seus conhecimentos, os alunos não

of affording to the mind the means to grasp ideas from objects, by actual perception, before attempting to teach the verbal expression of those ideas, and that, without such ideas, mere "book-learning" is useless".

podem aproveitá-los ou só dificilmente aproveitarão. Seja ele um grande homem, não há meio-termo; ou conhece o segredo desses meios, ou será sempre excedido por outro medíocre, que o possua. Se, pois, a primeira condição do mestre é ser instruído ou saber o que ensina, a segunda é saber como ensina. Mas no saber ensinar é que está o método. Logo, nenhum ensino pode prescindir do método. (OLIVEIRA, 2003, p. 237).

A triangulação entre os conceitos de ensino, método e conhecimento renunciava o conceito de currículo, que não constaria como um verbete completo na *Cyclopaedia of Education* mesmo dez anos depois. Para o vocábulo *curriculum*, os editores indicavam consultar o verbete *course of instruction* (KIDDLE; SCHEM, 1883, p. 197) que, de acordo com Souza (2005), era equivalente ao conceito de programa, já bastante conhecido no Brasil.

Souza (2016, p. 37) lembra que para além da centralidade que a seleção de conteúdos adquiriu no debate norte-americano no século XIX, nas décadas finais este tema mobilizou fortes disputas no debate educacional, promovendo um maior refinamento teórico e conceitual que foi relevante para a posterior emergência do currículo como campo de pesquisa nos EUA¹²⁸. Sobre as expressões *graded course of instruction* e *course of study*, a autora destaca que já continham os elementos de racionalização que caracterizavam o termo currículo, que naquele período era usado somente no contexto do ensino superior (SOUZA, 2005, p. 16). O longo verbete da *Cyclopaedia of Education* inicia com a seguinte redação:

Programa de instrução (*course of instruction*) consiste em uma série de matérias de instrução ou estudo, organizadas na ordem em que elas devem ser seguidas e agrupadas ou divididas em séries, cada uma a ser completada em certo tempo. Tal organização dos estudos é algumas vezes chamada de curso graduado e, especialmente na instrução superior de *curriculum*. Quando essas várias matérias são organizadas na forma de uma ordem diária de exercícios mostrando o tempo ou o número de lições a serem dadas a cada matéria, isto constitui o horário escolar¹²⁹. (1877, p. 190-191 apud SOUZA, 2005, p. 16)

¹²⁸ Sobre o desenvolvimento do conceito de currículo nos EUA na passagem entre os séculos XIX e XX, ver os artigos: *As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20* (SOUZA, 2016) e *Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas* (SOUZA, 2005).

¹²⁹ Em inglês: “*COURSE OF INSTRUCTION, or Course of Study, is a series of subjects of instruction or study, arranged in the order in which they should be pursued, and grouped or divided into grades, each to be completed in a certain time. Such an arrangement of studies is sometimes called a graded course, and, especially in superior instruction, a curriculum. When these various subjects are arranged in the time, or the number of lessons, to be given to each subject, it constitutes the school programme*”.

Neste texto fica evidente que a definição de programa está intrinsecamente relacionada com o conceito de matéria, ou seja, o ordenamento típico da escola graduada e a administração do tempo só adquirem o sentido de programa na relação com as matérias escolares. A seleção de matérias, por sua vez, se dá a partir dos objetivos da instrução, o que podemos perceber na sequência do verbete:

A fim de que os objetivos da educação intelectual possam ser plenamente alcançados, é da maior importância que o programa de instrução seja criterioso com respeito a vários pontos: (1) A seleção das matérias; (2) Sua ordem ou arranjo; (3) O número prescrito para estudo simultâneo; (4) A divisão do curso em séries, com tempo definido para a conclusão de cada uma. A primeira dessas considerações é de suma importância; uma vez que os temas de estudo constituem não apenas a base da cultura intelectual, mas a fonte de informação necessária¹³⁰. (KIDDLE; SCHEM, 1883, p. 190).

Sendo assim, para além da afirmação de equivalência entre o termo currículo – que, de acordo com a referida enciclopédia, já era usado na instrução superior – e o programa de instrução, a definição permite identificar os elementos caracterizadores do conceito de currículo que emergiria como um elemento fundamental do léxico educacional norte-americano ainda no século XIX.

Na obra analisada, Antônio de Almeida Oliveira em momento algum utiliza o termo currículo, mas o conceito de programa é usado com o sentido que mais tarde seria fixado no verbete da *Cyclopaedia of Education* como um equivalente do termo currículo. Em se tratando da organização dos conhecimentos para o ensino, os termos programa e plano de ensino são igualmente usados. Para além do eixo ensino-método-conhecimento, as palavras curso, exame, matérias e graus completam a composição do campo semântico da instrução pública. Apesar de a expressão programa de ensino ser comum, em muitas passagens somente a palavra programa é suficiente para expressar a ideia do autor, desde que os conceitos de matéria,

¹³⁰ Em inglês: “In order that the objects of intellectual education may be fully attained, it is of the greatest importance that the course of instruction should be judicious in respect to several points: (1) The selection of subjects; (2) Their order or arrangement; (3) The number prescribed for simultaneous study; (4) The division of the course into grades, with a definite time assigned for the completion of each. The first of these considerations is of paramount importance; since the subjects of study constitute not only the basis of intellectual culture, but the source necessary information. Two points, consequently, are to be considered in this selection: (1) The value of the subjects as means of culture; (2) Their importance as sources of information. In the early stages of education, the first of these considerations should, without doubt, have the preference; but, as education advances, the second claims an increasing degree of attention, until, in the sphere of technical and professional education, it becomes almost the exclusive aim. We cannot, therefore, decide upon a course of instruction without considering the nature of the mind to be educated”.

método e ensino complementem a argumentação, conforme podemos observar no exemplo abaixo:

Deixando este ponto, o observador encontra logo outro inconveniente no estreito círculo do ensino. Escrita, leitura e cálculo: eis em regra todo o programa das nossas escolas! Enfim, ajunte-se a tudo isso a falta de instrução, método e desvelo nos professores, e reconhecer-se-á que o ensino tem estes grandes defeitos. Além de não ser dado com regularidade, não compreende todas as matérias, cujo conhecimento ninguém pode dispensar. (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

O uso de programa com o sentido de conjunto ordenado dos conteúdos para o ensino fica evidente. A afirmação de que os programas que estavam em vigor eram limitados vem acompanhada da crítica aos métodos e à atuação dos professores. Estes elementos apresentados em conjunto ganhavam um peso maior devido à proximidade dos termos no campo semântico da instrução pública.

As questões específicas da seleção dos conteúdos também estavam em discussão e, neste caso, o conceito de matéria ganhava mais espaço. Se a argumentação sobre o método tinha como finalidade mostrar que os professores poderiam ensinar melhor, a seleção das matérias dava rumo para o ensino, ou seja, mostrava qual cidadão deveria ser formado e para qual finalidade. Esta relação entre conhecimentos e objetivo da instrução pública pode ser percebida na passagem abaixo:

Assim o que o Estado pode e deve querer é que a nenhum homem falem os conhecimentos que todos, sem distinção de classes, devem ter a fim de conhecer a natureza e cumprir os seus deveres para consigo mesmo, os outros e a sociedade. Para que cada um conheça o mundo externo, o indivíduo e a sociedade, pode-se dizer em conceito mais claro e mais simples. Deste modo o que se torna necessário? Primeiramente dar a cada um a chave, que abre todo esse edifício educativo na leitura e na escrita ou no conhecimento do idioma nacional aperfeiçoado pela caligrafia e pelos exercícios de redação, recitação e declamação. Em segundo lugar ensinar-lhe as matérias que podem mostrar ao homem o que é o homem, o mundo externo e a sociedade. Ora conhecendo-se: o homem, pela moral e pela religião, pela fisiologia e pela higiene, pela ginástica e pelo canto; o mundo externo, pelas matemáticas e pelo desenho, pela Astronomia e pela Geografia, pela História Natural e pela Economia, pela Física e pela Química; a sociedade, pelas leis da sua constituição e pelos seus princípios necessários; é claro que para termos um completo sistema de educação popular devemos ensinar essas matérias a todos os cidadãos, segundo a sua importância, umas mais outras menos profundamente. (OLIVEIRA, 2003, p. 126).

A definição de matérias a partir da finalidade social dos conhecimentos fica ainda mais evidente na sequência da argumentação, quando o autor fala da relação entre a instrução pública e o destino do cidadão:

Só assim cada um se habilitará para bem preencher o seu destino como particular e como cidadão. Só assim a instrução poderá nivelar o rico ao pobre, dar a todos algumas ideias comuns, levar a luz ao interior das províncias e extinguir a barbárie dessas multidões, simplesmente guiadas pelo instinto, que pedem à terra o alimento e a riqueza da sociedade sem gozar o menor benefício da civilização. Só assim a sociedade poderá surpreender os talentos e quiçá os gênios que por aí vivem desconhecidos ou impossibilitados de se expandir ao brilhante sol da literatura e das ciências! Só assim literatura e ciências, ora cultivadas por uma pequeníssima parte do povo, poderão romper os diques dos seus estreitos limites e ensaiar e realizar os progressos de que tanto necessitamos. (OLIVEIRA, 2003, p. 127).

Se as matérias ou os conhecimentos deveriam ser selecionados de acordo com a necessidade dos diferentes agentes sociais, a organização destas matérias era função do plano de ensino. Para ser viável, a instrução pública não podia se estender demasiadamente, uma vez que os estudantes eram esperados para assumir as responsabilidades que tal estudo acarretava. Se nos EUA era possível formar os alunos até os 16 anos, no Brasil também haveria de ser, mas para isso os planos de ensino precisariam ser muito bem estudados. E para o caso de algum questionamento, o autor já antecipava a resposta:

Este plano de ensino prolongará muito o aprendizado? Não há tal. Nos Estados Unidos é justamente esta a instrução comum, e entretanto ela não retém o aluno na escola se não até os 16 anos. [...] Na América, donde trago o meu plano, quem quer se matricular nos colégios, faculdades ou universidades pode até prescindir do estudo das línguas, ou estudá-las vagarosamente durante o curso empreendido, visto que todos os conhecimentos se acham explicados na língua nacional. (OLIVEIRA, 2003, p. 127-128).

A partir destas análises, podemos afirmar que na obra de Oliveira, sob o conceito de plano ou programa de ensino, já estão alinhados os principais elementos caracterizadores do conceito de currículo: seleção e ordenamento de conhecimentos para uma finalidade específica. A estruturação do tempo da instrução era fundamental para a organização da escola em graus e para a racionalização da formação secundária e superior, que precisaria absorver os saberes da ciência. Oliveira não se propõe a apresentar um programa completo, mas conhece o potencial do conceito e o mobiliza para a finalidade da sua obra: o aperfeiçoamento da instrução pública.

1.4.2 O conceito de currículo nos pareceres de Rui Barbosa

Como vimos, no cenário educacional, desde a segunda metade do século XIX, os EUA passaram a ser uma forte referência para a sociedade brasileira, trazendo novos elementos ao repertório de origem francesa que já impactava fortemente as produções locais. Em grande medida a experiência norte-americana já chegava filtrada pela perspectiva francesa de Buisson e Hippeau e no Brasil também era modificada no processo de apropriação, adquirindo novos contornos e sentidos, diferentes e até contrários àqueles preconizados pelos autores estrangeiros (BASTOS, 2002, p. 106).

As reformas da instrução pública encaminhadas nas décadas de 1870 e 1880, para além de espelharem um movimento internacional, tiveram como contexto a crise do Império, momento em que havia um esforço da intelectualidade emergente em produzir interpretações do Brasil e firmar a identidade nacional (ALONSO, 2000, p. 45). De acordo com Alonso (2000, p. 48), este movimento não se caracterizava pela mera importação de ideias, ao contrário, buscava-se no repertório europeu elementos convergentes com uma tradição político-intelectual que se estabeleceu no período imperial. Ou seja, mesmo que a modernização das estruturas políticas, econômicas e sociais estivesse no horizonte de expectativas, formas tradicionais de pensar e de agir continuavam presentes nas relações que se estabeleciam, por vezes servindo como freios para as inovações desejadas. O contexto político local perpassava a recepção das ideias estrangeiras, uma vez que:

A produção intelectual não era alheia à realidade nacional e os critérios de seleção de argumentos no repertório estrangeiro não residiam na consistência teórica da combinação de autores e teorias, e sim na sua relevância para clarificar a conjuntura brasileira e evidenciar linhas de ação política até então inauditas. (ALONSO, 2000, p. 51).

Neste cenário, destaca-se a vasta produção intelectual de Rui Barbosa e mais especificamente, considerando o objeto deste trabalho, os pareceres sobre a reforma do ensino secundário, superior e primário publicados entre os anos de 1882 e 1883. Como político influente e de reconhecida capacidade intelectual, Rui Barbosa tinha como projeto a modernização da sociedade e o desenvolvimento econômico baseado na expansão da agricultura e da indústria, assim como o estabelecimento do trabalho

assalariado, o regime republicano e a alfabetização da população (MACHADO, 2011, p. 33).

Segundo Boto (1999), Rui Barbosa visava a construção de um país orientado para o futuro e via na reforma das instituições, alavancada pela atividade legislativa, o principal caminho. Tendo o analfabetismo como característica da maioria da população, a escolarização era o maior desafio para os defensores do pensamento liberal que tinham como meta equiparar o Brasil às nações reconhecidas como mais avançadas. As ideias de Rui Barbosa, que gozava de prestígio em ambientes acadêmicos e nas agremiações políticas de caráter liberal, tinham grande repercussão no debate parlamentar, o que impulsionava ainda mais questões que já estavam na pauta há pelo menos uma década.

Rui Barbosa, partindo de dados estatísticos, demonstrava a precariedade da instrução pública no Brasil. Para ele, esta situação poderia ser modificada com a interferência do Estado, principalmente no aporte mais expressivo de recursos e na fiscalização das escolas. Para além das questões estruturais da escolarização, defendia o fim do ensino religioso e reafirmava a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade como princípios. A instrução popular seria um investimento da sociedade para o futuro, uma vez que na escolarização estaria a base do desenvolvimento e prosperidade do país (BOTO, 1999, p. 258). A perspectiva da industrialização e os movimentos abolicionistas suscitavam a necessidade de pensar em uma educação para o povo, só que Rui Barbosa tinha consciência que esta educação popular precisaria ser mais bem definida, ou seja, para além da abertura de escolas, era necessário construir uma educação adequada para a formação de um público completamente diferente daquele que, de alguma forma, já se beneficiava da instrução. Esta necessidade fazia com que o parlamentar se imiscuisse cada vez mais nas questões pedagógicas, tendo como referência principal as novas teorias norte-americanas. Cabe assinalar que:

A preocupação primeira de Rui Barbosa, enquanto político interessado em questões pedagógicas, deriva da constatação de impossibilidade de competição entre o ensino brasileiro e o dos povos avançados, donde o desdobramento lógico de nossa inferioridade cultural. Em um povo no qual o analfabetismo decresceria de forma assustadoramente lenta, nada se poderia esperar além desse absoluto despreparo no qual, segundo o autor, submergia a mocidade. Nesse sentido, ele denuncia o peso da ausência de método e de racionalidade no ensino como substrato primeiro de escolas cuja própria arquitetura se revelava imprópria para abrigar as características infantis. (BOTO, 1999, p. 260).

Souza (2000, p. 12) destaca que as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX, que tinham a escola popular e a escolarização em massa como instrumentos estratégicos, eram parte importante do projeto de modernização social. O movimento de renovação dos programas da escola primária iniciado em 1870 era parte deste processo e os pareceres de Rui Barbosa representavam o que havia de mais elaborado. A autora destaca que:

A riqueza das discussões assinaladas por Rui Barbosa, com base em uma ampla bibliografia internacional bastante atualizada na época, torna essa obra de inegável valor e referência para se compreender as ideias de renovação do ensino primário em circulação no final do século XIX e a forma como foram apropriadas e interpretadas no Brasil. (SOUZA, 1998, p. 39).

O parecer de reforma do ensino secundário e superior, publicado em 1882, estava organizado em quinze tópicos: I) Despesas; II) Liberdade de ensino – Faculdades Provinciais; III) Ciências Físicas e Naturais – Bacharelado; IV) Taxa de inscrição – Propinas; V) Liberdade científica – Programas – Duração do Curso – Exames; VI) Liberdade de frequência; VII) Nomeações – Acessos – Acumulações – Concursos; VIII) Faculdade de Medicina – Cursos, Material técnico e pessoal prático, Ensino médico das mulheres, Exames, Exposições, Prêmios; IX) Faculdades de Direito; X) Escola Politécnica; XI) Escola de Engenharia Civil; XII) Escola de Minas; XIII) Curso Superior de Ciências Físicas e Naturais; XIV) Instituto Nacional Agrônômico; XV) Imperial Liceu Pedro II.

Os tópicos demonstram a preocupação com a organização dos cursos, a viabilização administrativa das instituições, o provimento dos profissionais e a liberdade de ensino. Já a organização pedagógica estava contemplada no tópico V composto por liberdade científica, programas, duração do curso e exames.

Nos quatro volumes dedicados ao ensino primário, a organização pedagógica é discutida de forma ainda mais detalhada, e o tópico “Métodos e Programa Escolar” ocupa quase um volume completo. O detalhamento da seleção e o ordenamento do conteúdo do ensino podem ser observados no Quadro 8:

QUADRO 8 - TÓPICOS DOS PARECERES DE RUI BARBOSA SOBRE O ENSINO PRIMÁRIO

ÍNDICE GERAL (Dos quatros tomos relativos à Reforma do Ensino Primário)	
I	Estatística e situação do ensino popular
II	Ação do Estado - Ministério da Instrução Pública
III	Despesas com o Ensino Público - sua incomparável fecundidade
IV	Da obrigação escolar
V	Da escola leiga
VI	Liberdade de ensino
VII	Métodos e programa escolar
	1) Da educação física;
	2) Música e canto;
	3) Desenho: Escola Normal Nacional de Arte Aplicada. Caráter, distribuição, método do desenho na escola. Escola Normal Nacional de Arte Aplicada. Caráter, distribuição, método do desenho na escola. A que mestres cabe, na Escola Primária, o ensino do desenho?
	Sistemas de formação do professorado;
	4) Lições de coisas - método intuitivo;
	5) Língua materna – gramática;
	6) Rudimentos das ciências físicas e naturais;
	7) Matemáticas elementares-taquimetria;
	8) Geografia e cosmografia;
	9) História;
	10) Rudimentos de economia política;
	11) Cultura moral – cultura cívica;
	12) Aspecto geral do programa – sua exequibilidade.
VIII	Organização pedagógica. Emprego do tempo. Duração das lições. Número de alunos por classe. Coeducação dos sexos. Mestres e mestras. Caixas Econômicas Escolares.
IX	Jardins de Crianças. Caráter, fim e meios do jardim Froebel. A leitura, no jardim de crianças. Plano de ensino. Formação do seu professorado. Os primeiros professores. Gratuidade.
X	Formação do professorado: escolas normais. Programa das Escolas Normais. Duração do curso. Condições de admissão. Número de alunos. Internato ou externato.
XI	Do Museu Pedagógico Nacional
XII	Do Magistério Primário. Concursos – nomeações. Nomeações. Acessos. Incentivos.
XIII	Administração – Inspeção: Diretoria geral. Inspectores Gerais. Inspectores escolares de distrito.
XIV	Conselho Superior de Instrução Nacional
XV	Construção de Casas Escolares
XVI	Do Fundo Escolar
XVII	Conselhos Escolares de Paróquia
XVIII	Higiene escolar
	Conclusão
	Projeto
	Apêndices
	Bibliografia

Fonte: Barbosa (1947b), adaptado pela autora (2021).

Se nos Pareceres sobre o ensino superior a argumentação sobre a organização pedagógica se dá em torno da liberdade científica, programas, duração do curso e exames, a ênfase do ensino primário recai sobre o método e os programas escolares. A justaposição destes dois termos, tanto no título do tópico quanto em diversas passagens do texto, demonstra o quanto estas duas dimensões do ensino estavam próximas para o autor. Partindo da descrição detalhada da experiência de

diferentes países, Rui Barbosa apresenta a defesa do método intuitivo e das lições de coisas nos seguintes termos:

Bem procedeu, portanto, o decreto de 19 de abril, introduzindo na escola popular as lições de coisas. Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as **matérias do programa**. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal que parte da compreensão imperfeita da natureza deste **ensino**. A lição de coisas não é um assunto especial no **plano de estudos**: é um **método de estudo**; não se circunscreve a uma **secção do programa**: abrange o **programa** inteiro; não ocupa, na **classe**, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as **disciplinas** professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no **programa**; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o **ensino** de todas as **matérias**, como o **método comum**, adaptável e necessário a todas. A lição de coisas, portanto, segundo a reforma, não acrescenta ao **plano escolar** um estudo adicional; impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical de um novo método: o método por intuição, o método intuitivo. Entendida assim, "não é um ramo particular do **programa**; é um princípio, que abrange todo o **ensino**."¹³¹ (BARBOSA, 1946b, p. 214-215 – grifos nossos¹³²).

A defesa do método intuitivo já estava presente no livro de Antônio de Almeida Oliveira, mas a associação com a palavra programa é algo novo. O conceito de programa deixa de ser usado de forma pontual e passa a compor a argumentação de modo mais integrado, contando também com outros termos correlatos para a definição do sentido. Podemos deduzir que a maior visibilidade do conceito de programa está relacionada com a ênfase que a seleção e a organização do conteúdo do ensino adquirem no projeto de reforma; ou seja, considerando a instrução pública como uma ferramenta fundamental para a modulação do futuro, quanto mais abrangente é a reforma desejada, mais necessário se torna pensar os programas da instrução pública.

Essa associação entre programas e métodos de ensino pode ser percebida também no volume dedicado ao ensino secundário e superior. Neste caso, a argumentação não está relacionada com a defesa de um método específico, mas com a crítica aos programas e métodos que estavam em uso naquele momento:

¹³¹ A última frase deste excerto é uma citação literal de *L'Expérience a-t-elle fait Découvrir des Ecueils à éviter dans l'Emploi des Méthodes Intuitives* apresentado por A. Sluys no Congrès Intern. de l'Enseignm em Bruxelles, 1880.

¹³² Nesta citação, os grifos visam destacar alguns termos significativos do campo semântico do conceito de programa para posterior análise.

Esperar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade, é o a que devem tender os **programas** e os **métodos de ensino**. Ora, os nossos **métodos** e os nossos **programas** tendem precisamente ao contrário: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar o seio da natureza real, e perscrutar-lhe os segredos. (BARBOSA, 1942, p. 36 – grifos nossos).

A crítica aos programas era previsível entre os parlamentares que vislumbravam a reforma da instrução pública e tinham a ciência como referência para a seleção dos conhecimentos que seriam necessários para pavimentar a sociedade republicana. Ao que parece, para os defensores do regime imperial, este ponto não tinha a mesma relevância, pelo menos é o que se pode deduzir da avaliação que José Ricardo Pires de Almeida faz em 1889 da experiência da instrução primária no decorrer do período imperial:

Os **programas de instrução** primária e os de instrução secundária eram bons; se, depois, foram introduzidas algumas modificações, pode-se dizer que o espírito permaneceu o mesmo. Se a lei do espírito humano não fosse o progresso e se não fosse perigoso crer que se deve esperar a perfeição, ousaríamos quase dizer que as primeiras eram excelentes, sobretudo com a instrução primária em dois graus. Tal como existem, respondem tão bem quanto possível ao seu objeto; isto foi provado por mais de 30 anos de experiência. O **regulamento** leva em conta, às vezes, os interesses morais e materiais do indivíduo e as necessidades da sociedade. Ele se projeta até o limite da infância, momento em que a maioria dos jovens brasileiros é obrigada a adotar uma profissão. Na escola primária, a criança pode aprender o que é indispensável saber, qual ofício deve exercer, e a ler, escrever e contar. Pode aprender as regras de nossa língua – poderíamos dizer de nossa ortografia. Deve-se ensiná-la a se exprimir corretamente, a expor seu pensamento de modo preciso e claro e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo. Isto, para utilidade imediata e prática. Mas o inspirador da reforma e seu digno Ministro organizador não quiseram, com razão, limitar-se a estes conhecimentos úteis; não é, pois, suficiente que a criança, ao aprender a ler, adquira o instrumento que lhe permitirá, se tiver mais tarde tempo e boa vontade, completar a instrução por meio de livros; é preciso fazê-la adquirir já uma parte desta instrução. É preciso dar-lhe estes conhecimentos gerais e desenvolver nela este instinto do Belo, sem os quais não será um ser moral. O Visconde de Bom Retiro não descurou isto de seu **programa de ensino** primário. Pode-se, sem dúvida, melhorar, mas o essencial já está aí. Os reformadores, ou melhor, os inovadores de 1854, quiseram que a criança, se não pudesse estudar a história universal, não permanecesse ignorante das lições de História. Desejou-se que, conhecendo melhor seu país, aprendesse a amá-lo mais e se preparar para servi-lo; introduziu-se, na escola primária, um lugar para a História e Geografia. Pretendeu-se que a criança, se não pudesse ter uma educação científica completa, porque sua idade não lhe permitia outra forma de recebê-la, não ignorasse ao menos as principais descobertas das Ciências Físicas ou das Ciências Naturais. Desejou-se que não ficasse alheia àquelas verdades da observância moral que são o fundamento e honra da Literatura. Enfim, se pretendeu que não se saísse da escola sem compreender o sentido desta grande palavra: o dever, e sem conhecer quais obrigações se lhe impõem como homem e como cidadão, na vida privada quanto pública, para

com a família, a humanidade e a pátria. Não se poderia pedir mais ao governo. (ALMEIDA, 1889, p. 84-85 – grifos nossos).

Nesta passagem em que o autor se dedica à construção de uma narrativa sobre a organização dos programas no decorrer do século XIX, percebe-se que os sintagmas programa de ensino e programa de instrução são suficientes para descrever como o conteúdo do ensino era organizado e como se articulava com o regulamento das instituições. Já no texto de Rui Barbosa, compreendemos que a comunicação do sentido é assegurada com a articulação dos termos ensino, plano de estudos, método, programa, disciplinas e matérias. No excerto abaixo, extraído do segundo volume dos pareceres da reforma do ensino primário, é possível perceber estas relações:

Que é, pois, o que constitui mais o **exame** da direção intelectual de uma **escola**? Será o sistema do seu **programa**? o espírito dos seus **métodos**? a influência da sua **disciplina**? o merecimento dos seus **livros de ensino**? Mas todas estas condições estão subordinadas à primeira – as crenças ou opiniões do preceptor, – e dela intimamente dependem. Percorramos-las, porém, uma a uma. [...] Será pela escolha dos livros que o Estado há de intervir na escola particular? Mas o **livro escolar** é uma criação, mais ou menos direta, da filosofia ou da fé, a que a escola pertence. O governo que dispuser da prerrogativa de rejeitar o livro, tem implicitamente a de fazer calar a opinião. Ei-lo. Outra vez, assim, magistrado supremo da verdade. E, se pode reprovar o livro, não será irresistivelmente lógico em favor dele o direito de superintender no ensino oral e encaminhá-lo? Isso não quereis. É então pelo **programa** que pesareis a **escola** para lhe dar, ou denegar a autorização de existir? Mas pela graduação dos **programas** atuareis não mediata, mas imediata e positivamente, sobre a liberdade de cada opinião, medindo-lhe os limites da sua dilatabilidade escolar. Resta o **método** e a **disciplina**. Mas o **método** é uma resultante inevitável de todos esses dados anteriores, com uma diferença apenas, mas agravante, quanto à interferência do Estado neste domínio é que ele recebe, num grau ainda mais profundo, o cunho da personalidade do professor, da individualidade da escola, do sopro originário que a anima, da inspiração determinante que a gerou; e de tudo isso não se salvaria absolutamente nada, se o regulador fosse o Estado. Quanto à **disciplina**, essa é a vida íntima da educação, a mais incoercível das funções fisiológicas da **escola**, uma pura questão de confiança da família no mestre. Quereríeis substituir, neste caso, pela do Estado a confiança do pai, e fazer indiretamente do professor de primeiras letras um agente íntimo da administração? (BARBOSA, 1946b, p. 18-19).

Se antes os programas estavam situados nos regulamentos, agora o lócus é a escola. Para além dos atos legislativos e dos documentos reguladores, o programa amplia seu alcance e se vincula às práticas que caracterizam a instrução pública, como os exames, os livros e principalmente os métodos. Os programas, no domínio do Estado, são instrumento de controle, mas na escola, articulados com os outros elementos pela agência dos professores, podem ser também instrumento de inovação

pedagógica. Para Rui Barbosa, a reorganização dos programas é uma prioridade e a liberdade de ensino não pode ser empecilho para a modernização da instrução pública, uma vez que:

A liberdade de ensinar não é a liberdade de ocultar o que se ensina. O ensino não é uma conspiração, que careça da sombra para viver, nem uma especulação industrial, para ver no segredo a alma da sua prosperidade. A publicidade constitui, pelo contrário, um princípio essencial ao seu espírito, um elemento orgânico da sua vida, a garantia impreterível dessa vasta liberdade que o substitutivo lhe afiança (BARBOSA, 1946b, p. 28).

É certo que neste período a organização dos programas era um tema relevante no debate da instrução pública. Em 1883 aconteceria o Congresso de Instrução Pública juntamente à primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, que tinha por objetivo colocar o Brasil no contexto dos grandes congressos e exposições científicas. Devido a problemas orçamentários, não foi possível realizar o congresso, mas a exposição conseguiu reunir materiais pedagógicos de diferentes países¹³³ e também realizar uma publicação denominada *Atas e Pareceres do Congresso da Instrução* com as teses elaboradas para o congresso. Entre os autores estavam políticos, professores, proprietários de colégios e inspetores de ensino.

Os programas e as disciplinas estavam em discussão no contexto das escolas primárias e das escolas normais, e a aproximação entre programas e métodos também podia ser notada. Souza (2000, p. 11) ressalta que a escola era vista como fator de progresso e modernização da sociedade e que “no decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária”.

Ao todo foram publicados 88 textos relativos a 41 títulos que versavam sobre diferentes assuntos. Alguns temas, como o sistema disciplinar e os meios de emulação nas escolas de diferentes graus, foram abordados por vários autores, enquanto outros tiveram somente um texto publicado. Dentre os textos publicados, nove estavam relacionados com a questão da organização de programas ou seleção de disciplinas para o ensino.

¹³³ Sobre a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro em 1883, ver o artigo de Collichio (1987).

No Quadro 9 é possível perceber que o tema mobilizava principalmente professores, mas políticos de prestígio, como Benjamim Constant, também se manifestaram:

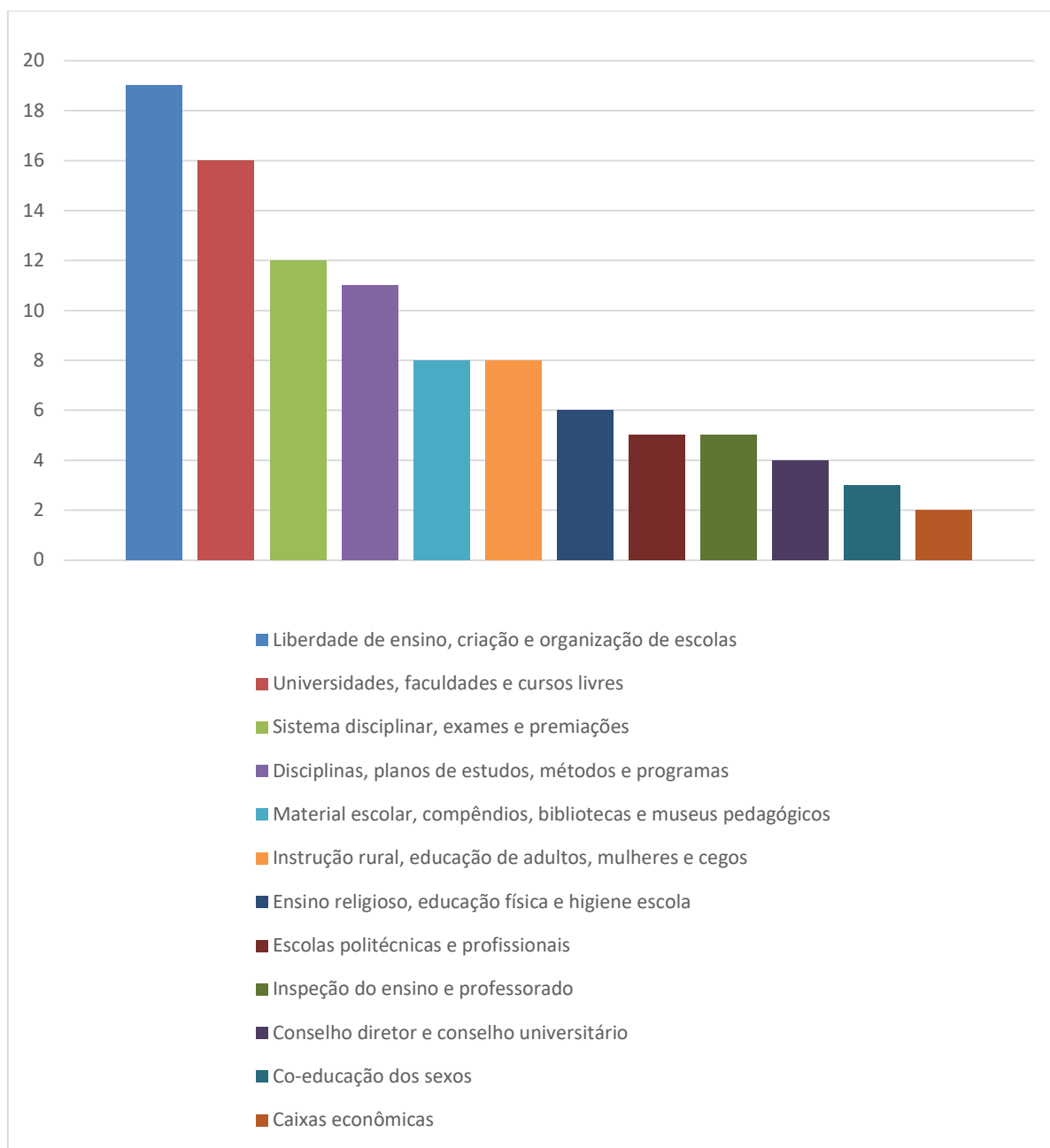
QUADRO 9 - TESES SOBRE PROGRAMAS E DISCIPLINAS ESCOLARES (1883)

TESE	AUTORES
Escolas Normais. Sua organização, plano de estudo, métodos e programas de ensino	• Benjamim Constant Botelho de Magalhães • Carlos Maximiano Pimenta de Laet
Métodos e Programas de Ensino nas Escolas Primárias. Adoção de compêndios	• Manuel Olímpio Rodrigues da Costa • José Manuel Garcia
Métodos e Programas do Ensino nas Escolas Primárias e nos estabelecimentos de instrução Secundária.	• Januário dos Santos Sabino
Classificação das Escolas Primárias. Disciplinas que devem ser ensinadas.	• Januário dos Santos Sabino • José Manuel Garcia • Manuel Olímpio Rodrigues do Costa • Rosalina Frasão

Fonte: Bibliografia Pedagógica Brasileira (RBEP, 1944, p. 112-119), organizado pela autora (2021).

Se agruparmos o título das teses a partir de categorias temáticas mais amplas, podemos demonstrar que disciplinas, planos de estudos, métodos e programas eram temas significativos no debate da instrução pública:

GRÁFICO 6 - PRINCIPAIS TEMAS NAS ATAS DO CONGRESSO DA INSTRUÇÃO (1883)



Fonte: Bibliografia Pedagógica Brasileira (RBEP, 1944, p. 112-119), elaborado pela autora (2021).

Voltando aos pareceres de Rui Barbosa, é possível perceber que o conceito de programa, que já constava no léxico educacional, ganha densidade e contornos mais precisos neste período. Se até aquele momento predominava o uso da palavra para denominar o documento ordenador e regulador do conteúdo do ensino, a intensificação do uso e a associação com outros conceitos como plano e método ampliaram o seu alcance.

Mesmo que nos pareceres de Rui Barbosa não conste a definição de programa, as associações sistemáticas com outros conceitos, assim como a apresentação de exemplos, possibilitam perceber a ampliação do sentido do termo. O conceito de programa sempre dizia respeito àquilo que se deveria ensinar, mas as expressões programa oficial, programa obrigatório, programa de curso, programa de ensino, programa da instrução e programa escolar poderiam expressar sentidos ligeiramente diferentes.

O controle que os programas exerciam, ou deveriam exercer, sobre o trabalho docente é visível no parecer sobre o ensino secundário e superior. No tópico cinco – que trata ao mesmo tempo da liberdade científica, dos programas, da duração do curso e dos exames – é perceptível que a defesa da liberdade de ensinar tinha como contraponto a obrigatoriedade dos programas, que seria a garantia de que o ensino abrangia todas as matérias necessárias. Vejamos como isso se dá no texto:

O direito de enunciar, e discutir livremente todas as opiniões é inerente à ciência. O Estado não tem competência para definir, ou patrocinar dogmas; e, se a tem, não abra estabelecimentos científicos; porque a existência dessas instituições é incompatível com a de crenças privilegiadas. Da condição essencial à ciência é o não obedecer a concepções a priori, duvidar do que não esteja metodicamente averiguado, e só adotar a realidade verificada segundo os preceitos rigorosos da lógica experimental. (BARBOSA, 1942, p. 47).

[...] Enquanto aos programas, a comissão vos propõe medidas da maior severidade. A liberdade, a autonomia universitária não se compadecem com a desídia, a relaxação habitual, o esquecimento ordinário do dever. A esse respeito os tetos das nossas Faculdades cobrem abusos inauditos, escândalos tradicionais, quebras intoleráveis da lei, perpetuadas pela incúria de uns e legitimadas pelo silêncio de outros. Há academias nossas, onde a maior parte das disciplinas inscritas no elenco dos cursos não se ensina, em grande parte, senão no papel. Imaginemos, por exemplo, sem individualizar, nem insinuar, uma aula de direito penal, onde mal se encetem os artigos gerais do código respectivo; uma de direito público e constituição, onde desta apenas se recebam as noções iniciais; uma de direito mercantil, onde se encerrem os trabalhos antes de estudada a décima parte das instituições comerciais; uma de cálculo diferencial e integral, onde apenas se percorra a primeira destas duas disciplinas, e fique intacta a outra. Figurai esse estado inaudito de coisas; acrescentai, ainda, a esse viciamento radical dos estudos o atentado, que comumente se pratica, e já ninguém mais nota, de versarem os pontos, os exames, indiferentemente, sobre todas as matérias, lecionadas. ou não, e julgai depois se essa preterição consuetudinária das leis fundamentais de seriedade, que devem reger e modelar a educação de um povo, não reduz, até um ponto mui adiantado, a uma irrisão o alto ensino entre nós. (BARBOSA, 1942, p. 48-49).

Para evitar que os programas não fossem devidamente cumpridos, situação que representava um “mal inveterado, rebelde, arruinador da sinceridade do

magistério e da proficuidade de todas as reformas” (BARBOSA, 1942, p. 49), o parecer indicava três medidas: 1) a organização do programa por lições; 2) a proibição de encerrar a aula enquanto o professor não preencher o programa; 3) a jubilação do lente que, durante dois anos seguidos, não satisfizer o programa. A defesa do severo julgamento aos professores que não cumprem o programa considera que:

A aparência excepcional deste meio de repressão justifica-se perfeitamente pela gravidade da contravenção e o caráter de reincidência, de persistente intencionalidade, que a contravenção, nesse caso, assume. Nada pode explicar a preterição bienal do plano regulamentar do curso, senão a incapacidade incurável, no infrator, de respeitar o dever, ou compreender a seriedade das suas funções. Não há violências ou espoliações que temer: o delito reveste-se de feições materiais, acentuadamente profundas, que não permitem arbítrio, benévolo, ou odioso, na apreciação. (BARBOSA, 1942, p. 52).

A associação de liberdade de ensino e obrigatoriedade do cumprimento dos programas é feita em nome da ciência e a principal referência é o modelo enciclopédico. A ciência deveria ser introduzida desde a escola, configurando a base da educação popular. E para a possível crítica de que a ciência poderia tornar a instrução pública morosa, o parecer evoca a experiência francesa em uma citação de C.H. Mismer: "Metade do tempo que empregam os métodos rotineiros em inspirar pela maior parte aos meninos o horror à ciência, permitiria dar a todos uma instrução primária enciclopédica"¹³⁴ (BARBOSA, 1942, p. 34).

A ampliação dos programas do ensino primário não era uma pauta restrita ao contexto brasileiro, uma vez que “[...] nas décadas finais do século XIX esteve na agenda da política educacional na maioria dos países ocidentais” (SOUZA, 2013, p. 260). No entanto, percebe-se que já havia alguma resistência ao currículo enciclopédico pela necessidade de uma defesa enfática deste modelo frente à crítica de sobrecarga nos programas, como é possível observar nas passagens abaixo:

Quando a reforma enuncia a aspiração de aditar, com estudos omitidos até hoje neste país, o programa da escola, não faltam à ignorância os conhecidos lugares comuns, para declamar contra a inconveniência dos "programas sobrecarregados". Sobrecarregados, porém, são precisamente os programas adotados hoje; e é contra isso que nos levantamos. Todo o programa de ensino irracionalmente concebido e irracionalmente praticado, não educa, não instrui, não esclarece; debilita, vicia, sobrecarrega o entendimento.

¹³⁴ MISMER, CH. *Mémoire sur la réforme des méthodes et programmes d'enseignement*. Paris: [s.n.] 1880.

Qualquer dos assuntos do programa vigente, a leitura, a escrita, a gramática, ou o cálculo elementar, constitui de per si só, lecionados como hoje se lecionam, um alimento indigesto, um fardo intolerável às funções da nutrição intelectual na criança. Por quê? Porque nem na organização do programa, nem no método que o executa, se respeita, se acompanha, se encaminha a natureza. (BARBOSA, 1946b, p. 50-51)

[...] O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofo comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar, pelos métodos objetivos, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. (BARBOSA, 1946b, p. 59).

Para a defesa do modelo enciclopédico, que tinha como base o conhecimento científico, era necessário mobilizar outros conceitos, uma vez que parecia pouco provável que a simples substituição do ler, escrever e contar por um elenco de novos conteúdos fosse viável. Era necessário demonstrar como se daria a transformação do ensino primário, e isso alavancava o processo de racionalização da escola primária, calcada na adoção de novos mecanismos de controle e ordenação do tempo (SOUZA, 2013, p. 261). Num contexto em que o desafio ainda era promover a universalização da escola elementar, a perspectiva enciclopédica demandava qualificar o trabalho docente de forma que os professores aprendessem como controlar o tempo, estabelecer horários, classificar alunos, organizar programas e, principalmente, dominar “os procedimentos metodológicos mais adequados para a transmissão das disciplinas escolares” (SOUZA, 2013, p. 279-280).

Para Rui Barbosa, o ensino precisava ser totalmente reorganizado e para que isso acontecesse não era possível pensar os elementos do ensino em separado. Cabia à reforma “repudiar tudo o que existia e reorganizar totalmente o programa escolar, conformando-o com as exigências dos novos tempos” (MACHADO, 2005, p. 97). Nas palavras do parecer:

De certo os incapazes, pelos hábitos da sua educação, de perceber que a instrução integral não tem por fim armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas, acumuladas na memória como os artigos de uma enciclopédia, mas desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo, tem razão, consideradas as coisas pelo seu prisma, de motejar, e classificar de pretensioso, quimérico, irrealizável o **programa da reforma**. Se já tão gravosos são para a inteligência infantil os **programas tradicionais**! Quando estes, na sua fórmula primitiva, inalterável, de – ler, escrever, contar e rezar – não inspiram à maioria das crianças senão medo,

enfado, cansa e desalento, – que será, se os ampliarmos, ao ponto de compreenderem no domínio da escola comum a substância essencial do saber humano? Rematado engano é, porém, acreditar que o nosso intento seja introduzir o **novo programa** por uma espécie de enxerto nos **programas antigos**. O mal é intrínseco à natureza destes, ao seu espírito, à sua orientação, aos seus processos. O que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o **programa escolar**, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os **atuais programas** invertem. (BARBOSA, 1946b, p. 60-61 – grifos nossos).

Nesta citação o efeito de oposição entre o novo programa e os programas antigos ou tradicionais é construído a partir da associação a termos de conotação negativa: medo, enfado, cansa, desalento. Já para o novo programa, que representaria uma evolução ou uma transformação completa frente ao mal intrínseco que deveria ser repudiado, restava a defesa de que seria pretensioso, quimérico e irrealizável, adjetivos que poderiam ser usados para a crítica, mas que não eram negativos em todos os sentidos. O desejo de ruptura com o espaço de experiência do ensino é evidente. Não bastava mais reorganizar os planos a partir de reformas legislativas, era necessário construir novos programas e viabilizá-los no ambiente escolar.

Apesar da ênfase que a seleção e organização das matérias obteve no segundo volume do parecer da reforma do ensino primário, Souza (2000, p. 25) avalia que neste período a discussão teórica sobre os programas ainda era pouco significativa. O fato, todavia, de o tema ter mobilizado tanto o debate político sobre a seleção de conteúdos como a discussão pedagógica sobre os métodos do ensino é significativo. Em se tratando do léxico educacional, mesmo com a reforma dos conteúdos próprios da escolarização, o conceito de programa parecia continuar eficiente para expressar o documento que organizava e prescrevia estes saberes, mas quando o conceito era deslocado para o contexto escolar ou para a formação dos professores, outros conceitos também precisavam ser mobilizados.

Na citação acima é possível perceber o conceito de programa com dois sentidos distintos. Quando se refere ao programa da reforma, o conceito tem o sentido de projeto ou de programação, o que é bem diferente do programa escolar, que concerne à seleção e à ordenação de matérias e disciplinas. Rui Barbosa tinha um programa de reforma da instrução que previa a completa reformulação dos programas escolares. Como o termo programa era mobilizado também para indicar os contornos da reforma, é possível que o uso de outras palavras como plano ou currículo surgisse

com o propósito de definir melhor o sentido ou evitar redundâncias que comprometessem o entendimento. Some-se a este fato a complexificação do debate da instrução pública com a entrada da educação popular e científica no horizonte de expectativas, a emergência do método intuitivo e o reconhecimento da importância da agência de professores e alunos para o sucesso do ensino e temos uma nova dinâmica no campo semântico.

Sobre o conceito de plano, além do sentido próximo de programa que as expressões plano de ensino e plano de estudos expressavam, também era usado com o significado de planejamento, projeto, estrutura ou intenção. Fazer um plano era planejar, fosse um plano de reorganização do ensino, um plano político ou um plano para a construção de uma escola. O conceito de plano poderia ser usado nas mais diversas situações: além do plano de estudos escolares, poderia haver um plano metódico, um plano de curso ou um plano de exame.

Em alguns momentos, os termos plano e programa se complementam de tal forma que fica difícil precisar o significado de cada um; em outros, a diferença é explicitada. No exemplo abaixo, plano de estudos é apresentado como tradução de *syllabus*:

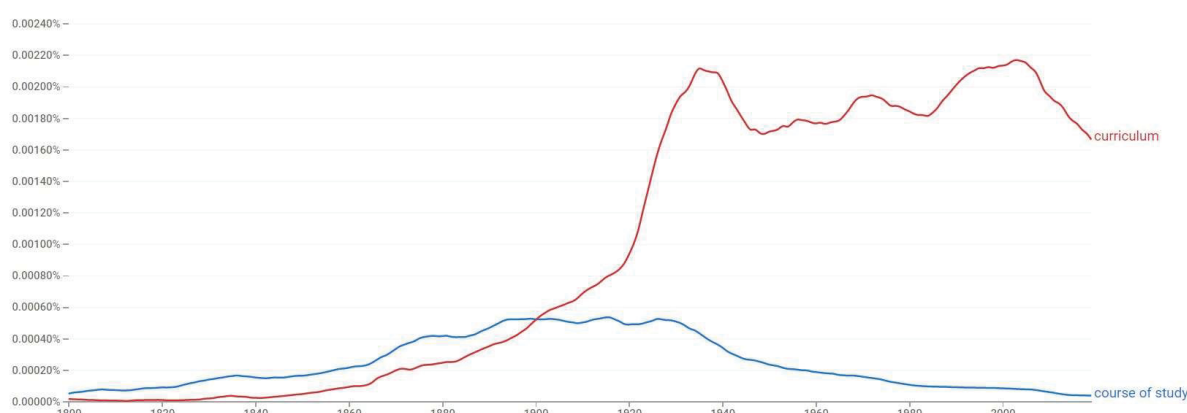
INGLATERRA. Bem que o Estado não mantenha escolas normais suas, as escolas normais particulares (*training colleges*) estão subordinadas, quanto ao seu **programa**, ao **plano de estudos** (*Syllabus*) publicado anualmente pelo *Education Department* como norma para os **exames** de capacidade (*examination for certificates*), os quais, pelos seus resultados, determinam a distribuição das subvenções do tesouro (*parliamentary grant*). Os candidatos podem submeter-se a exame no fim do primeiro, ou do segundo ano de estudos. (BARBOSA, 1946b, p. 143 – grifos nossos).

Syllabus era um termo mais comum no contexto do ensino superior e tinha um sentido mais próximo do que hoje entendemos por ementa ou índice. Nesta passagem, os conceitos estavam sendo apresentados a partir de referências anglo-saxônicas, mas o uso de referências de diversos países pode ter influenciado a escolha dos termos que seriam usados na argumentação, uma vez que só no parecer do ensino primário “foram citados 365 trabalhos, 179 em língua francesa, 129 em língua inglesa, 26 em português, 5 obras em língua alemã, 4 em italiano e 5 em espanhol.” (SOUZA, 2000, p. 10).

Nos escritos em francês daquele período, o termo que predominava era *programme*, que, assim como nos textos de Rui Barbosa, vinha acompanhado de

outras palavras que davam um sentido mais preciso ao conceito¹³⁵. Já nos textos em inglês, tanto os termos *course of study* quanto *curriculum* podiam ser localizados. No Gráfico 7 podemos observar que desde 1850 a frequência da palavra *curriculum* nos livros escritos em língua inglesa vinha aumentando de forma significativa, ao mesmo tempo que o sintagma *course of study* também se tornava mais presente, até que na virada do século há uma mudança de tendência e *curriculum* se estabelece em definitivo:

GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA DOS TERMOS CURRICULUM E COURSE OF STUDY (1800-2000)



Fonte: Google Books, elaborado pela autora, a partir do visualizador Ngram Viewer (2021).

Esse movimento pode ser observado também no sistema de categorização que se estabelecia nos EUA neste período. Criada em 1876 por Melvil Dewey¹³⁶, a Dewey *Decimal Classification* - DDC é um recurso de organização que seria utilizado por bibliotecas de diversos países. Nesse sistema, a classe 370 - *Education*¹³⁷ era

¹³⁵ No *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, de Ferdinand Buisson (1883), não consta um verbete específico para *programme*, mas a palavra é utilizada em diversas situações, o que também acontecia com os termos *méthodes*, *l'enseignement*, *discipline*, *examen* e *écoles*. Na composição do campo semântico, a palavra *programme* na maioria das vezes vem acompanhada de outros termos como: de l'examen, de l'instruction, obligatoire, de l'Université, des cours, de l'enseignement, des écoles, primaire, des études, de l'organisation, des écoles normales, de matières, de reformes ou officiels.

¹³⁶ Professor de Economia de Bibliotecas e Bibliotecário Chefe do Columbia College; Consultor Bibliotecário do Wellesley College e Secretário da Associação Americana de Bibliotecas (DEWEY, 1885).

¹³⁷ Considerando a complexidade inerente ao processo de tradução de categorias ou conceitos tomados de forma isolada, principalmente em um decurso maior que um século, optamos por apresentá-los na língua original. Nos casos em que a tradução for essencial para a compreensão do argumento apresentado, ela será realizada de forma livre e trará a grafia original em nota de rodapé. No caso da categoria *education*, a tradução como educação parece evidente, mas há que se considerar que, sendo um conceito, o sentido do termo sofreu alterações significativas no decorrer dos séculos XIX e XX.

uma divisão centesimal da classe relativa às Ciências Sociais, que correspondia ao descritor 300 da divisão decimal de Dewey. A nota inicial da segunda edição publicada em 1885 já apresentava explicações sobre as modificações terminológicas realizadas, reforçando a permanência da estrutura do material e explicando que a substituição de termos ou o acréscimo de palavras explicativas ou sinônimos tinha por objetivo facilitar o entendimento e minimizar confusões operacionais (DEWEY, 1885, p. 7-8). Como o intervalo entre as primeiras edições é relativamente curto, é provável que as adequações terminológicas tenham mais relação com o aperfeiçoamento da metodologia do que com a modificação semântica dos termos.

Um exemplo é a divisão 390, dedicada à questão dos costumes, que foi a primeira a sofrer modificações com a inclusão do termo *Folklore* em 1899. Por outro lado, nota-se a estabilidade de categorias como *Political Science*, *Law* e *Education*, referentes às áreas de ciência política, direito e educação, que permanecem com a mesma denominação até as edições mais recentes.

QUADRO 10 – DIVISÃO CENTESIMAL DA DDC (1876-1965)

	310	320	330	340	350	360	370	380	390	
1965	Statistical method & statistics	Political science	Economics	Law	Public Administration	Welfare & association	Education	Commerce	Customs & folklore	
1958	Statistics					Social Welfare		Public services & utilities		Commerce
1952									Commerce	
1951										
1942										
					Administration - Military science	Welfare and social institutions		Commerce and Communication	Customs Costumes Folklore	
1932			Economics - Political economy		Administration	Associations and institutions				
1927										
1922										
1919										
1915										
1913										
1911										
1899										
1891										
1888										
1885			Customs and Costumes							
1876										

FONTE: DDC (1876-1965), elaborado pela autora (2021).

Como é possível observar no Quadro 11, já na primeira revisão o termo *classical and real*, que fazia referência aos dois tipos de organização do ensino secundário que coexistiam naquele momento, foi substituído pelo termo *curriculum*. A expressão *course of study* foi associada à categoria *curriculum* entre os anos de 1927 e 1952.

QUADRO 11 – SUBDIVISÃO DA CLASSE “EDUCAÇÃO” DA DDC (1876-1965)

	371	372	373	374	375	376	377	378	379	
1965	The school	Elementary educacion	Secondary education	Adult education	Curriculums	Education of Women	Schools & religion	Higher education	Govt supervision & support	
1958	Teaching, school organization, administration				Curriculum		Religious and moral education		Education and the state	
1952	Teaching				Curriculum (Course of Study)					
1951										
1942	Teachers, methods, disciplin				Secondary preparatory		Home education, self education and culture	Curriculum	Religious, Ethical, and Secular education	Colleges and Universities
1932										
1927										
1922										
1919										
1915										
1913										
1911										
1899	Teachers, methods, and discipline	Elementary, Kindergarten	Intermediate	Self-education and culture	Classical and real	Of Women	Religious, Ethical, and Secular		Public Schools, State	
1891		Elementary	Higher						Public-School System	
1888										
1885										
1876						Self-education	Female	Religious and secular	Schools and Colleges	Reports

FONTE: DDC (1876-1965), elaborado pela autora (2021).

Podemos perceber que na catalogação americana desde o final do século XIX, a educação é vista como algo que se dá em etapas ou níveis – elementar, secundário e superior – e para diferentes públicos. Adultos e mulheres, por exemplo, são enunciados por não serem os sujeitos mais comuns da educação. Professores também são sujeitos enunciados e figuram associados aos métodos e à disciplina, até serem encobertos num primeiro momento pelo ensino ou instrução e, logo em seguida, pela organização escolar ou “a escola”, instituição que passa a representar os processos de ensino e aprendizagem, assim como os seus sujeitos. A relação entre educação, religião e Estado também é uma constante, ainda que as mudanças de denominação indiquem a emergência de novas formas de conceber este tema. Em

contrapartida, a categoria *curriculum* mostra-se mais estável, uma vez que vinha sendo utilizada desde 1885, com poucas alterações na grafia¹³⁸.

No Brasil, o uso concomitante de termos correlatos pode ser percebido a partir de algumas referências utilizadas nos pareceres. Vejamos o seguinte exemplo:

Ouçamos a Walter Smith: "Não há que instituir professores especiais para o ensino do desenho como assunto distinto, pelos mesmos motivos por que não se procede assim com a aritmética ou a escrita. São os professores ordinários os que devem aprender, para ensiná-lo às crianças, o desenho elementar, do mesmo modo como aprendem, e ensinam as outras disciplinas do **programa escolar**. Para que todas as crianças aprendam a desenhar, carecemos de ter um mestre de desenho em cada classe de todas as nossas escolas; o que só se poderá obter incluindo o desenho entre os assuntos de instrução dos mestres primários. E deste modo que a dificuldade se resolveu noutros países: e não temos outro meio de solvê-la aqui. Realmente, se o desenho elementar fosse um assunto abstruso, ou tão difícil de assimilar como um novo idioma, seria uma árdua imposição exigir de preceptores cujo serviço diário é tanto, e que de tão poucos lazes dispõem, a agravação de trabalho e o sacrifício de tempo necessários, para adquirirem mais essa aptidão: mas verificado está pela observação, na Europa, que qualquer professor, em tendo boa vontade, pode adquirir, num espaço de tempo comparativamente breve, sem sacrifício do seu descanso, nem da sua paciência, valiosas e suficientes habilitações no desenho. Presentemente, na Escola Normal de Arte, de Boston (Boston Normal Art School), os professores da cidade recebem, uma semana sim, outra não, uma lição de desenho; o que, se forem executados os exercícios correspondentes, será, a meu ver, bastante, calculo que, deste modo, com um ano de estudo, terão vencido o **curso** de desenho à mão livre e desenho por modelos, habilitando-se a lecioná-los aos seus alunos¹³⁹." (BARBOSA, 1946b, p. 170-171 – grifos nossos).

¹³⁸ Certamente a mudança do termo *curriculum* para *curriculum*s em 1965 não é insignificante e pode ser problematizada, no entanto, a compreensão das mudanças terminológicas relativas ao conceito de currículo nos EUA vai além das possibilidades desta pesquisa. Sobre os conceitos e a linguagem educacional na história do currículo anglo-saxônica, ver os livros organizados por Goodson (1995) e Baker (2009).

¹³⁹ No original: "*There can be no special teachers of drawing as a separate subject, any more than of writing or arithmetic as separate **subjects**; but the general teachers themselves must learn and teach elementary drawing to the children, in the same way they learn and teach other **subjects**. It will only be by having a teacher of drawing in every classroom in every school in the country, that all the children can be taught to draw; and this can only be accomplished by making the general teachers include drawing among their sub jects of instruction. That is how the difficulty has been met in other countries, and it is the only way possible of meeting it here. Now, if elementary drawing were either an abstruse subject, or as difficult of acquisition as a new language, it would seem something like a hardship, that teachers, whose daily labor is so great, and whose leisure is so scarce, should be expected to increase their labors and sacrifice their leisure to learn this new subject. But it has been found in Europe, that a valuable and sufficient power of drawing can be acquired by teachers who have the desire to learn in a comparatively short time, and without any very great sacrifice either of their leisure or their patience. At the present time, in the Boston Normal Art School, the teachers of the city are receiving one lesson of one hour on alternate weeks, which, if they work out the exercises on each lesson, is in my opinion sufficient time to give; and I calculate that they will have passed through a **course of instruction** in two subjects, – free-hand and model drawing, –qualifying them to give their pupils lessons in the same, after one year's **course of study**"* (SMITH, 1873, p. 45 – grifos nossos).

Na citação do livro de Walter Smith (1873), usada como suporte para a defesa da inclusão do desenho nos programas escolares, podemos perceber que Rui Barbosa escolhe os termos com o propósito de garantir o sentido do texto em língua portuguesa, o que permite que *subjects* seja traduzido como assunto e como disciplinas do programa escolar e *course of study*, simplesmente como curso. Já para a argumentação sobre o ensino científico, o autor utilizado foi Thomas Henry Huxley (1880), com a tradução de uma longa passagem da obra *Lay, sermons, addresses and reviews*, da qual destacamos a última parte:

Quando a biologia pede um lugar, lugar capital, num **plano de educação** digno de tal nome, não carece defensores. Eliminar as ciências fisiológicas do **programa dos estudos** é desamparar o estudante ao mundo, sem o ter apercebido para a vida mediante a ciência cuja matéria melhor lhe poderia desenvolver a capacidade de observação. Ele ignorará os fatos que mais importam à sua ventura e à ventura do próximo; será incapaz de reconhecer as fontes principais da beleza na criação divina; não se poderá estribar na crença em uma lei viva, na ordem que se manifesta por entre modificações e variações infinitas e que através delas é constantemente discernível, crença, que reprimiria, ou moderaria, os movimentos do desespero que certamente, cedo ou tarde, o acometerá, se se interessar de um modo sério pelos problemas sociais. (HUXLEY, 1880, p. 90-93 apud BARBOSA, 1946b, p. 255 – grifos nossos).

Na comparação com o texto original apresentado abaixo, é possível perceber que a expressão *scheme of education* foi traduzida como plano de educação, e que *curriculum* foi traduzido como programa de estudos:

Biology needs no apologist when she demands a place—and a prominent place — in any **scheme of education** worthy of the name. Leave out the Physiological sciences from your **curriculum**, and you launch the student into the world, undisciplined in that science whose subject-matter would best develop his powers of observation; ignorant of facts of the deepest importance for his own and others' welfare; blind to the richest sources of beauty in God's creation; and unprovided with that belief in a living law, and an order manifesting itself in and through endless change and variety, which might serve to check and moderate that phase of despair through which, if he take an earnest interest in social problems, he will assuredly sooner or later pass. (HUXLEY, 1870, n.p. – grifos nossos).

Certamente a tradução de *curriculum* por programa de estudos visava preservar o sentido do texto, já que o termo currículo, além de ser pouco usado no Brasil, ainda guardava o sentido mais próximo de curso completo. Em outras traduções, como no caso da citação de Lubbock (1879), Rui Barbosa optou por usar a palavra currículo: “Cremos que nenhum professor da escola Rugby anuiria em

prescindir mais da ciência, e voltar ao antigo **currículo**." (BARBOSA, 1946b, p. 280 – grifo nosso).

Como não havia definições para os termos utilizados, precisamos deduzir o sentido dos correlatos plano, programa e currículo na relação com outros conceitos que compõem a tessitura dos argumentos. Um recurso adicional para esta análise é a observação dos exemplos que são apresentados no terceiro volume dos pareceres do ensino primário, mais especificamente nos tópicos: *Plano de Ensino*, do item *Jardins de Crianças e Programa das Escolas Normais e Duração do Curso*, do item *Formação do Professorado [Escolas Normais]*. No exemplo abaixo, o conceito utilizado para apresentar as matérias de exame das escolas normais da Inglaterra é *syllabus*:

FIGURA 7 - EXEMPLO DE SYLLABUS NOS PARECERES DO ENSINO PRIMÁRIO (1882)

Eis as matérias de exame, segundo o <i>Syllabus</i> publicado para dezembro deste ano (1882):	
HOMENS :	MULHERES
1.º ANO	1.º ANO
<i>Matérias obrigatórias</i>	<i>Matérias obrigatórias</i>
Leitura e recitação de memória. Escrita, por traslado e ditado. Pedagogia e direção da classe (<i>school management</i>). Métodos gerais de ensino. Apontamentos de lições. Escrituração dos re- gistros escolares.	Idem. Idem. Idem.
Gramática e composição. Geografia matemática e física (elementos). Descrição verbal e <i>desenho dos mapas</i> das 4 partes do mundo, de cada um dos países da Europa (mais particularizada- mente da Grã-Bretanha) e das co- lônias inglesas.	Mais : métodos de ensino e prá- tica das escolas infantis. Aponta- mentos acerca de lições de coisas.
Noções de história inglesa. Aritmética, cálculo mental, ál- gebra e medição de superfícies planas : teoria e prática.	Idem. Idem.
	Idem. Aritmética e cálculo mental.

Fonte: Barbosa (1947a, p. 143).

Já no relato sobre a Escola Normal de *Bridgewater*, para apresentar as matérias do 1º semestre e as quantidades de lições que cada tópico deveria abranger, o conceito utilizado foi programa:

FIGURA 8 - EXEMPLO DE PROGRAMA NOS PARECERES DO ENSINO PRIMÁRIO (1882)

<i>JUNIOR CLASS (1.º semestre)</i>	
<i>Geometria.</i>	
	<i>Lições por semana :</i>
Definições. Divisões da geometria. Propriedades e relações das linhas, ângulos, superfícies e volumes. Demonstração das proposições concernentes às linhas, ângulos, triângulos, quadriláteros. Razões e proporções. Relações das figuras retilíneas, círculos	5
<i>Fisiologia e higiene.</i>	
Estrutura do corpo humano; seus diferentes sistemas de funções; suas condições de saúde	4
<i>Química.</i>	
Física aplicada à química e química inorgânica. Manipulações no laboratório por todos os alunos	4
<i>Música vocal.</i>	
Leitura em todas as classes. Métodos de ensino. Prática do canto em coro	4
<i>Desenho</i>	
Desenho à mão livre, de memória e ditado. Desenho de objetos. Desenho geométrico. Perspectiva	4
<i>Mineralogia.</i>	
(No outono)	
Estudo dos minerais e rochas por espécimens: suas qualidades, sua distribuição, seus usos; tendo cada aluno em mão o espécimen	2
<i>Zoologia.</i>	
(Na primavera)	
Curso elementar e classificação do reino animal. Estudo mediante espécimens, da estrutura, costumes e utilidade dos animais . . .	2
Composição . . .	1
Total	27

Fonte: Barbosa (1947a, p. 147).

Podemos ver ainda outro exemplo sistematizado nos pareceres do ensino primário que apresenta o programa no formato de um quadro em que as horas disponíveis para as lições são divididas entre as diferentes matérias:

FIGURA 9 – QUADRO COMPARATIVO DO PROGRAMA PARA A ESCOLA NORMAL (1882)

1) NÚMERO DE HORAS DE LIÇÃO POR SEMANA, NOS VÁRIOS RAMOS DO PROGRAMA NORMAL

MATÉRIAS CONFORME A SUA DISPOSIÇÃO NOS PROGRAMAS RESPECTIVOS	1.º ANO					2.º ANO					3.º ANO					4.º ANO				5.º ANO		6.º ANO	
	Prússia	Saxônia	Áustria	Holanda Esc. de 2.ª classe	Itália	Rússia (Esc. israelita)	Prússia	Saxônia	Áustria	Holanda Esc. de 2.ª classe	Itália	Rússia	Prússia	Saxônia	Áustria	Holanda Esc. de 2.ª classe	Rússia	Saxônia	Áustria	Holanda Esc. de 2.ª classe	Rússia	Saxônia (Para os mes- tres em chefe)	Saxônia
1 Pedagogia.....	2	—	—	—	—	—	2	—	3	—	3	—	3	—	4	2	3	2	4	9	2	2	9
2 Religião.....	4	4	2	—	2	—	4	4	2	—	3	—	2	4	1	—	2	—	4	—	—	—	—
3 Escrita.....	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—
4 Língua materna.....	5	3	4	—	—	—	5	5	3	4	—	—	5	2	3	5	3	—	4	3	2	—	4
5 Francês.....	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
6 Alemão.....	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	—
7 Latim.....	—	7	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	2
8 Literatura nacional.....	—	—	—	—	4½	—	—	—	—	—	1½	—	—	—	—	—	1½	—	—	—	—	—	—
9 Literatura.....	—	—	—	—	2½	—	—	—	—	—	4½	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10 Aritmética.....	3	—	—	—	4½	—	3	—	—	2	—	—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—
11 Geometria.....	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12 Aritmética e geometria.....	—	4	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	3
13 Matemáticas.....	—	—	5	—	—	—	3	—	4	—	—	—	3	—	3	—	—	—	3	4	—	—	—
14 História.....	2	2	2	—	—	—	2	2	2	2	—	—	2	2	2	2	—	—	1	2	2	—	1
15 História nacional.....	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
16 História universal.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
17 História e geografia.....	—	—	—	—	3½	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
18 Geografia.....	2	2	2	—	—	—	2	2	2	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
19 Ciências naturais.....	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	3	—	3	2	—	—	3	3	1	—	1
20 Ciências físicas e naturais.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21 Física e química.....	4	—	2	—	—	—	4	—	2	—	2½	—	2	—	3	—	5	—	—	—	—	—	—
22 Anatomia, fisiol. e higiene.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
23 Agricultura.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
24 Horticultura.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
25 Exercícios práticos.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
26 Desenho.....	2	2	2	2	5	—	3	2	2	2	2½	—	3	1	2	2	—	—	3	3	2	1	—
27 Ginástica.....	2	3	2	2	1	—	6	2	3	2	2	—	6	1	3	1	—	—	2	6	3	1	—
28 Canto e música.....	7	5	4	3	2½	—	2	6	4	4	3	—	2	7	4	3	—	—	2	1	3	4	—
29 Caligrafia.....	2	2	1	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
30 Moral.....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL.....	37	36	28	27	20½	26	35	35	29	26	29½	27	22	33	30	30	30	28	35	27	28	18	35

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO

177

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO 177

Fonte: Barbosa (1947a, p. 177).

Ao que parece, o que diferencia os programas do *syllabus* é a ênfase na repartição do tempo, ou seja, a estruturação dos programas demandava uma contabilidade do tempo disponível e a divisão entre as matérias e os anos do curso. O quadro demonstrando como diferentes países faziam essa divisão reforça a importância dos modelos internacionais na racionalização dos programas. O relator introduziu o quadro explicando que:

Claro está que não poderíamos ter o pensamento de fixar num ato legislativo a repartição de tempo nas escolas normais. Todavia, não só para demonstrar a adaptabilidade do programa ao espaço de quatro anos, como para exprimir a nossa concepção acerca do valor proporcional das disciplinas admitidas no plano de estudos, traçamos o quadro seguinte. (BARBOSA, 1847a, p. 182).

A importância da divisão do tempo também pode ser percebida em outro quadro apresentado no mesmo volume do parecer, desta vez demonstrando as atividades de um jardim de infância, em que o dia era dividido em horas dedicadas a diferentes atividades. Na explicação do modelo, este quadro é referido como plano de ensino:

FIGURA 10 - QUADRO DE EMPREGO DO TEMPO EM UM JARDIM DE INFÂNCIA (1883)

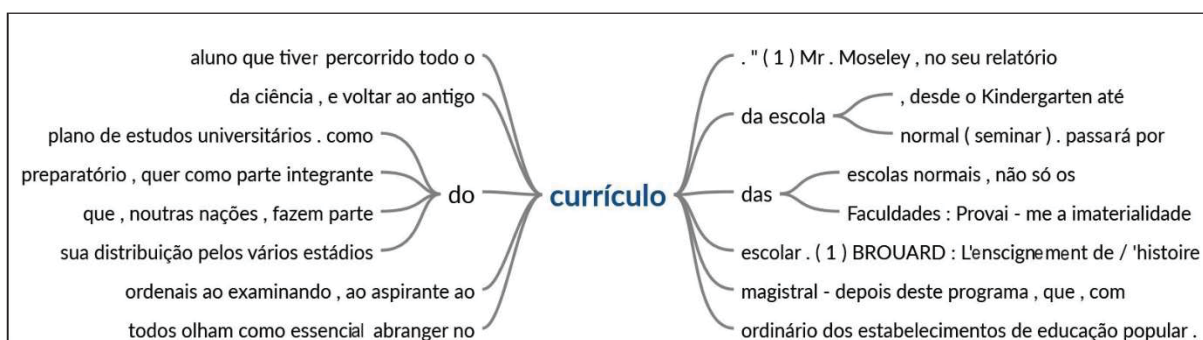
DIVISÃO DO DIA			
HORAS	PRIMEIRA CLASSE (Meninos de cinco anos)	SEGUNDA CLASSE (Meninos de quatro anos)	TERCEIRA CLASSE (Meninos de três anos)
Manhã	De 9 às 9 $\frac{1}{4}$	Jogos ginásticos, precedidos de um canto religioso.	Jogo ginástico, precedido de canto religioso.
	De 9 $\frac{1}{4}$ às 9 $\frac{1}{2}$...	Colóquios morais.	Superfícies.
	De 9 $\frac{1}{2}$ às 10....	A caixinha (Froebel) de arquitetura.	Jardinagem.
	De 10 $\frac{1}{2}$ às 11...	Estudo de cálculo por meio dos pequenos cubos.	Entrelaçar fitas de papel
	De 11 às 11 $\frac{1}{2}$...	Exercício ginástico, seguido de um canto religioso.	Exercício ginástico, seguido de canto religioso.
Tarde	De 1 $\frac{1}{2}$ a 1 $\frac{3}{4}$...	Jogos ginásticos, precedidos de um canto religioso.	Jogo ginástico, precedido de canto religioso.
	De 1 $\frac{3}{4}$ às 2.....	Construções.	Palestra religiosa.
	De 2 às 2 $\frac{1}{2}$	Cálculos pelo cubo.	Desenho de fantasia.
	De 2 $\frac{1}{2}$ às 3.....	Liberdade no jardim.	Jardim.
	De 3 às 3 $\frac{1}{2}$	Colóquio acerca da botânica e história natural.	Picado.
	De 3 $\frac{1}{2}$ às 4.....	Jogos ginásticos, rematando em canto.	Jogo ginástico, findando em canto.

Fonte: Barbosa (1947a, p. 93).

O plano de ensino parece mais próximo do conceito de método do que de programa, uma vez que ao invés de selecionar os conteúdos para o ensino, apresenta um esquema de distribuição das atividades no dia, considerando o tempo que deveria ser dedicado para cada uma. Os exemplos apresentados ajudam a entender a coexistência dos conceitos de *syllabus*, programa e plano de ensino, mas não permitem definir exatamente o significado de cada um, ou seja, entre diferentes contextos e a partir de diferentes referências, a polissemia já se fazia presente.

Já o conceito de currículo é usado em oito passagens – uma no parecer do ensino secundário e superior; três no segundo volume do ensino primário e quatro no terceiro volume – com pequenas variações de sentido. A proximidade do termo com o contexto escolar é notável. Na Figura 11 é possível ter uma visão de como o termo foi articulado na construção das frases:

FIGURA 11 - CONCEITO DE CURRÍCULO NOS PARECERES DE RUI BARBOSA (1882-1883)



Fonte: Obras completas de Rui Barbosa (BARBOSA, 1942, 1946a, 1946b, 1947a, 1947b), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

No parecer do ensino secundário e superior, o conceito de currículo aparece com o sentido de curso completo, o que equivale às suas camadas mais profundas de significado:

Porventura o Estado há de escolher, tem o direito de escolher, nessa luta de afirmações e negações profundas, bandear-se a um sistema, militar numa escola, impor aos que frequentam os seus institutos docentes o ensino do credo de uma filosofia especial ou de uma seita religiosa? Com que direito ordenais ao examinando, ao aspirante ao **currículo** das Faculdades: Provai-me a imaterialidade da alma, ou as portas do ensino superior não se vos abrirão? (BARBOSA, 1942, p. 189 – grifo nosso).

Este sentido também pode ser observado na argumentação referente ao exercício do magistério, inspirado no direito prussiano:

Eis, quanto a este ponto, as ideias principais da legislação do ensino nesse país: a) O aluno que tiver percorrido todo o **currículo da escola normal** (seminar), passará por um exame terminal. Sendo bem-sucedido, receberá um certificado, que lhe atribui, provisoriamente, o jus de exercer as funções de mestre [...] (BARBOSA, 1947a, p. 210 – grifo nosso).

Já no parecer do ensino primário, o sentido é ligeiramente diferente, mesmo que também possa ser identificado com a ideia de curso. Ainda distante do conceito de programa, ao se referir aos estádios do currículo da escola, o autor faz referência à progressão dos estudos no sistema de instrução pública:

Eis, pela suma, os fatos. Negar, portanto, um lugar inauferível e de primeira plaina ao desenho na escola popular desde os graus mais elementares, é dar cópia de uma ignorância absoluta, ou de uma incompetência incurável no exame dos elementos da questão. Resolvida, porém, esta, surgem consecutivamente, várias outras, que, numa reforma séria, demandam a mais escrupulosa atenção do legislador e do pedagogo. a) Que espécie de

desenho é o adotável ao ensino escolar? b) Qual a sua distribuição pelos vários estádios do **currículo** da escola, desde o Kindergarten até à escola superior? e) Que método a razão e a experiência impõem a esse ramo da instrução primária? d) A que mestres incumbe naturalmente o ensino dessa disciplina? e) Quais os meios de formá-los? (BARBOSA, 1946b, p. 140 – grifo nosso).

Um pouco mais adiante, em um tópico voltado à discussão dos aspectos gerais do programa e à sua exequibilidade, podemos perceber a aproximação entre os conceitos de currículo escolar e programa:

A voz da pedagogia contemporânea, portanto, fala eloquentemente por nós. Só a ignorância irremediável da rotina e os interesses inconfessáveis do obscurantismo nos contrariarão; e de tais impugnações preza-se, e aplaude-se a reforma. A prática de todos os países, cuja imitação impõe-se aos amigos do progresso, demonstra que, em vez de abusarmos, acumulando matérias dispensáveis, várias disciplinas omitimos, pelo contrário, que, noutras nações, fazem parte do **currículo escolar**. (BARBOSA, 1946b, p. 396 – grifo nosso).

No terceiro volume, sobre a organização pedagógica e os programas das escolas normais, esta aproximação fica ainda mais evidente, e o uso de termos correlatos em um mesmo parágrafo demonstra que a diversificação está relacionada à complexificação dos argumentos, o que não contribui para uma melhor definição de cada termo, mas sim para a ampliação das possibilidades de significação no campo semântico, como é possível observar nos excertos abaixo:

Da educação comum a todos os indivíduos, é a sociologia, cuja admissão, entretanto, no **programa do ensino** superior, admissão alvitada por nós no projeto respectivo, suscitou entre alguns, cujo espírito aliás se alimenta na pretensão de ser entre nós o extremo refúgio da ciência foragida, interrogações, reparos, epigramas. Enquanto a nós, porém, com o grande pensador inglês, continuaremos a sustentar que as noções gerais e os elementos essenciais de sociologia fazem parte impreterível, não só do **plano de estudos** universitários, como do **currículo** ordinário dos estabelecimentos de educação popular. A cultura moral, a cultura cívica, a cultura histórica, as noções de governo e estado social associadas à geologia, os fatos cardeais e as leis supremas da economia política, todos esses gêneros de ensino e disciplina, enfeixados na escola primária e dilatados até um grau considerável de expansão na escola superior, proporcionam à instrução sociológica de todas as classes um quadro de observações e demonstrações profundamente eficazes. (BARBOSA, 1947a, p. 54-55 – grifos nossos).

[...] Depois deste **programa**, que, – salvo quanto ao latim e às duas línguas vivas (francês e alemão), cujo concurso para os estudos normais parece-nos que se deve abranger entre as condições preliminares à admissão, – salvo, ainda, quanto ao desenvolvimento dado ao latim, cujas proporções, em relação às necessidades do magistério elementar, afigurasse-nos exageradas, quer o consideremos como preparatório, quer como parte integrante do **currículo magistral** – depois deste **programa**, que, com estas

restrições, nos parece exemplar, poderíamos cerrar aqui, no tocante aos Estados Unidos, esta coleção de documentos pedagógicos. (BARBOSA, 1947a, p. 164-165 – grifos nossos).

[...] Seria absolutamente fora de propósito a análise desses **planos de estudos**, mais ou menos largos conforme as circunstâncias de cada país. O que de todos eles, porém, resulta, é que todos olham como essencial abranger no **currículo das escolas normais**, não só os conhecimentos necessários para formar o espírito do professor, dando-lhe uma cultura elevada, como especialmente os que têm por fim disciplinar, no aluno-mestre, as qualidades educadoras. (BARBOSA, 1947a, p. 168 – grifos nossos).

Com a análise dos pareceres de Rui Barbosa podemos concluir que, na passagem entre os séculos XIX e XX, o campo semântico da educação se modifica com a aproximação entre os conceitos de método e programa, com a coexistência dos termos correlatos planos de ensino e plano de estudos e com a emergência do conceito de currículo no léxico educacional.

As experiências da instrução pública desenvolvidas até então não correspondiam aos anseios de uma nova ordem social, e a renovação pedagógica, inspirada em novos modelos e novas ideias em circulação, tinha no método intuitivo e nas lições de coisas seu núcleo principal (SOUZA, 2000, p. 12).

O conceito de currículo faz parte de uma argumentação que, em consonância com o debate internacional, passa a ser mais complexa. Os sentidos se multiplicam, de modo que outros conceitos se tornaram necessários para compor a complexidade do campo semântico. Se as condições efetivas da instrução pública não sofreram grandes modificações, as expectativas de uma nova realidade social impulsionam a construção de alternativas pedagógicas inovadoras para um futuro próximo. Neste novo cenário educacional caberá aos professores, mais do que aos políticos, a modernização do ensino a partir do domínio de uma linguagem profissional assentada sobre conceitos inspirados pela racionalidade científica.

2 DOS PROGRAMAS AO CURRÍCULO

Díaz Barriga (1994) afirma que a educação moderna está articulada em torno de três pilares: o currículo, a avaliação e as tecnologias de ensino. Para o autor, em uma perspectiva contextual, o “surgimento do discurso curricular se encontra intimamente ligado às demandas de um modelo social que exige que o funcionamento da escola esteja de acordo com o desenvolvimento social”¹⁴⁰ (DÍAZ BARRIGA, 1994, p. 8).

Assim como outros pesquisadores¹⁴¹, Díaz Barriga identifica na sociedade industrial americana o impulso para o desenvolvimento do currículo e localiza a gênese do conceito entre a metade do século XIX e o primeiro quartel do século XX. Entre os anos de 1840 e 1890 o processo de industrialização teria promovido reformas nas práticas escolares, e em seguida, entre os anos de 1890 e 1930, o discurso psicológico de características científicas impulsionaria os primeiros ensaios teóricos sobre o currículo. A partir daí:

[...] diante de uma pedagogia centrada na intelectualidade do professor, foi sendo gestada uma concepção educacional predominantemente burocrático-administrativa, centrada na supervisão e controle do que professores e alunos fazem. A busca pela ordem na didática tornou-se, assim, uma pedagogia do controle com forte inspiração administrativa.¹⁴² (DÍAZ BARRIGA, 2009, p. 30)

Seguindo esta argumentação, as primeiras reflexões teóricas sobre currículo estão vinculadas a duas vertentes: 1) as teorias psicológicas representadas no campo educacional pelo pensamento de John Dewey e 2) as teorias administrativas de Frederick Taylor que estariam na base dos escritos de Franklin Bobbit. Nas palavras do autor:

A concepção que temos em nossos dias em relação aos planos e programas de estudo é típica do século XX. Desenvolvidas no contexto da pedagogia americana naquele século, as técnicas e a estrutura básicas desses

¹⁴⁰ Em espanhol: “*el surgimiento del discurso curricular se encuentra íntimamente ligado a las exigencias de un modelo social que reclama una funcionalización de la escuela acorde con el desarrollo social*”.

¹⁴¹ Sobre a origem do currículo na sociedade americana, pode-se destacar os estudos de Barry Franklin (1991) e Herbert Kliebard (2004; 2011a; 2011b).

¹⁴² Em espanhol: “*frente a una pedagogía centrada en la intelectualidad del maestro, se fue gestando una concepción educativa de corte burocrático-administrativo, centrada en la supervisión y en el control de lo que realizan maestros y alumnos. La búsqueda del orden en la didáctica devino, de esta manera, en una pedagogía del control de fuerte inspiración administrativa*”.

instrumentos foram inicialmente configuradas no ensaio de John Dewey, *The Child and the School Program*¹⁴³ (1902), bem como no livro de Franklin Bobbit, *The curriculum* (1918) e, posteriormente, na «Declaração do Comitê da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação¹⁴⁴» (1926).¹⁴⁵ (DÍAZ BARRIGA, 2009, p. 26).

Esta narrativa sobre a origem norte-americana dos estudos de currículo tornou-se predominante, principalmente, a partir da recepção dos escritos de Herbert Kliebard¹⁴⁶. A década de 1920 foi considerada por Moreira (2011) como marco inicial para o desenvolvimento do campo do currículo no Brasil. Cabe considerar que, até a década de 1960, a palavra currículo não era frequente no debate educacional se comparada a outros termos do mesmo campo semântico. Sendo assim, para compreender a emergência do conceito de currículo, é necessário considerar os termos correlatos usados com mais frequência: plano de estudos e programa de ensino.

É comum encontrar na literatura educacional estudos que apontam a diferença entre os conceitos de programa de ensino e currículo, apesar do sintagma currículos e programas ter sido muito usado por legisladores e técnicos da área educacional nas décadas de 1960 e 1970. Díaz Barriga (1994) problematiza esta questão no contexto mexicano e chega a afirmar que “estabelecer equivalências entre

¹⁴³ Circulou no México uma versão do texto de John Dewey publicada pela Editora Losada de Buenos Aires, sem data, acompanhada da indicação *Tran. and preliminar study by Lorenzo Luzuriaga*, em que o título constava como *The Child and the School Program*. Ángel Díaz Barriga, em obra editada por William Pinar, comenta que “na tradução de 1920 do livro de Dewey para o espanhol “programa”, não “currículo” era o termo empregado: o que contrasta com o uso original de Dewey. Esta substituição foi repetida (ele ressalta) nas traduções dos EUA nos anos 70, influenciadas pelo pensamento tecnicista” (PINAR, 2011, p. 22). William Pinar indaga se a tendência mexicana de associar currículo com planos de estudo - e não com a experiência educacional amplamente definida - pode ser atribuída a essa tradição de tradução. Em se tratando da tradução para a língua portuguesa, esta questão é fundamental para a compreensão da emergência do conceito de currículo no Brasil e será abordada em um tópico específico.

¹⁴⁴ Em nota de rodapé, o autor informa que este documento foi publicado inicialmente no *25 Year Book da National Society for the Study of Education*, sendo que integravam a equipe responsável pela declaração “Bagley, Bosner, Kilpatrick, Bobbit, Counts, Judd, Coutis, Horn y Works, representando as suas respectivas universidades” (DÍAZ BARRIGA, 2009, p. 27).

¹⁴⁵ Em espanhol: “*La concepción que tenemos en nuestros días respecto de los planes y programas de estudio es propia del siglo XX. Gestadas en el contexto de la pedagogía estadounidense de ese siglo, las técnicas básicas y la estructura de esos instrumentos se encuentran inicialmente configuradas en el ensayo de John Dewey, El niño y el programa escolar (1902), así como en el libro de Franklin Bobbit, The curriculum (1918) y, posteriormente, en la «Declaración del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación» (1926)*”.

¹⁴⁶ Sobre os primeiros estudos teóricos do currículo nos EUA, o artigo de Souza (2016) defende que nas décadas finais do século XIX os estudos de Francis Parker, Charles McMurry, Frank McMurry e Stanley Hall, que antecederam Dewey e Bobbit, são fundamentais para compreender a configuração do campo e são pouco conhecidos no Brasil.

currículo e planos de estudo dificulta a análise das bases conceituais e da problemática de ordem político-social que explicam a gênese da concepção curricular”¹⁴⁷ (DÍAZ BARRIGA, 1994, p. 9). Entretanto, para o estudo da história dos conceitos, buscar a relação entre termos correlatos e antitéticos em um mesmo campo semântico é um passo fundamental. Como nesta perspectiva os conceitos sofrem alterações de sentido em diferentes tempos históricos da mesma forma que sentidos similares podem ser obtidos a partir de palavras diferentes, para compreender a emergência do conceito de currículo no Brasil é necessário observar o movimento semântico do conceito de programa de ensino que se estabeleceu em meados do século XIX a partir de normativas exaradas nas diversas instâncias do Estado.

Até a Proclamação da República e durante os primeiros anos do período republicano, segundo Moreira (1955), o currículo escolar primário não havia sofrido alterações fundamentais, sendo que as principais mudanças observadas no cenário da instrução pública envolviam os aspectos metodológicos do ensino. Por certo, o autor se referia ao conteúdo dos programas de ensino. Todavia, basta atentar para as mudanças de conjuntura e as novas bases epistemológicas indicadas pelo próprio autor para inferir que o campo semântico da educação já sinalizava mudanças.

O impulso que a instrução pública tomara desde o segundo império provocou, para além da progressiva estruturação de um sistema que envolvia o ensino elementar, secundário e superior, o estabelecimento de escolas normais que seriam responsáveis pela formação dos professores necessários para a sustentação do projeto em curso. Nos manuais de pedagogia, o problema da prescrição dos conteúdos do ensino já se fazia presente, uma vez que

Era preciso determinar, com clareza e minúcia, a distribuição dos conteúdos nos programas seriados do ensino primário, prescrever os horários, determinar a relevância intelectual e social de cada matéria, fragmentar os conteúdos em unidades e lições, indicar a relação entre as matérias, estabelecer o melhor modo de ensinar cada conteúdo (SOUZA, 2013, p. 270).

Com a definição dos programas e a formação das normalistas, a estrutura de controle continuava em franco desenvolvimento, e via-se a implantação de uma complexa estrutura administrativo-burocrática, cuja sistemática de direção e inspeção

¹⁴⁷ Em espanhol: “*Sin embargo, sostenemos que establecer equivalencias entre currículo y planes de estudio dificulta el análisis de las bases conceptuales y de la problemática de orden político-social que explican la génesis de la concepción curricular*”.

tinha o propósito de instalar e fazer funcionar a escola pública (PAULO; WARDE; PANIZZOLO, 2009).

Para além do controle e da padronização, havia também os reflexos do movimento de inovação educacional. Este ganhou força a partir dos pareceres de Rui Barbosa (SOUZA, 2000) que, no primeiro quartil do século XX, continuavam sendo uma forte referência para a produção da escola moderna (SOUZA, 2013).

A definição das matérias e do conteúdo do ensino ainda era um tema de interesse no parlamento, mas o debate cada vez mais adentrava as instâncias burocráticas do Estado. Neste cenário outros sujeitos se destacavam, entre eles, os lentes das universidades e especialistas de áreas afins, os diretores e inspetores e os professores e professoras da instrução pública elementar.

Findo o Império, o programa de ensino para o ano de 1892 do *Gymnasio Nacional*¹⁴⁸ vem introduzido por um texto mais curto, o que indica que o documento passou a ter um caráter menos formal, haja vista não haver menção de aprovação por algum órgão da República. Na introdução consta o seguinte texto: “Programa do ensino do Gynásio Nacional no anno de 1892, organizado pelo Plano de Reforma de 8 de novembro, Art. 6º do Regulamento de 22 de novembro de 1890” (LORENZ; VECHIA, 1998). Esta redação permanece com poucas alterações até o ano de 1912, quando o elenco de matérias é apresentado sem vinculação a outros documentos, o que denota um caráter ainda mais restrito.

Em 1890 tem início a reforma republicana da instrução pública na Província de São Paulo, que, neste período, já havia se estabelecido como referência nos aspectos econômicos e políticos. Em 1893 são criados os grupos escolares que seriam tomados como modelo para a escolarização nacional (SOUZA, 2009).

Segundo Souza (2009), a ampliação dos programas era um elemento importante para a superação do cenário crítico em que se encontrava a instrução pública, assim como a homogeneização das turmas e a organização das escolas normais. A autora ressalta que:

Na província de São Paulo, a escola de primeiras letras foi paulatinamente se configurando ao longo do século XIX incorporando inovações em voga nos países europeus e nos Estados Unidos. As sucessivas reformas da instrução pública no período imperial buscaram instituir as bases para a expansão do

¹⁴⁸ Em 1890 o antigo *Collégio Pedro II* passou a ser denominado como *Gymnasio Nacional* (LORENZ; VECHIA, 1998).

ensino normatizando o recrutamento dos professores, a inspeção escolar, a obrigatoriedade e liberdade de ensino, e estabelecendo os parâmetros para a organização interna das escolas como o método, as matérias, a graduação e o agrupamento dos alunos em classes. (SOUZA, 2009, p. 32).

O modelo de escola graduada tornava imprescindíveis os novos mecanismos de racionalização administrativa e pedagógica, dentre os quais estava a uniformização dos programas. O método simultâneo, por sua vez, precisava classificar os alunos em classes e graus de conhecimento para garantir a uniformidade do ensino. Em síntese: “Todos os alunos de uma mesma classe deveriam estudar os mesmos conteúdos, realizar as mesmas atividades, ler os mesmos livros, serem capazes de responder os mesmos exames” (SOUZA, 2009, p. 49).

Este cenário, somado à recepção de teorias e experiências norte-americanas e europeias, como sistematizadas por Rui Barbosa, favoreceu que o termo currículo, já no início do período republicano, fosse usado em um novo sentido, mais próximo de plano de estudos ou programa de ensino e mais distante do cognato curso. Também é possível perceber neste período uma maior aproximação entre os programas e os processos de seleção ou exames. O trecho abaixo, publicado no Jornal do Comércio, exemplifica esta aproximação:

O exame de madureza não é um exame geral sobre todas as matérias estudadas pelos candidatos no **currículo escolar**, que concluem, para avaliar do seu conhecimento especial em cada uma. Isso seria um exame parcelado simultâneo, ou o sistema atual dos preparatórios com a obrigação de demonstrar habilitação em todas as matérias ao mesmo tempo. É, sim, um exame sobre questões gerais, tiradas das matérias estudadas pelos candidatos, para avaliar do desenvolvimento intelectual que adquirirão, e da sua capacidade para os estudos ulteriores. Na passagem do regime dos preparatórios para o da madureza, o reformador de 1890 claudicou, porém, porque esqueceu a natureza deste exame, quando determinou que para ele se organizassem sete secções, entre as quais dividiu as matérias do **currículo escolar**, estabelecendo provas escritas e orais sobre todas elas, além das práticas nas que a comportem, e entregando o julgamento a sete comissões de sete membros cada uma, para vencer a habilitação pela maioria dos votos em vez de pelo juízo de conjunto. A simples inspeção deste processo mostra a sua monstruosidade. Com efeito, dado que os candidatos ao exame de madureza são alunos, que atravessarão o **currículo escolar** de ano em ano, obtendo aprovações até o último pelas notas atestadas em sua caderneta, que os acompanha ao julgamento da comissão examinadora: 1º o seu conhecimento das matérias, em que foram aprovados, não pode entrar em dúvida; e 2º os seus docentes, que já tem voto manifestado nas aprovações que lhes concederão, não podem, *ipso facto*, ser seus juízes, sem o serem em causa própria. (KÖPKE, 1896 – grifos nossos).

O texto *Exame de Madureza* foi publicado no dia 16 de janeiro de 1896 a pedido do autor. João Köpke¹⁴⁹ se colocava no debate sobre este procedimento, que havia sido regulamentado em 1890 pelo poder executivo, no qual haviam se manifestado, em sentidos opostos, os jornais *O Paiz* e a *A Gazeta*. Podemos perceber que o conceito de currículo localizado no ambiente escolar perpassava este debate sem necessidade de informações adicionais, ou seja, o termo currículo era suficientemente compreendido para ser veiculado em um jornal de ampla circulação.

Formado em Direito, João Köpke deixou a carreira na magistratura para se dedicar ao magistério e à literatura para crianças. Admirador de Rui Barbosa, era partidário da escola graduada e defensor do método analítico para a leitura e a escrita (FARIAS; SEGABINAZI, 2019). Era um entusiasta das reformas e das inovações pedagógicas e trabalhava na composição de métodos de ensinar a ler, na organização de séries de livros para leitura e na escrita de uma gramática inglesa. Sua formação erudita permitiu uma ampla experiência na instrução pública, que ia da direção de estabelecimentos de ensino às aulas de inglês, francês, italiano e geografia, chegando até a atuar como professor substituto de Filosofia, História, Geografia e Retórica do Curso Anexo à Faculdade de Direito (PESTANA, 1906). A publicação da crítica aos exames não foi um evento isolado. A narrativa de Francisco Rangel Pestana¹⁵⁰ em um artigo publicado na seção *Pantheon Pedagógico* da *Revista de Ensino* mostra que o embate era uma marca na sua trajetória de professor, como é possível verificar nesta passagem:

[...] Teve então oportunidade para conhecer quanto são tolas e absurdas as pretensões de muitos pais, que só querem ver os filhos em exame. Viu mais que isso - a ousadia com que se propõe a compra do voto para a aprovação de um ignorante e como oficialmente se viola a lei e se abaixa o nível moral em julgamentos que envergonham mais os que aprovam do que os que passam ignorando a matéria em que foram examinados. Tudo isso o enojou

¹⁴⁹ Segundo Farias e Sagabinazi (2019, p. 121), “João Köpke nasceu em 27 de novembro de 1852, em Petrópolis, e faleceu em 28 de julho de 1926, na cidade do Rio de Janeiro. Iniciou seu curso superior em Direito, na Faculdade de Direito de Recife, e, em 1871, mudou-se para a cidade de São Paulo, onde deu continuidade aos seus estudos. Por ser escritor de manuais de leitura e educador, seu nome é reconhecido por pesquisadores da área de educação, mas, recentemente, foi redescoberto pelo campo da literatura como um dos precursores de Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira”.

¹⁵⁰ De acordo com a página do Senado Federal, Rangel Pestana (1839-1903) foi um advogado, professor e jornalista que exerceu três mandatos como deputado federal pelo Rio de Janeiro (1884-1888; 1899-1899; 1901-1902), dois como senador por São Paulo (1890-1891; 1892-1893) e um mandato como senador pelo Rio de Janeiro (1902-1902). Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/1698>>. Acesso em: 02/03/2021.

e ele pediu demissão do cargo de professor substituto do curso anexo. (PESTANA, 1906, p. 794).

Considerando a trajetória de João Köpke, não causa estranhamento o uso do conceito de currículo na argumentação sobre os exames, e tão pouco a escolha da expressão currículo escolar. Apesar da predominância do termo programa nas publicações do período, cabe lembrar que Rui Barbosa havia incorporado o termo currículo em seu vocabulário educacional e já havia usado a expressão currículo escolar para evocar o conjunto de matérias que compunham o ensino. O texto de Pestana também demonstra o quanto João Köpke, assim como Rui Barbosa, estava identificado com o método intuitivo, com a educação científica e com uma nova concepção de criança, a partir da qual o professor deveria guiar o aluno no estudo:

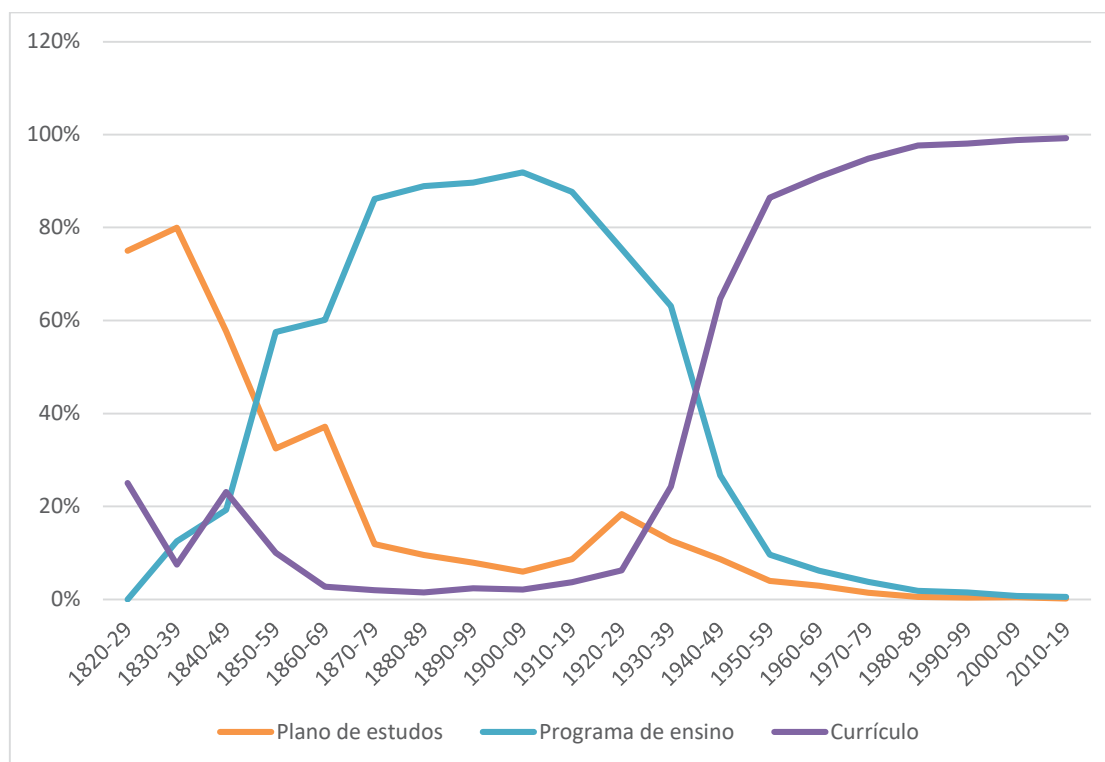
Não obstante, se punha em dia com os progressos da pedagogia e a sua custa mandava vir da Europa aparelhos, mapas, quadros e colecções de objetos necessários ao ensino intuitivo. Em pouco tempo, a sua sala se transformou em um pequeno museu pedagógico. Só ele na província possuía o que há de mais moderno para o ensino prático. Tive ocasião de visitar o seu museu e de assistir a diversas experiencias dos seus aparelhos de Física e Química. Observámos juntos algumas estrelas e o planeta Júpiter, servindo-nos de um telescópio que tinha postado no seu gabinete. Para exercer o magistério segundo a pedagogia moderna, o dr. Köpke tem estudado muito. É hoje um professor distinto e capaz de lecionar, com brilhantismo e excelente resultado, quase todas as matérias que constituem preparatórios dos cursos superiores. O seu grande talento, porém, se manifesta em todo o esplendor no ensino primário, no preparo inteligente da criança para a compreensão dos problemas que aparecem no correr da idade. É bonito - alegre e entusiasmo mesmo - vê-lo, carinhoso, perspicaz e ativo, guiar o pequeno aluno no estudo da Geografia, da Geometria, da botânica e dos elementos da Anatomia e Fisiologia. Diante dos mapas anatômicos ou das cartas geográficas, fazendo descrições, e da pedra, traçando figuras geométricas e resolvendo problemas, admira-se o aluno e se aplaude o mestre. Só quem estuda a marcha do ensino nos países mais adiantados em civilização e conhece as dificuldades de adaptação dos métodos aperfeiçoados ao estudo de nossa mentalidade - compreende o que há de grandioso e paciente no indivíduo que consegue instruir assim as crianças. (PESTANA, 1906, p. 795).

A partir de João Köpke, podemos inferir que num contexto em que os conteúdos do ensino mudavam pouco, para além dos parlamentares dedicados à reforma do ensino, uma parte mais atualizada do professorado estava atenta às inovações metodológicas e a uma nova forma de organizar os programas que superasse o tradicional ler, escrever e contar e absorvesse os conhecimentos científicos. É entre esta elite de professores que tinham acesso à produção internacional que o conceito de currículo começa a ser utilizado.

O texto de João Köpke marca o início de uma mudança no léxico educacional que se consolidaria na primeira metade do século XX. Nos jornais, ainda nas primeiras décadas, o conceito começaria a figurar em diferentes contextos: falava-se em um currículo literário, propedêutico ou filosófico, da mesma forma que de um currículo preparatório para exames gerais, ou seriado para a instrução. O currículo acadêmico muitas vezes era retratado como elitizado e fora da realidade e o currículo escolar era representado como um instrumento significativo no contexto da instrução pública.

Se tanto currículo como programa eram palavras usadas nos textos sobre educação publicados pela imprensa, a análise da frequência no acervo da hemeroteca digital, demonstra que houve, entre as décadas de 1920 e 1950, uma mudança no léxico educacional. Ao mesmo tempo que o conceito de currículo passava a ser mais utilizado, os conceitos de programa de ensino e plano de estudos revelam um uso em declínio à medida que analisamos a série de enunciações ao longo dos séculos XX e XXI, como se pode observar no Gráfico 8:

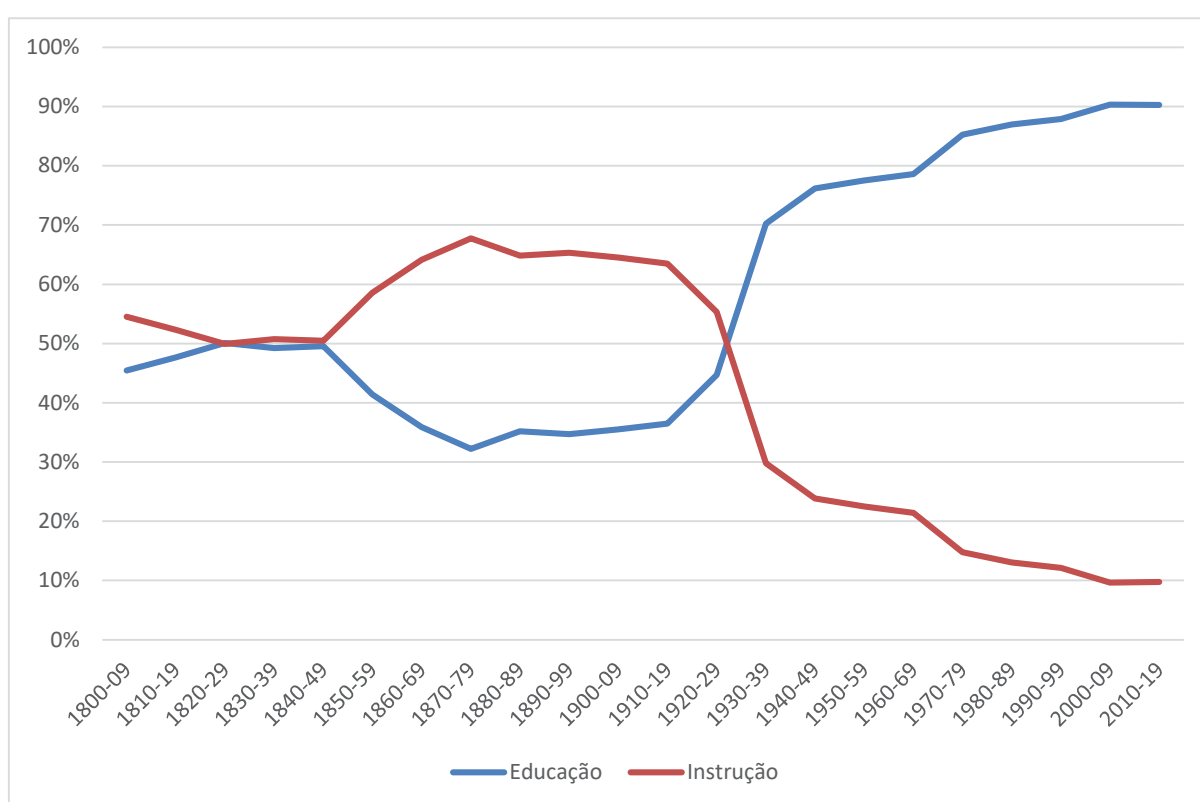
GRÁFICO 8 – INCIDÊNCIA DE CURRÍCULO E TERMOS CORRELATOS NO ACERVO DA HEMEROTECA DIGITAL



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, elaborado pela autora (2021).

Também considerando a frequência dos termos no acervo da Hemeroteca Digital em termos percentuais¹⁵¹, quando a pesquisa é realizada a partir dos termos educação e instrução, fica evidente que a mesma inversão identificada na frequência dos termos currículo, plano de estudos e programa de ensino também se dá com estes conceitos, ou seja, ao mesmo tempo que a palavra currículo passa a ser mais utilizada do que programa de ensino, a palavra educação passa a figurar com mais frequência do que o termo instrução. O Gráfico 9 demonstra este movimento:

GRÁFICO 9 - INCIDÊNCIA DAS PALAVRAS INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO NO ACERVO DA HEMEROTECA DIGITAL



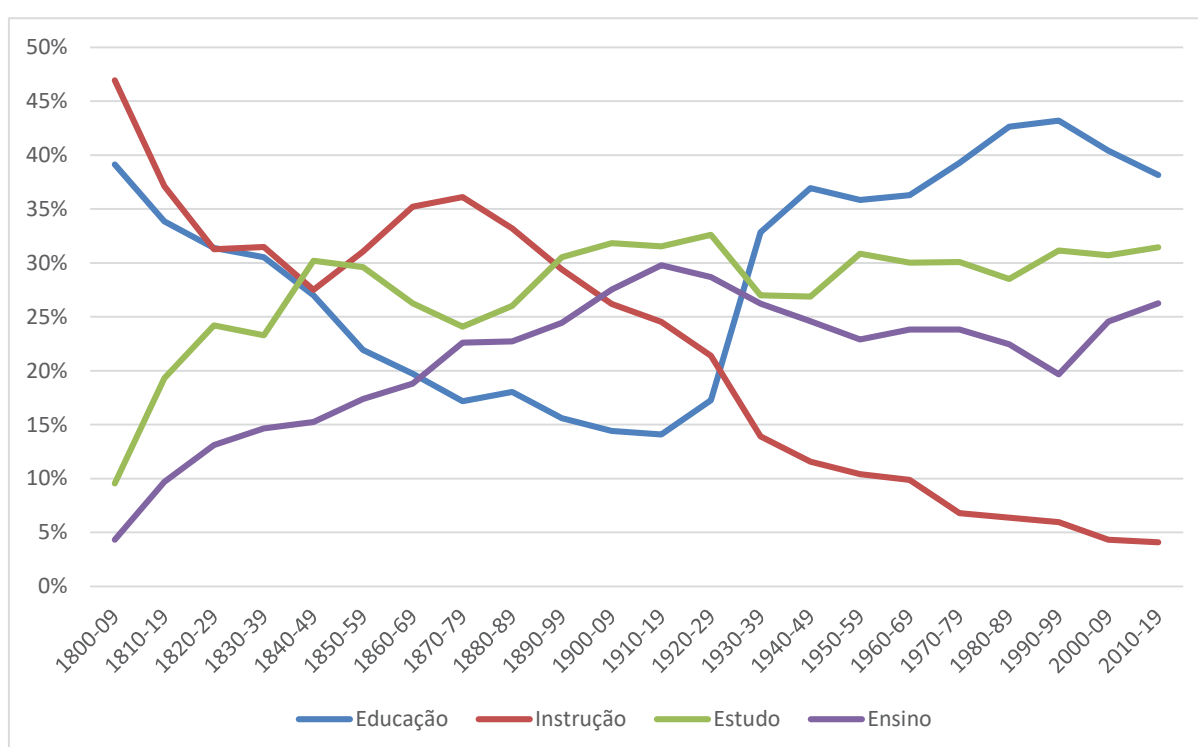
Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, elaborado pela autora (2021).

Esta coincidência indica que a emergência do conceito de currículo no debate público se consolidava em um momento de mudanças no campo semântico educacional que iniciou na década de 1920 e se estendeu até o final da década de

¹⁵¹ Para a construção dos Gráficos 8, 9 e 10, foi realizado o seguinte procedimento: 1) levantamento da frequência de cada termo na hemeroteca digital, nos intervalos de tempo indicados pelo mecanismo de pesquisa avançada; 2) Soma da frequência de todas as palavras pesquisadas e cálculo do percentual de incidência de cada termo frente ao total das palavras pesquisadas. A hemeroteca digital está disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

1940, período em que o conceito central deixa de ser instrução e passa a ser educação. Se em um primeiro momento programa de ensino é o conceito mais relevante, a partir deste momento currículo também passa a ser importante na linguagem utilizada no campo educacional. Os conceitos de estudo e de ensino, por sua vez, mesmo considerando pequenas variações, são, desde a década de 1820, elementos imprescindíveis do discurso educacional e continuam fundamentais, como é possível observar no Gráfico 10:

GRÁFICO 10 – INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS DE INSTRUÇÃO, EDUCAÇÃO, ESTUDO E ENSINO NO ACERVO DA HEMEROTECA DIGITAL



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, elaborado pela autora (2021).

Na perspectiva da história dos conceitos, para além da frequência dos termos e da composição do campo semântico, cabe indagar sobre o significado de cada um em diferentes tempos. No caso dos conceitos não democratizados (KOSELLECK, 2009), ou seja, aqueles que são usados apenas por grupos específicos, os dicionários nem sempre acompanham as modulações de sentido que podem ser percebidas em outros textos. Este parece ser o caso dos conceitos de currículo e programa. Nunes (2002) afirma que desde o final do século XIX é possível perceber no processo de dicionarização a introdução de conceitos próprios do contexto urbano moderno, como

“instituições públicas, administração, comércio, espaço público, jornalismo, subjetividade urbana” (NUNES, 2002, p. 110). Todavia, alguns conceitos centrais para o debate educacional permaneceram até meados do século XX excluídos dos dicionários de língua portuguesa. O Quadro 12 demonstra a lacuna na dicionarização do conceito de currículo, uma vez que mesmo em se tratando do termo programa, os sentidos usados no campo semântico da educação demoram a aparecer e carecem de detalhamento nos dicionários que circulavam no Brasil:

QUADRO 12 - DICIONARIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE CURRÍCULO E PROGRAMA (1945-1975)

DICIONÁRIO	CURRÍCULO	PROGRAMA
1945 Mesquita de Carvalho		Programa (programma), s.m. - Do gr., pelo minucioso de um espetáculo, de uma cerimônia, das condições de um concurso. - Exposição dos princípios de um partido. - Índice das matérias de um curso sobre o qual os alunos têm de ser interrogados. - Desígnio, projeto, plano. Prospecto. RAIZ: gram(m). COGNATOS: gramática, monograma; programação (s.f.: ação ou efeito de estabelecer um programa); programador (s.n.: indivíduo encarregado de organizar programas); programar (v. trans. fazer, organizar o programa de; planejar, esboçar); programático (adj.: referente a programa); programatizar (v. trans. programar). (CARVALHO, 1945, p. 859)
1948 Caldas Aulete	Curriculo, s.m. - Ato de correr; curso. - Carruagem, corrioche. - Aportuguesamento da expressão latina curriculum vitae (curso da vida), conjunto de informações e habilitações respeitantes a alguém: Aí tens o currículo do mensageiro (Aq. Ribeiro, Monica, c. 7, p. 180, 3ª ed.) (Bras.). - Parte de um curso literário. - Atalho; pequena carreira. F. lat. Curriculum. (AULETE, 1948, p. 731)	Programa. s.m. - Escrito que se publica para dar os pormenores de uma cerimônia, de uma festa, das condições de um concurso, etc.: o programa de uma toirada, de um concerto musical; o programa para o concurso de física. - Índice das matérias que hão de ensinar-se num curso ou sobre as quais os alunos têm de ser interrogados. - Exposição sucinta que um partido ou um indivíduo faz dos seus princípios ou do caminho que se dispõe a seguir. - Delineamento geral dos diversos pontos metodicamente dispostos que se hão de tratar na elaboração de um trabalho literário. (P. ext.) Desígnio, projeto, resolução relativamente ao que se há de fazer: Eis aqui a crónica do passado, a história do presente, o programa do futuro (Garrett). F. lat. Programma. (AULETE, 1948, p. 801)

continua

DICIONÁRIO	CURRÍCULO	PROGRAMA
1950 Fontinha	Currículo, s.m. (Lat. Curriculu(m)) - Carreira. - Pequeno caminho. - Atalho. (FONTINHA, 1950, p. 511)	Programa, s. m. (Gr. Prógramma<pró - antes + gramma - escrito. Lat. Programma) - Escrito, em que se mencionam os números principais dum espetáculo, festa ou concurso, o qual muitas vezes se afixa em lugar público. - Exposição minuciosa das matérias que devem ser dadas durante o ano, num curso científico ou literário, e que serão o objeto do respectivo exame. - Indicação geral dos pontos de doutrina dum partido político; projeto; desígnio; elenco. (FONTINHA, 1950, p. 1430)
1955 Nascentes		Programa - Do gr. Prógramma. Cartaz pelo qual se fazia conhecer de antemão o assunto sobre o qual se ia deliberar. Pelo lat. Programma. (NASCENTES, 1955, n.p.)
1969 Aurélio	Currículo, s.m. - Ato de correr. - Curso. (Bras.) - Parte de um curso literário. - Atalho. (FERREIRA, 1969, p. 354)	Programa (programma), s.m. - Escrito em que se dão os pormenores de um espetáculo, de uma cerimônia, das condições de um concurso, etc. - Plano. - Indicação geral de um sistema político ou do que há de estudar-se num curso. (FERREIRA, 1969, p. 985)

Fonte: Carvalho (1945); Aulete (1948); Fontinha (1950); Nascentes (1955); Ferreira (1969), elaboração da autora (2021).

Como pudemos observar, a definição de programa como um conjunto de matérias só pôde ser localizada nos dicionários de língua portuguesa que circulavam no Brasil a partir da década de 1940, ainda fortemente relacionada à ideia de curso e exame. Com o passar dos anos, o verbete foi ampliando o número de significados, o que denunciava a polissemia do termo, mas sem alterações significativas nos sentidos próprios da educação.

Em 1969, com a incorporação de um novo significado para o termo programa, o Dicionário Aurélio registrava um importante movimento que adensava os sentidos do termo no léxico educacional. Ao registrar que programa também significava a “[i]ndicação geral de um sistema político ou do que há de estudar-se num curso” (FERREIRA, 1969, p. 985), em uma só frase se mostravam os dois caminhos por onde o conceito vinha se desenvolvendo.

O dicionário Mirador Internacional, em 1975, não trouxe nenhum significado novo, matendo para currículo a referência ao *curriculum vitae* ou ao curso completo e para programa o conjunto de matérias que deveriam ser ministradas num curso.

Somente em 1979 o dicionário Koogan Larousse inclui entre os significados de currículo “as matérias de um curso” (HOUAISS, 1979, p. 247), aproximando os significados dos termos currículo e programa. Nessa época os estudos curriculares já haviam se estabelecido nas universidades brasileiras, e já era possível identificar na literatura educacional a predominância do termo currículo.

A ausência das variações de significado nos dicionários não significa que neste ínterim o conceito não tenha se modificado. Enquanto o uso estava mais limitado ao debate parlamentar e à sua repercussão na imprensa, não se percebia a necessidade de definição do termo, diferente de método, que foi definido já na obra de Oliveira (1873). Com João Köpke, vimos que a expressão currículo escolar, ainda no início do período republicano, compunha o vocabulário de um debate especializado que se dava em torno das inovações metodológicas e da ampliação das expectativas quanto ao conteúdo do ensino. Compondo um léxico especializado que se complexificava frente à recepção de novas teorias, é presumível que em algum momento a definição dos termos tenha sido necessária.

Considerando que neste cenário os dicionários pouco contribuem para a compreensão da mudança conceitual e para identificar os sentidos que o conceito de currículo foi adquirindo no Brasil no decorrer do século XX a partir dos debates próprios da área educacional, fizemos uma busca em periódicos educacionais que, por estarem voltados a um público especializado, apresentavam maior probabilidade de veicular definições. Sendo assim, iniciaremos com as primeiras definições de programa veiculadas no início do século XX, passando pela incorporação deste tema à produção intelectual das décadas de 1920 e 1930, adentrando a instância governamental por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, até chegar à década de 1960, quando a criação da disciplina currículos e programas no curso de pedagogia fez com que se intensificasse o debate entre os professores das faculdades de educação.

2.1 OS PROFESSORES E A DEFINIÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO

A primeira década do século XX é muitas vezes vista como de menor importância para a historiografia da educação, mas neste período chama a atenção a intensa atividade dos professores (CATANI; LIMA, 2002, p. 157).

No início do século XX, a palavra currículo já podia ser lida com maior frequência nos jornais; na maioria das vezes, porém, com o sentido de *curriculum vitae*. Por vezes, era possível encontrar elogios ao currículo de estadista ou ao currículo de humanidades de algum nobre cidadão. A referência ao currículo da vida sempre era elogiosa, ou seja, o termo currículo nunca era usado para aludir a alguma desventura pessoal, ainda que estas notícias menos gloriosas também fossem veiculadas na imprensa. O currículo era algo que poderia ser repartido em anos, independente do sentido em que estivesse sendo usado.

Da mesma forma, o programa de ensino era um tema importante nos debates sobre a instrução pública. A pesquisa de Shieh (2010) identificou um intenso debate sobre os programas escolares das escolas públicas primárias paulistas entre os anos de 1887 e 1929 a partir da análise de relatórios de professores, diretores de escolas-modelo, grupos escolares e inspetores escolares, bem como da análise dos artigos publicados em três periódicos educacionais paulistas (SHIEH, 2010, p. 14).

Segundo Shieh (2010), o programa de ensino era o principal instrumento direcionador do trabalho dos professores. Seu uso prestava-se tanto para unificar alguns aspectos da instrução pública quanto para criar diferenciações, quando estas se faziam necessárias aos planos do governo. Estas mudanças não seguiam um padrão muito regular, uma vez que as reformas, ainda que tratassem do conteúdo da instrução, acabaram por não incidir diretamente na configuração dos programas escolares (SHIEH, 2010, p. 107).

Como os programas estavam sujeitos à agência dos grupos que assumiam o poder, eram configurados de acordo com o entendimento que estes grupos tinham da finalidade da instrução pública. Todavia, cada modificação no programa refletia diretamente no trabalho dos professores, o que causava desconforto em parte do professorado, que expressava este descontentamento nos relatórios utilizados para prestar contas do trabalho realizado. Em sua pesquisa, Shieh (2010) identificou que:

[...] à época da publicação dos programas de ensino, a relação entre os profissionais da educação e as normas esteve longe de ser pacífica: no primeiro deles, certos professores não aceitaram bem o fim do ensino religioso nas escolas públicas. Em outro, alguns colaboradores da Revista de

Ensino acolheram com críticas severas a publicação, em 1905, do programa de ensino das escolas-modelo e dos grupos escolares. Por último, os inspetores escolares, ao avaliarem como inadequada a adoção do programa de ensino das escolas preliminares (1893 e 1894) nas escolas isoladas, sugeriam a elas a confecção de um programa próprio. Assim, embora as expectativas do Estado fossem a pronta aceitação e a obediência irrestrita aos programas de ensino, o estudo dos textos das revistas pedagógicas e, especialmente, dos relatórios de ensino produzidos por professores, por diretores de escolas-modelo e de grupos escolares, e por inspetores escolares permitiu entrever que, na prática, aquelas permaneceram apenas no plano do idealismo. Em outros termos, a despeito do caráter impositivo da legislação escolar, é preciso não desconsiderar que a mesma é também lugar de conflitos, tensões e lutas, o que torna contestável a passividade comumente atribuída aos sujeitos escolares com aquela envolvidos. (SHIEH, 2010, p. 135).

A *Revista de Ensino*¹⁵² representava um espaço privilegiado para a expressão das ideias divergentes. O periódico, publicado entre os anos de 1902 e 1919, era uma iniciativa da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (CATANI; LIMA, 2002, p. 157). Esta associação, fundada em 27 de janeiro de 1901, tinha como objetivo a “defesa do grupo profissional, o aprimoramento intelectual, a prestação de serviços de saúde e a assistência financeira em casos de moléstia, invalidez ou necessidade momentânea, além da assistência jurídica” (SHIEH, 2010, p. 28).

Em 58 números publicados entre os anos de 1902 e 1916, em nenhum momento o termo currículo foi utilizado. O termo programa era usado de forma pontual, mas estava longe de figurar entre os conceitos mais frequentes no periódico. O conceito mais emblemático continuava sendo ensino, mas o núcleo central do léxico era formado por escola, professor, aluno e estado.

Nos demais conceitos localizados entre os 30 mais frequentes, a relação com este núcleo central é facilmente deduzida. O destaque para o professor e o trabalho são presumíveis em uma publicação corporativa e o lócus privilegiado do debate é, sem dúvidas, a escola. Os alunos adquirem um destaque maior do que nos textos publicados no final do século XIX e o Estado, o governo e a lei formam o eixo normativo da atuação profissional. O conceito de vida, que num primeiro momento parece deslocado das demais palavras, estava relacionado com os aspectos morais do ensino e muito próximo do conceito de educação, que também começa a ser usado

¹⁵² Para um estudo detalhado sobre a *Revista de Ensino*, ver “Educadores à meia-luz: um estudo sobre a *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo 1902–1918” de Denice Bárbara Catani (2003).

com maior frequência, superando o conceito de instrução. A Figura 12 demonstra a proporção em que os diferentes vocábulos eram mobilizados:

FIGURA 12 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA REVISTA DE ENSINO (1902-1916)

escola	estado	trabalho	classe	homem	director	crianças	livro
			leitura	curso	estudo	direito	historia
	alunos	lei					
professor			governo	moral	poder	instrução	patria
	vida	educação					voz
			publico	ordem	povo	grupo	social
							normal

Fonte: Revista de Ensino (1902-1916), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Se, em linhas gerais, este é o léxico que estava sendo mobilizado, houve mudanças significativas no decorrer destes quinze anos. A análise da proximidade entre os termos nos 26 números publicados entre 1902 e 1906 permite observar melhor a composição do campo semântico.

Enquanto o conceito de educação aparece diretamente relacionado ao conceito de povo, o que provavelmente reflete a importância que a educação popular adquiriu desde o final do século XIX, está também próximo das questões afetas à moral e à vida social, o que indica quais eram os aspectos mais valorizados nesta educação. Neste período a palavra instrução já não figura entre as 30 mais frequentes. A palavra escola aparece com grupo em um *cluster* que reúne outros aspectos da organização das escolas e do trabalho dos professores, o que pode ser reflexo do processo de implantação dos grupos escolares em São Paulo¹⁵³. Os alunos estavam associados à ordem e aos estudos e o professorado, enquanto categoria, ao Estado,

¹⁵³ Sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo, ver o trabalho de Souza (2009).

Entre as palavras mais frequentes, a que mais se aproximava de currículo era o cognato curso, de uso mais comum e significado acessível à maioria das pessoas. Apesar de não estar entre os termos mais frequentes, os programas já constavam como tema no primeiro número da revista, no artigo de Romão Puiggari denominado *A questão dos programas*. Segundo Oliveira (2019), entre as temáticas abordadas nos textos de Puiggari publicados na Revista de Ensino, destacavam-se os programas de ensino.

O professor e escritor Romão Puiggari¹⁵⁶ era o redator-secretário da *Revista de Ensino* e seu prestígio poderia ser notado nos artigos publicados nos primeiros anos do periódico. Neste mesmo número, foi noticiada sua ida à Espanha para tratamento de saúde. Em suas viagens ele procurava ampliar seus conhecimentos pedagógicos e a *Revista de Ensino* era um dos veículos que usava para divulgar, junto às suas ideias, as novidades para o ensino que via em outros países (OLIVEIRA, 2019).

O autor defendia que era necessário sistematizar o ensino que fora organizado na última década. Ele reconhecia os méritos de algumas experiências que estavam em andamento nas escolas, principalmente aquelas relacionadas com as questões de método, mas afirmava que a dispersão das experiências fazia com que o cenário da instrução pública não se modificasse substancialmente. Entre os problemas da sistematização do ensino ele destacava a questão dos programas, uma vez que, para ele, “Sem um bom programa não há boa escola” (PUIGGARI, 1902, p. 14). Puiggari apresentou então a problemática dos programas em dois tópicos: 1) quem o deve fazer e 2) sob que critério deve ser fundado. No primeiro tópico, sobre a quem caberia a criação dos programas, o autor é enfático:

Indiscutivelmente o professorado. Unicamente o professorado pode ter pleno conhecimento das exigências do ensino; é ele que está apto para estabelecer a dosagem nas disciplinas de cada um dos anos em que se divide o curso. Fazer um programa no gabinete é o mesmo que estudar química sem laboratório, patologia sem hospitais. (PUIGGARI, 1902, p. 14).

¹⁵⁶ “Romão Puiggari nasceu em 1865, na cidade de Vigo, região da Galícia, na Espanha. Chegou ao Brasil no ano de 1877. Formou-se professor no Brasil, iniciando sua carreira na cidade de Mogi Mirim (SP). Em 1895 foi nomeado professor na Escola Normal Caetano de Campos, na qual lecionou até ser promovido ao cargo de diretor, no Grupo Escolar do Brás, na cidade de São Paulo. Trabalhou como diretor nesse grupo escolar por dois anos, vindo a falecer em 1904, aos 39 anos. Foi autor de outras obras educacionais, além dos livros da série de leitura. Escreveu também *Cousas Brasileiras*, em 1895, e *Álbum de Gravuras*, em 1898” (REZENDE, 2016, p. 40).

A estratégia poderia ser a formação de uma comissão de professores que consultaria seus pares ou a realização de um concurso aberto para toda a categoria aos moldes dos concursos literários. Cabe lembrar que desde Vasconcelos, no debate dos primeiros projetos para a instrução pública, a defesa da participação dos professores na elaboração dos então denominados planos de estudo já estava presente. Com o advento da república, quando os cursos normais se estabeleceram como locus de formação e a escola primária ganhou um novo patamar com a implantação dos grupos escolares, os professores despontaram como protagonistas, uma vez que:

As possibilidades de elevação da escola pública ao nível de sua importância social, tão apregoada pelo movimento republicano, fomentaram as expectativas dos professores públicos após a instauração do novo regime. As promessas de fundação de uma nova realidade educacional ganhavam no magistério adeptos entusiastas. Muitos professores esperavam que o governo republicano enterrasse por fim a escola de primeiras letras e, assim, reiteravam, de forma particular, a representação da república instauradora da modernidade opondo-se ao atraso do regime imperial. Mas a nova escola popular consubstanciava um projeto de muitos anos de construção e efetivação. Entre a esperança e a urgência do presente, os professores participavam, à sua maneira, sugerindo, reivindicando, insistindo, inovando, buscando alternativas, cumprindo os seus deveres, fazendo o que sabiam fazer. (SOUZA, 2009, p. 60).

Sobre os parâmetros que os professores deveriam usar na organização dos programas, Romão Puiggari defendia que as matérias precisariam ser bem dosadas, de forma que os programas não ficassem muito extensos. Era preciso calcular quanto tempo caberia a cada disciplina, considerando que no ensino primário as lições precisavam ser repetidas. As matérias que apresentavam aspectos em comum, que o autor chamava de matérias correlativas, deveriam ser aproximadas e uma matéria não poderia avançar o tempo da outra. Romão Puiggari, assim como João Köpke, era enfático na crítica da organização do ensino em razão dos exames:

Os programas muito extensos apenas se prestam a pomposas exibições nos exames finais, mas os exames finais são dos maiores inimigos do ensino primário, porque o ensino primário deve ser mais educativo do que instrutivo, e o ensino educativo não se presta a exibições. (PUIGGARI, 1902, p. 15-16).

A afirmação de que o ensino primário não poderia estar limitado aos exames tinha como fundamento a defesa de que ele deveria ser educativo e instrutivo. Esta

afirmativa ao mesmo tempo que aproxima, torna necessário definir o que naquele momento o autor entendia por educação e instrução. Para não restar dúvida, Puiggari apresenta a seguinte explicação:

O ensino de cada uma das matérias tem um fim duplo – educativo e instrutivo. No sistema froebeliano para as primeiras idades, predomina quase que exclusivamente o primeiro, e dizemos – quase exclusivamente, porque os dois aspectos não podem separar-se absolutamente; no ensino superior predomina o segundo. Na escola primaria deve dar-se a gradação dos dois sistemas. O ensino que nos primeiros anos deve ter como único fim o DESENVOLVIMENTO CEREBRAL, deve nos anos médios começar a ministrar as BASES GERAIS dos FUTUROS CONHECIMENTOS, para no último ano firmar o conhecimento dos ELEMENTOS de cada uma das disciplinas. A parte educativa é que deve, entretanto, predominar. (PUIGGARI, 1902, p. 15 – grifos do autor).

O ensino primário deveria ser educativo e voltado ao desenvolvimento físico, intelectual e moral, ou seja, a educação deveria promover o desenvolvimento geral. A recepção das ideias de Froebel, que já constava na proposta dos jardins de crianças apresentada por Rui Barbosa, contribuía para esta nova forma de conceber o ensino escolar. Já na instrução do ensino superior, os programas deveriam ir além da formação para as chamadas profissões liberais e despertar também o gosto pela agricultura e outras atividades, como a engenharia. Em resumo, para Puiggari, os programas deveriam contemplar a parte instrutiva e educativa, promover a aproximação entre as matérias correlativas, ter como finalidade a formação moral e racionalizar o tempo do ensino.

No segundo número, a questão dos programas novamente aparece associada à indicação da necessidade de sistematização do ensino primário, desta vez na seção *Questões Gerais*. Novamente temos a afirmação de que o bom programa faz a boa escola e a repercussão das ideias de Romão Puiggari fica evidente. A necessidade de racionalização era o ponto mais enfatizado, mas discutia-se também quais matérias deveriam constar nos programas, o que se considerava ultrapassado em termos de conteúdo e o que precisaria ser incluído como uma inovação, como a ginástica e o desenho, por exemplo. Algumas matérias, como a geometria, eram mais valorizadas e o livro era apontado como um recurso importante para promover a regularidade dos horários e a uniformidade dos programas.

O artigo *Um assunto de actualidade* de Ramon Roca Dordal¹⁵⁷, publicado em outubro de 1902, defendia que a problemática dos programas era urgente e precisaria ser resolvida para viabilizar a difusão do ensino primário. As reformas do ensino vinham ampliando a dimensão dos programas. Dordal reconhecia a importância dos conhecimentos incorporados, mas enfatizava a necessidade de equilíbrio entre os componentes dos programas, porque entendia que algumas disciplinas tomavam tempo excessivo.

Neste texto, Dordal (1902) tratou especificamente do ensino das ciências, partindo do exemplo da Itália e dos EUA. Ele fazia parte de um grupo de professores escritores de cartilha que se baseavam no método analítico (PASQUIM, 2015, p. 89). Pasquim (2015, p. 77) lembra que a Escola Normal de São Paulo, onde Dordal havia se formado, era um polo de inovações pedagógicas e era comum encontrar professores egressos se manifestando sobre os métodos de ensino da leitura e escrita em periódicos educacionais ou envolvidos na elaboração de cartilhas. Para Ramon Roca Dordal, o livro era um importante recurso de sistematização e somente com ele seria possível alcançar a regularidade de horários e a uniformidade nos programas (DORDAL, 1902, p. 589). Partindo desta premissa, o autor de *Séries de Leituras* defendia o investimento público em livros de leitura nos seguintes termos:

Depois que as séries indicadas fossem organizadas e publicadas, seriam elas as únicas aceitas nas escolas do Estado, modificadas de três em três anos, por exemplo, sendo durante esse período aprovados os livros que o merecessem, podendo eles ser utilizados nas séries do período seguinte, para cuja ocasião também seria aberto concurso de manuscritos ou livros, escritos de acordo com as condições indicadas em editais anteriormente publicados. (DORDAL, 1902, p. 590).

A justificativa estava na dificuldade de execução completa dos programas, relatada nos outros números da Revista de Ensino publicados em 1902. Outra dificuldade era a formação para a docência, uma vez que se tornaria penosa a formação e o ofício das normalistas com tantas matérias para estudar. O

¹⁵⁷ Segundo Pasquim (2015, p. 78-79), Ramon Roca Dordal (1854-1938) nasceu na cidade Barcelona, na Espanha. Estudou História e Geografia e exerceu o ofício de tipógrafo em Madri e foi aspirante a oficial de segunda classe. Em 1873 mudou-se para Macaé, no Rio de Janeiro, onde trabalhou como desenhista e tipógrafo. Formou-se na Escola Normal de São Paulo e atuou como professor e posteriormente como diretor de grupo escolar. Em 1896 foi colaborador da revista *Escola Publica* e integrou, em 1902, o grupo de redatores oficiais da Revista de Ensino da Associação do Professorado Público Paulista. Em 1907 foi nomeado inspetor escolar na cidade de São Paulo, cargo que ocupou até sua aposentadoria em 1919.

posicionamento do corpo editorial sobre a necessidade de reformulação dos programas seria reafirmado um ano depois. Com o título *Programa de Ensino*, em abril de 1903, a seção *Noticiário* trazia o seguinte texto:

De há muito que está de pé entre o corpo de redação da nossa «Revista» e outros membros do magistério público, a ideia da organização dum novo programa do ensino primário. Apoiando essa ideia, a digna diretoria da «Associação Beneficente do Professorado Público» convidou os membros da redação da «Revista de Ensino» para tratarem das bases sobre as quais deve assentar tal organização, pelo que, reunidos esses membros, em comissão, no dia 7 de março p. findo (sic), em uma das salas da Associação e sob a presidência do redator-chefe da «Revista», sr. Arnaldo Barreto, deram começo aos trabalhos. Interessados todos pela importância do assunto, empenhados todos em confeccionar um programa em que o ensino se manifeste sob todos os seus aspectos educativos, em que a instrução primaria seja a educação integral do indivíduo, de modo a torná-lo um cidadão prestante e útil, seja qual for a categoria social que venha a ocupar, após haverem discutido as bases para a organização do programa – bases apresentadas pelo redator-secretário, sr. Romão Puiggari, resolveram consultar o professorado público do Estado, sobre os pontos seguintes:

PRIMEIRA PARTE

a) Qual é o número real de horas duma semana escolar?

b) Qual a porcentagem que deve caber aos seguintes grupos de matérias:

1.º Linguagem; 2.º Matemática (Aritmética e Geometria); 3.º Desenho, caligrafia, trabalho manual e música (Educação artística e manual); 4.º Instrução cívica, História pátria e Geografia do Brasil (Educação cívica); 5.º História natural. Física, Química, Cosmografia e Geografia geral (Educação científica); 6.º Ginástica (Educação física).

SEGUNDA PARTE

1.º Quais os programas de cada uma das matérias, de acordo com o número de aulas e com o tempo determinado pelo trabalho anterior, e de acordo com a idade e desenvolvimento intelectual dos alunos?

2.º Como devem ser desenvolvidos os grupos de matérias que tiverem relações umas com as outras, de modo a aproveitar essas relações?

Realizados estes trabalhos preliminares a comissão deliberou, (depois de serem as consultas respondidas, ou simples ou explicativamente) examinar e estudar as respostas de cada uma, para em seguida dar começo à confecção do programa. Além disso a comissão resolveu, caso julgar necessário, estender suas consultas às pessoas competentes, embora alheias ao magistério oficial. Oportunamente será enviada uma circular aos srs. professores do Estado, dos quais a comissão espera todo o apoio e auxílio para que seja levada a efeito uma tarefa, que, sem dúvida, é duma importância capital para o nosso ensino público primário. (NOTICIÁRIO, 1903, p. 99-100 – grifo nosso).

Para colocar em prática as ideias defendidas no artigo anterior, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto, que neste mesmo ano publicaram a primeira edição de uma obra destinada à escola primária intitulada *Série de Leitura Puiggari-Barreto*¹⁵⁸,

¹⁵⁸ Sobre a *Série de Leitura Puiggari-Barreto*, ver o artigo de Panizzolo e Belo (2016) e a dissertação de Rezende (2016).

organizaram este debate com o intuito de que os professores associados tomassem a frente na elaboração de um programa que atendesse à necessidade de sistematização do ensino. Em forma de perguntas, apresentavam novamente seus argumentos de racionalização do tempo e aproximação entre as matérias.

Shieh (2010) identificou em sua pesquisa que as críticas aos programas de ensino veiculadas neste periódico estavam relacionadas, na maioria das vezes, à extensão dos programas e a falta de conexão entre os conteúdos. Alguns professores ressentiam-se em ter que cumprir ordens que pareciam absurdas e sem propósitos. Sendo assim, os programas eram representados como algo que escravizava os professores, que tinham de atender às exigências e prestar contas regularmente do seu trabalho. Por outro lado, os programas eram vistos como instrumentos importantes, desde que fossem elaborados pelo próprio professor ou com a colaboração deste, que seria a pessoa mais apta para determinar a organização ideal do conteúdo do ensino.

A elaboração dos programas pelos professores seria a forma de resolver uma conta que não fechava: a equação entre os extensos programas elaborados a partir do modelo enciclopédico e as horas disponíveis para o ensino. Da mesma forma abria espaço para que o professorado se manifestasse sobre a distribuição do tempo disponível entre as diferentes disciplinas. Que matérias seriam mais importantes, qual a relação existente entre elas e que matérias seriam adequadas para os diferentes níveis, considerando a idade e desenvolvimento intelectual das crianças? A pergunta estava feita e o processo noticiado. Os professores chamavam para si a racionalização dos programas escolares.

Não há menção da participação das instâncias governamentais encarregadas da instrução pública neste debate. Até o final do primeiro ano, a capa do periódico trazia a inscrição: Publicação bimestral, subsidiada pelo governo do Estado. Segundo Catani (2003, p. 72), a interrupção da subvenção, a partir do segundo ano de publicação da revista, foi ocasionada pela veiculação de inúmeras críticas ao governo.

A relação com o legislativo também era predominantemente de oposição. Em 1904, o sexto número do periódico trouxe o relatório apresentado em Assembleia Geral Ordinária no dia 24 de janeiro daquele mesmo ano. No texto assinado por Fernando M. Bonilha Júnior, presidente da Associação, consta o seguinte relato:

Em referência aos interesses do ensino e do professorado público do Estado, não descuramos de intervir dentro do possível, tendo sido nomeada uma comissão composta dos professores: Dr. Oscar Thompson, Arnaldo Barreto, Alfredo Bresser e Romão Puiggari para que empregasse seus esforços no sentido de não ir por diante o projeto de reforma da instrução pública que ultimamente foi discutido na Câmara dos Srs. Deputados. Aos nossos colegas do interior e da Capital, dirigimos uma circular em que se recomendou que confiassem nas providências tomadas e se abstivessem de quaisquer manifestações capazes de perturbarem o bom andamento dos esforços que empregava a comissão encarregada de agir em tal assunto. Tratamos da organização de um novo programa de ensino para as nossas escolas públicas, sendo para isso nomeada uma comissão, que se compôs do Redator-Chefe da «Revista de Ensino» e de seus auxiliares. (BONILHA JÚNIOR, 1904, p. 623).

É provável que houvesse uma intensa movimentação entre parte do professorado devido à reforma de ensino que seria levada a termo no Estado de São Paulo em 1905 por meio do Decreto nº 1.281, assinado pelo Presidente do Estado, Jorge Tibiriçá. O decreto aprovava e mandava observar o programa de ensino para as escolas modelo e para os grupos escolares, modificando a organização vigente desde 1892¹⁵⁹. Tratava-se de um extenso rol de matérias organizadas em quatro anos e agrupadas em tópicos disciplinares¹⁶⁰: leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais – higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria e trabalho manual. Predominava a regularidade nesta estrutura que graduava os conhecimentos em cada ano, sendo que somente a história do Brasil não estava presente no primeiro ano, ao contrário da caligrafia, que tinha o seu conteúdo discriminado no primeiro ano e nos demais permanecia somente como título. Havia também alguma diferenciação quanto ao sexo dos estudantes nos tópicos ginástica e exercícios militares e trabalho manual.

Cabe destacar que a determinação minuciosa dos programas induzia o regramento das práticas docentes, uma vez que o controle sobre o exercício do magistério se dava pela agência dos diretores das escolas ou grupos escolares, inspetores de ensino e professores das escolas normais, todos balizados pelos regulamentos e outros textos normativos (SOUZA, 2008, p. 50-52).

¹⁵⁹ Sobre as reestruturações dos programas escolares no decorrer do século XX, ver o trabalho de Souza (2008) que descreve de forma detalhada as reformas que impactaram a organização das escolas primárias e secundárias, assim como as práticas docentes.

¹⁶⁰ Utilizamos a expressão tópicos disciplinares porque não se tratava de disciplinas, na acepção atual do termo, mas agrupamentos que funcionavam de forma similar ao que depois se desenvolveria como a estrutura do currículo moderno.

Segundo Souza (2008, p. 52), a execução completa dos programas foi sempre um problema para os professores e o excesso de matérias foi continuamente questionado tanto pelos professores como pelos diretores do ensino primário paulista. A análise dos números publicados na Revista de Ensino neste período permite identificar que o debate sobre os programas já vinha tomando forma e seguia tendo como referência os países considerados mais desenvolvidos. Os programas eram avaliados como bons ou inadequados e a tendência era a valorização dos modelos que vinham do exterior.

No Brasil a reforma provocava desconfiança, uma vez que a percepção que predominava era que faltava regularidade na execução dos programas de ensino. Questões como a obrigatoriedade, centralização ou descentralização das normativas eram polêmicas. Continuava o debate sobre quem deveria definir a forma, a organização e o conteúdo dos programas e como conciliar a uniformidade com a liberdade de organização do ensino por parte dos estados. O Congresso Federal deveria estabelecer o programa? Seria adequado ou necessário estabelecer diferentes tipos de programas para diferentes tipos de escola? Como haveriam de ser os programas nos grupos escolares, nas escolas isoladas e na escola normal? As perguntas eram abundantes. Com isso, começa a se formar um grupo de professores disposto a buscar, pelos seus meios, algumas respostas.

Francisco Luz, no artigo *O ensino primário*, publicado em 1905 na seção Consulta ao Professorado, dizia:

Curso escolar: Tendo por fim a **educação** iniciar as crianças nos **conhecimentos** mais necessários à vida, predispô-las à prática do bem e robustecê-las para a luta pela existência – é claro que as suas faculdades físicas, intelectuais e morais devem ter um desenvolvimento harmônico e racional. O aprendizado das **matérias** constituintes de um bom **programa de ensino** preliminar, que vise a **educação** sob o seu tríplice aspecto é inexequível desde que se dê a muito falada redução dos **programas** e do **curso escolar**. A redução deste a quatro anos traz como consequência a acumulação de **matérias** na sua última **classe** e então, o **ensino** não pode ser dado convenientemente. Este facto frutificará aparentemente a redução também dos **programas**, porém si os **conhecimentos** que os constituem são necessários, achamos que não devem ser suprimidos. Repetimos, pois; o **curso escolar** primário deve ser de 5 anos e não de 4 como querem os nossos legisladores; cuide-se de organizar **programas** desenvolvidos, de acordo com os progressos da civilização atual nos apresenta e não de restringi-los, prejudicando a infância, que precisa de uma boa porção de conhecimentos para compreender as maravilhas que a **ciência** diariamente lhe põe diante dos olhos. (LUZ, 1905, p. 625-626 – grifos nossos).

No geral, a redução dos programas não provocava polêmica, visto que prevalecia entre os professores que se manifestavam sobre o tema na revista a percepção que havia algum exagero nas propostas oficiais. Os programas eram atraentes, mas também enganadores, uma vez que dificilmente poderiam ser cumpridos de fato. Mesmo assim, chama a atenção o fato de que havia, ao mesmo tempo, a defesa da manutenção dos cinco anos de curso, o que demonstra a preocupação com a adequada formação das crianças. Os professores defendiam uma formação consistente realizada a partir de um programa bem dosado. Compor um bom programa era um desafio, uma vez que programas exagerados prejudicavam a uniformização do ensino e o aproveitamento dos estudantes, mas o esvaziamento também poderia comprometer a finalidade da educação. Regulamentos e programas eram os documentos que melhor caracterizavam a instrução pública, por isso era tão importante influir sobre eles.

O termo programa era comum na legislação de ensino e era necessário para referir uma parte importante do funcionamento das instituições escolares, mas até aquele momento não era problematizado. Todavia, não havia dúvidas de que se tratava de uma parte importante da organização do ensino que precisava ser regulada. Ainda em 1905, o Noticiário, publicado na Revista de Ensino, trazia um pequeno texto intitulado *O Programa*. Sem declaração de autoria, dizia o seguinte:

Está publicado e entrará em execução, à 15 de maio, o **novo programa** para os grupos escolares. Louvamos a boa vontade do atual sr. Secretário do Interior, quando trata de reformar esse caos de leis, regulamentos e **programas de ensino**; mas acreditamos que s. exc. não foi feliz ainda desta vez, porquanto o novo programa, apesar de mais simplificado que os anteriores, apresenta deficiências, lacunas e má distribuição das **matérias**, sem embargo da indiscutível competência da comissão que o organizou. É que o defeito é da doutrina pedagógica que o governo tem procurado praticar. Além disso, as escolas isoladas, que por muito tempo não poderão deixar de existir, foram votadas ao esquecimento, parecendo-nos que nelas se continuará a observar o **programa antigo**, donde resulta que nestas o **ensino** deverá ser muito mais desenvolvido que nos grupos escolares, o que toca as raízes do absurdo. (NOTICIÁRIO, 1905, p. 630 – grifos nossos).

Mesmo sem poder influir diretamente na composição dos programas, a crítica estava presente na revista que representava a voz do professorado. No ano seguinte à aprovação do novo programa, os professores reclamavam da falta de conexão entre instrução primária e secundária, da arbitrariedade com que os programas seguiam sendo aumentados ou diminuídos e da forma como se apresentavam o ensino da

religião e a instrução moral. Embora pontualmente, a revista dava visibilidade ao repúdio pela educação autoritária e ao receio de que os programas se encaminhassem para um modelo de instrução integral pouco reconhecido.

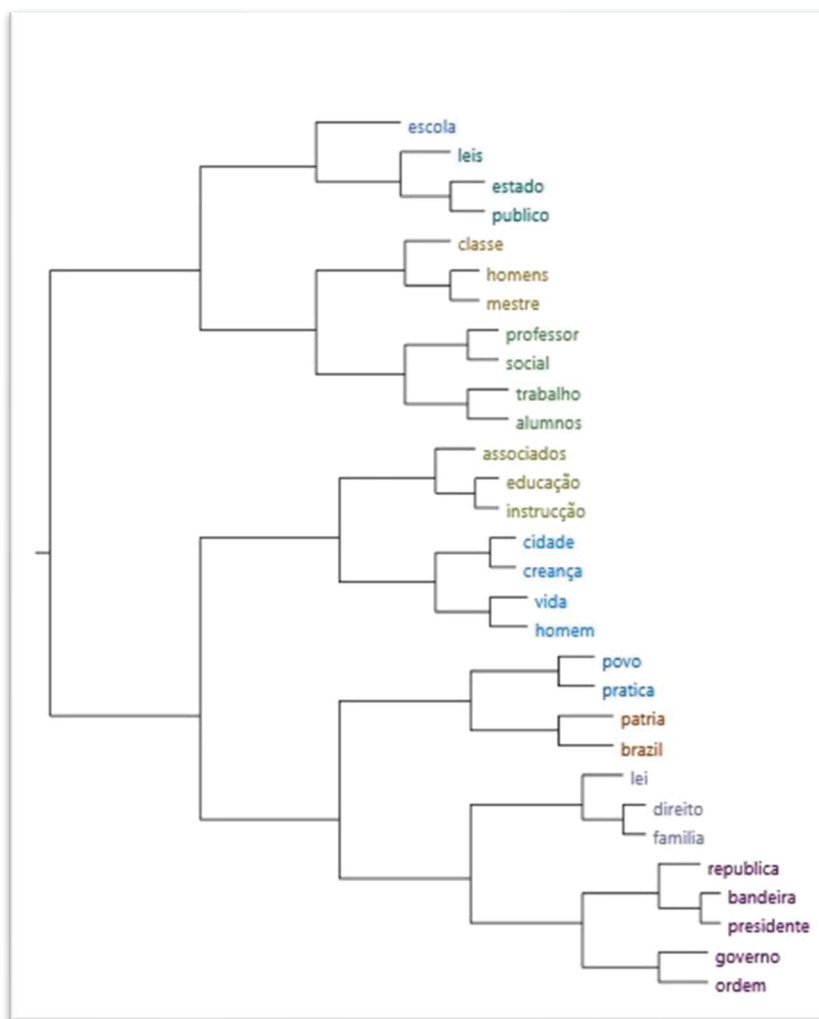
O decreto publicado em 1905 não trazia orientação alguma para a operacionalização do programa e tampouco definia o termo programa, mas a forma como era apresentado não deixava dúvidas: programa era o elenco de matérias, organizado nos anos destinados ao ensino, que deveria ser aplicado pelos professores. Desta forma o conceito seguia como um ponto pacífico e não havia indícios de que precisasse ser definido, pois o uso do termo era objetivo e sem nuances de sentido. Os diferentes significados eram facilmente depreendidos na composição das frases. No que diz respeito à operacionalização dos programas, para além da crítica, era possível observar resistência ao pressuposto de que o programa existia para ser aplicado sem questionamentos. Nos anos que se seguiram à publicação do decreto, vimos dois movimentos de resistência por parte dos professores associados: o questionamento da seleção e organização das matérias que compunham o programa e o questionamento da obrigatoriedade de aplicação integral dos programas estabelecidos. Como exemplo do primeiro movimento de resistência, em 1906, a seção *Questões Gerais* da *Revista de Ensino* trazia o seguinte texto:

Não prosseguiremos na análise e apreciação do **programa de ensino** atualmente em prática nos grupos, porque tudo quanto temos dito sobre tal assunto é mais que suficiente para demonstrar que, talvez por circunstâncias independentes de sua vontade, os seus autores foram infelicíssimos. Basta uma rápida leitura desse trabalho pedagógico para uma pessoa imparcial chegar à conclusão de que nele os diversos **estudos** não se concatenam logicamente, concorrendo para o desenvolvimento metódico, salutar, racional e razoável, das faculdades intelectuais dos alunos. Há nele incongruências que à primeira vista se descobrem; **disciplinas**, cujo aprendizado apenas se inicia, abandonando-se por completo o que elas possuem de mais valor e alcance prático; o prurido de especificar e exemplificar processos de **ensino**, incompatíveis com o objeto de um **programa** de tal natureza, que só deve enumerar as **matérias** a leccionar e o *quantum* de cada uma; a constante preocupação de incluir nos quatro anos a que reduzira: no curso dos grupos a instrução complementar e a preliminar, preocupação que bem mostra ter predominado no espírito de seus organizadores a necessidade de tornar, entre nós, uma realidade o **ensino integral**, ficando, além disso, sacrificada a própria **instrução primaria** com a exigência de transmitirem **professores** aos **educandos** noções menos do que elementares de ciências e artes. (A.B., 1906, p. 835 – grifos nossos).

Já é possível perceber em 1906 uma tendência, acentuada nos anos seguintes, de aproximação entre os conceitos de educação e instrução. Não há

mudanças expressivas no léxico educacional, mas o campo semântico é alterado a partir da ênfase nos propósitos patrióticos da escola. O dendrograma organizado a partir das palavras mais frequentes nos números publicados nos anos de 1907 e 1908 demonstra essas novas tendências:

FIGURA 14 – TERMOS MAIS FREQUENTES NA REVISTA DE ENSINO (1907-1908)



Fonte: Revista de Ensino (1907-1908), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Em um cenário no qual a educação deveria concorrer para o fortalecimento da pátria e do Estado, permanecia entre os professores a crítica aos programas extensos e sem propósito, mas era notável que o debate sobre a diferenciação dos programas em um modelo militar de instrução, assim como no ensino agrícola, ganhava espaço.

Se programas muito extensos eram criticados, tampouco programas muito sintéticos agradavam, e a *Revista de Ensino* mostrava-se como um espaço para dar visibilidade ao debate que seguia entre os professores. Exemplo disso é o artigo intitulado *O ensino*, de autoria do professor José Feliciano, publicado em 31 de julho de 1907 e dirigido ao professor Augusto de Carvalho. Este iniciava da seguinte forma:

Prezado amigo. Li vosso bom trabalho à cerca do **programa** e do **ensino** em nossas **escolas primarias**. Francamente aprovo vossos intentos e esforços para levantar o rebaixado nível de nosso **ensino** em geral. [...] As **reformas** parciais ou contraditórias estão reduzindo o **ensino** a uma congérie¹⁶¹ incaracterística de cadeiras incolores, isoladas, com **matérias** mal distribuídas. A especialização multiplicou as cadeiras e fez o *surmenage*¹⁶², pelo dever de haurir a **instrução** em diversas, em descoordenadas fontes **didáticas**. A generalização das equiparações fez do mal um andaço, uma epidemia, e é já sensível a ignorância, o desequilíbrio **didático** da nova geração. (FELICIANO, 1907, p. 6 – grifos nossos).

A crítica do autor iniciava com as disciplinas de matemática, geografia, leitura e chegava ao programa da escola normal, o que demonstra um descontentamento geral com a lógica utilizada para a organização dos programas. O artigo estava estruturado em cinco partes e uma conclusão. As partes eram: I – Decadência do ensino; II – Dose e graduação do ensino; III – Ensino integral e suas fases; IV) O enciclopedismo e V) A leitura na educação estética.

Perpassa pela argumentação do autor a crítica aos programas estabelecidos, a discordância dos conteúdos selecionados e o apontamento de outros que, na sua opinião, não poderiam ser negligenciados. Feliciano também chamava a atenção para a compreensão deficitária do que seria o ensino integral e o enciclopedismo, perspectiva que criticava duramente:

Mas que vem a ser o ensino integral? Não é, certo, o enciclopedismo de noções elementares, secundárias, superiores ou de ciências mal concatenadas e exposta, em cadeiras diversas, por diversos métodos, com doutrinas contraditórias. Isso é o caos integral de um ensino exaustivo, em que se supõe um aluno capaz de aprender o que só muitos professores coligados são capazes de lhe ensinar ou de lhe atochar indigestamente, descoordenadamente. É uma luta inglória, é as vezes uma indigna conspiração, de que nem o Hércules do pensamento poderia escapar ileso, a não ser com o auxílio das águas lustrais de um novo rio Alpheu... E tanto mais inglória é a luta quanto ao vencedor não se lhe dá o prêmio correspondente, quando ele é diplomado, quando se torna oficialmente apto

¹⁶¹ A palavra Congérie, segundo o Dicionário Houais (2001, p. 800), significa “acumulação de coisas, coleção, monte, série”.

¹⁶² Termo em francês que tem o sentido de estafa ou esgotamento pelo excesso de trabalho.

para fazer o que os mestres não fazem. O ensino continua retalhado em cadeiras e nega-se ao aluno formado a competência que a coligação lhe outorgou. Se propusermos que os alunos triunfantes venham ensinar tudo, seguidamente, a discípulos que TUDO aprendem, revoltam-se os mestres parciais. Revoltam-se, boquejam dos mais e dizem que é impossível um homem só, mesmo em anos sucessivos, tudo ensinar a alunos que, no entanto, podem aprender tudo em várias cátedras, com vários métodos, com novas introduções, novos enxertos e enfartes novos. Em verdade, o ensino enciclopédico, integral, assim concebido e praticado, é de todo impossível, quando não é um pernicioso destruidor da integridade cerebral dos alunos superbriosos e aplicados. O ensino integral deve consistir, antes de tudo, na universalidade da função educativa, aplicada a todas as faculdades humanas em evolução. É preciso exercer todas em cada fase do desenvolvimento educativo, e dar-lhes bem, dar-lhes definitivamente o que de juro nessa fase lhes pertence (FELICIANO, 1907, p. 9 e 10).

As contradições entre os programas e as condições de ensino são postas em evidência no texto. O autor critica com veemência o ensino como repetição automática e a mecanização da inteligência. A crítica não poupava nenhuma etapa, começando com relatos sobre os jardins de infância. Criticava também a falta de conhecimento da fisiologia e do desenvolvimento humano, que fazia com o ensino não respeitasse ou não favorecesse o desenvolvimento infantil. Por fim, a forma como se encaminhava o ensino da educação física também era contestada.

Se os artigos da *Revista de Ensino* permitem inferir que a implementação dos programas causava desconforto em parte do professorado que trabalhava nas escolas e nos grupos escolares de São Paulo, podemos supor que para os professores envolvidos no debate da educação agrícola, essa questão era ainda mais complexa. E é neste contexto que percebemos a obrigatoriedade da aplicação integral dos programas estabelecidos sendo questionada. O artigo de José Azevedo Antunes, publicado em junho de 1909, trazia a seguinte passagem:

Com efeito, o grande obstáculo aos progressos da agricultura, é sempre a rotina nascida da ignorância e do ceticismo do campônio. Esse ceticismo enervante precisa ser substituído pela fé robusta e inabalável nas indicações científicas; essa rotina estéril deve ser destronada para ceder lugar à prática racional das operações culturais. O mestre auxiliaria grandemente os progressos da agricultura, si pelo ensino elementar conseguisse dar a seus alunos olhos de atalaia contra as prevenções que a ignorância tem mantido vivaz entre certos cultivadores... Para atingir a este fim capital, repitamos, é absolutamente indispensável que o mestre se apegue estritamente às noções de primordial necessidade; que as ensine em tempo oportuno e que jogue, em suas lições, com todas as fontes do método intuitivo experimental... Seu primeiro cuidado, em o começo do ano escolar, seria classificar as diversas noções em ordem tal que, em tempo dado pudesse basear seu ensino na observação e na experiencia. **A colocação dos assuntos divergiria do programa; mas, nenhum regulamento manda acompanhar servilmente o plano determinado, a ordem preestabelecida.** Sempre as autoridades escolares aprovariam animando a nova ordem os mestres zelosos que, pela

distribuição da matéria do programa, adequada ao tempo e ao lugar, soubessem tornar o ensino mais aproveitável aos alunos. (ANTUNES, 1909, p. 28).

Esta afirmação deixa em suspenso um ponto fundamental dos programas: a obrigatoriedade. Os professores estavam acostumados com a associação direta dos programas às leis e decretos. E o que são leis e decretos senão documentos que determinam algo que deve ser executado? Ao colocar o não cumprimento integral dos programas como uma possibilidade, em um momento em que seguir e completar os programas era considerado uma virtude, o autor mostra que há espaço para discutir não somente a seleção e a organização das matérias, mas o próprio conceito de programa. Neste mesmo ano percebemos um aumento significativo da incidência do termo programa na *Revista de Ensino*¹⁶³.

Em 1909 o professor Augusto Ribeiro de Carvalho publicou o artigo *O atual programa de ensino dos grupos e da escola-modelo* em três partes nos números 2, 3 e 4 da *Revista de Ensino*, sendo a primeira em junho, a segunda em setembro e a terceira em dezembro. A publicação destes textos demonstra que não só o professor tinha prestígio junto ao periódico¹⁶⁴, como o tema mostrava-se relevante para o debate da instrução pública.

Já no início da primeira parte, apresenta uma crítica aos programas dos grupos e da escola-modelo anexa à Escola Normal de São Paulo, onde atuava como professor. Segundo o autor, eles contrariavam as novas teorias pedagógicas e das ciências da educação e é neste contexto que apresenta a definição do conceito de programa nos seguintes termos:

Essa arcaica questão dos programas de ensino, tantas vezes exaurida pelos que sabem a ciência da educação, merece ser, sem mais delonga, abordada de testa e dissecada despiudadamente, para que jamais se ofereça um monstro a leitura e à ponderação dos que, conosco, vêm apreender (que

¹⁶³ Tomando o conjunto formado por 55 números da revista, publicados entre os anos de 1902 e 1916, percebemos que o uso do termo programa não era regular, mas intensificava-se de forma sazonal quando entrava em discussão algum tema específico no qual se fazia necessário. Em alguns volumes havia uma repetição maior da palavra enquanto em outros a incidência era mínima. Esse uso intensificado do termo pode ser observado em três dos quatro volumes publicados em 1909.

¹⁶⁴ Augusto Ribeiro de Carvalho era professor da Escola Modelo anexa à Escola Normal da Capital, e teve uma carreira de prestígio na instrução pública, chegando a atuar como Inspetor Especial de Educação Física da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo. Na Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, ocupou cargos na diretoria e foi redator secretário da *Revista de Ensino* no período de 1906 a 1910, onde publicou diversos artigos relacionados à ginástica, higiene e outras práticas hoje associadas à disciplina de educação física (CUNHA, 2011).

santa ilusão!) a letra das reformas e para que nunca também se o confie a curiosidade ou cortesia daqueles que fazem, por poucos minutos, visitas de recreio a nossa Pátria. Não vimos, sozinhos, combater esse aleijão que desmaia o renome da escola paulista, no conceito de reputados autores e de hóspedes eminentes.

Programma – vem do Grego *pro*, diante, e *gramma*, escripto, de *graphô*, escrever: escripto em que se expõe com individuação o objeto de sessão acadêmica, ou de cerimonia, de função publica (FARIA – Novo Dicc. Da Língua Portuguesa).

Programma – vem do prefixo *pro*, e do Grego *gramma*, que é escripta; cartaz, escripta, que se afixa ou que se distribue, para dar os detalhes de uma cerimonia, de uma festa ou de um concurso (AULETE – Dicc. da Língua Portuguesa)¹⁶⁵.

Programma, no ensino, é o detalhe das matérias a ensinar ou sobre as quais os alunos devem ser interrogados.

Em um país novo, que nada, didaticamente, tem de seu, sempre é uma tese em discussão, até que se firme uma orientação decisiva, emanada das necessidades do meio, ou do fim, que edifica um estabelecimento de instrução. A expressão programa designa a exposição minuciosa, metódica, do desenvolvimento com que deve ser ensinada cada disciplina; é um dos principais elementos que o professor tem a considerar para a organização pedagógica da sua classe, ou da sua escola, estabelecendo, de antemão, o roteiro para a marcha progressiva dos espíritos: programa é o plano geral dos estudos de um estabelecimento de ensino. (CARVALHO, 1909a, p. 3-4 – grifos do autor).

O simples fato de registrarmos um primeiro esforço de definição para o conceito de programa já é muito significativo, uma vez que as fontes consultadas não indicavam eventos semelhantes nos anos anteriores¹⁶⁶ e identificar este movimento é um ponto fundamental para o desenvolvimento desta tese. A definição do conceito de programa por um professor, na revista da Associação de Professores, em um momento em se questionava a obrigatoriedade de cumprimento de um programa estabelecido por decreto, demonstra que outros recursos eram mobilizados na impossibilidade de participar da seleção e organização das matérias.

Já no início do texto, é possível perceber indícios da intencionalidade desta definição. A questão dos programas de ensino era adjetivada como arcaica e o programa era representado como um monstro. A interferência de autoridades pedagógicas, do país ou do exterior também causava desconforto, tanto que o autor

¹⁶⁵ Nas duas transcrições literais que o autor faz de obras de referência, mantivemos a grafia original, com a intenção de favorecer a percepção do leitor de que se trata de uma citação direta. No restante do texto, transcrevemos para a atual regra gramatical com a finalidade de facilitar a compreensão.

¹⁶⁶ Shieh (2010) identificou esta primeira definição do conceito de programa em sua pesquisa, e foi a partir de seu trabalho que foi possível definir este ponto nodal para a história do conceito de currículo no Brasil e localizar as fontes que possibilitaram o desenvolvimento do tópico.

falava com desconfiança das “visitas de recreio [...] de reputados autores e de hóspedes eminentes” (CARVALHO, 1909a, p. 3).

O primeiro recurso utilizado foi a citação das obras de referência. Com a circulação limitada deste tipo de publicação no Brasil, citar um dicionário era um sinal de erudição. Da mesma forma, a autoridade do dicionarista era inquestionável para a descrição do significado das palavras. A primeira definição é uma citação direta do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Eduardo de Farias, publicado em Lisboa no ano de 1850. Chama a atenção o fato de o autor ter usado uma definição que não faz referência ao sentido educacional do termo.

Já o Dicionário da Língua Portuguesa citado em seguida provavelmente é a edição de 1881 do *Diccionario contemporaneo da lingua portuguesa feito sobre um plano inteiramente novo*, publicado após o falecimento do importante lexicógrafo português Francisco Júlio de Caldas Aulete, com a participação de Antônio Lópes dos Santos Valente, que circulava no Brasil neste período. Nesta obra, o verbete *programma* tem a seguinte redação:

PROGRAMMA (pra-ghrà-ma), s.m. escripto que se publica para dar os pormenores de uma cerimonia, de uma festa, das condições de um concurso, etc.: O *programma* de uma toirada, de um concerto musical. O *programma* para o concurso de physica. **Índice das matérias que hão de ensinar-se num curso ou sobre as quaes os alunos têm de ser interrogados.** Exposição sucinta que um partido ou um individuo faz dos seus princípios ou do caminho que se dispõe a seguir. Delineamento geral dos diversos pontos methodicamente dispostos que se hão de tratar na elaboração de um trabalho literário. (Port. Ext.) Designio, projecto, resolução relativamente ao que se há de fazer. Eis-aqui a chronica do passado, a historia do presente, o *programma* do futuro¹⁶⁷. (Garrett. F. lat. *Programma* (SANTOS VALENTE; CALDAS AULETE, 1881, p. 1415 – grifos nossos).

É possível perceber semelhanças na definição, como se no artigo o autor tivesse feito um apanhado dos pontos que considerou mais relevantes do verbete. No entanto, o sentido educacional do termo foi separado e apresentado na sequência de forma quase idêntica, ou seja, enquanto o dicionário trazia “[...] Índice das matérias que hão de ensinar-se num curso ou sobre as quais os alunos têm de ser interrogados” (SANTOS VALENTE; CALDAS AULETE, 1881, p. 1415), o artigo descrevia programa como “[...] o detalhe das matérias a ensinar ou sobre as quais os alunos devem ser interrogados” (CARVALHO, 1909a, p. 3). É provável que esta forma de apresentar a

¹⁶⁷ Nesta citação, fizemos a transcrição exata da obra, conservando a grafia original.

definição do conceito tenha a intenção retórica de reforçar o argumento já que, se ao citar os dicionários os sentidos educacionais do termo são minimamente descritos, na sequência o autor apresenta uma definição bem completa:

A expressão programa designa a exposição minuciosa, metódica, do desenvolvimento com que deve ser ensinada cada disciplina; é um dos principais elementos que o professor tem a considerar para a organização pedagógica da sua classe, ou da sua escola, estabelecendo, de antemão, o roteiro para a marcha progressiva dos espíritos: programa é o plano geral dos estudos de um estabelecimento de ensino. (CARVALHO, 1909a, p. 4).

Nesta definição o professor é o principal agente, os programas são apresentados como um elemento para a organização pedagógica de sua classe, enquanto os estabelecimentos de ensino são apresentados como o cenário onde o professor colocaria em prática o plano geral de estudos. Os legisladores e técnicos a serviço do Estado, que tomavam para si o encargo de definir os programas, nesta definição ficaram subsumidos.

Com a autoridade de quem sabe dizer o que é e para que serve o programa, o autor apresenta a crítica contundente da classificação e ordenação de conteúdo, elaborada por pessoas que não conheciam a fundo o ensino escolar e que contribuíam para a produção de um “empilhamento desconexo de noções” (CARVALHO, 1909a, p. 4). Neste cenário, a alternativa ao cumprimento de programas mal engembrados seria partir da observação do que as crianças faziam e dos conhecimentos adquiridos pelos sentidos, ou seja, adotar as prerrogativas metodológicas das lições de coisas.

A crítica ia além da definição dos conteúdos, embora esse fosse o tema principal, e adentrava as questões do método e da própria concepção de ensino que estavam na base da elaboração dos programas que eram estabelecidos pelas autoridades. Nestes escritos já era possível identificar a influência da psicologia como uma referência para pensar os processos de ensino, tanto que o adjetivo antipsicológico era usado para desqualificar a pedagogia vigente:

Por que se omite o que é mais acessível à compreensão infantil e se lhe exige uma ideia geral sobre a utilidade de alguns vegetais? Por que já predispor o espírito da criança contra uns supostos maus vegetais? Qual a planta que deixa de ter utilidade? Eis um método que não tem rival e que se revela absolutamente antipsicológico. (CARVALHO, 1909a, p. 5).

Para além da definição do conceito, o texto como um todo tratava de reforçar o protagonismo do professor. O que importava era o que o professor poderia fazer,

quais caminhos poderia tomar, pois era ele quem devia estar no centro do processo, e não legisladores e especialistas. E as lições de coisas eram o caminho que se mostrava mais profícuo para proporcionar aos alunos as noções mais essenciais da ciência.

A relação dos professores com os programas pré-estabelecidos era descrita da seguinte forma: “Sabemos que, com bons professores, todos os programas são excelentes e nem mesmo são necessários. Mas, o bom professor, se o programa adotado é anárquico, não o consulta muito e miúdo e ele fica sendo letra morta.” (CARVALHO, 1909a, p. 5).

A crítica aos programas estava calçada na literatura internacional. Carvalho citava a obra *Psychologie de l'éducation*, do médico francês Gustave Le Bon, reconhecido pelos seus estudos na área da psicologia, sociologia e antropologia. Este livro, publicado em Paris no ano de 1902, já estava próximo da décima terceira edição, que seria publicada em 1910, ou seja, era uma obra de impacto na literatura francesa e a sua citação demonstrava que o professor estava acompanhando a produção internacional sobre o tema.

Da obra de Le Bon, o autor destacou o seguinte excerto: “Aumentar indefinidamente os programas é assustar os tímidos e fracos; é; sobretudo, criar logicamente a mediocridade geral e o superficialismo.” (CARVALHO, 1909a, p. 5). Esta frase faz parte de uma citação direta que Le Bon faz do professor de química da Faculdade de Medicina de Paris, Emile Justin Armand Gautier, em uma comunicação feita à Academia de Medicina em 26 de julho de 1887. A primeira parte da longa citação traz o seguinte texto:

... a mesma quantidade de trabalho ou vontade aplicada a um conjunto de materiais e programas cada vez mais variados e mais extensos, produto, resultado inevitável, uma mediocridade cada vez mais evidente em todos os assuntos, exceto naquele ou naqueles que o aluno prefere e projeta bem. - **Aumentar os programas indefinidamente é assustar os tímidos, os fracos, os médios; é, acima de tudo, criar logicamente a mediocridade geral e superficialismo;** é acostumar a criança a saber pelo exame e por uma série de artifícios que quase nada ficou no espírito depois do dia da prova; é ameno para desenvolver memória em detrimento da inteligência e do julgamento; é lidar com isso por um dia, pelo menos por uma hora, como se fosse ouro puro e sólido.¹⁶⁸ (GAUTIER apud LE BOM, 1910, p. 126).

¹⁶⁸ Em francês : “...Une même quantité de travail ou de volonté appliquée à un ensemble de matières et de programmes de plus en plus variés et de plus en plus amples, produit, résultat inévitable, une

Notamos que a crítica aos programas, na França, remonta ao final do século XIX e era repercutida no início do século XX. Vimos que também era proveniente de Le Bon a afirmação de que com bons professores todos os programas eram ótimos¹⁶⁹ (LE BOM, 1910, p. 126) e a defesa da redução dos programas e da ênfase no aperfeiçoamento dos métodos do ensino. Sobre a extensão dos programas, Carvalho (1909a) afirmava que:

É preciso que o programa não seja um empilhamento de assuntos em divórcio com as asserções dos aforismos pedagógicos; é necessário que, no desenvolvimento de cada programa, não apareça a ciência a retalhos, numa disposição ilógica, mas a ciência – embora encarada rudimentarmente – concatenada, contínua, sendo estudada e transmitida em todas as suas fases, mormente nos seus elementos, que lhe constituem os alicerces. (CARVALHO, 1909a, p. 5).

A apropriação da discussão sobre a reforma do ensino na França, apresentada por Le Bon a partir da perspectiva da psicologia educacional, também podia ser notada na afirmação de que a ordem dos programas não obedecia aos postulados da psicologia e da pedagogia e que não considerava as possibilidades de compreensão das crianças no que tange ao nível das abstrações e ao uso da linguagem. Em termos mais práticos, permanecia a dúvida sobre quantos anos deveria ter o curso, como estes anos deveriam ser divididos e se era pertinente a diferenciação do programa para a educação popular.

Se a sobrecarga do programa era considerada nefasta porque prejudicava o real aprendizado dos alunos, a subordinação dos professores e o controle das autoridades pedagógicas por meio das práticas de inspeção contribuíam para o falseamento do programa:

Ora, está claro: qual será o professor que terá a franqueza de dizer ao seu Diretor: – eu não sigo semelhante isso; tenho o meu programa, que vai produzindo muito bons frutos. Ninguém o diria, por certo, para não levantar dificuldades nem criar anormalidades ou excitar indisciplinas. (CARVALHO, 1909a, p. 7).

médiocrité de plus en plus évidente sur chaque sujet, excepté sur celui ou sur ceux que l'élève préfère et conçoit bien. — Augmenter indéfiniment les programmes, c'est effrayer les timides, les faibles, les moyens ; c'est surtout créer logiquement la médiocrité générale et le superficialisme; c'est habituer l'enfant à savoir en vue de l'examen et par une série d'artifices qui ne laissent presque rien dans l'esprit passé le jour de l'épreuve; c'est tendre à développer la mémoire aux dépens de l'intelligence et du jugement; c'est faire du plaqué qui ait un jour, une heure au moins, l'aspect de l'or solide et pur”.

¹⁶⁹ Em francês: “Avec de bons professeurs, tous les programmes sont excellents”.

Os programas não poderiam ser um fim em si próprios. A progressão dos estudos, a ordem lógica, um plano de ensino que partisse do simples e do sensível para depois explorar o complexo e o abstrato, isso era o que o autor defendia como o caminho para a elaboração de um bom programa. Para concluir, o autor falava da diferença do programa enquanto documento e o que de fato se via acontecendo na escola:

Quem lê um programa de ensino poderá chegar à conclusão de que a instrução é perfeita; quem visita uma escola, um liceu, um grupo e examina cuidadosamente aos seus alunos, poderá chegar a parecer o contrário, que faz ruir por terra os mais soberbos monumentos de vaidade e de megalomania. (CARVALHO, 1909a, p. 8).

Se Antunes (1909, p. 28) coloca em questão o fato de nenhum regulamento deixar explícita a obrigatoriedade de seguir exatamente o que estava estabelecido no programa, Carvalho afirma que existe uma diferença significativa entre o que está escrito no programa e o que acontece nas escolas, apesar de todas as estratégias de supervisão e controle. Esta afirmação, ainda que não seja parte da definição do conceito, incide diretamente na forma de perceber o que é e como funciona o programa de ensino.

Na segunda parte do artigo, Carvalho (1909b) critica a importação de modelos estrangeiros, seja dos EUA ou da Europa, e questiona a relevância dos relatos de viajantes sobre as experiências educacionais de outros países. Segundo ele, para conhecer realmente outras experiências seria necessário compreender com maior profundidade a forma de organização do ensino nos diferentes países e verificar o que poderia ser adaptado à realidade brasileira. Para isso, a pessoa que viajava devia ter um excelente preparo técnico e dispor de mais tempo para a vivência internacional.

As viagens eram expedientes que se tornavam mais comuns, o que mobilizava o desejo de pessoas ligadas à educação. Para Carvalho, as viagens pareciam muito rápidas para que rendessem algum proveito à educação brasileira, uma vez que não permitiam nem mesmo conhecer a língua e o país que os recebia. Para ele:

Mandar professores passear por dois ou três anos, para se instruírem a vapor e para virem em seguida ruminar apontamentos confusos e baralhados sobre coisas e fatos já esquecidos, em relatórios inúteis - será dar mais expansão ao regime do papelório e das teorias impraticáveis, em detrimento das doutrinas opostas, mas verdadeiras, que promovem a ação imediata. As

escolas de um povo são os mais públicos documentos da sua índole e dos seus costumes. Por elas se infere o progresso e a importância intelectual do cidadão. Quanto vale a escola, assim também será a valia do povo que a frequenta e prestigia. (CARVALHO, 1909b, p. 6-7).

O autor colocava um ponto de dúvida na perfeição dos programas estrangeiros, em especial aqueles tributários dos EUA. Criticava os parlamentares e a sua atuação na reforma da instrução pública. O tom patriótico colocava o cidadão acima do legislador no processo de organização da instrução pública. Uma instrução ruim seria um desserviço à pátria.

A preocupação com os gastos e com a economia de recursos públicos estava bem demarcada. Havia, segundo Carvalho, problemas no ensino de São Paulo, e a organização dos programas ocupava o centro desta problemática. Nas palavras do autor: “A principal senão causa única do declínio visível e indiscutível do ensino em São Paulo está no atual programa das escolas e na falta de estabilidade nos cargos, das autoridades supremas da instrução pública elementar” (CARVALHO, 1909b, p. 7).

Os programas precisavam ser reformados e os diretores dos grupos escolares e inspetores deveriam estar à frente deste processo. Nesta reforma os programas deveriam ser simplificados, e os professores eram conclamados a se mobilizar em prol desta mudança:

Enquanto não reagirem os professores, na tribuna e na imprensa, em congressos ou isoladamente, contra esse monstro, que destoa no concerto harmonioso das concepções bem equilibradas, estaremos em matéria de instrução primária, dormindo em um fofo leito de presunções, com a fronte aureolada pelas fulgurações enganosas da fama. O ensino, em S. Paulo, já fez época: hoje, como um organismo em decrepitude, está em crise, sem esperança de salvar-se por falta de médicos que o levem à cura e à reconquista do perdido conceito, do perdido vigor de seus tempos heroicos. (CARVALHO, 1909b, p. 7).

Ainda que a organização sindical no Brasil fosse um movimento novo, a ideia de uma educação sindical, baseada no compromisso com a qualidade do ensino popular, já era discutida nos congressos internacionais e era citada por Carvalho junto à questão dos programas, reforçando a disputa pela seleção e organização das matérias. Na terceira parte do artigo, publicada em dezembro, ele defende a tríade formada pelos programas, métodos e aptidões das crianças como base de toda educação (CARVALHO, 1909c, p. 5).

Continuava a crítica aos “defeitos, [a]os erros e [à] confusão do programa de ensino vigente” (CARVALHO, 1909c, p. 5), com o acréscimo da Inspetoria Geral da Instrução que, segundo ele, se somava aos professores na crítica do que dizia ser um complexo amontoado de noções desconexas, tanto que aquela inspetoria havia produzido instruções para os programas com a intenção de produzir melhores resultados. A finalidade da educação é retomada como um importante argumento:

Lembrem-se, desde já, que pelos programas de ensino, sabemos logo qual o fim de uma casa de educação, qual a sua função real. Um punhado de noções, mais outro punhado de noções, mais outro e mais outro... tendem a que? Que é que pretende formar um tal programa de ensino?” (CARVALHO, 1909c, p. 7-8 – grifos do autor).

E é também com o aporte da psicologia francesa que o autor retorna ao conceito de programa, agora incluindo a finalidade como parte da definição: “Que é um programa de ensino? Respondemos com Alfred Binet: – Chama-se programa a LISTA DETALHADA das noções ministradas na escola; completamo-la: tendentes todas a certo fim ou ideal.” (CARVALHO, 1909c, p. 8 – grifo do autor).

As perguntam se multiplicavam: os programas, considerando as suas finalidades deveriam ir além das matérias escolares e dos modelos estrangeiros? Que tipo de pessoa os programas deveriam formar? Para desempenhar que atividades? Os hábitos sociais deveriam ser cultivados? Os programas deveriam prever o desenvolvimento do senso crítico e dos valores morais? Qual era o valor relativo das matérias? A discussão estava aberta e deveria ser feita a partir das bases teóricas da pedagogia, da psicologia e da filosofia.

É preciso que nos esforcemos por saber como uma educação deve ser concebida, para satisfazer plenamente ao ideal educativo que se houver escolhido e essa apuração não é de todo fácil. Não basta fazer uma declaração de princípios. Não basta dar direções morais. Não basta fazer apelos eloquentes a boa vontade de todos. É preciso que a obra do ensino seja organizada de tal modo que a ideia educativa influa mecanicamente sobre os processos de educação. (CARVALHO, 1909c, p. 8).

A organização do ensino continuou em debate na Revista de Ensino nos anos seguintes, mas a questão específica dos programas deixou de ser abordada. Os programas foram novamente reestruturados em 1911 (SOUZA, 2008, p. 50), mas desta vez não há registros do debate no periódico. Neste período, desenvolvimento,

método e experiência eram palavras mais frequentes, mostrando que as teorias de base psicológica se faziam mais presentes.

São Paulo seguia como um modelo para os outros estados brasileiros, e “o prestígio irradiado pelas iniciativas implementadas no início da República sobrepujava, no imaginário das elites políticas e intelectuais, os inúmeros problemas existentes no aparelho escolar” (SOUZA, 2009, p. 69). Este lugar de referência, ao mesmo tempo que garantia a repercussão nacional das reformas e outras medidas tomadas pelo Estado para modernizar o ensino, impulsionava o posicionamento do professorado que se tornava mais forte com o avanço da organização sindical no país.

A definição do conceito em uma prestigiada publicação de professores demonstra que este havia sido incorporado às rotinas docentes a ponto de ser problematizado não somente em sua forma e conteúdo, mas também no próprio sentido do termo. O mesmo, contudo, não acontecia com a palavra currículo, que ainda não tinha igual alcance. Este cenário, como veremos, se modificaria substancialmente no decorrer do século XX.

2.2 A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE E O DEBATE EDUCACIONAL

O sistema de ensino que abrigava os professores da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, responsável pela edição da Revista de Ensino, passou a enfrentar dificuldades já no início da década de 1910. Naquele período:

Em poucos anos, avolumaram-se os problemas do ensino público em São Paulo. No Inquérito de 1914, o jornal *O Estado de São Paulo* pediu para que educadores opinassem a respeito dos problemas que consideravam mais graves na época: o horário de funcionamento das escolas, especialmente, a medida, recém colocada em execução, de desdobramento dos grupos escolares; o ensino moral e cívico, a preparação, seleção e vencimento dos professores, a duração do ensino primário, os diferentes tipos de escolas, a escolha de livros, a orientação pedagógica, os programas de ensino. (SOUZA, 2009, p. 70 - grifo da autora).

A Constituição de 1891 tinha abordado a educação de forma superficial, enfatizando a dimensão individual, a defesa do federalismo e a autonomia dos estados (CURY, 2005a, p. 80). Os estados, a exemplo de São Paulo, buscavam implementar

reformas na instrução pública e aumentar progressivamente o número de escolas e de crianças matriculadas¹⁷⁰.

Tempos difíceis se avizinhavam. O cenário político dependia das relações econômicas estabelecidas junto aos estados com destaque especial para São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O primeiro dependia de acordos financeiros firmados com organizações internacionais para superar os desafios da cafeicultura; os últimos apelavam para as demonstrações de força do exército. Apesar dos movimentos de industrialização, as oligarquias rurais estavam na base das relações de poder que se estabeleciam. No cenário internacional, a primeira grande guerra representou uma catástrofe que “envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça” (HOBSBAWN, 1995, p. 31) e

[...] assinalou o colapso da civilização ocidental do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial. (HOBSBAWN, 1995, p. 16).

Em 1917 a entrada dos EUA na guerra e a Revolução Russa tornaram o cenário ainda mais complexo, o que desencadearia nos próximos anos a maior e mais dramática crise econômica desde a revolução industrial (HOBSBAWN, 1995, p. 43). Em 1918 a gripe espanhola, potencializada pelo trânsito internacional de uma guerra mundial, levaria a morte de 50.000.000 de pessoas até o ano de 1920.

No Brasil, o fluxo imigratório, cujo ápice se deu no final do século XIX tendo como destino principal a zona rural, chegara às grandes cidades e impulsionava o movimento operário. Ao mesmo tempo, as ideias anarquistas ganhavam força. A greve geral em 1917 foi provocada, entre outros fatores, pela instabilidade econômica

¹⁷⁰ Sobre as reformas implementadas pelos diferentes estados no início do século XX, ver o trabalho de Souza (2014).

que provocava escassez de alimentos e pelas péssimas condições de trabalho nas fábricas.

Ao mesmo tempo, os automóveis começavam a modificar a paisagem das cidades, assim como a iluminação pública e as grandes avenidas. O rádio, o telefone, o telégrafo, o cinema e o teatro também começavam a ser incorporados ao modo de viver de uma parcela da população. Cabe destacar que

No alvorecer do século XX, eram muitos e notáveis os traços de modernização da sociedade brasileira: crescimento urbano, remodelação e embelezamento das cidades com a abertura e calçamento de ruas, prolongamento de avenidas, construção de prédios públicos e arranha-céus, arborização, parques e jardins públicos, casas de comércio, bondes, iluminação elétrica, expansão das estradas de ferro, instalação de fábricas, entre outros melhoramentos. Em meio a tudo isso a escola despontava como mais um símbolo do grau de civilização atingido pelos núcleos urbanos. A modernização atingia também o campo educacional. (SOUZA, 2008, p. 37).

As mudanças no cenário educacional podiam ser percebidas no ensino superior, com a organização das primeiras universidades, e na educação primária, com a difusão dos grupos escolares em todos os estados. As publicações pedagógicas também passavam a ser mais frequentes, uma vez que:

Naquele mesmo período podemos observar, ainda, uma profusão das iniciativas de produção de uma imprensa pedagógica. Ora por iniciativa das províncias e/ou estados, ora por iniciativa de diferentes confissões religiosas ou, ainda, de indivíduos ou grupos que se ocupavam do problema da instrução considerada pública, o fato é que a imprensa se tornaria um motor de divulgação de ideias, projetos, preceitos, críticas e prescrições sobre e para a marcha modernizadora do ensino público, inclusive difundindo realizações de outros países naquele domínio. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2019, p. 390).

Este movimento de modernização ganha ainda mais força na década seguinte. Segundo Lahuerta (1997), na década de 1920 está a gênese do Brasil moderno, uma vez que o movimento de modernização se faz presente no impulso da industrialização, na agitação política, na intensificação do trabalho nas fábricas, na emergência do movimento sindical e nas manifestações populares. A Semana de Arte Moderna em 1922 é um marco simbólico da modernidade brasileira.

O conceito de modernidade é complexo e o fato de muitos intelectuais se ocuparem da sua definição faz com que o debate fique tão fascinante quanto impreciso. A imprecisão e a instabilidade também são, ao lado da mobilidade, da descontinuidade, do cientificismo, do esteticismo e da predominância da

representação sobre o real, marcas dos tempos modernos. Nas palavras de Coelho Neto (1995, p. 27), “A dúvida e sua companheira, a hesitação, serão, com a mutabilidade e a instabilidade, uma das marcas dos novos tempos”.

O moderno se caracteriza, em grande medida, pela oposição a uma situação já existente, a uma dada configuração social e cultural. A modernidade traz em si a valorização do novo e da posição de vanguarda. A modernidade deseja ser moderna e por isso mesmo ela não se fixa em um dado recorte temporal. A modernidade é, pela sua própria natureza, sempre reinventada. Para Koselleck:

[...] com o conceito de modernidade existe ainda uma circunstância especial. Pois não existe evidência linguística para a expressão “época moderna” [neue Zeit], ou mesmo “tempo moderno” [Neuzeit], deva designar um período de tempo fixo, a não ser que seja lido à luz do que se chamou o fim da modernidade. A expressão apenas qualifica o tempo como novo, sem informar sobre o conteúdo histórico desse tempo ou desse período. O aspecto formal da expressão só ganha sentido a partir do contraste com o tempo anterior, o tempo “velho” [alte Zeit], ou, quando empregado como conceito de época, em oposição às definições do período de tempo anterior. (KOSSELLECK, 2006, p. 269-270).

Se na década de 1920 começam a tomar forma as características de um Brasil moderno, é nos anos de 1930 que o processo de modernização ganha visibilidade, principalmente na aceleração da urbanização e industrialização das cidades, na popularização do rádio como meio de comunicação de massa e no debate sobre inovações educacionais (LAHUERTA, 1997).

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 768) definem modernização como o conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social que caracterizaram os séculos XIX e XX. No Brasil,

A Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder marcam o final dessa etapa do processo de luta pela modernização da sociedade brasileira, em que o objetivo central era a retirada do poder político das mãos das oligarquias rurais. Fortalecido pela aliança do poder militar vitorioso com as classes empresariais em ascensão e favorecido pelas condições de fechamento do mercado internacional, após a crise de 1929, bem como pela crise interna da economia cafeeira, acelera-se o processo de industrialização e urbanização no Brasil. (TOLIPAN, 1983, p. 12).

Apesar da importância e da centralidade das mudanças operadas nos anos que se seguiram à Revolução de 1930, a questão agrária e a influência da igreja no âmbito da política, antes de serem resolvidas no processo de modernização, seguiram, par e passo, influenciando o contexto brasileiro, ou seja, as dificuldades de

enfrentamento destas duas instâncias acabaram determinando a forma ou o tipo de modernização que se operou no Brasil.

Segundo Touraine (1994, p. 214-215), a separação entre política e religião está entre os condicionantes da modernização. Sendo este um processo que implica a transferência do poder de uns grupos para outros (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 770), as disputas entre a permanência de uma ordem e o ímpeto de mudança fazem com que a modernidade se apresente de forma diferente em diferentes contextos, assumindo inclusive feições autoritárias. No Brasil o processo se assemelhou ao que Moore Jr. (1983) define como modernização conservadora, que tem como eixo central o pacto político tecido entre as elites dominantes que condicionaram o desenvolvimento capitalista, conduzindo-o para regimes políticos autocráticos e totalitários (PIRES; RAMOS, 2009, p. 412).

Em outras palavras, podemos dizer que o Brasil viveu um processo de modernização que não rompeu com as estruturas arcaicas de dominação e poder e que, com a penetração de empresas modernas em estruturas arcaicas, resultou em uma situação de subdesenvolvimento e exclusão social:

[...] a modernização conservadora, e as Revoluções Vindas de Cima, tiveram como características o fato de a burguesia nascida da revolução capitalista não ter forças suficientes para romper com a classe dos proprietários rurais, resultando em um pacto político entre a classe dos terratenentes e a burguesia. Tal pacto se deu com o objetivo de manter um projeto conjunto de construção de uma sociedade capitalista, contudo arraigada em uma estrutura de dominação, em cujo centro de decisão política do estado, os interesses da classe dos proprietários rurais se mantivessem enraizados. (PIRES; RAMOS, 2009, p. 414).

Em 1924, a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE, com o objetivo de “[...] promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo” (CARVALHO, 1998, p. 54-55), representou um espaço que congregava pessoas com diferentes formas de pensar e distintos posicionamentos políticos. Carvalho (1998b, p. 56) ressalta que neste período “a educação era fator e não resultado das reformas políticas preconizadas”, e que, por isso, é preciso ter em vista que o projeto da ABE estava sintonizado com as características autoritárias do período, uma vez que:

A exigência de uma “política nacional de educação” esteve articulada, na década de 20, a projetos de homogeneização cultural e moral aos quais não foi estranho o arsenal autoritário referido. Assim, não se trata aqui de rejeitar a terceira das acepções do “novo” como categoria descritiva do movimento desencadeado na ABE em 20. Este movimento foi, sem dúvida, o de uma “marcha resoluta para uma política nacional de educação”. Trata-se, antes, de enfatizar que o projeto de elaboração desta política nacional deu-se no âmbito da questão da “formação da nacionalidade”. O autoritarismo desse projeto não tem sido registrado nos estudos de história da educação. Colocado neste âmbito, o movimento educacional foi sem dúvida uma das instâncias de elaboração e disseminação da ideologia autoritária nos anos 20. (CARVALHO, 1998b, p. 44).

O projeto da ABE, entre as décadas de 1920 e 1930, tinha como base três pilares – saúde, moral e trabalho – a partir dos quais se assentava a convicção da importância da educação, que deveria corresponder aos princípios e aos métodos da pedagogia moderna. A difusão de escolas no território nacional, visando somente a instrução da população, não era suficiente: começava a ser defendida a ideia de que a escola deveria promover a educação tomada em um sentido mais amplo (CARVALHO, 1998, p. 148). A educação era vista como o maior problema nacional pelo grupo que se organizava em torno da ABE e o desejo de homogeneização do ensino no país trazia a questão dos programas para o centro do debate.

Na revisão constitucional de 1926 firmou-se a concepção de educação como um direito social, o que representou um movimento importante no sentido de responsabilizar a União pela instrução básica (CURY, 2005b, p. 104). Desde o início, a década de 1920 esteve marcada por reformas educacionais em diferentes estados, que provocaram um movimento no cenário educacional e colocaram algumas personalidades em evidência. O Quadro 13 traz a sequência das reformas implementadas ao longo da década de 1920:

QUADRO 13 - REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1920

PERÍODO	RESPONSÁVEL	ESTADO
1920	Sampaio Dória	São Paulo
1922-1923	Lourenço Filho	Ceará
1924	Anísio Teixeira	Bahia
1925-1928	José Augusto Bezerra de Menezes	Rio Grande do Norte
1920-1928	Cesar Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa	Paraná
1927-1928	Francisco Campos	Minas Gerais
1927-1930	Fernando de Azevedo	Distrito Federal

Fonte: CPDOC¹⁷¹, elaborado pela autora (2021).

¹⁷¹ *A era Vargas: dos anos 1920 a 1945*. Disponível em: <<https://bitly.com/rMRFr>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

Antônio de Sampaio Dória, formado pela Faculdade de Direito de São Paulo, era professor da cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal da Praça e assumiu, em 1920, a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, de onde esteve à frente da reforma da instrução pública, evento considerado um marco dos movimentos de modernização do ensino no período (MEDEIROS, 2005).

Em 1921 Sampaio Dória impulsionou a publicação da Revista de Educação pela Escola Normal de Piracicaba, que foi editada até 1923 e teve Lourenço Filho¹⁷² como um dos principais editores (INOUE, 2010, p. 12). Sampaio Dória manteve-se no cargo até 1924. Em 1923 publicou duas obras sobre educação: *Questões de ensino: a reforma de 1920 em São Paulo* e *Como se aprende e ensina*. Nos anos seguintes, encerrada a gestão de Sampaio Dória, o debate educacional continuou intenso, sendo que:

Em 1926, O Estado de São Paulo, por iniciativa de Júlio de Mesquita Filho e sob a direção de Fernando de Azevedo, promove um inquérito sobre a instrução pública de São Paulo como parte da campanha desencadeada pelo jornal pela realização de uma reforma educacional. Dividido em três partes, tratando respectivamente do ensino primário e normal, ensino técnico e profissional e, ensino secundário e superior, o inventário reúne as opiniões de elementos que mantinham vínculos com a Liga Nacionalista e com o movimento educacional renovador. Entre os entrevistados encontram-se Reynaldo Porchat, Ruy Paula Souza, Amadeu Amaral, Paulo Pestana, Roberto Mange, Theodoro Braga, Lourenço Filho, Almeida Júnior, etc. Pode-se mesmo afirmar que o Inquérito de 1926 significa a sistematização da proposta educacional defendida por este setor liberal, traduzida pela primeira vez num plano perfeitamente articulado de ensino voltado para a reconstrução social, segundo um modelo determinado de sociedade. (MORAES, 1994, p. 84).

A movimentação em torno do debate educacional continuava intensa e a imprensa repercutia a efervescência provocada pelas manifestações dos intelectuais¹⁷³ que se reuniam em torno da ABE. Segundo Bona Júnior e Vieira (2007,

¹⁷² De acordo com Inoue (2010), já no início da gestão de Sampaio Dória, Lourenço Filho foi enviado à Escola Normal de Piracicaba com o intuito de implantar as medidas estabelecidas pela Reforma de 1920.

¹⁷³ Utilizamos o conceito de intelectual na acepção de Vieira (2011) que define quatro elementos caracterizadores do comportamento público dos intelectuais na primeira metade do século XX no Brasil: 1) sentimento de pertencimento ao estrato social que, ao longo dos séculos XIX e XX, produziu a identidade social do intelectual; 2) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão ou de dever social; 3) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; 4) assunção da centralidade do Estado como agente político capaz de realizar as reformas sociais (VIEIRA, 2011, p. 29).

p. 13), a movimentação dos intelectuais neste período foi fundamental para configurar um campo educacional no Brasil, uma vez que incidiam sobre os principais eixos necessários para a construção de um sistema de ensino. Para interferir nos rumos que as políticas de educação tomariam nos próximos anos, era necessário reunir diferentes vozes e amplificar o debate, de forma que “as teses defendidas ganhassem a cena pública e, assim, consolidassem sentidos, afirmassem valores e mobilizassem práticas” (BONA JÚNIOR; VIEIRA, 2007, p. 14). Foi nesse espírito que em 1927 a ABE promoveu a primeira Conferência Nacional de Educação:

Os intelectuais reunidos na ABE reafirmaram o bordão, presente no cenário intelectual brasileiro desde o século XIX, da missão das elites cultas na formação da consciência nacional. Essa consciência cívica teria na escola primária o seu lugar privilegiado de formação, disseminando condutas e sentimentos associados às ideias de laboriosidade, ordem, higiene e civismo. Nos três primeiros anos de existência da ABE, seus debates e ações ficaram restritas a pequenos círculos e à capital federal, limitando-se, principalmente, aos intelectuais que a compunham. Porém, a partir de 1927, esta entidade procurou dar maior visibilidade e abrangência às suas teses quando passou a promover conferências em âmbito nacional. (VIEIRA, 2017a, p. 25).

A primeira Conferência Nacional de Educação foi realizada em Curitiba sob a organização de Lysimaco Ferreira da Costa. A unidade nacional foi um tema recorrente nas teses, unidade esta que haveria de ser construída pela cultura e pela moral. O ensino, quando se falava de necessidade de reformas, era o tema principal, mas comumente estava associado à necessidade de reformar programas e métodos.

Lindolpho Xavier, que se apresentava como integrante do Instituto Lafayette, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, para defender a tese da necessidade da implantação da pedagogia moderna no Brasil, retomava a defesa dos programas enciclopédicos e dizia que de nada valeria o ensino se não houvesse uma base econômica e moral ou qualquer iniciativa de alfabetização popular sem programas enciclopédicos que servissem de guia aos educadores (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 73)¹⁷⁴.

Embora presente, a defesa do modelo enciclopédico de programa, apresentada no final do século XIX por Rui Barbosa e muitas vezes contestada pelo professorado que se organizava em torno da Associação Beneficente do Professorado

¹⁷⁴ A análise das teses da 1ª Conferência Nacional de Educação foi realizada a partir de uma compilação publicada pelo INEP em 1997, organizada por Costa, Shena e Schmidt, sendo assim todas as referências a este documento terão este formato.

Público de São Paulo, não era a regra. Predominava a crítica aos programas muito extensos, como na tese de Barbosa de Oliveira sobre a criação de escolas normais superiores:

Muito se tem escrito sobre programas; uns professores pretendem aumentá-los, em face do progresso da ciência, e pedem, num movimento aparente de zelo, mais tempo para explanar as disciplinas que lecionam; outros, preocupados com a sobrecarga de conhecimentos científicos e literários armazenados sobre os alunos, pleiteiam, com louvável intuito, a redução da matéria, de modo a não sacrificar a parte educativa principal num desenvolvimento exagerado da parte instrutiva. Com estes está a razão – a qualidade não deve ser prejudicada pela quantidade; esta deve ser dosada de forma a criar e desenvolver as faculdades sem sobrecarregar a memória de conhecimentos, possivelmente úteis, mas correntemente nocivos, pelo excesso que eles representam na individualidade intelectual, ainda em formação, de um estudante. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p.522).

Antônia Ribeiro de Castro Lopes, da Escola Normal de Campos no Rio de Janeiro, que também defendia que a preparação pedagógica devia se dar em escolas normais superiores, era ainda mais incisiva na crítica: “Daí o desastre dos estudantes nos exames: muitos, vítimas dos programas extensíssimos, que o professor, ao organizar, julga dar um atestado do seu cabedal científico [...] (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 541).

Apesar de a discussão sobre a extensão dos programas estar presente quando se tratava da formação pedagógica nos cursos normais e da incorporação dos princípios da pedagogia moderna no Brasil, o conceito ganhava mais evidência no debate sobre a unificação do ensino, como é possível observar nas seguintes teses:

QUADRO 14 - TESES SOBRE A UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINO NA 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)

TESE	TÍTULO	AUTOR	VÍNCULO
Tese 38	A uniformização dos programas em seus pontos gerais, contribuindo para a unificação nacional e alfabetização do país.	Myrian de Souza	Escola Normal Primária de Ponta Grossa - PR
Tese 40	A uniformização do ensino primário em suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas	Zelia Jacy de Oliveira Braune	Rio de Janeiro - DF
Tese 42	A uniformização do ensino primário no Brasil	M. Bergström Lourenço Filho	Escola Normal de São Paulo
Tese 96	Considerações preliminares à uniformização do ensino primário no Brasil	Antônio V. C. Cavalcanti de Albuquerque	ABE

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Costa, Shena e Schmidt (1997).

Antônio V. C. Cavalcanti de Albuquerque, em suas considerações preliminares sobre a uniformização do ensino primário no Brasil, defendia que só seria possível almejar este grau de unidade com a redução dos conteúdos pelo mínimo e com a simplificação das informações transmitidas aos estudantes; ou seja, os professores deveriam ensinar somente o mínimo necessário sobre cada assunto. Ele dizia que:

Para uniformização do ensino primário, em suas ideias, e tendo em vista a realidade brasileira, os programas deverão ser organizados de acordo com a categoria das escolas, que podemos classificar do seguinte modo: Escolas ricas: mantidas pelos municípios ricos dos grandes centros ou por particulares, podendo pagar bons professores. Escolas pobres: mantidas por particulares, subvencionadas ou não, contando com poucos recursos e tendo como professor a pessoa mais instruída do local. [...] Para este tipo de escolas é que se devem voltar também os esforços e trabalhos dos nossos dirigentes e dos verdadeiros patriotas. Uma comissão de estudiosos de todos os estados deveria reunir-se em congresso ou conferência para discutir as bases de sua uniformização em suas ideias gerais. Organizar livros, lições, programas, improvisar professores entre pessoas de boa vontade, moradores em lugares afastados e de difícil comunicação, indicando-lhes desse modo os melhores métodos. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 589).

Na verdade, a uniformização defendida por Cavalcanti de Albuquerque estava condicionada à redução dos programas, uma vez que não era viável pensar em uma escola igual para todas as pessoas tendo em vista a situação em que se encontrava o ensino primário no Brasil. Os programas deveriam ser adequados aos recursos disponíveis, a partir dos quais as escolas seriam classificadas. Para cada categoria de escola os programas deveriam ser iguais e a ligação entre as diferentes categorias se daria pelos conteúdos mínimos necessários. Os currículos extensos eram pensados para atender a um padrão internacional, o que, para ele, só demonstrava a submissão a países como a Inglaterra e os Estados Unidos. Para Cavalcanti de Albuquerque, havia um único remédio para contrabalancear esta influência que ele dizia ser avassaladora e resolver os problemas da instrução e da educação: “nos primeiros quinze anos, reduzir ao mínimo os programas.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 587).

O uso conjunto dos conceitos de instrução e educação, perceptível em um número significativo de teses, demonstra que naquele momento havia um entendimento de que não bastava somente instruir a população; educar era também uma tarefa essencial. Se antes a educação estava quase limitada ao âmbito doméstico, enquanto a instrução era característica da esfera pública, a nova

concepção que trazia estas duas dimensões para a instituição escolar, fosse ela particular ou subvencionada, tornava ainda mais importante a discussão sobre os programas escolares. A unificação do ensino por meio dos programas era desejada, mas precisava garantir um espaço para a diferenciação da elite.

Por sua vez, Myrian de Souza, da Escola Normal Primária de Ponta Grossa - Paraná, defendia um amplo movimento para a unidade nacional. Para ela, a diversidade de programas em vigor era um obstáculo que deveria ser superado não pela dosagem dos conteúdos, mas por uma nova caracterização dos programas. Nestas linhas, os estímulos morais e cívicos deveriam prevalecer, uma vez que eram estes aspetos que garantiriam o aperfeiçoamento moral, intelectual e físico da população que teria como consequência o progresso das indústrias, das artes e das ciências (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 207).

Deveria haver um único programa porque o objetivo da educação em todo o Brasil também deveria ser um só: formar o caráter dos brasileiros e promover o engrandecimento da Pátria. E o professor seria o maior responsável por este feito:

Do Amazonas ao Rio Grande do Sul, do ponto extremo oeste ao leste, um só deve ser o encargo do professor brasileiro: formar o caráter dos pequeninos brasileiros para a grande obra do engrandecimento da Pátria, graças a uma educação patriótica, aperfeiçoando-lhes os dotes da inteligência e despertando-lhes as excelências da virtude. Deste trabalho grandioso, a maior parcela de responsabilidade repousa nos ombros dos professores, a quem o Brasil confiante e os pais esperançosos entregam os filhos queridos e deles esperam obra perfeita. Esforcemo-nos por satisfazer-lhes as aspirações. A uniformidade do ensino em seus pontos gerais é uma grande necessidade, diz-me a experiência própria e a dos que têm se dedicado à educação do nosso povo. A uniformização deve abranger os dois pontos essenciais no preparo da nossa infância: o professor e a escola. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 207).

Nestes termos, a estratégia para alcançar a desejada unificação do ensino era simples: unificar os programas das escolas primárias e normais, equiparar as escolas normais secundárias entre si para garantir a unidade de métodos e processos pedagógicos e estimular e auxiliar os professores na missão de instruir e educar. Para Myrian de Souza, se os poderes públicos atuassem na estimulação e no auxílio, o professor brasileiro seria “o grande unificador do nosso povo pelos conhecimentos que for ministrando aos seus alunos, os patriotas de amanhã.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 211).

Na mesma linha, Zélia Jacy de Oliveira Braune defendia que não era possível separar o ensino da educação. Ela defendia que “[p]ara instruir e educar, isto é, cultivar espírito e coração, impõe-se o conhecimento preciso e seguro do terreno em que se há de trabalhar.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 217). Usando como metáfora o cultivo da terra, defendia que era necessário considerar as condições em que se daria o processo educacional. Como se tratava de um processo delicado e que demandava inúmeros cuidados, a educação não poderia se basear somente em livros. Sem citar o método intuitivo, defendia a importância da experimentação, da pesquisa, do conhecimento pela natureza e pela observação. Ao mesmo tempo, defendia que o ensino primário poderia compensar uma característica do povo brasileiro: a falta de ordem, disciplina e persistência para atingir seus objetivos. Ao instruir e educar, o ensino cuidaria da formação do caráter, do respeito com as religiões e promoveria superação da tibieza ou da fraqueza:

O ensino primário há de dar a criança brasileira essa fortaleza de alma em suas convicções científicas e morais, de modo uniforme, por ser a tibieza um defeito generalizado. A imaginação que lhe constitui um encanto na vida e a bondade proverbial que a nobilita devem ser dirigidas convenientemente pelo ensino, mas não diminuídas! Se um ideal arrebatava o brasileiro, a realização fica, em geral, aquém desse ideal nos casos comuns – é onde cumpre fortificá-lo. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 220).

Para conseguir este feito, os programas não poderiam acumular matérias, mas deveriam conter aquelas indispensáveis para tornar o espírito “harmonioso e completo, apto para as realizações convenientes no meio em que há de viver e se manifestar.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 221). Era necessário considerar também que as diferenças que caracterizavam o território brasileiro demandavam a construção de programas adaptados a cada circunstância de cada escola. Como conclusão da sua tese, Zélia Jacy de Oliveira Braune defendia que:

1) As bases do ensino primário no Brasil estarão de acordo com a seriação geral dos conhecimentos humanos; 2) A uniformização do ensino primário no Brasil é inevitável e há de assentar nas condições de etnografia, fisiografia e psicologia brasileiras. 3) Os programas deverão ser elaborados por competências no assunto de instrução, que é profundo, e no Brasil, que é imenso. 4) A uniformização do ensino visará ao apuro da observação e, premindo a imaginação, transformá-la-á em força para a realização dos ideais. 6) O ensino, em suas bases gerais, há de ter o fim de desenvolver no aluno a previdência, o empreendimento, a reflexão e a persistência. 7) A uniformização recomendada nestas conclusões compreenderá as práticas de moral e civismo, objetivando a correção das falhas de caráter apontadas nesta tese. 8) Respeitada a uniformidade dos programas em suas ideias

capitais em todas as escolas do Brasil, será mantida a liberdade de atender às imposições do meio. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 222).

Com uma uniformização do ensino tão pouco uniforme, era compreensível que a importância de se construir programas adequados ficasse mais evidente e que o conceito de programa precisasse ser mobilizado em um número maior de circunstâncias. Lourenço Filho, então professor da Escola Normal de São Paulo, iniciou a defesa da sua tese sobre a uniformização do ensino primário no Brasil nos dizendo que “Não se discute, em tese, a necessidade da uniformização do ensino primário no país; é medida que se impõe como condição de boa política nacional em matéria de educação. Todavia, o problema não é simples.” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 244).

Para discutir a questão, ele dizia ser fulcral considerar duas ideias capitais: os fins do ensino primário ou finalidade da educação e os meios do ensino primário, ou seja, a subvenção e organização do sistema das escolas urbanas e rurais. Ele entendia ser necessário inculcar em todas as crianças, independente da sua localização, ideias e sentimentos da nacionalidade e civilização. A educação primária era um dever do Estado, que não poderia fazer diferença entre as pessoas da mesma nacionalidade, mas ao mesmo tempo teria de garantir a diferenciação necessária para a vida em diferentes lugares e para o trabalho em diferentes ocupações. Este, para Lourenço Filho, devia ser o espírito de uma concepção moderna de ensino: “formar o homem, formar o cidadão, encaminhar a formação do braço produtor” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 246). Em seguida, ele procura explicar como funcionaria, em termos práticos, a organização do ensino:

Qualquer que seja a categoria das escolas, segundo os seus recursos de vida – pública, privada ou subvencionada –, elas não poderão fugir aos tipos já referidos de escolas urbanas e escolas rurais, para os quais urge uma propaganda de maior diferenciação segundo o meio em que estiverem. Nos meios urbanos, onde se torna possível mais extenso **currículo escolar**, deve-se tender a um tipo de escola pré-vocacional, encaminhando-se os alunos para as profissões normais, artes e ofícios, combatendo-se destarte o ensino verbalista e com tendência literária, quase exclusiva. A escola primária deve encaminhar, por maior extensão do “manualismo”, às escolas profissionais, onde as houver, e às fábricas e ateliers. Não se diga que tal ensino, assim orientado, viria prejudicar a formação dos espíritos de inteligência de tipo simbólico ou abstrato, que irão procurar, mais tarde, impelidos pela força natural que encerram, a carreira das profissões liberais. Mesmo a esses, o ensino assim orientado nenhum mal causaria, mas antes, como a pedagogia moderna demonstra, daria recursos para desenvolvimento mais seguro e harmonioso. [...] Nos meios rurais, a escola deve tender – onde for possível torná-la mais do que um órgão de alfabetização – a um

aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional. Nas escolas femininas do mesmo meio, ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e puericultura. [...] Esboçado assim o plano dos meios, uma indagação surge, que é a da extensão do **currículo primário**. E ainda aqui, mais do que em teoria, devemos procurar indagar, dentro de nossas possibilidades, o que de melhor pudermos fazer, fixando-se – se se quiser fixar alguma coisa – um **currículo mínimo** de três anos para as escolas rurais e de quatro para as escolas urbanas. Deve-se, no entanto, fazer a propaganda de um maior curso primário, ao menos nas capitais e grandes cidades. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 248 – grifos nossos).

O termo currículo é usado praticamente como sinônimo de curso, mas a preocupação com os conteúdos do ensino não escapava a Lourenço Filho. A palavra programa também foi usada, assim como horários, mas para se referir a uma ferramenta de organização interna da escola.

O conceito de currículo mínimo, nos termos que era defendido por Lourenço Filho, servia a duas finalidades: prover a uniformização de uma parte do ensino que julgava essencial e permitir a diferenciação nos contextos em que isto parecia ser necessário. Desta forma seria possível alavancar a escolarização em regiões em que até então a instrução não chegava, sem o peso exagerado dos programas enciclopédicos que pouco serviriam e, ao mesmo tempo, garantir uma formação diferenciada para as elites que dominavam o cenário político e econômico das cidades desenvolvidas. Este era o paradoxo: a partir do conceito de currículo mínimo, a diferenciação seria aceitável.

2.2.1 O conceito de programa na Escola Nova

Em 1922 Lourenço Filho, que era professor na Escola Normal de Piracicaba, foi convidado mediante a indicação de Sampaio Dória a dirigir a reforma do ensino no estado do Ceará. Com a visibilidade que este trabalho lhe conferia, em 1924 integrou o grupo seletivo que foi entrevistado por Fernando de Azevedo para compor o Inquérito sobre o ensino primário e normal promovido pelo jornal O Estado de São Paulo.

Em 1927, na 1ª Conferência Nacional da Educação, apesar de ter apenas 30 anos, Lourenço Filho já era reconhecido pela sua trajetória na instrução pública. A tese sobre a uniformização do ensino primário, defendida na condição de delegado de São Paulo, “teve aprovação unânime e foi adotada pela ABE em todas as suas

conclusões.” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 30). Ainda em 1927, publicou na revista Educação, periódico da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, o texto *O inquérito sobre o que os moços lêem* no qual, partindo das ideias de John Dewey, defendia a importância da leitura para a juventude, pois, consoante afirmava, a mocidade lia pouco e escolhia mal as obras que lia (LOURENÇO FILHO, 1927). Ainda que não falasse em currículos ou programas, o conteúdo da formação que os jovens recebiam no Brasil estava entre os temas que lhe chamavam atenção. Em 1928, a questão da uniformização do ensino primário no Brasil volta a ser abordada por ele, desta vez em um artigo publicado na Revista Educação. Nos anos seguintes realizou diversas publicações e traduziu textos importantes, o que só reforçava o prestígio conquistado entre os seus pares, o trânsito nas instâncias governamentais e a visibilidade no debate público da educação.

Neste período, ainda que o termo programa estivesse presente nas publicações periódicas educacionais, não havia uma problematização acerca do conceito. O que persistia era a crítica quanto aos conteúdos estabelecidos nos programas, como neste artigo de Raul Pederneiras sobre a obrigatoriedade do ensino do desenho publicado na seção Através das Revistas e Jornais da revista Educação:

O primeiro reparo que se apresenta, a quem aprecia os programas de ensino, é a catadupa de matérias com que abarrotam as carteiras e as cacholas das crianças, traduzindo-se no embotamento ou na má vontade dos fedelhos diante dos himalaia de conhecimentos que lhe atiram à frente, na maior parte inúteis, inoportunos e bem cedo esquecidos. Em vez deste preceito de bacharelismo precoce, melhor seria limitar o trabalho do professor a ensinar o aluno a observar, a pensar, a raciocinar e a bem se exprimir, falando, escrevendo ou desenhando. É preciso pôr um termo a balbúrdia aliada ao atropelo; o professor, naturalmente azucrinado pelos programas complicados e tendo diante de si uma chusma de pirralhos quase inconscientes, fica na contingência de impingir as lições da melhor ou da pior forma que pode, contanto que vá para diante, embora o real aproveitamento dos discípulos fique para traz. (PEDERNEIRAS, 1927, p. 109).

As novas concepções de ensino que entravam em evidência a partir da veiculação das experiências norte-americanas e dos estudos teóricos que começavam a circular no Brasil colocavam, mais uma vez, o modelo enciclopédico de programa em xeque. Em 1929 Lourenço Filho publicou, também na revista Educação, o artigo *Escola Nova*¹⁷⁵, no qual apresentava os termos em que estava sendo

¹⁷⁵ Em nota de rodapé consta que o texto já havia sido publicado no primeiro número da *Revista de São Paulo*, mas sem informar o ano da publicação.

concebida esta nova organização escolar que tinha como base os critérios científicos. Ao apresentar os antecedentes históricos, procurava contrariar a ideia de que se tratava de algo inédito e colocava em questão o quão nova seria esta escola. As experiências da Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Holanda, Suíça, França, Rússia, Suécia e Japão, para além dos Estados Unidos, transmitiam a ideia de movimento universal, que era reforçado com a menção à Liga Internacional das Escolas Novas.

O autor falava também das Escolas de Ensaio e Sistema de Experimentação, que, segundo ele, iam além da crítica à escola tradicional e buscavam novos meios de aplicação científica para a transformação da escola, focadas no ensino e no rendimento escolar. No texto ganhava destaque a verificação das capacidades das crianças, por meio das quais seriam classificadas e divididas em classes. As inovações levariam em conta as necessidades das crianças, a diversificação de atividades e ambientes, mas também as necessidades dos sistemas que precisariam receber um quantitativo de alunos cada vez maior sem que houvesse espaços e profissionais suficientes para garantir essa expansão. A questão dos programas não foi abordada neste texto.

Desde 1927 Lourenço Filho estava envolvido na publicação da Biblioteca de Educação, uma coleção organizada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, importante estratégia de difusão da nova pedagogia que visava promover a mudança de mentalidade do professor e o que seria fundamental para a transformação da escola (CARVALHO; TOLEDO, 2006). Esta atuação junto ao mercado editorial reforçava ainda mais o seu reconhecimento na área da educação. Em 27 de outubro de 1930, foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, cargo em que permaneceu até 23 de novembro de 1931.

Em 1930 o Brasil passou por um momento emblemático, com Getúlio Vargas assumindo o poder no que se convencionou chamar de Revolução de 1930. Neste cenário de incertezas e agitação política, a educação não demorou a ser fortemente impactada. No final de 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública que ficou a cargo de Francisco de Campos, reconhecido reformador do ensino em Minas Gerais e defensor das ideias da escola nova. Em São Paulo, ainda em 1930, Lourenço Filho “toma uma série de medidas, algumas de emergência e outras mais duradouras, envolvendo alterações substanciais na legislação vigente e reorganizando os serviços do ensino.” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 33).

Sobre a reforma da Diretoria do Ensino de São Paulo, em entrevista à imprensa na qual procurava demonstrar os avanços e inovações que estavam em curso sob a sua orientação, Lourenço Filho destacou como pontos principais: a adequação do estado de São Paulo à evolução educacional que acontecia a nível mundial; a implantação de um serviço de assistência técnica em todos os grupos escolares; a instituição da autonomia didática; a criação de um núcleo de incentivo ao estudo pedagógico para professores; a implantação de testes pedagógicos; a criação do museu da criança e a difusão de novas práticas educativas, como a leitura silenciosa e a letra oblíqua em substituição aos tipos verticais. A partir das mudanças implantadas por Lourenço Filho, foi permitido que cada professor de grupo escolar apresentasse o seu próprio programa (EDUCAÇÃO, 1930, p. 280).

Neste mesmo ano Lourenço Filho publicou o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* que teve ampla repercussão. Nesta obra ele defendia que o ensino escolar, antes restrito a pequenos grupos, havia se tornado fundamental para maior parte das pessoas, e que a nova forma de pensar a instrução pública tinha colocado em evidência a inadequação dos programas, da organização e dos procedimentos didáticos. Para que o ensino pudesse de fato contribuir para o desenvolvimento da nação, “os objetivos do trabalho escolar, e não apenas suas técnicas, teriam de ser mudados.” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 17).

Em abril de 1930, a revista Educação publicou a tese apresentada pelo professor La-Fayette Côrtes, diretor do Instituto La-Fayette do Rio de Janeiro, na Terceira Conferência Nacional de Educação realizada em São Paulo em 1929, tendo como objetivo discutir o ensino secundário, primário e profissional e a educação sanitária (VIEIRA, 2017a, p. 24). Na tese, que discutia a finalidade e a organização do ensino secundário, ele afirmava que:

Outro ponto que merece ainda exame detido e que está a entrar em grande parte o progresso do ensino secundário, é a *questão dos programas*. Em geral *congestionados*, longos, sacrificando a noção de conjunto pela preocupação de minúcia, sobrecarregando inutilmente a memória, perdem estes o verdadeiro aspecto científico pela falta de articulação entre as diversas disciplinas. *Façamos programas mais limitados quanto à extensão, mais generalizados quanto as ideias*, com menos nomenclatura e mais essência científica, sobretudo realizáveis dentro do tempo destinado a cada ano letivo. Consideremos que o curso secundário não se pode aproximar de quaisquer predomínios de especialização, destinado que é à idade em que se adquirem as noções gerais dos principais conhecimentos humanos. (CÔRTEZ, 1930, p. 52 – grifos do autor).

A questão dos programas precisava ser abordada. Lourenço Filho, agora com possibilidade de intervenção direta na estrutura de ensino de São Paulo, buscou nos professores uma resposta para as críticas persistentes aos excessos recorrentemente denunciados. Mas como saber que tamanho poderia ter um bom programa? A autonomia didática e a atribuição aos professores do dever de organizar o seu programa de ensino foi a solução encontrada. Esta medida foi noticiada da seguinte forma:

O diretor da Instrução Pública, dr. Lourenço Filho, logo nos primeiros dias da sua administração, adotou diversas medidas no sentido de modificar a orientação do ensino público do Estado, de acordo com as modernas doutrinas pedagógicas. Uma dessas providencias foi a concessão da autonomia didática ao professorado paulista, com a solicitação de programas dos professores. Assunto palpitante e controvertido, o “Correio da Tarde” deliberou pedir sobre ele a opinião de alguns elementos do magistério paulista. (ESCOLA NOVA, 1930b, p. 295-296).

Ao solicitar que cada professor elaborasse o seu programa, Lourenço Filho modificava substancialmente o sentido do conceito, uma vez que predominava a ideia de que os programas eram documentos oficiais que deveriam ser seguidos pelos professores. Mesmo que desde os primeiros debates sobre planos ou programas, o envolvimento dos professores na elaboração já estivesse em questão, em nenhum momento havia se cogitado a possibilidade de que isto fosse feito de forma individual por qualquer professor.

No debate público da educação, a controvérsia em torno da autonomia didática girava em torno dos seguintes aspectos: a fiscalização do ensino, a transferência dos alunos e o nível de dificuldade das matérias. Lourenço Filho era abordado seguidas vezes pela imprensa para explicar a proposta da autonomia didática e responder as seguintes perguntas: A autonomia didática não aumentará a dificuldade do ensino? A autonomia didática não criará embaraços à fiscalização por parte dos diretores e inspetores? A autonomia didática não prejudicará os alunos que se transfiram de uma para outra escola, dada a variedade de programas?

Outras pessoas, como a professora Vicentina de Carvalho cujas respostas foram reproduzidas na revista Nova Escola, se juntavam a ele para explicar como estas questões seriam resolvidas. Quanto à fiscalização, por exemplo, a resposta estava na pouca efetividade da fiscalização nos moldes até então conhecidos, que tinham os inspetores como principais agentes. Com a expansão do sistema escolar,

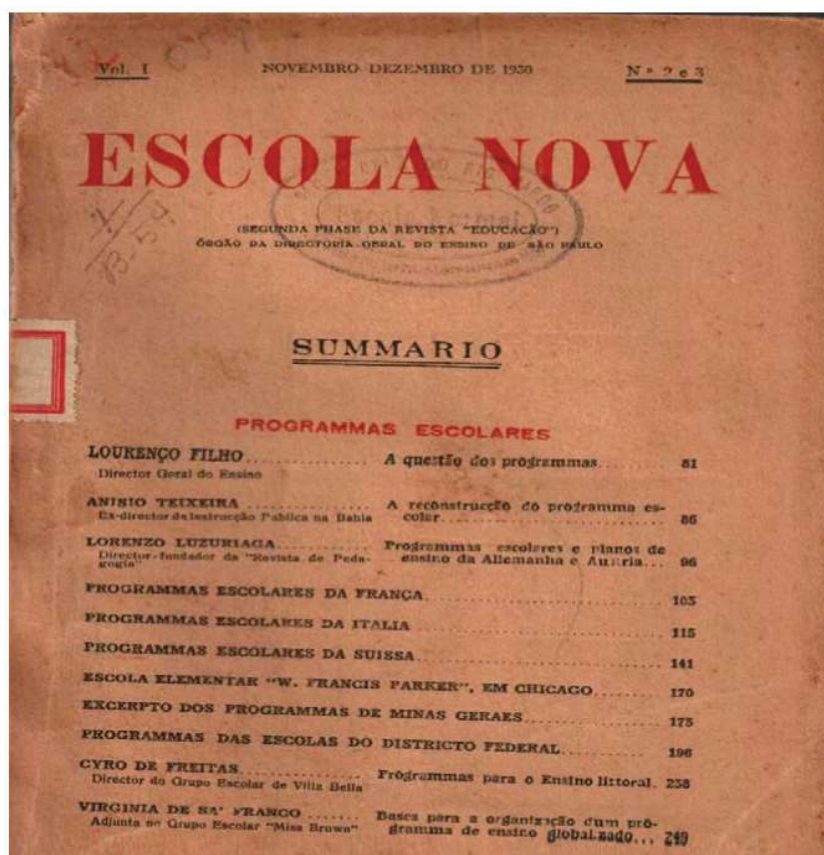
a fiscalização ficava mais difícil, então o ensino precisaria ser acompanhado mais de perto e os diretores teriam de se incumbir desta tarefa. É possível perceber que esta nova concepção de programa provocaria a mudança nos fluxos e nas relações de trabalho até então existentes. Esta questão deixa evidente a estreita relação que havia entre o conceito de programa e a fiscalização do ensino, ou seja, as pessoas que estavam encarregadas da fiscalização precisavam dos programas unificados para acompanhar o trabalho dos professores, ao passo que os programas perdiam parte do seu sentido se não houvesse pessoas encarregadas da sua fiscalização.

O espaço escolhido por Lourenço Filho para elucidar este e outros pontos das reformas empreendidas foi a revista *Escola Nova*. Desde 1927 a revista *Educação* funcionava como um veículo impulsionador dos debates sobre as questões do ensino. Em 1930 Lourenço Filho muda o nome da revista para *Escola Nova*, mas mantém a referência à publicação anterior, com a indicação que se tratava da segunda fase da revista *Educação*.

Segundo Reis (2015, p. 102), a revista *Escola Nova* tinha como objetivo veicular uma nova cultura pedagógica nacional, tornando acessível aos professores novos referenciais e subsidiando o serviço de assistência técnica. A revista proporcionaria, a partir da publicação de números temáticos especializados, a aquisição “por baixo preço, [de] uma coleção de monografias, o que incentivará o estudo aprofundado de cada assunto” (NOVA ESCOLA, 1930b, p. 280). Já na abertura do primeiro número, que tinha por objetivo apresentar os fundamentos da escola nova, constava a seguinte descrição:

“Escola Nova” é um órgão destinado a livre exposição e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata. Nessas condições, franqueia suas páginas a todos quantos, professores de ofício ou estudiosos dos vários aspectos do problema educativo, desejem colaborar a sério numa obra de coordenação da nascente cultura pedagógica nacional. “Escola Nova” não terá noticiário, nem publicará homenagens, ou artigos literários de pura forma. Sua seção bibliográfica organizar-se-á de molde a constituir-se um repositório de informação retrospectiva e contemporânea da cultura pedagógica mundial, facilitando aos professores organização e orientação de suas leituras. (NOVA ESCOLA, 1930a, n.p.).

FIGURA 15 - CAPA DO SEGUNDO NÚMERO DA REVISTA ESCOLA NOVA (1930)



Fonte: Reis (2015, p. 200).

O primeiro número da revista Escola Nova é emblemático porque apresenta os fundamentos teóricos da escola que Lourenço Filho desejava implementar. O sumário tinha a seguinte composição:

QUADRO 15 - SUMÁRIO DO PRIMEIRO NÚMERO DA REVISTA ESCOLA NOVA (1930)

AUTOR	FUNÇÃO	TÍTULO
Lourenço Filho	Diretor Geral da Instrução Pública	Escola Nova
Anísio Spinola Teixeira	Professor de Filosofia da Educação na Escola Normal da Bahia	Porque "Escola Nova"?
John Dewey	Professor de Filosofia na Universidade de Columbia, New York	A criança e o programa escolar
Oscar Thompson	Ex-diretor da Escola Normal e Ex-diretor geral	Cinquentenário da Escola Normal de São Paulo
Everaldo Backheuser	Professor da Escola Polytechnica, encarregado da organização do Museu Pedagógico Central, no Rio de Janeiro	As linhas mestras da reforma na Austria
Informações		
Através dos livros		
Através das revistas e jornais		

Fonte: Escola Nova (1930a), elaborado pela autora (2021).

No texto que abria a publicação, o primeiro tópico tinha como chamada “Para um Brasil novo, uma escola nova”. Nele, Lourenço Filho dizia:

Nova, antes de tudo, pela reforma de sua finalidade. A escola pública não pode continuar a ser um aparelho formal de alfabetização, ou simples máquina que prepare alunos para certificados de exames e de conclusão de curso, segundo programas elaborados em abstrato, para uma criança ideal, que não existe, programas que tem sido os mesmos, para a praia e para o sertão, para o planalto do café, e as barrancas do Paraná. Tem que ser um organismo vivo, capaz de refletir o meio, nas suas qualidades, e de cooperar para a melhoria dos costumes. Tem que ser um órgão de adaptação e de coordenação. De adaptação, pelo interesse em aperfeiçoar a inteligência infantil aos problemas de seu ambiente próprio; o primeiro dever da escola, digna desse nome, é o de radicar o aluno ao seu pequeno torrão, seja a fazenda, bairro ou cidade, pelo apurado exame de seus problemas específicos, e proposição de soluções que o habilitem, a agir, nesse pequeno mundo, no sentido de melhorá-lo e engrandecê-lo. Desde as questões econômicas, básicas na organização social de hoje, até as preocupações morais da localidade, de tudo a escola deve refletir a vida que a criança vive lá fora, por tudo a escola deve interessar-se, porque a escola nova deixa de ser a escola do mestre, do inspetor ou do diretor geral, como até agora tem sido, para tornar-se a escola das crianças a que deve servir. Mas, além de adaptar, sem sujeitar, tem a escola de ser um órgão que coordene, no sentido de implantar os ideais nacionais de renovação. De um aparelho formal, rígido, separado da vida real, teremos, pois, que fazer um aparelho flexível, animado por um espírito de finalidade social, sempre presente. A escola nova tem que ser uma escola com alma, a alma do Brasil novo. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 3-4).

Desta passagem duas coisas, em especial, podemos inferir. A primeira é que o projeto de Lourenço Filho não se limitava à reforma das instituições de ensino de São Paulo, mas estava voltada ao Brasil, ou seja, de São Paulo ele projetava um Brasil transformado pela nova escola. A segunda é que a questão dos programas era central, porque por meio dos programas se alcançaria a finalidade da educação, que não era a mesma; o ensino não deveria ter um fim em si mesmo demarcado pelos exames ou diplomas, mas devia estar voltado para a dimensão social da vida.

O texto de Anísio Teixeira acrescentava elementos filosóficos e científicos ao debate com a finalidade de justificar as transformações almejadas. Cotejando o que chamava de escola tradicional com a escola nova que estava em construção, buscava na psicologia os motivos pedagógicos da mudança.

O texto de John Dewey, traduzido por Anísio Teixeira e também publicado no livro *Vida e Educação* (1930), vinculava o projeto aos estudos que ganhavam o mundo a partir da experiência da Escola Laboratório e da estrutura da Universidade de Columbia. A centralidade do conceito de programa novamente é evidenciada, ainda que ele seja apresentado em oposição à experiência, que é um dos pontos principais

da teoria desenvolvida por John Dewey. Na sequência da publicação, a reforma da Áustria era apresentada como exemplo da modernização em curso na Europa.

A seção Informações trazia duas circulares assinadas por Lourenço Filho e dirigidas aos diretores em novembro daquele ano. Na primeira circular, a autonomia didática era apresentada como um dos pontos capitais da administração. Ele solicitava que os diretores se juntassem aos professores daquele estabelecimento e elaborassem um programa de ensino para ser adotado no ano seguinte. O programa deveria ser discriminado por matérias, mas indicadas com inteira liberdade, ou organizado de forma globalizada, caso algum professor tivesse esta habilidade. A circular apresentava em detalhes as orientações operacionais. Na segunda circular, Lourenço Filho solicitava um memorial completo sobre o distrito onde estavam localizadas as escolas isoladas. Com isso ficava evidente que a nova concepção de programa escolar seria imediatamente posta em prática, o que reforça a importância do tema. Ainda em 1930, conforme anunciado, a revista publicou o número dedicado aos Programas Escolares, com a seguinte composição:

QUADRO 16 - SUMÁRIO DA REVISTA ESCOLA NOVA - PROGRAMAS ESCOLARES (1930)

AUTOR	TÍTULO	FUNÇÃO
Lourenço Filho	A questão dos programmas	Diretor Geral do Ensino
Anísio Teixeira	A reconstrução do programma escolar	Ex-diretor da Instrução Pública na Bahia
Lorenzo Luzuriaga	Programmas escolares e planos de ensino da Alemanha e Austria	Diretor-fundador da Revista de Pedagogia
Sem autoria definida	Programas Escolares da França	
	Programas Escolares da Itália	
	Programas Escolares da Suíça	
	Escola Elementar "W. Francis Parker" em Chicago	
	Excerto dos Programas de Minas Gerais	
	Programmas das Escolas do Distrito Federal	
Cyro de Freitas	Programmas para o ensino littoral	Director do grupo escolar Villa Bella
Virginia de Sá Franco	Bases para organização dum programma de ensino globalizado	Adjunta no grupo escolar "Miss Brown"
José Henrique da Silva	Contribuição para o programa das escolas primárias paulistas	Inspetor distrital em comissão
Noemia do Amaral Barreto	Valor didático do programa xx balizado	Adjunta do G. E. Pedro II
João Miguel Amaral	Contribuição para a reforma do programa das escolas primárias paulistas	Inspetor distrital
Aggeo Pereira Amaral	Contribuição para a reforma do programa das escolas primárias paulistas	Inspetor Distrital
Ulysses Freire	O programa do ensino primário	Professor público
	Através dos livros / Através das revistas e jornais	

Fonte: Escola Nova (1930b), elaborado pela autora (2021).

O primeiro artigo, de autoria de Lourenço Filho, tinha como título *A questão dos programas*. O autor iniciava falando da dificuldade que havia em um professor executar os programas se eles estivessem além das suas capacidades, ou seja, os documentos, por mais detalhados que fossem, ficariam limitados pela formação dos docentes. Ao colocar a questão dos programas, Lourenço Filho fazia referência ao debate sobre este tema entre os reformadores e firmava sua posição: não se tratava de uma questão burocrática. Os programas assim como o método estavam entre os temas mais relevantes para o ensino, uma vez que havia coisas que as crianças tinham o direito de aprender e que o Estado tinha a obrigação de ensinar. Ele concordava que o ensino não podia estar limitado às matérias escolares, mas reforçava a importância de considerar também o desenvolvimento da personalidade da criança. Ele contestava posicionamentos mais radicais que chegavam a defender a abolição dos programas, uma vez que os programas seriam um mal necessário para a organização da escola graduada. Todavia,

[...] os programas não representam um mal desde que elaborados para a criança, não para simples fiscalização do mestre. Programas que os alunos possam aprender, não programas que os alunos devam aprender. O que não se pode admitir mais hoje é o velho programa intelectualista, com exaustiva discriminação em matérias, das matérias em lições, das lições em exercícios mecânicos e fórmulas para exames finais... O programa que se coadune, de um lado, com as necessidades da psicologia infantil e, de outro, com os da organização escolar, será o programa conveniente. Ele deve dar margem a atividade criadora do mestre, respeitar as condições específicas do ambiente, e permitir o aproveitamento das tendências e aptidões especiais de cada educando. Mas não deve falhar também a função capital da escola pública, de servir de núcleo de homogeneização das novas gerações. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 82-83).

Ao falar do velho programa intelectualista, o autor sinalizava que havia uma nova forma de conceber o programa que o deixaria mais próximo das crianças e das suas necessidades e, assim, garantia que a instrução fosse homogênea para toda a população. O programa mínimo era o expediente que poderia tornar isso possível, visto que seria o mesmo para todas as escolas e permitiria as adaptações necessárias para cada classe. Cabe lembrar que na Conferência Nacional de Educação em 1927 ele havia utilizado o conceito de currículo com a mesma finalidade, ou seja, Lourenço Filho substituiu o uso do termo currículo mínimo por programa mínimo, provavelmente por se dirigir a um público mais amplo e acostumado a usar a palavra programa no dia a dia das escolas. O programa mínimo seria “o programa da humanização e do

abrasileiramento da criança, em cada grau de evolução considerado” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 83). O professor teria uma função fundamental neste processo, uma vez que:

Sobre esse programa mínimo fundamental, envolvendo-o, dando-lhe vida e significação, situando-o no tempo e no espaço, cada escola deverá ter o seu programa de desenvolvimento e adaptação, que só o professor pode compor, estudando o meio em que age, compreendendo-o e sendo digno dele. A escola pública precisa ensinar a ler e a escrever, a contar; mas necessita de adaptar também cada novo elemento social, ao pequeno meio em que vive, de modo a torná-lo mais capaz, mais útil a si e a coletividade. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 83-84).

Como os professores e diretores estavam convocados a construir um novo programa para 1931, a revista propôs uma série de exemplos de programas organizados em diferentes países e estados brasileiros. Os professores seriam o fator de renovação da escola paulista.

Assim como no número anterior, logo após o texto de Lourenço Filho foi apresentado um artigo de Anísio Teixeira, desta vez denominado: *A reconstrução do programa escolar*. Enquanto a abordagem de Lourenço Filho procurava impulsionar as mudanças no sistema de ensino, Anísio Teixeira construía as explicações, a partir de seus recentes estudos na Universidade de Columbia. A base da argumentação de Anísio Teixeira era a ciência da educação e os métodos que surgiam a partir dos avanços conquistados nos países desenvolvidos e em especial nos EUA. Sobre o que chamava de movimento educativo contemporâneo, capitaneado por John Dewey, ele enfatizava que:

[...] embora compreenda a formação de professores, o novo aparelhamento material da escola e a organização do programa escolar, se tem objetivado, mais insistentemente, nessa última reorganização. O programa, resumindo efetivamente o sentido da escola, pois que é, de certo modo, o traço de união entre a criança e a vida social americana, tornou-se o problema central do atual movimento de reorganização escolar. (TEIXEIRA, 1930, p. 86).

Na sequência, Lorenzo Luzuriaga acrescentava a esta densa argumentação os aspectos históricos que impactaram a organização dos programas ou planos de ensino nos EUA. A apresentação dos modelos da França, Itália e Suíça, assim como da Escola Elementar W. Francis Parker em Chicago, de Minas gerais e do Distrito Federal completavam a publicação.

Das experiências brasileiras, o destaque para Minas Gerais se dava pela reforma de Francisco Campos, naquele momento Ministro da Educação, que apresentava um modelo que parecia afeito ao método intuitivo. Já o Distrito Federal tinha como referência Fernando de Azevedo que trazia um longo texto com as bases do programa. Diferente do formato mais comum e que costuma caracterizar um programa, o texto em nenhum momento lembrava uma listagem de matérias. Sobre a intensão da publicação destes modelos, podemos pensar que como:

[...] o número da revista saía a público para fornecer ao professor – a quem medidas administrativas cobravam a composição de seus próprios programas de ensino para o ano de 1931 – “*elementos de estudo*”: programas escolares de diferentes países, com orientação das mais diversas; “*sugestões e princípios da escola renovada*” ao lado de “programas de velhos países europeus, alguns de orientação educativa evidentemente tradicional”, excertos de programas em vigor nas escolas de Minas Gerais e nas do Distrito Federal. Com esses elementos, “*o professor, cômico de suas responsabilidades*” teria, “*diante dos olhos*”, uma variedade de problemas que deveriam levá-lo “*ao estudo sério e ao desejo de colaborar na grande obra a fazer-se de renovação da escola paulista*”. (CARVALHO, 1998a, p. 78 - grifos da autora).

Fernando Azevedo defendia que as mudanças no ensino deviam levar em conta a necessidade de formação individual, a partir do trabalho coletivo e do envolvimento das famílias e dos alunos. Desta forma, era necessário organizar um ambiente propício para novos programas e equipar as escolas para as novas propostas pedagógicas. Uma vez que a reforma tinha em mente a educação popular, não era apenas uma substituição de métodos pedagógicos, mas sim “[...] a reorganização radical de todo o aparelho escolar, em vista de uma nova finalidade pedagógica e social.” (AZEVEDO, 1930, p. 199). Ele afirmava que:

O ideal que a reforma dá ao professorado para transmitir às novas gerações e para o qual converge todo o plano de organização escolar é o ideal de ação: o espírito de iniciativa, a consciência da necessidade do esforço para afirmar-se, o gosto, o hábito e a técnica do trabalho e o respeito a personalidade de outrem, pelo sentimento e pelo hábito do trabalho em cooperação. É o ideal da escola nova, que, segundo a moderna concepção social, se pode encarar pelos seus três aspectos: 1) escola única; 2) escola do trabalho; 3) escola comunidade. Todo indivíduo, numa democracia social, deve ter uma base de educação comum para diversificações ulteriores. O Estado dá, no sistema de educação, um ponto de partida comum para todos, mais ou menos extenso (5, 7 ou 9 anos) conforme as condições sociais e econômicas do meio. É o princípio da escola única (princípio democrático), incluído na reforma. A escola única, isto é, a escola constituída por todos os elementos da sociedade, é a base da educação, numa democracia social. Mas, como o Estado, para formação e desenvolvimento do espírito da democracia, tem interesse público nessa “educação inicial uniforme”, obriga todos (daí o

princípio de obrigatoriedade) a uma “formação inicial comum”, e, como não pode obrigar, taxando o ensino (instituído como base comum), torna-o acessível a todos, pela gratuidade. A educação inicial deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita. (AZEVEDO, 1930, p. 200).

A descrição da escola nova, conforme idealizada por Fernando Azevedo, trazia muitos outros elementos e tinha seus princípios fundamentais muito definidos: escola única, escola do trabalho e escola do trabalho em cooperação. A escola não seria somente nova, seria outra. Calcada no sentimento democrático, teria o poder de contribuir para a modificação das relações econômicas e sociais da nação. Nesta escola, a atuação dos professores também precisaria ser transformada, a relação com os alunos e com o conhecimento precisaria ser modificada para comportar a observação, a experiência e a curiosidade intelectual. Neste modelo:

O aluno observa, experimenta, projeta e executa. O mestre estimula, aconselha, orienta. Mais do que um orientador, é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências e, participando de uma atividade que provocou e acompanha, contribui para estabelecer entre o aluno e o professor essa solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum. (AZEVEDO, 1930, p. 202).

Em seguida, Fernando Azevedo defende que para novos fins há que se ter novos meios, ou seja, para que haja o desenvolvimento dos aspectos sociais da educação é preciso buscar a forma certa de planejar e executar o ensino. Quanto aos métodos, o ponto de partida deveria ser a observação que, para poder se efetivar, teria de ter amparo nos programas escolares. Ele explicava que:

[...] como não se aprende a observar, senão pelo princípio da observação direta, e esta não se pode exercer, evidentemente, senão sobre as coisas que estão ou podem estar ao alcance do aluno, os programas escolares foram elaborados de acordo com o princípio do meio imediato. A atividade deve ser exercida sobre a realidade viva ou sobre as coisas, como a casa, a escola, a região, com que o aluno tem contacto direto. O conhecimento do meio ambiente, da natureza, das pessoas, coisas ou atividades circundantes, constitui a base da educação como uma verdadeira ciência da vida e da pátria, que, partindo do meio regional, ao alcance do aluno, e por isto mesmo restrito, se eleva e se amplia sobre os conhecimentos hauridos na experiência da vida regional ou do meio imediato devem formar o fundamento e o centro dos novos conhecimentos, gerais e abstratos, o contacto, a observação e o amor da região devem dar ao sentimento do amor da pátria, mais amplo e, por isto mesmo, mais vago, para a compreensão infantil, essa base de sentimento profundo que faz nascer o interesse imediato despertado no contacto do meio social (a região), em que vive o aluno. (AZEVEDO, 1930, p. 204).

Os estudos deveriam ser organizados em torno de centros de interesse que, por sua vez, agrupavam as matérias em um plano de estudos que levaria em conta os interesses da classe. Esta nova forma de planejar o ensino colocava em questão o conceito de programa de tal forma que o uso do termo pareceria não ser mais possível. Sobre isso:

Tem-se dito que, a rigor, o programma é incompatível com a orientação da escola nova. A escola ativa, isto é, a escola em que a atividade é aproveitada como instrumento de ensino e educação, não tolera programas. A escola nova pode e deve, no entanto, ter um “plano de estudos”. Os programas, de acordo com a nova concepção, não podem ser nem tão rígidos e limitados, que tornem a sua aplicação “quase mecânica” (seria substituir uma rotina por outra), nem tão amplos, que tornem, em um sistema de organização escolar, impossível ou difícil o “controle” rigoroso do ensino e de seus resultados. Os programas não podem fixar a “matéria a ensinar”, senão em torno de três ou quatro grandes centros de interesse (por exemplo: a natureza; o trabalho; a sociedade), a volta dos quais os conhecimentos se desenvolvam e se alarguem, com uma “ideia em marcha”, partindo do particular para o geral, das coisas mais elementares e concretas para as ideias abstratas. É dentro desses programas de linhas gerais, mas limitados e precisos, que se desenvolve a atividade do professor, que pode e deve executá-los com fidelidade, quanto à extensão, e quanto ao plano de distribuição da matéria, mas com variante de processos e recursos, de que seja capaz, dentro de uma orientação geral uniforme. Em cada momento, dentro desse programa de linhas gerais, toda a noção fundamental que despertou e cativou a atenção do aluno, pode ser tomada como um “centro de interesse”, um ponto de partida, para a associação, e, depois, para a sistematização de conhecimentos. (AZEVEDO, 1930, p. 205).

Na oposição entre escola antiga e escola nova, o conceito de programa era um referente muito forte da primeira. A solução de Fernando Azevedo, assim, foi adotar o termo plano de estudo que, com um sentido diferente, compunha o debate sobre a instrução pública no século XIX. Ao mesmo tempo, a justaposição dos conceitos de instrução e educação começou a se modificar, passando a configurar uma oposição:

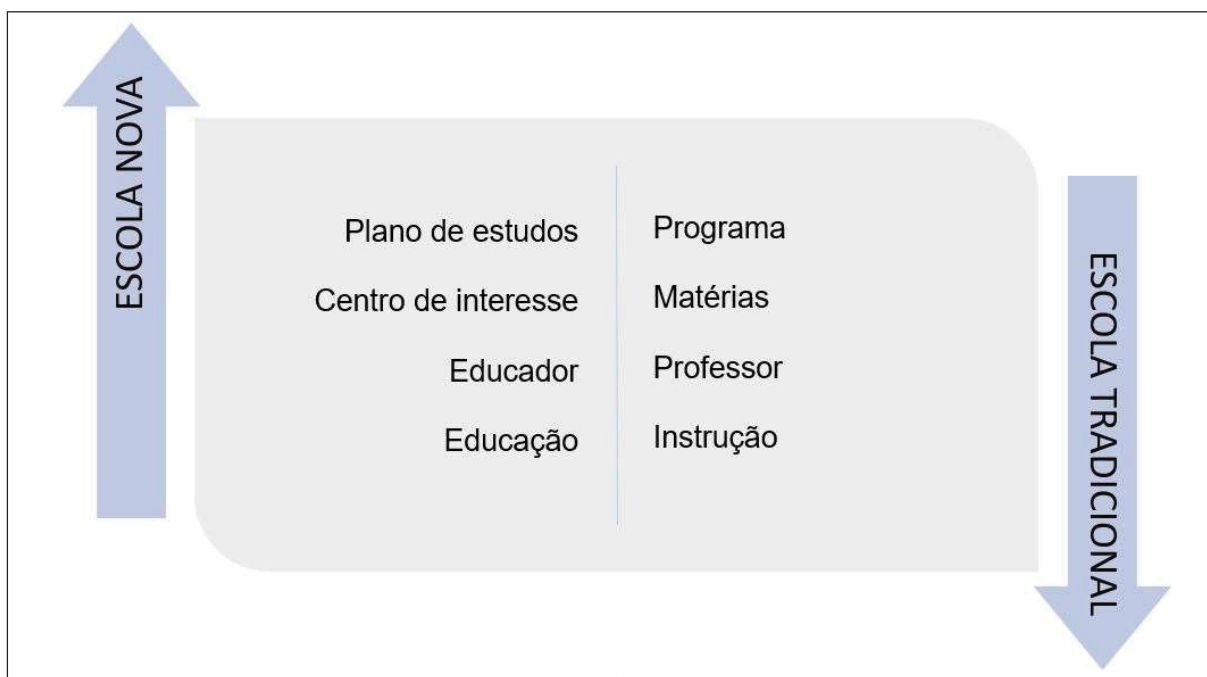
A escola nova se propõe a uma “educação integral”. A escola nova não é apenas um “aparelho de instrução”: tem por fim dar uma “educação integral orientada para um fim determinado e em harmonia com os novos ideais. [...] Todo professor, de acordo com os ideais da escola nova, é um educador: o professor que, dando a sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse público. (AZEVEDO, 1930, p. 206-207).

Se Lourenço Filho tinha uma posição mais conciliadora, buscando ressignificar alguns conceitos por meio da orientação ao uso diferenciado nas práticas escolares, Fernando Azevedo buscava a transformação pela substituição dos termos

no discurso educacional. O conceito de escola única, por exemplo, era substancialmente diferente do programa mínimo de Lourenço Filho, como é possível perceber na seguinte passagem:

Segundo a nova organização escolar, só depois do curso primário e complementar, depois de um período de sete anos, portanto, é que se iniciam as “diversificações” sobre a estrutura inicial comum (escola única). A escola do trabalho educativo (escola primaria) articula-se rigorosamente, no sistema, com a escola de trabalho profissional (escolas profissionais), ficando entre uma e outra, como cursos vocacionais, os complementares anexos, destinados a completar a educação fundamental, a desenvolver a habilitação geral para o trabalho e a procurar “o melhor individuo para cada ocupação e a melhor ocupação para cada individuo”. (AZEVEDO, 1930, p. 209).

FIGURA 16 – TERMOS ANTITÉTICOS NO LÉXICO EDUCACIONAL - FERNANDO AZEVEDO (1930)



Fonte: Azevedo (1930), elaborada pela autora (2021).

Segundo Souza (2014), a diferenciação entre educar e instruir ia muito além da questão semântica, uma vez que estava estreitamente relacionada à nova concepção de ensino, na qual:

[...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e

valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade. (SOUZA, 2014, p. 119).

O número temático da revista *Escola Nova* seguia com manifestações de professores, diretores e inspetores do ensino, o que sugeria a preocupação em demonstrar que não se tratava de ideias restritas a um grupo de reformadores em busca da transformação da sociedade. O espírito de renovação, próprio de um momento em que o mundo passava por transformação, perpassava o texto de Cyro de Freitas Gaya. O programa era representado como um direcionador do trabalho com crianças e por isso deveria ser flexível e globalizado (GAYA, 1930, p. 240).

A ideia de programa globalizado estava em emergência e foi explicada pela professora Virginia de Sá Franco nos seguintes termos:

A organização de um programa não pode ser feita senão em face dos métodos e processos pelos quais deve ser executado. Assim, numa escola-nova, ativa, em que os alunos são, mais que os mestres, os obreiros da própria educação, o programa de cada matéria só poderá ser estabelecido em linhas muito gerais, para que tenha flexibilidade bastante e se articule e se ajuste naturalmente e sem esforço, aos diversos “centros de interesse” do curso. Os seus títulos, balizas norteadoras do caminho a trilhar, prefixarão dentro de denominações genéricas e sinteticamente a sequência dos conhecimentos correspondentes a cada grau. Os detalhes aparecerão oportunamente com os estudos e se multiplicarão com a sucessão dos “interesses”. [...] O horário não poderá ser de angústia, mas folgado; sem discriminação taxativa de matérias e de “lições”, em tempo limitado. Horário e programma serão mais um guia particular do professor do que medidores do tempo e da matéria em estudo. A meu ver, o programma devesa assentar suas bases, nas faculdades de ler, de escrever, de contar e de desenhar, já adquiridas pelos alunos nas classes anteriores. Por sobre esse alicerce se levantara o arcabouço das demais disciplinas do *curriculum* que o trabalho de colaboração e o autodidatismo hão de encher, revestir e decorar. (SÁ FRANCO, 1930, p. 249-250).

Mesmo sem uma definição precisa, o valor didático do programa globalizado era afirmado pela professora adjunta do Colégio Pedro II, Noemia do Amaral Barreto. Seu texto pretendia demonstrar que as formas diferentes de trabalhar com os programas já estavam em andamento nas escolas. Ela dizia que:

Valendo-me do princípio de autonomia didática, em boa hora estabelecido pelo governo, direi que prefiro francamente o ensino moderno, globalizado, ao ensino tradicional: matérias, lições, etc. As razões dessa preferência não são apenas teóricas. Na prática tive ocasião de verificar as grandes vantagens do ensino globalizado. Eis a razão porque tracei, para o terceiro ano, um programma no qual não figuram matérias, lições, itens mensais, etc., mas centros de interesse e projetos. (BARRETO, 1930, p. 259).

As experiências pregressas e os bons resultados na aprendizagem das crianças a partir de um programa menos detalhado, no qual havia espaço para muitos e mais interessantes trabalhos pedagógicos, era um argumento precioso para o convencimento de um tanto de pessoas que por certo viam todo aquele movimento com, no mínimo, espanto. João Miguel Amaral que atuava como inspetor distrital também trazia o seu depoimento sobre a nova concepção de programa nas reformas das escolas primárias paulistas, trazendo a problemática das escolas rurais como razão para a manutenção dos programas, o que indica que no projeto de Lourenço Filho havia a intenção de diferenciar o encaminhamento para essas escolas. Isso já estava indicado nas orientações publicadas no primeiro número da revista, quando para estes casos solicitava-se um memorial do distrito e não a elaboração de um programa. Ele argumentava que:

Um programa bem delineado, um tanto minucioso, nas mãos de professores diligentes, muito pode fazer pela zona. [...] O programa minucioso não envolve, como pode parecer, restrição a liberdade didática, pois dentre os numerosos itens poderá o professor escolher aqueles adequados a ocasião. Não se obriga a seguir os itens pari-passu mas é conveniente que classifique e adquira o material de modo a dar as suas lições uma sequência mais ou menos lógica, sem ofensa ao desenvolvimento psíquico da criança. E isto por amor ao método e da construção lógica dos conhecimentos. (AMARAL, 1930, p. 264).

Ao fim e ao cabo, o que importava era a autonomia dos professores na administração dos programas; estes deviam levar em conta a forma de pensar e sentir das crianças, assim como as experiências e aprendizados que aconteciam fora do ambiente escolar. Sobre a autonomia didática, o diretor de grupo escolar Romeu A. Camargo (1930, p. 294) dizia que esta era necessária para manter o estímulo e o entusiasmo do professorado, uma vez que a predominância da visão burocrática, que tomava os professores como autômatos, tornava o programa mais uma exigência em seu trabalho. Havia-se de superar os antigos programas elaborados nos gabinetes, e a assistência técnica era o recurso necessário para auxiliar cada professor a organizar o seu programa. Os professores eram chamados a voltar aos estudos com a promessa de que, com um bom preparo, seriam valorizados pela Direção do Ensino.

No número seguinte, dedicado às questões da saúde, o conceito de programa não foi problematizado e aparece com sentidos diferentes: os programas de saúde onde o conceito tinha o sentido de projeto e os programas de rádio onde tinha o sentido de programação, ladeavam os programas de ensino. A palavra curriculum

também foi utilizada neste número. Nos números dedicados ao cinema educativo e à orientação profissional foram utilizadas palavras derivadas de currículo.

O número referente ao mês de março e abril, por sua vez, tinha como tema *A iniciação ao estudo dos testes*, que também estava no campo de interesses de Lourenço Filho. Para este tema, os programas interessavam na medida que eram fundamentais para a composição de escalas para os testes, ou seja, os programas eram necessários para servir como parâmetro para a avaliação das crianças. Foi aqui que a liberdade dos professores para organizar seus próprios programas começou a encontrar seus limites:

[...] um programma é também uma limitação da liberdade; isto é inegável; porém, um programma é um fruto humano destinado aos homens, e nós, ao valorizarmos conhecimentos, não obedecemos a princípios absolutos, senão em relação a condições e necessidades muito concretas, que se referem ao homem de nosso mundo e ainda de nosso momento, e não aos habitantes de Syrius ou de qualquer outro mundo quimérico saído da imaginação dum pedagogo utopista. A limitação só se verifica, quando se quer restringir ou mistificar a esfera própria do mundo humano; pelo contrário, a obediência as leis da humanidade é sempre fonte de saúde. (GALI, 1931, p. 293).

No final de 1931, com a saída de Lourenço Filho da Diretoria de Ensino, a revista voltou ao título original. Os programas não aparecem como tema e nem são problematizados no decorrer dos artigos. Os centros de interesse, como uma alternativa proposta por Decroly para enfrentar os problemas das concepções tradicionais de método e programa, entram em debate de forma pontual.

Francisco Azzi, que em 1934 respondia pela direção do ensino de São Paulo, estabelece um projeto de programa mínimo que é discutido com parte do professorado. Nesta ocasião determinou que fosse seguido o programa que estava em vigência em 1930. O programa mínimo tinha por objetivo principal atender aos estabelecimentos que funcionavam em três turnos devido à dificuldade de ofertar vagas no volume necessário. A concepção de programa era apresentada nos seguintes termos:

Na elaboração deste programa, não houve o deliberado propósito de subordiná-lo a determinada orientação individual ou adaptá-lo a qualquer dos tipos escolares abrangidos pela genérica denominação de “escola nova”. Não é um programa de “centros de interesses” que, a basear-se de fato na didática decrolyana, não pode ser delineado com antecipação. Mas, há estreita correlação entre as diferentes matérias, prestando-se, pois, para o desenvolvimento de um plano de estudos “globalizado”, cuja adoção, evidentemente, não deve sacrificar o ensino das técnicas fundamentais.

Constitui exceção aquele intento, apenas, a indicação sumária da processologia do ensino inicial da leitura, estando, porém, ressalvado o salutar princípio da autonomia didática, nos termos da “observação” anexa. Com exclusão da parte referente a “trabalhos manuais” (que não foi reduzida com rigor, uma vez que o professor sempre deverá dar preferência aos trabalhos que os alunos possam executar com matéria prima facilmente encontrada na localidade escolar), o programa fixou o mínimo que se pode exigir no curso preliminar, onde será desenvolvido de forma elementar, intuitiva, prática e interessante. Embora muitas de nossas classes ainda funcionem em salas acanhadas, com matrícula excessiva e em condições materiais e pedagógicas pouco satisfatórias, muito se pode esperar da dedicação e boa vontade do nosso abnegado e inteligente professorado, no sentido de manter o ensino primário sempre ativo, atraente, experimental, adaptado ao meio ambiente e em rigorosa obediência aos ideais de uma educação moderna. (PROJETO DE PROGRAMMA MÍNIMO PARA O CURSO PRIMÁRIO, 1934, p. 173-174).

Em março de 1932, a convite de Anísio Teixeira, Lourenço Filho passou a dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, onde permaneceu como diretor até 1937 e como professor de Psicologia Educacional até 1938 (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 33).

Neste mesmo ano, os intelectuais que estavam organizados em torno da ABE, provocados pelas discussões da Conferência Nacional de 1931, que contou com a participação do presidente Getúlio Vargas e do ministro Francisco Campos, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este propunha realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, “partindo do pressuposto que educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unidade da escola” (SAVIANI, 2014, p. 32).

No texto do Manifesto dos Pioneiros, os conceitos indicavam que o léxico educacional havia se modificado, uma vez que educação era o termo central, a escola a instituição principal e a dimensão social figurava com destaque. Dos termos que adentraram ao vocabulário educacional a partir dos ideais da escola nova, vida é o mais representativo. Na Figura 17 podemos observar os termos mais frequentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

FIGURA 17 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)



Fonte: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), elaborado pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil aprovada em 1934, o conceito de educação é predominante e o termo instrução aparece de forma pontual somente em duas passagens. Como a estrutura do ensino era insuficiente para garantir o direito à educação de todos (BRASIL, 1934), Luiz Mota Mercier, Diretor do Ensino de São Paulo, estabelece, neste mesmo ano, o Programa Mínimo para o Curso Primário com o objetivo de facilitar a organização das escolas que haviam reduzido seus períodos de funcionamento para atender a um maior número de alunos, ou seja, o programa mínimo não tinha como objetivo a padronização do ensino, e sim a viabilização do trabalho dos professores em um tempo reduzido (SOUZA, 2014, p. 126).

Em 1935, Lourenço Filho, que naquele momento era o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal, organizou um inquérito sobre o programa mínimo. A pesquisa estava organizada em duas partes: a primeira, com 10 perguntas, tratava da finalidade e compreensão do programa mínimo e a segunda, relativa ao ensino das matérias, era composta de 16 perguntas (PINTO, 2006, p. 208).

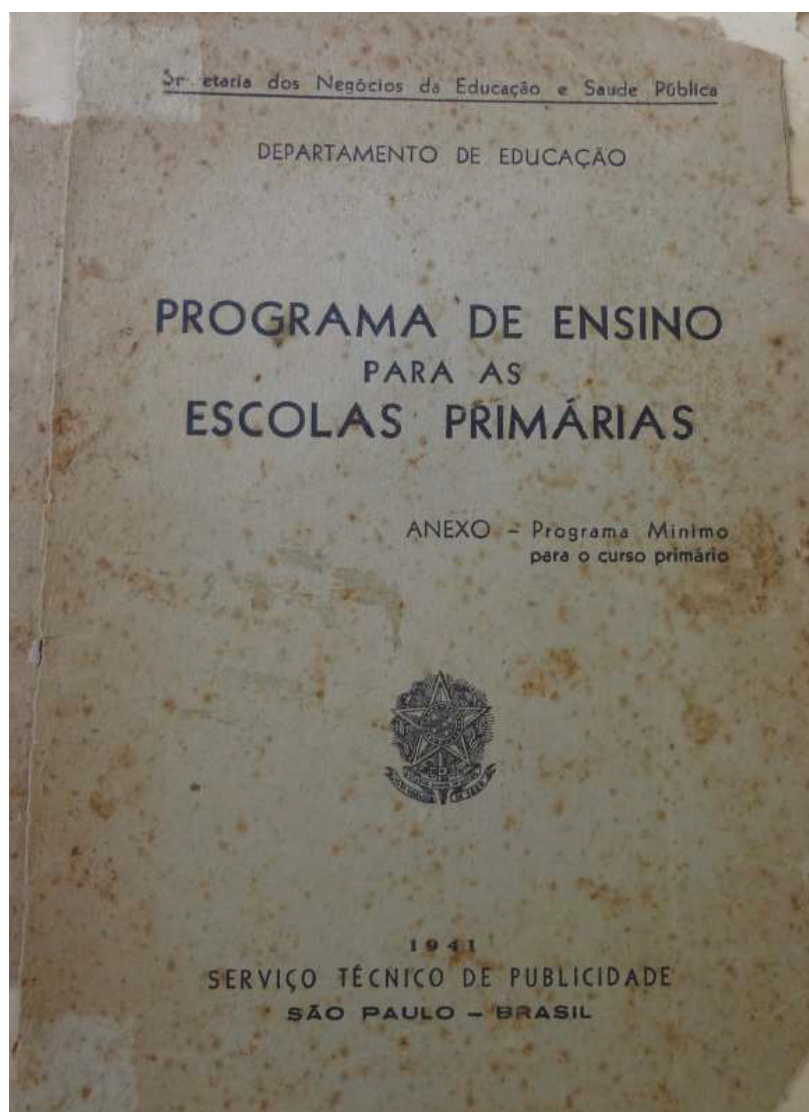
Com a Revolução de 1930, sobretudo durante o Estado Novo, houve uma centralização acentuada do poder de decisão nas mãos do governo federal e na figura do presidente. Na educação, a retomada da questão do sistema nacional de ensino

foi reflexo disso. Conforme Souza (2008, p. 49), “[...] a eficácia do sistema de ensino alicerçar-se-ia em quatro elementos primordiais: a graduação em séries, o cumprimento dos programas, o sistema de avaliação e a disciplina dos alunos”. O conceito de programa mínimo tornara-se novamente imprescindível.

Para Pinto (2006, p. 211-212), o conceito de programa mínimo adquiriu neste período um caráter mais autoritário e isso era visível no discurso educacional. Segundo a autora, havia um esforço argumentativo no sentido de convencer que estabelecer uma graduação mínima para as matérias não seria prejudicial à renovação que as escolas haviam experimentado nos últimos anos; ao contrário, faria com que esta modernização fosse consolidada com a segurança de bons resultados.

No artigo *Pesquisa sobre Programa Mínimo* publicado por Lourenço Filho no Boletim de Educação em 1935, ele retoma a defesa do programa mínimo como documento orientador para o trabalho dos professores. É nesse documento que estão descritos os propósitos firmados e que a administração precisaria guardar para fazer jus à expectativa da população. Ele considerava que nas escolas havia o programa formal e o real, ou seja, admitia que as orientações não eram cumpridas com exatidão, e que, por isso, estabelecer um programa mínimo não era suficiente para garantir a unidade do ensino. Em outras palavras, com o programa mínimo, somente uma parte precisaria ser garantida pela instituição, evitando problemas com professores que não se mostravam capazes de cumprir o programa completo. O programa mínimo indicava a matéria essencial e o critério de promoção, ou seja, o ponto de partida e o ponto de chegada para cada grau de ensino. Em 1934 São Paulo iniciou a publicação do Programa de Ensino para a Escola Primária, modelo que permaneceu inalterado até 1946.

FIGURA 18 - CAPA DO PROGRAMA DE ENSINO DE SÃO PAULO (1934-1946)



Fonte: São Paulo (1934)

Com o estabelecimento do regime ditatorial em 1937, as práticas que garantissem o controle e a unidade ficariam ainda mais em evidência. Para que os programas fossem de fato cumpridos, não haveria de se medir esforços, uma vez que:

Nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, o nacionalismo brasileiro alimentou-se de um projeto autoritário e centralizador. Na vigência do estado Novo, a política de nacionalização, empreendida pelo governo federal, buscou erradicar as minorias étnicas, linguísticas e culturais, atuando sobre os núcleos de colonização estrangeira. No estado de São Paulo, tal política voltou-se contra os imigrantes japoneses, mas teve ampla repercussão em todas as escolas públicas, direcionando-se para toda a população. Os professores primários foram conclamados para essa campanha nacionalista e boa parte do magistério assumiu tal empreendimento como causa cívica. (SOUZA, 2008, p. 73).

Em 1934, Gustavo Capanema havia assumido a liderança do Ministério da Educação e Saúde Pública e, apesar da agitação política e social do período, vinha promovendo diversas modificações na estrutura da pasta e nos serviços que prestava. Em 1935 criou a Bibliografia Brasileira de Educação como uma ferramenta de indexação das informações educacionais produzidas no Brasil e no exterior sobre a educação brasileira. Em 1937 fundou o INEP, inicialmente denominado Instituto Nacional de Pedagogia e em 1938 Lourenço Filho foi nomeado o primeiro diretor geral desta instituição.

A questão dos programas continuava tendo espaço no debate educacional, tanto que em 1941 Sólon Borges dos Reis publicaria o livro *Algumas considerações sobre programas escolares*. Souza (2014) ressalta que:

Seguindo uma clara filiação à abordagem do currículo em voga nos Estados Unidos, Sólon Borges dos Reis buscou justificar a necessidade dos programas escolares. Afirmava haver conhecimentos indispensáveis que o educador necessita aprender e “só um programa demorado e conscientemente elaborado, previsto no início do ano letivo, reúne elementos bastantes para, por defeitos que tenha, assegurar-lhe o estudo deste conhecimento ou daquele, sem risco de excesso ou de omissão (Reis, 1941, p. 8). Em continuidade, o autor ressaltava as vantagens do programa. Para a escola, ele coordena e organiza as atividades educativas compreendendo importante fator para a racionalização do ensino. Para o professor, atende à necessidade de graduação prática, ordenada e sensata do ensino (SOUZA, 2014, p. 138).

Neste livro em que os programas eram apresentados de forma positiva, Sólon Borges dos Reis define o conceito nos seguintes termos:

O programa escolar constitui para o professor uma norma de ação pré-estabelecida que lhe torna o trabalho mais fácil, organizado e eficiente. A boa distribuição das horas de aula, o aproveitamento seguro do tempo, dependem de uma orientação anteriormente conhecida que o professor respeitará: o programa. (REIS, 1941, p. 8 apud SOUZA, 2014, p. 138).

Com a Fundação da RBEP em 1944, Lourenço Filho se ocupou pessoalmente da orientação e preparação dos primeiros números, “fazendo inclusive a revisão das provas tipográficas” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 39). No terceiro fascículo foi publicado o artigo “Programa Mínimo” de sua autoria. Neste, Lourenço Filho revisa e atualiza a sua argumentação em torno do programa mínimo, explicando melhor algumas passagens, repetindo argumentos e modificando a sua posição em outros. Se este texto está muito distante do currículo mínimo que Lourenço Filho

defendia em 1927 e da autonomia didática pregada em 1930, está completamente ajustado ao contexto em que foi escrito. Para defender a ideia de programa mínimo ele utiliza a seguinte argumentação:

Não será necessário insistir sobre a importância do programa de ensino, como recurso de organização do trabalho escolar. Representa ele a um tempo, fonte de inspiração, norma geral do trabalho docente e pedra de toque da atividade do mestre. Convenientemente organizado, deve indicar os propósitos e objetivos, que deem direção e sentido à obra educativa da escola, em seu conjunto; e, nessas condições, expõe uma filosofia e uma política. Por outro lado, deve fixar a gradação do ensino e o seu modo de ser. De modo expresso, ou tácito, propõe um método, e significa o compromisso, de parte do pessoal administrativo e docente, em compreendê-lo e executá-lo. **O programa deve existir para ser cumprido. E se existe, para ser cumprido, tudo o mais, no sistema escolar, lhe estará, de certo modo, subordinado: os fins regem os meios.** As medidas fundamentais de organização (planejamento, construções escolares, organização das classes, formação do professorado, escolha de material didático) e as de controle, geral ou especial (fiscalização do trabalho docente, verificação do rendimento do ensino, inspeção escolar, adoção de processos e normas), sempre estarão, direta ou indiretamente, ligadas à questão do programa. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 393-394 – grifos nossos).

Pelo visto, o regime autoritário que afastou de cena vários intelectuais, como Anísio Teixeira, parece não ter constrangido Lourenço Filho que, adaptando-se à nova forma de funcionamento das instituições, teve a sua forma de entender a educação e o programa escolar impactada. Ao final do texto ele define programa de ensino nos seguintes termos:

A exata significação do programa de ensino, em bem organizado sistema de educação primária, é a de inspirar o trabalho do mestre, quanto aos objetivos de sua tarefa; de propor, de modo claro, os limites de graduação, nas várias etapas do sistema escolar que se haja traçado; de estabelecer critérios para a verificação do rendimento da aprendizagem, considerados sempre, de uma parte, os recursos de organização, de outra, as idades e capacidade média dos alunos. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 402).

A definição dos conceitos que estavam na base do projeto de renovação da escola não foi uma preocupação na trajetória de Lourenço Filho ou Fernando Azevedo. Anísio Teixeira, por sua vez, esteve muito atento às bases teóricas do projeto e trabalhou na tradução de textos que julgava importantes e na criação de referências que tornassem as ideias compreensíveis no contexto educacional brasileiro.

2.2.2 A tradução do termo *curriculum*

Em 1930 Anísio Teixeira era uma personalidade de destaque no cenário educacional brasileiro. Formado em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro em 1922, dois anos depois já atuava como inspetor-geral do Ensino na Bahia. Desde então suas experiências com a instrução pública, seus estudos e os conhecimentos adquiridos em viagens à Europa e aos Estados Unidos possibilitaram que ele se colocasse como um dos principais articuladores das mudanças educacionais que estavam em curso. (PEDROSA, 2019, p. 529).

Em 1925 a Inspetoria Geral de Ensino se transformaria em Diretoria Geral de Instrução, o que aumentava ainda mais a visibilidade de seu trabalho na Bahia. Anísio Teixeira atuou como Diretor Geral da Instrução Pública até o ano de 1929, mas a sua atuação como professor da Escola Normal de São Salvador também lhe qualificava para o debate.

Em 1927, em viagem oficial aos EUA como comissionado do governo da Bahia, teve a possibilidade de observar o funcionamento e os métodos de ensino que vinham sendo implantados. Viana Filho (2008, p. 34) avalia que esta viagem foi um divisor de águas para Anísio Teixeira, uma vez que ao mesmo tempo que o afastou das convicções religiosas, descortinou inúmeras possibilidades dentro do universo educacional. O relatório desta viagem foi publicado em 1928 com o título *Aspectos Americanos de Educação*. Segundo Cardoso e Moraes (2014), os EUA traziam a promessa de uma nova forma de organização, tanto política como educacional, que se mostrava exemplar e simbolizava o ideal de modernidade pedagógica.

O alinhamento ao modelo norte-americano representava um aporte significativo aos projetos brasileiros. Os estudos realizados no Teacher's College da Columbia University em 1929 e a aproximação da teoria em desenvolvimento por John Dewey convenceram ainda mais Anísio Teixeira de que era neste modelo que estava o futuro da instrução pública brasileira:

A América do Norte impactou Anísio que, pela teoria de Dewey, ia encontrando frestas para um projeto educacional democrático, científico, moderno, racional, valorizando a descentralização e a divisão de poderes dentro do corpo político. Em parte é possível entender o deslumbramento de Anísio pela sociedade e educação norte-americana. Isto porque ele não vivia em outro mundo, não estava à margem dos acontecimentos históricos, políticos, sociais, culturais, que aconteciam na sociedade de seu tempo. Os Estados Unidos surgem como uma grande nação, apresentando um novo

modelo econômico, outra forma de vida. Além disso, prezava a liberdade e a igualdade de direitos. De certa forma, esse país tinha revolucionado por romper com os padrões educacionais da educação jesuítica, voltado somente à elite, com um currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde a sua institucionalização. Anísio experimentou o papel de viajante que percorre outro mundo e conhece seus segredos. Da viagem realizada ao Novo Mundo voltou não só com uma boa dose de encantamento, mas também com projetos e sonhos de pôr em prática aqui nos trópicos um modelo de educação “ideal”. (CARDOSO; MORAES, 2014, p. 176).

Segundo Cardoso e Moraes (2014, p. 104-113), o livro *Aspectos americanos de educação* teve duas edições em 1928 e tinha como público principal os professores e alunos da escola normal, que, por meio deste material, poderiam ter acesso às técnicas e aos métodos que o autor julgava ideais para os novos tempos. Na primeira parte, Anísio Teixeira apresenta os aspectos conceituais da teoria de John Dewey que julgava mais importantes: educação, democracia, métodos e currículo. Na segunda parte, o autor descreve as instituições e órgãos visitados, a saber: escolas rurais, escolas normais, escolas para negros, escolas secundárias, escola elementar e escola de agricultura, o órgão Federal de Educação na América, a Associação Nacional de Educação e o Departamento Estadual de Educação em Richmond. Programas e currículos tiveram destaque em diversos momentos desta narrativa. Os aspectos das instituições educativas americanas que mais chamaram a atenção de Anísio Teixeira foram: “as características físicas, a organização escolar/ensino, os programas/currículos e os métodos de ensino/metodologia” (CARDOSO; MORAES, 2014, p. 112). A primeira parte do relatório estava estruturada da seguinte forma:

QUADRO 17 - ELEMENTOS CONCEITUAIS DO LIVRO *ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO* (TEIXEIRA, 1928)

PRIMEIRA PARTE DO RELATÓRIO	
CAPÍTULOS	ASPECTOS TRATADOS POR ANÍSIO
Capítulo I – Sentido actual de educação	- Os vários tipos de educação: informal/formal, do meio, compulsória, coercitiva, pela prática - Imaturidade e desenvolvimento infantil - Teorias educativas
Capítulo II – Educação e Democracia	- Sobre democracia, democracia e educação norte-americana - Como se caracteriza uma sociedade democrática segundo Dewey - A educação segundo Dewey - A educação segundo Rousseau
Capítulo III – Do Methodo em Educação	- O interesse - A aprendizagem se dá pela experiência - O método - A matéria de ensino para o professor e para o aluno - A sociedade americana - Não se deve transmitir ideias e pensamentos diretamente às crianças

continua

conclusão

Capítulo IV – A reconstrução do currículo escolar	- A função da escola - O movimento educativo na América do Norte - O currículo da escola colonial - A escola deve abranger todas as culturas e sociedades - A moderna teoria educativa está voltada à infância

Fonte: Cardoso e Moraes (2014, p. 107).

A partir dos aspectos destacados neste quadro, é possível perceber que os estudos sobre educação se tornavam mais complexos com a incorporação de novos elementos advindos principalmente da psicologia. Começava a ficar evidente que não se tratava de instituir a instrução pública em um único modelo, mas que era preciso construir um modelo educacional mais abrangente e diversificado. A democracia era o princípio que haveria de guiar esta construção e o método, a segurança de que os resultados seriam efetivos. O conceito de experiência surgia como a principal inovação e aos poucos perpassaria o campo semântico de todos os outros que serviriam como pilares da nova educação que se desenhava no horizonte de expectativas: método, currículo e, mais tarde, avaliação.

O conceito de experiência estava intrinsecamente relacionado ao conceito de aprendizagem, enquanto o ensino e o estudo compunham o campo semântico da instrução. Nesta perspectiva, podemos dizer que o conceito de método tinha mais aderência a este novo campo que se estabelecia, enquanto o conceito de currículo remetia às questões de finalidade da instituição escolar, que também vinham se modificando.

Cardoso e Moraes (2014, p. 114) ressaltam que na representação positiva que Anísio Teixeira fazia do modelo norte-americano de educação, as palavras-chave por ele utilizadas eram: democracia, renovação, mudança, modernidade, eficiência, inovação, criatividade, socialização, técnica e industrialização. Aos poucos esses termos foram se organizando de forma a constituir uma relação de oposição entre dois modelos: o da escola dita tradicional e o da escola nova que precisava ser construída. A escola tradicional era facilmente localizada nas estruturas vigentes, enquanto a escola nova começava a tomar forma no horizonte das expectativas. Do ponto de vista teórico, John Dewey era quem melhor representava este novo modelo. O quarto capítulo, que tinha como título *A reconstrução do currículo escolar*, inicia apresentando este teórico norte-americano ao público brasileiro:

O movimento educativo contemporâneo, ganhou na América, seu definitivo impulso e sentido com a publicação do trabalho de John Dewey - *The Educational Situation*, em 1902. Dessa data em diante, ao lado da atividade dos escritores que buscam fixar as linhas diretrizes de uma teoria de educação moderna e científica, atividade cuja liderança cabe aquele autor, houve, paralela, uma não menos esforçada atividade em ajustar a escola aos novos princípios e aos novos métodos que a nascente ciência da educação prescrevia. Essa atividade, embora compreenda a formação de professores, o novo aparelhamento material da escola e a reorganização do *curriculum* escolar, se tem objetivado, mais insistentemente, nessa última reorganização. (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

O termo *curriculum*, com a grafia original do latim, estava em evidência nos Estados Unidos de tal modo que era problematizado por John Dewey. No Brasil era uma palavra pouco usada, soando mais como um estrangeirismo. No entanto, é preciso lembrar que em 1927 Lourenço Filho tinha usado a expressão *currículo* mínimo em sua tese apresentada à primeira Conferência Nacional de Educação. A opção de Anísio Teixeira foi apresentar o termo latino, aos moldes norte-americanos, embora o termo *currículo* já estivesse disponível. Nesta passagem, ele objetivava demonstrar a importância do conceito para a educação. Ele dizia que o *curriculum* havia se tornado “[...] o problema central do atual movimento de reorganização escolar” (TEIXEIRA, 1928, n.p.), uma vez que expressava o sentido da escola, ou seja, era “[...] o traço de união entre a criança e a vida social americana” (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

Seguindo a teoria de Dewey, Anísio Teixeira dizia que a escola funcionava como uma “agência social específica de preparação das crianças para sua plena participação na vida social” (TEIXEIRA, 1928, n.p.). A escola deveria estar em comunicação direta e contínua com a sociedade, uma vez que era a partir dela que a vida social seria transmitida e perpetuada. Partindo do princípio de que os movimentos educativos deveriam refletir as mudanças sociais, Anísio Teixeira relatava que a discussão sobre *currículo* considerava não somente os padrões científicos do desenvolvimento das crianças, mas também as características da sociedade americana moderna, erigida sob os auspícios da democracia contemporânea e impulsionada pela revolução industrial. A complexidade da sociedade americana, frente a outros modelos de civilização, estava na necessidade de contemplar a participação de todos os membros que a compunham e as suas diferenças. A complexidade social e o princípio democrático demandavam uma nova forma de conceber o *currículo*. Ele explicava que:

Por muito tempo, e na América talvez até 1880 ou 1890, a educação popular se reduzia substancialmente aos três RR, – ao ler, escrever e contar, da antiga escola colonial. A transformação social, científica e industrial e a tentativa democrática vieram exigir um alargamento formidável desse primitivo **currículum**. O movimento educativo se orientou no sentido de evitar todos os exercícios artificiais ou inúteis e de utilizar todo o material com que a ciência estava contribuindo para guiar a indústria e a vida social. **Não era esse movimento apenas um reflexo do alargamento do conteúdo social, mas o resultado de uma mudança de direção da própria educação.** O ideal educativo se transformou. Enquanto os problemas passados da escola eram claramente fixos e visavam propriamente fornecer ao educando certas habilidades, ou levá-lo a participar e compreender as realizações da antiga experiência humana, e daí a ênfase nos três RR da escola elementar e no Latim e Grego da escola secundária, – os problemas de hoje, pondo especial relevo no sentido social da educação, ganharam um sentido dinâmico diverso dos antigos ideais de conservação e tradicionalismo. A escola se destina essencialmente a preparar, o mais economicamente e o mais eficientemente que for possível, a participação no sentido da atual vida social. O característico particular da atual concepção educativa, é que ela deve visar essa formação para a vida social, organizando a própria escola como "uma miniatura de organização social que esteja constantemente a alargar a compreensão de si mesma". A sociedade democrática é uma sociedade em permanente desenvolvimento, em permanente revisão dos seus standards, em permanente progresso. Qualquer escola cujos ideais fossem estáticos, – a aquisição de certas formas de cultura ou de certas habilidades fixas, – falharia ao preceito fundamental de coincidir com a sociedade de que ela deve ser o reflexo. A escola, como a sociedade, deve manter o espírito de inquérito constante, de permanente hospitalidade a novos standards, de simpatia e cooperação com as mudanças e os progressos. A sociedade democrática é uma sociedade em indefinido estado de reconstrução. (TEIXEIRA, 1928, n.p. – grifos nossos).

Desta forma o conceito de currículo se tornava fundamental na relação da escola com a sociedade e na necessidade de adaptar o ensino à nova finalidade da educação. Enquanto método era um conceito que dava sentido aos elementos do interior da instituição escolar, o currículo ligava a escola ao futuro que se pretendia construir. A escola, como meio de transformação social, não poderia continuar sendo:

[...] uma agência para fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores, mas uma agência de inquérito e reconstrução social. Só assim o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática; só assim, ao invés de tornar as mudanças sociais difíceis, ela colaborará na própria revisão social constante, que é a essência da democracia. A escola deste jeito não falhará na sua tarefa de levar os seus membros à inteligência da atual ordem social, que não é rígida e estratificada, mas uma ordem social a que as transformações econômicas e industriais do mundo e as conquistas científicas, obrigam a uma incessante e permanente mutação. A rígida sociedade do passado permitia a educação de seus membros para um pré-determinado status social. Hoje, com uma sociedade fugida à fixação de qualquer standard, deve-se exigir um novo ideal educativo. (TEIXEIRA, 1928, n.p.).

Se Lourenço Filho buscava em sua argumentação acomodar a tensão que havia entre um modelo de currículo enciclopédico, o desejo de manter um padrão erudito para a formação das elites e a necessidade de ampliação da escolarização para grupos sociais que até então não participavam da instrução pública, Anísio Teixeira buscava compreender a dinâmica dos currículos e programas à luz das novas teorias norte-americanas, e era esta a perspectiva que trazia para seus escritos.

Para Anísio Teixeira, um programa social era imprescindível para que a organização do currículo fizesse sentido. Disso podemos depreender que a finalidade era um aspecto fundamental do conceito, ou seja, o currículo só faria sentido se estivesse relacionado a um projeto de sociedade, uma vez que era na escola que a criança seria preparada para a vida social. Sendo assim, a mudança na escola era reflexo da mudança social. A sociedade americana era vista como um modelo por estar guiada por princípios democráticos e pelos avanços que havia conquistado no processo de industrialização. A sociedade americana se tornara mais complexa e essa complexidade se refletia na escola e no currículo a partir do ideal educativo de eficiência social.

O capítulo dedicado à discussão do currículo no livro *Aspectos Americanos de Educação* (1928) foi reproduzido integralmente em 1930 no número da *Revista Escola Nova* dedicado aos programas escolares. A única modificação realizada entre estas duas versões publicadas com um intervalo de dois anos foi a substituição do termo *curriculum* por programa no título e em algumas passagens do texto¹⁷⁶. Cabe lembrar que Lourenço Filho também optou por migrar do conceito de currículo para programa na defesa que fazia de um modelo de programa mínimo. A mudança do termo pode estar relacionada ao conceito utilizado como tema daquele número da revista, ou seja, parece que seria mais coerente falar em reconstrução dos programas em uma publicação que visava discutir os programas escolares, do que evocar o pouco conhecido conceito de currículo.

No entanto, outro fato chama a atenção: Anísio Teixeira não substituiu linearmente todas as palavras *curriculum* por programa. Das 24 vezes que o termo *curriculum* foi usado no decorrer do texto, em 16 o autor substituiu pelo termo

¹⁷⁶ Em *Aspectos Americanos de Educação* (1928), o capítulo foi denominado como *A reconstrução do curriculum escolar* enquanto o mesmo texto publicado na *Revista Escola Nova* (1930b) teve como título *A reconstrução do programa escolar*.

programa e em 8 manteve o termo original. Na primeira versão do texto, o termo programa também já estava em uso em sete passagens e não foi modificado. Ou seja, houve uma inversão na frequência destes termos: na primeira versão a palavra *curriculum* foi utilizada 24 vezes e a palavra programa 7, ao passo que na segunda versão a palavra *curriculum* foi utilizada 8 vezes e a palavra programa 23¹⁷⁷.

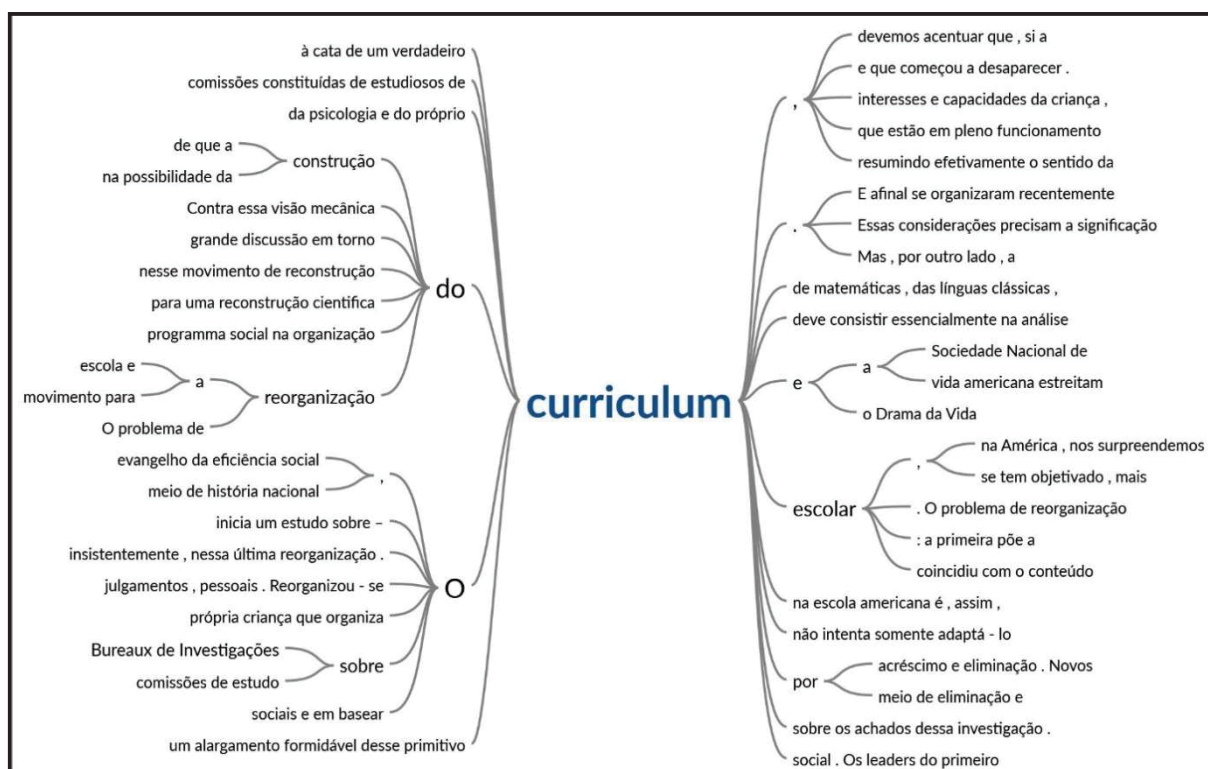
A mudança dos termos em um curto espaço de tempo e de forma não linear demonstra que no Brasil o conceito passava por um período de pouca definição. A obra de John Dewey publicada em 1902 pela editora da Universidade de Chicago, denominada *The Educational Situation*, também é considerada um marco fundador para o campo de estudos do currículo nos EUA e Anísio Teixeira situava suas reflexões a partir dela, assim como dos escritos de Harold Rugg, que desenvolvia estudos sobre o tema na Universidade de Chicago. Neste livro, Dewey usa exclusivamente o termo *curriculum* para se referir ao conceito.

Anísio Teixeira mantém o termo *curriculum* na segunda versão do texto especialmente nas passagens em que retoma aspectos da história da educação dos EUA ou aborda mais diretamente aspectos teóricos ou da pesquisa sobre o tema. Em alguns momentos há referência direta à Universidade de Columbia ou a comissões internacionais que reforçam a relação com os estudos desenvolvidos nos EUA. Se em uma passagem o autor faz referência a um primitivo *curriculum* norte-americano, em outra reafirma o uso do termo quando evoca o “verdadeiro *curriculum* social” (TEIXEIRA, 1930, p. 94).

A análise das figuras 19 e 20 demonstra que entre as duas versões do texto, houve uma redução significativa da abrangência do termo *curriculum*, ou seja, não foi somente a incidência que diminuiu, mas também os sentidos para os quais a palavra era mobilizada:

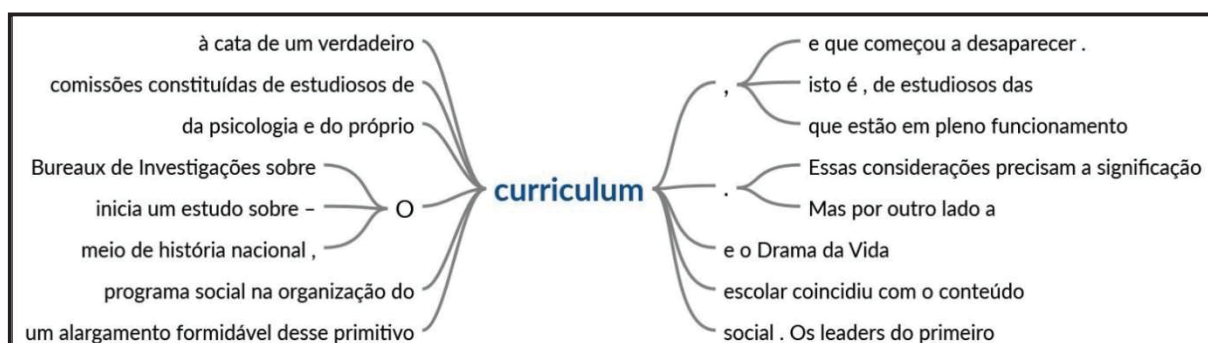
¹⁷⁷ Como base para essa análise, foi utilizada a transcrição dos trechos em que os termos *curriculum* e *programa* são utilizadas nas duas versões do texto de Anísio Teixeira, uma publicada em 1928 e a outra em 1930.

FIGURA 19 – CURRICULUM EM ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO (1928)



Fonte: Teixeira (1928), elaborado pela autora a partir do software Nvivo (2021).

FIGURA 20 – CURRICULUM EM REVISTA DE ENSINO (1930)



Fonte: Teixeira (1930), elaborado pela autora a partir do software Nvivo (2021).

É possível perceber que o termo deixa de ser usado em sua relação com a escola, ou seja, quase não aparece mais acompanhado do termo escolar ou da referência às matérias do ensino. A menção ao processo de organização, reorganização ou reconstrução do *curriculum* também não figura na segunda versão. A expressão *o curriculum*, que sugere uma perspectiva de coletivo singular, continua presente, mas não é tão frequente quanto no capítulo do livro.

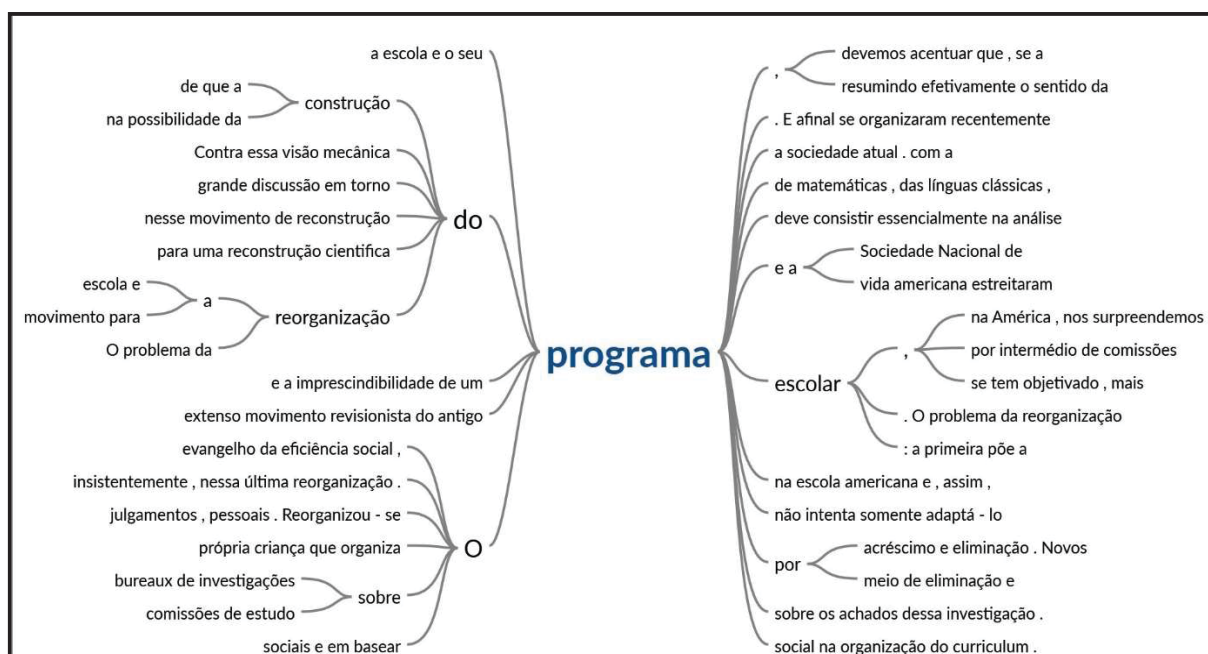
É preciso considerar que, no intervalo entre uma publicação e outra, Anísio Teixeira teve a oportunidade de aprofundar os seus estudos nos EUA, uma vez que, depois de publicar o livro *Aspectos Americanos de Educação*, ele voltou ao país para um curso de dez meses no Teacher's College da *Columbia University*, de New York (NUNES, 2010).

Segundo Nunes (2010), em 1929 Anísio Teixeira deixou de atuar como Diretor Geral de Instrução da Bahia e graduou-se como *Master of Arts*, com especialização em educação pelo Teacher's College da *Columbia University*. Com isso seus interesses voltaram-se mais para as discussões acadêmicas, o que explica a diferença de perspectiva com relação a Lourenço Filho que seguia altamente engajado nas Conferências Nacionais de Educação e no debate sobre as reformas do ensino.

No retorno ao Brasil dedicou-se à tradução de textos de John Dewey, que resultaram na publicação do livro *Vida e Educação* pela Editora Melhoramentos. Nesta obra, o prefácio de sua autoria intitulado *A pedagogia de Dewey: esboço da Teoria da Educação de John Dewey* apresenta as linhas gerais e os conceitos básicos deste novo referencial, o que acompanhava a linha editorial da Coleção Biblioteca da Educação que:

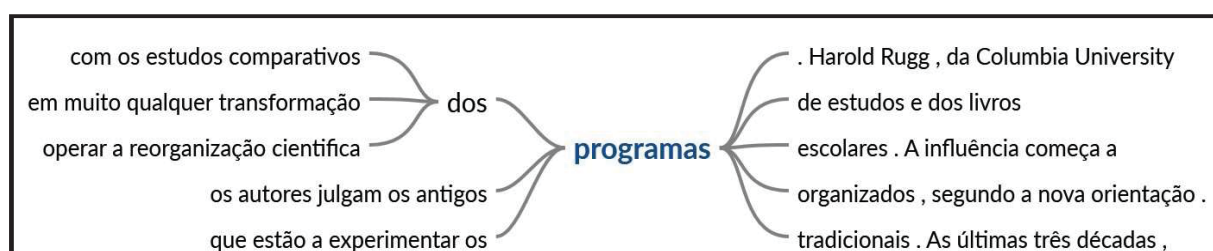
Ao difundir uma cultura considerada, na época, atualizada e necessária a formação profissional dos professores, a coleção contribui para a fixação e popularização dos termos e noções fundamentais dos campos de conhecimentos emergentes. Explicita, assim, um esforço de objetividade científica, no qual predominam os esquemas explicativos psicológicos e sociológicos relativos à realidade nacional e ao homem brasileiro. (MONARCHA, 1997, p. 38).

Em um movimento inverso, o conceito de programa, que inicialmente aparecia associado a adjetivos como antigo e tradicional, passa a ter um sentido mais abrangente. Na primeira versão, o termo era usado pontualmente como programas escolares ou programas de estudo, mas com o sentido de algo que precisava ser ajustado. O novo modelo, por sua vez, era mais bem identificado com o termo *curriculum*. A mudança entre as duas versões pode ser observada na comparação entre as Figuras 21 e 22 que esquematizam a ramificação da composição das frases nas quais a palavra programa aparece:

FIGURA 21 – PROGRAMAS EM *REVISTA DE ENSINO* (1930)

Fonte: Teixeira (1928), elaborado pela autora a partir do software Nvivo (2021).

FIGURA 22 – PROGRAMA EM ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO (1928)



Fonte: Teixeira (1930), elaborado pela autora a partir do software Nvivo (2021).

Isso posto, a pergunta que fica é se haveria um padrão na modificação de termos realizada pelo autor, que indique uma mudança conceitual significativa ou que demonstre os pontos de instabilidades decorrentes deste movimento. A análise das 16 frases modificadas pelo autor aponta que o termo *curriculum* foi substituído por programa em três situações: 1) quando se referia diretamente à escola ou à organização escolar; 2) quando apontava a necessidade de reorganização ou reconstrução; 3) quando era apresentado como um tema de debate ou de estudo.

No Quadro 18 podemos observar os momentos em que o termo vinha associado ao conceito de escola, ao contexto escolar ou às disciplinas escolares:

QUADRO 18 – COMPARATIVO ENTRE O USO DAS EXPRESSÕES CURRÍCULO ESCOLAR E PROGRAMA ESCOLAR POR ANÍSIO TEIXEIRA (1928, 1930)

A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR (1928)	A RECONSTRUÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAR (1930)
Essa atividade, embora compreenda a formação de professores, o novo aparelhamento material da escola e a reorganização do currículo escolar , se tem objetivado, mais insistentemente, nessa última reorganização (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Essa atividade, embora compreenda a formação de professores, o novo aparelhamento material da escola e a reorganização do programa escolar , se tem objetivado, mais insistentemente, nessa última reorganização (TEIXEIRA, 1930, p. 86).
O currículo , resumindo efetivamente o sentido da escola , pois que é, de certo modo, o traço de união entre a criança e a vida social americana, tornou-se o problema central do atual movimento de reorganização escolar (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	O programa , resumindo efetivamente o sentido da escola , pois que é, de certo modo, o traço de união entre a criança e a vida social americana, tornou-se o problema central do atual movimento de reorganização escolar (TEIXEIRA, 1930, p. 86).
Tal tendência tem levado a uma excessiva reverência da infância. Segundo certas teorias, é a própria criança que organiza o currículo escolar (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Tal tendência tem levado a uma excessiva reverência da infância. Segundo certas teorias, é a própria criança que organiza o programa escolar (TEIXEIRA, 1930, p. 89).
O problema de reorganização do currículo na escola americana é, assim, o problema, dentro do qual essas diversas tendências se chocam (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	O problema da reorganização do programa na escola americana é, assim, o problema, dentro do qual essas diversas tendências se chocam (TEIXEIRA, 1930, p. 90).
Quando estudamos o movimento para a reorganização do currículo escolar , na América, nos surpreendemos com a severidade com que os autores julgam os antigos programas (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Quando estudamos o movimento para a reorganização do programa escolar , na América, nos surpreendemos com a severidade com que os autores julgam os antigos programas (TEIXEIRA, 1930, p. 90).
Em 1920, as comissões de estudo sobre o currículo de matemáticas , das línguas clássicas, das línguas modernas e de história lançaram mãos dos métodos objetivos de investigação (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Em 1920, as comissões de estudo sobre o programa de matemáticas , das línguas clássicas, das línguas modernas e de história lançaram mãos dos métodos objetivos de investigação (TEIXEIRA, 1930, p. 93).
Duas tendências se chocam nesse movimento de reconstrução do currículo escolar : a primeira põe a sua ênfase na preservação da contribuição do passado; a outra insiste mais especialmente no descobrimento de novos processos e novos elementos, à cata de um verdadeiro currículo social (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Duas tendências se chocam nesse movimento de reconstrução do programa escolar : a primeira põe a sua ênfase na preservação da contribuição do passado; a outra insiste mais especialmente no descobrimento de novos processos e novos elementos, à cata de um verdadeiro currículo social (TEIXEIRA, 1930, p. 94).

Fonte: Teixeira (1928, 1930), elaborado pela autora (2021).

A maioria das mudanças realizadas pelo autor estava relacionada ao contexto escolar, o que demonstra que ele preferiu retomar o termo que já estava em uso desde o século XIX. O recurso usado na organização das matérias escolares era o programa, cujo modelo estava em debate. Falar em *currículo* escolar poderia ser um complicador desnecessário. O mesmo se dava ao nível das reformas: não havia

dúvida sobre a necessidade de reformulação e reconstrução dos programas escolares.

QUADRO 19 – SOBRE A NECESSIDADE DE RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO / PROGRAMA

A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR (1928)	A RECONSTRUÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAR (1930)
Reorganizou-se o currículo por acréscimo e eliminação (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Reorganizou-se o programa por acréscimo e eliminação (TEIXEIRA, 1930, p. 93).
Os "inquéritos escolares" (<i>school survey</i>) também aparecem, auxiliando as investigações, para uma reconstrução científica do currículo (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Os "inquéritos escolares" (<i>school survey</i>) também apareceram, auxiliando as investigações, para uma reconstrução científica do programa (TEIXEIRA, 1930, p. 94).

Fonte: Teixeira (1928, 1930), elaborado pela autora (2021).

Já o terceiro grupo formado por frases nas quais Anísio Teixeira optou por substituir o termo *currículo* por programa tem um sentido diferente, uma vez que retrata aspectos relacionados aos estudos sobre o tema. Nestas frases o currículo é associado a termos como discussão, construção, investigação, orientação, análise e descoberta. A evocação da sociedade e da vida americana também é notável. Os demais conceitos utilizados na composição do sentido – criança, desenvolvimento, ciência, modernidade, eficiência social, matérias, finalidade e objetivos – também compõem o léxico em construção.

QUADRO 20 – SOBRE OS SENTIDOS DE CURRÍCULO E PROGRAMA

A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR (1928)	A RECONSTRUÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAR (1930)
Assim, a grande discussão em torno do currículo não intenta somente adaptá-lo à criança, cujas leis de crescimento e desenvolvimento a ciência vem revelando, mas adaptá-lo, de outra parte, à moderna sociedade americana (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Assim, a grande discussão em torno do programa não intenta somente adaptá-lo a criança, cujas leis de crescimento e desenvolvimento a ciência vem revelando, mas adaptá-lo, de outra parte, a moderna sociedade americana (TEIXEIRA, 1930, p. 87).
Como o objetivo religioso deu lugar, porém, bem cedo ao evangelho da eficiência social, o currículo e a vida americana estreitam um pouco o abismo que os separava (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Como o objetivo religioso deu lugar, porém, bem cedo ao evangelho da eficiência social, o programa e a vida americana estreitaram um pouco o abismo que os separava (TEIXEIRA, 1930, p. 92).
Os <i>leaders</i> do primeiro movimento são os diversos bureaux de investigações sobre o currículo e a Sociedade Nacional de Educação, que há quinze anos procede a uma análise gigantesca dos milhares de cursos de estudos americanos, tabulando-os, criticando-os, etc. (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Os <i>leaders</i> do primeiro movimento são os diversos bureaux de investigações sobre o programa e a Sociedade Nacional de Educação, que há quinze anos procede a uma análise gigantesca dos milhares de cursos de estudos americanos, tabulando-os, criticando-os, etc. (TEIXEIRA, 1930, p. 94).

continua

conclusão

A RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR (1928)	A RECONSTRUÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAR (1930)
A outra escola devota sua energia em descobrir as necessidades sociais e em basear o currículo sobre os achados dessa investigação. (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	A outra escola devota sua energia em descobrir as necessidades sociais e em basear o programa sobre os achados dessa investigação. (TEIXEIRA, 1930, p. 94-95).
Salienta a premissa de que a construção do currículo deve consistir essencialmente na análise da vida americana, sem desprezar o outro aspecto, que é a criança, com suas habilidades, suas necessidades e seus interesses de uma personalidade em crescimento (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Salienta a premissa de que a construção do programa deve consistir essencialmente na análise da vida americana, sem desprezar o outro aspecto que é a criança, com suas habilidades, suas necessidades e seus interesses de uma personalidade em crescimento (TEIXEIRA, 1930, p.95).
Essa escola não crê na possibilidade da construção do currículo por meio de eliminação e acréscimo no atual. (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Essa escola não crê na possibilidade da construção do programa por meio de eliminação e acréscimo no atual. (TEIXEIRA, 1930, p. 95).
Contra essa visão mecânica do currículo , devemos acentuar que, se a ciência pode determinar as matérias de educação, a finalidade e os objetivos dela serão sempre objeto de uma larga orientação filosófica e social (TEIXEIRA, 1928, n.p.).	Contra essa visão mecânica do programa , devemos acentuar que, se a ciência pode determinar as matérias de educação, a finalidade e os objetivos dela serão sempre objeto de uma larga orientação filosófica e social (TEIXEIRA, 1930, p. 95).

Fonte: Teixeira (1928, 1930), elaborado pela autora (2021).

Compreender as decisões de determinado autor no que tange ao uso dos conceitos não é uma tarefa fácil, mas o que podemos concluir é que Anísio Teixeira estava preocupado com o alcance do conceito de currículo no Brasil, e a adequação da linguagem do texto escrito, provavelmente teve como objetivo facilitar a compreensão das ideias que defendia.

O Brasil passava por um período de intensa agitação política. Reconhecido como um intelectual da educação, Anísio Teixeira entendia que a revolução de 1930 representava um marco para a modernização do país (ROTHEN, 2005, p. 198). Na educação, o conceito de currículo viria ao encontro desta modernização, uma vez que “[d]ispositivos curriculares cada vez mais sistematizados buscaram ordenar o tempo e as práticas escolares, determinando o que e o como ensinar, e os professores tiveram que ampliar seus conhecimentos para poder ensinar aos alunos.” (SOUZA, 2008, p. 21).

Com tradução de Anísio Teixeira, em 1930, a Editora Melhoramentos publicava no Brasil os primeiros textos de John Dewey. Em conjunto com *Interesse e Esforço*, o texto *A criança e o programa escolar* compunha o livro *Vida e Educação*, décimo segundo volume da coleção Biblioteca da Educação dirigida por Lourenço Filho. Toledo e Carvalho (2006, 2017) realizaram a análise do regime de tradução dos

textos de Dewey por Anísio Teixeira e discutiram as principais características da referida coleção. Segundo as autoras, a publicação de obras escritas em outras línguas, em coleções como a Biblioteca da Educação, tem características muito particulares, tendo em vista que o formato e a intenção dos organizadores podem influenciar o processo de tradução. No que se refere aos textos de Dewey, é preciso considerar que a Biblioteca da Educação estava dirigida a professores e normalistas e tinha por objetivo:

[...] por em cena, seletivamente, em linguagem acessível e de modo sistematizado, os novos sistemas de educação renovada, exibindo-lhes os fundamentos e fixando-lhes o sentido, de modo a demarcar a sua diferença relativamente à pedagogia tradicional, mas também a torná-los palatáveis a seus mais ferrenhos críticos. Composto para “orientação do professorado” de São Paulo, com o objetivo de erradicar a confusão que lá se estaria generalizando em torno do assunto, o livro é dispositivo eficaz de fixação do sentido do novo, no cipoal das proposições pedagógicas que, concorrentemente, reivindicavam para si o estatuto de pedagogia da escola nova ou da escola ativa. (CARVALHO; TOLEDO, 2006, p. 58).

O livro de Lourenço Filho – *Introdução aos estudos da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* – cumpre este propósito e ocupa um lugar central na coleção. O livro foi um sucesso editorial, alcançando três edições no espaço de três anos (CARVALHO; TOLEDO, 2006, p. 58). A modernização da educação não poderia se efetivar se não houvesse uma mudança na forma que os professores percebiam e compreendiam o processo educacional, e a coleção visava promover esta mudança a partir de textos objetivos e acessíveis a este público, que teria na coleção

[...] um mapa norteador que lhe daria acesso ao que o editor considerava serem as mais modernas tendências do movimento pedagógico internacional. Para facilitar esse acesso, a BE se organizava segundo critérios derivados das representações que o editor tinha do seu público leitor, adequando a exposição com o recurso a dispositivos tipográficos e textuais que levassem em conta o que o editor entendia serem as disposições e competências de leitura específicas desse público. Triadas pelos crivos avaliativos do editor, as proposições da chamada “pedagogia da escola nova” foram difundidas pela Coleção. (TOLEDO; CARVALHO, 2017, p. 1003).

Carvalho e Toledo (2017, p. 1002) apontam para o fato de que a coleção foi organizada de forma a dirigir a leitura dos professores e facilitar a apropriação dos conteúdos pedagógicos desejados, por isso o editor e os autores procuravam adequar o texto para favorecer a aplicação das ideias no contexto brasileiro. Esta análise pode

ser um elemento importante para compreender o motivo que levou Anísio Teixeira a traduzir o título *The child and the curriculum* por *A criança e o programa escolar*.

Lourenço Filho era um dos principais interlocutores de Anísio Teixeira naquele período. Tendo transcorrido mais de um século da independência do Brasil, em 1930 vivia-se o início da transição de um modelo econômico fundamentalmente agrário para outro no qual a produção industrial firmava-se como elemento significativo. No projeto de modernização do Estado, a valorização da educação se ampliava, uma vez que era vista como um instrumento para a construção de um novo modelo de nação. A proposição de um sistema nacional de ensino, acalentada desde a primeira constituição, começa a se mostrar viável e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública representava um marco na composição da estrutura governamental.

O texto traduzido por Anísio Teixeira nos anos seguintes à sua viagem aos EUA, que teve como objetivo conhecer o funcionamento das instituições educacionais daquele país, é considerado por alguns autores o primeiro texto sobre currículo publicado no Brasil. O interesse pela difusão de material teórico sobre o tema demonstra que, neste momento, para além de uma palavra do léxico educacional, currículo e os seus termos correlatos, programa de ensino e plano de estudos, se firmavam como conceitos relevantes para o debate da educação.

No mesmo ano em que Anísio Teixeira retomava o conceito de programa em substituição ao termo *curriculum*, ele optava por traduzir o termo *curriculum* como programa escolar, e não por currículo, que seria uma opção mais literal. Certamente esta decisão não foi aleatória. O fato de Lourenço Filho usar o termo programa de ensino na revista *Escola Nova* provavelmente influenciou a decisão de Anísio Teixeira no momento da republicação do seu texto.

O passar dos anos e o acirramento do debate educacional, assim como a recepção de novas teorias pedagógicas, não tinha amainado o debate em torno dos programas de ensino. Se era necessário aos inspetores afirmar com veemência que o programa era algo que precisava ser cumprido, é provável que o motivo desse esforço estivesse na continuidade do questionamento dos programas por outros agentes. Chama a atenção no número 3 da revista *Educação* de 1929, no qual Lourenço Filho havia publicado um artigo sobre a escola nova, o uso da palavra currículo em três artigos traduzidos do inglês, dois sobre leitura e outro sobre caligrafia. Ou seja, a tradução do termo *curriculum* para currículo já podia ser observada, apesar de ser pouco comum.

A proximidade entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira era visível nas manifestações mútuas de reconhecimento e admiração. Em texto não publicado, denominado *Comentários sobre a introdução ao estudo da escola nova* (TEIXEIRA, s.d.¹⁷⁸), Anísio Teixeira falava da dificuldade de difundir novas teorias no Brasil sem um curso superior de educação, mas que apesar das dificuldades, Lourenço Filho era uma das figuras centrais para a renovação educacional brasileira. Para Anísio Teixeira, que acreditava no potencial das nações mais atrasadas no sentido de que não precisariam se desvencilhar das tradições para aplicar as teorias mais avançadas em educação (TEIXEIRA, s.d.), o acesso a novas teorias parecia fundamental.

Em *Vida e Educação*, os editores fizeram questão de ressaltar o ineditismo da tradução de John Dewey para o português. Dewey e a pedagogia americana representavam o caminho de renovação para a educação brasileira, e Anísio Teixeira seria a pessoa mais indicada para a empreitada, uma vez que havia realizado estudos recentes com o autor. No prefácio, Lourenço Filho destaca que:

[...] a Biblioteca de Educação não quis apresentar a versão simples dos interessantes trabalhos que se lerão a seguir, nem a entregou a qualquer tradutor da língua inglesa, embora hábil: foi pedi-la a um antigo discípulo de Dewey, o Dr. Anísio Teixeira, solicitando-lhe ao mesmo tempo que a fizesse acompanhar de uma visão geral das teorias do mestre. E não errou. Além de uma tradução meticulosa, quanto à intenção de cada termo, Anísio Teixeira nos dá substancioso estudo acerca das ideias de Dewey e de Kilpatrick, dois dos luminares da educação renovada nos Estados Unidos. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. X).

Esta afirmação, somada ao fato do termo currículo fazer parte do título de um dos textos traduzidos, reforça a ideia de que a escolha do termo foi uma ação refletida, que buscava provocar um determinado efeito. Toledo e Carvalho (2017, p. 1001) ressaltam que é fundamental considerar as escolhas e as estratégias editoriais que colocaram em circulação as obras de Dewey. As autoras afirmam que:

[...] nas práticas de tradução dos textos de Dewey para a BE, as alterações de sentido produzidas decorrem de operações textuais e tipográficas que dão a ver as representações do editor e do tradutor sobre as disposições, as expectativas e as competências de seu público leitor. Essas alterações também decorrem das representações desses mediadores culturais sobre a situação educacional do país e sobre os requisitos necessários à mudança que gradativamente programaram promover “no espírito do professorado

¹⁷⁸ Segundo informações do Arquivo Anísio Teixeira do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC, o texto foi escrito entre os anos de 1920 e 1930.

quanto à filosofia do ensino". Promover essa mudança era, sem dúvida, intervir culturalmente, levando o professor a uma nova compreensão das "finalidades sociais" da escola. Mas era ainda fazer esse professor percorrer o caminho que levaria à superação de suas velhas concepções sobre a criança e sua atividade. Na conjunção desses objetivos é que ganhava corpo o programa de mudança da "mentalidade" do professor, acalentado por Lourenço Filho, Teixeira e seus parceiros no embate pela renovação da escola brasileira nos últimos anos da década de 1920 e no início da década de 1930. (TOLEDO; CARVALHO, 2017, p. 1012).

Antes da tradução, a obra apresenta um texto de Anísio Teixeira intitulado: *Esboço da teoria de educação de John Dewey*. Este esboço tratava fundamentalmente de apresentar o conceito de experiência de uma forma que fizesse sentido no contexto educacional brasileiro e, para isto, articulava o novo termo aos outros que já faziam parte do vocabulário educacional: conhecimento, educação, escola, atividade educativa, treino, controle, hábito, matéria, método e aprendizagem. O autor não faz uma apresentação direta do conceito de programa, mas ao abordar a relação entre matérias e métodos, deixa entrever uma nova forma de conceber esta faceta da organização escolar. Para ele havia uma relação de interdependência entre estes dois conceitos, uma vez que

Método é o modo pelo qual a experiência se processa, e, assim, não se distingue da experiência, como também o seu objeto – a matéria – dela não se distingue. Essa perfeita unidade do processo da experiência deve estar sempre presente à inteligência do educador, para que se evite o erro de pensar que a distinção puramente intelectual entre método e matéria tem qualquer apoio na realidade objetiva de cada experiência. (TEIXEIRA, 1959, p. 33-34).

O conceito de experiência, da forma como era tomado por Anísio Teixeira, secundarizava o conceito de currículo, porque era o método e não o programa que dava sentido às matérias. É flagrante na argumentação de Anísio Teixeira uma representação negativa da educação da velha escola que, segundo a sua avaliação, desconsiderava a realidade (TEIXEIRA, 1959, p. 39). Os programas eram uma parte importante deste cenário que precisava ser modificado:

Segue-se de tudo isso que a escola não pode ser, simplesmente, a casa onde se vão estudar alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos. Perde-se por esse modo, a oportunidade de aprender o que é verdadeiramente importante para a **vida do aluno**. Se o que se aprende não se pode, então, determinar exclusivamente pelos programas e pelas lições, a escola tem que tomar um rumo todo novo. A escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de **vida real**. Só aí a criança poderá, sem deslocções artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os

resultados de sua aprendizagem em sua **própria vida**. (TEIXEIRA, 1959, p. 37 – grifos nossos).

A palavra vida ganha, junto ao conceito de experiência, uma importância tão acentuada que passa a ser um termo fundamental da composição daquele campo semântico. A aprendizagem ganha sentido quando integrada à vida e, assim como método, funciona como um elemento ordenador das matérias escolares, como é possível observar na seguinte passagem:

Toda aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida. A ideia de que a escola era uma “preparação” ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida. Se se ensinava a ler, haviam-se de aprender primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras, depois as sentenças. Se a escrever, primeiro se haviam de aprender traços, depois composições destes traços, depois letras, e assim por diante. Cada exercício era um exercício “isolado”, sem conexão com nenhuma realidade presente, e que depois o aluno devia “combinar”, recompor, para construir o todo real. Se assim era nas artes escolares, muito mais nas “matérias”. Tudo era ensinado na sua ordem lógica, independente da aplicação e das relações reais. Mais tarde, o aluno sacaria conta esse capital acumulado, para utilizá-lo na vida real. Tal ensino divorcia-se de todas as condições de uma verdadeira aprendizagem. (TEIXEIRA, 1959, p. 39 – grifos do autor).

Neste contexto, o currículo, e não o programa, era apresentado como um elemento fundamental para a construção da nova escola:

Apesar de tudo isso, fica de pé, entretanto, a crítica de que a escola organizada pela teoria aqui exposta, não será *econômica*, não levará ao máximo de aprendizagens, porque a aquisição do saber, devendo processar-se em um processo natural de vida, será inevitavelmente acidental. A condenação da escola velha já está tão cedida, exatamente neste aspecto de quase nada ensinar, que se poderia pedir-lhe contas, neste passo, da autoridade com que levanta essa acusação contra a escola nova. O saber que se ganha ali é tão duvidoso, tão livresco, tão isolado da vida, que não seríamos exagerados em repetir que é antes prejudicial do que vantajoso. Não seria, pois, essa a razão por que não havíamos de tentar a reorganização escolar. Mas, há mais do que isto. As experiências com escolas novas já vão bem adiantadas no mundo. Escolas em que **“o currículo não é organizado por “matéria”, mas como um processo de vida, uma sucessão de experiências, em que cada uma se desenvolve da anterior, permitindo uma contínua e frutuosa reconstrução da experiência”**, já existem em todo o mundo. Apesar de seu caráter experimental e tateante, as conclusões são, até agora, todas favoráveis. Mesmo sob o aspecto da simples aquisição de conhecimentos e de saber, elas sobrelevam e muito a velha escola tradicional. (TEIXEIRA, 1959, p. 45-46 – grifos nossos)¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Neste trecho, Anísio Teixeira faz referência ao livro *Introdução ao estudo da escola nova* de Lourenço Filho.

O alinhamento entre os conceitos de vida, experiência e conteúdo, na leitura que Anísio Teixeira fazia da obra de John Dewey, tem no desenvolvimento progressivo a sua finalidade. As expressões vida progressiva ou desenvolvimento progressivo, apesar de não virem acompanhadas de explicação, podem ser compreendidas na relação à *Progressive Education* norte-americana, expressão que viria a enfeixar o conjunto de mudanças, nem sempre impulsionadas pelas mesmas visões sociais e pedagógicas (KLIEBARD, 2002, p. 4), que caracterizariam as reformas curriculares realizadas nos EUA na primeira metade do século XX. O autor afirmava que:

Para Dewey o fim da educação não é vida completa, mas **vida progressiva**, vida em constante ampliação e em constante ascensão. Como cresce, então, a vida? – Cresce à medida que aumentamos o conteúdo de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com ideias novas, novas distinções e novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso controle dessa experiência. A vida é, pois, tanto melhor quanto mais alargamos nossa atividade, pondo em exercício todas as nossas capacidades. Esse ideal é não somente individual, como social; o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos. Tal **desenvolvimento progressivo** e permanente constitui a essência da vida perfeita. (TEIXEIRA, 1959, p. 47 – grifos nossos).

É compreensível que o tradutor tenha dedicado a primeira parte do livro para a apresentação do conceito de experiência, uma vez que o texto de Dewey está organizado em torno desta ideia. Desde o início do texto, é possível perceber que há uma oposição entre o que Anísio Teixeira traduziu como programa escolar e a experiência da criança, que era o centro de toda a argumentação:

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evolido – a criança, – e, de outro, certos fins, certas ideias e certos valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. [...] Toma-se, então, um elemento qualquer da natureza da criança, ou um elemento da consciência desenvolvida do adulto e insiste-se em que aí é que está a chave de todo o problema educativo. Quando isso acontece, transforma-se um problema, realmente prático e sério – o das relações entre a criança e a experiência do adulto – num caso teórico, irreal, e, portanto, insolúvel. O problema educativo, que devia ser encarado como um todo, passa a ser armado sobre termos contraditórios. Medra assim a oposição entre a criança e os programas de estudos, entre a natureza individual e a experiência da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrinas pedagógicas, encontra-se a oposição entre dois elementos essenciais, mas destacados do processo total. (DEWEY, 1930, p. 48).

Esta relação de oposição é reforçada no decorrer do texto, de forma que o

sentido de programa escolar vai sendo desenhado como o polo negativo, ou seja, como aquilo que atrasa e atrapalha o desenvolvimento da criança. O excerto abaixo bem representa esta característica da argumentação:

A criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais e não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo. Opondo-se a isso, o programa de estudos que a escola apresenta, estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar – um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto – e atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do sistema solar. A pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição, veem-se assoberbadas pelos longos séculos da história de todos os povos. (DEWEY, 1930, p. 48-49).

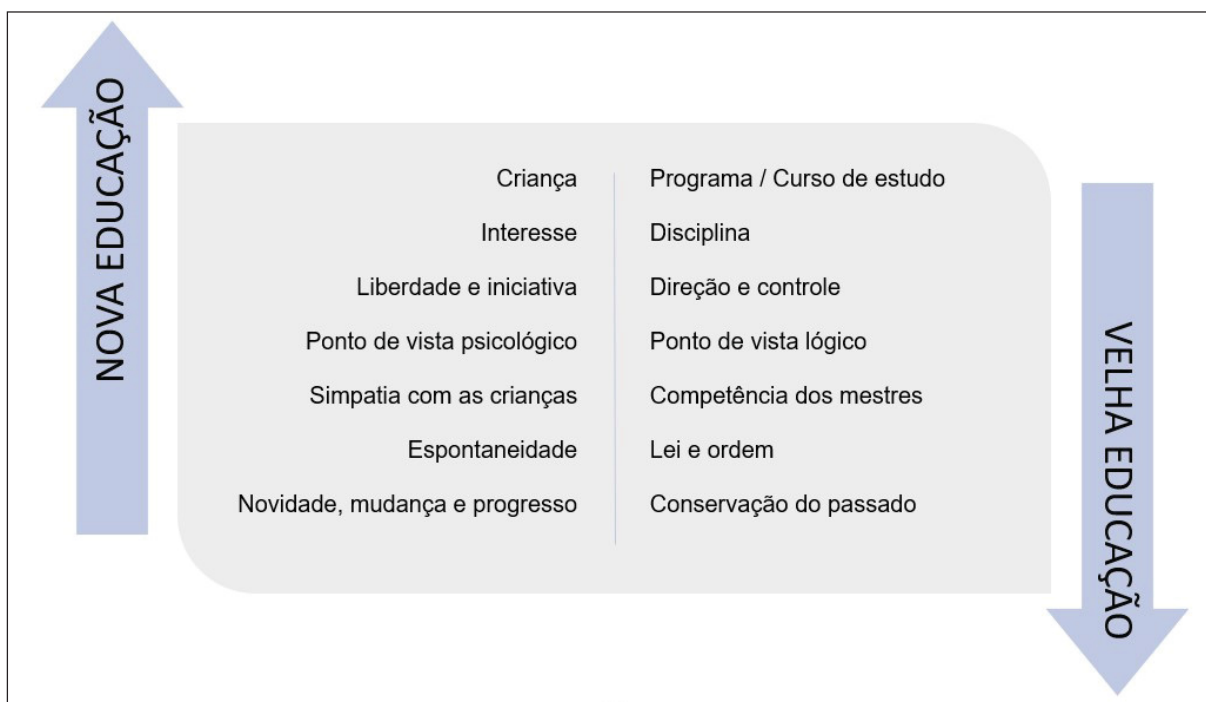
O autor procura destacar as diferenças entre a criança e o programa e critica a valorização das matérias por parte das escolas, assim como a fragmentação das informações, organizadas em esquemas de classificação que faziam pouco sentido no universo infantil. Na descrição de Dewey, o programa era algo que precisava ser percorrido passo a passo e vencido ao final do processo. A passagem a seguir demonstra como isso se dava:

A matéria, ou disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método. A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso. O contrário é que é a verdade, diz a escola oposta. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando servirem às necessidades deste crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. [...] **A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas está precisamente aí: na subordinação da vida e experiência da criança ao programa.** É por isso que “estudo” se tornou sinônimo de fadiga, e “lição”, sinônimo de tarefa. (DEWEY, 1930, p. 52 – grifos nossos).

A representação negativa do programa é seguidamente reforçada, e Dewey utiliza a oposição binária como recurso para descrever como avaliava a velha educação e como entendia que deveria ser construída a nova educação. Nesta argumentação, o programa ou o curso de estudo era apresentado como a antítese da

criança. Se na nova educação a criança deveria estar no centro do ensino, é provável que o programa fosse entendido também como elemento central da velha educação. A Figura 23 apresenta os termos em oposição:

FIGURA 23 – ESQUEMA CONCEITUAL DA OPOSIÇÃO ENTRE A VELHA E A NOVA EDUCAÇÃO



Fonte: Dewey (1930, p. 53), elaborado pela autora (2021).

O autor fazia referência à existência de uma mútua acusação: a velha educação acusava a nova de promover o caos, a anarquia e o desprezo pelo dever e autoridade, enquanto a nova educação acusava a velha de se limitar à inércia e à rotina e da “supressão da individualidade através de um despotismo tirânico” (DEWEY, 1930, p. 53). Logo após radicalizar a oposição, o autor começa a relativizar este argumento, desconstruindo as oposições e defendendo que era necessário buscar uma conciliação. Neste momento ele recoloca a criança e o programa não como elementos opostos, mas como dois polos do mesmo processo:

Abandonemos a noção de “matérias” como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança; evitemos de pensar nessa experiência como em qualquer coisa rígida e acabada; vejamo-la no seu caráter embrionário, móvel e vital; e compreenderemos, assim, que a criança e os programas são simplesmente dois limites extremos do mesmo processo. (DEWEY, 1930, p. 54).

Em um momento em que o programa escolar representava uma regra a ser

seguida frente ao olhar vigilante do inspetor de uma escola tradicional que precisava ser mudada, o conceito de currículo poderia representar uma nova ferramenta para a construção da desejada escola nova. Ainda que esta distinção não fizesse sentido no contexto norte-americano, no Brasil o texto de Dewey se coadunava ao programa de ensino, ou programa escolar e não ao currículo, conceito ainda pouco conhecido. De qualquer forma, esta tradução pode ter contribuído para distinguir os sentidos destes dois conceitos que em diversas ocasiões seriam tomados como análogos ou até sinônimos.

Em 1931, Anísio Teixeira foi nomeado membro da Comissão do então Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país. Eleito presidente da ABE, teve destacada participação tanto nos conflitos que culminaram com a saída dos católicos da entidade, como na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ainda em 1932, passou a atuar como professor catedrático no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O artigo *A reconstrução do curriculum escolar*, correspondente ao capítulo do livro *Aspectos Americanos de Educação*, foi republicado em 1932, desta vez na revista *A escola primária*, mantendo os termos usados no livro de 1928, ou seja, sem a substituição de curriculum por programa.

A questão dos programas continuava em pauta nos periódicos e agregava novas manifestações. A edição referente aos meses de abril e maio de 1932 da revista *Educação* publicou a tradução do texto de John Dewey com o título *A criança e os programas de ensino*. Sem nenhuma referência a Anísio Teixeira, além de utilizar o termo programa de ensino como tradução de curriculum, o texto se diferencia substantivamente do outro, o que reforça a percepção de que o vocabulário educacional passava por um momento de mudanças significativas, que a recepção e a apropriação das ideias de Dewey no contexto brasileiro também estavam em movimento.

QUADRO 21 - COMPARATIVO DA TRADUÇÃO DE EXCERTO DE JOHN DEWEY (1902)

VERSÃO	TEXTO
JOHN DEWEY (1902, p. 39)	<i>Now, the value of the formulated wealth of knowledge that makes up the course of study is that it may enable the educator to determine the environment of the child, and thus by indirection to direct. Its primary value, its primary indication, is for the teacher, not for the child. It says to the teacher: Such and such are the capacities, the fulfilments, in truth and beauty and behavior, open to these children. Now see to it that day by day the conditions are such that their own activities move inevitably in this direction, toward such culmination of themselves.</i>
JOHN DEWEY (1930, p. 80-81 – tradução Anísio Teixeira)	O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito e valor do programa e das matérias é para o professor e não para o aluno. Eles aí estão para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, e para dizer-lhe: “Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, <i>pela sua própria atividade</i> , se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu pleno desenvolvimento”.
JOHN DEWEY (1932, p. 131 – tradução de autoria indefinida)	Ora, o valor da ciência encerrada nos programas de ensino é precisamente este: permitir ao educador determinar o meio necessário à criança, e dirigir, em summa, de uma maneira indireta, a sua atividade mental. É, pois, antes de tudo ao mestre que o programa é útil e não à criança. O programa é um ementário . Cabe-lhe lembrar ao educador quais os caminhos que se abrem à criança nos domínios da verdade, do belo e do bem. É uma voz que avisa: “Cuidai de realizar, dia a dia, as condições que estimulem e desenvolvam os poderes ativos dos vossos alunos”.
JOHN DEWEY (1962, p. 48-49 – tradução Lorenzo Luzuriaga)	Pues el valor de la riqueza acumulada de conocimientos que constituye el programa escolar es capacitar al educador para determinar el ambiente del niño y, así, dirigir indirectamente. Su valor primario, su indicación primaria es para el maestro, no para el niño. Dice el maestro: Tales y cuales son las capacidades, las realizaciones abiertas al niño en el campo de la verdad, la belleza y la moral. Ahora procura, día por día, que las condiciones sean tales que sus propias actividades se muevan inevitablemente en esta dirección, hacia la culminación de ellas mismas.
JOHN DEWEY (2002, p. 177 – tradução Paulo Faria)	Dado isto, o valor da riqueza do conhecimento formulado , que forma o curso de estudos , é poder permitir ao educador determinar o meio da criança e, portanto, indirectamente dirigir. O seu principal valor, a sua principal indicação, é para o professor, não para a criança. Ele diz ao professor: esta ou aquela são as condições, os desempenhos, em verdade, beleza e comportamento, abertos a estas crianças. Agora tentem que dia a dia as condições sejam tais que as próprias actividades da criança se movimentem inevitavelmente nessa direcção, no sentido da realização de si próprias.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Da nova versão do texto de Dewey publicada em 1932¹⁸⁰ na revista Educação chama a atenção na parte final do artigo a frase: “O programa é um ementário” (DEWEY, 1932, p. 131). Esta definição simplificada do termo não é tomada diretamente do texto de Dewey e não consta na tradução de Anísio Teixeira publicada em 1930. Cabe salientar a complexidade destas traduções, uma vez que para além das dificuldades linguísticas inerentes a este processo, estavam relacionadas aos diferentes públicos e a políticas editoriais específicas (TOLEDO, 2018, p. 1)¹⁸¹.

Nestas versões, ainda que se considerem as diferenças comuns em traduções realizadas em tempos e espaços distintos, nada indica que John Dewey tivesse a intenção de definir, de alguma forma, o conceito. A palavra ementário teria como equivalente mais próximo em língua inglesa, o conceito de *syllabus*, que em nenhum momento o autor utiliza. Em 1934, José Ribeiro Escobar retoma esta expressão na primeira parte do livro *A Construção Científica dos Programas - O problema teórico: as bases psico-sociológicas dos programas*.

Chefe de Serviço de programas e livros escolares da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, José Ribeiro Escobar havia publicado diversos artigos na revista Educação nos últimos quatro anos. O livro em questão estava organizado em dez partes: I) Novos tempos, novos problemas; II) A psicologia; III) A psicologia Genética; IV) A psicologia Individual; V) A psicologia Estruturalista; VI) A psicologia Social; VII) O Aspecto Social; VIII) Tópicos de Dewey; IX) Trabalhos Práticos não Especializados; X) Dificuldades do Programa de Aritmética. Cada parte estava organizada em tópicos curtos, nos quais o autor acomodava elementos teóricos que recolhia das suas leituras, na maioria das vezes sem indicar as referências.

Segundo Medeiros (2005), José Ribeiro lecionava matemática na Escola Normal da Praça e, por volta de 1928, assumiu a direção do ensino em Pernambuco. A autora destaca a sua proximidade com Sampaio Dória, assim como a sua

¹⁸⁰ A comparação das traduções dos textos de Dewey pode trazer elementos importantes para a compreensão das mudanças no léxico educacional nas décadas de 1920 e 1930, assim como os livros de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que tiveram sucessivas reedições atualizadas que podem ser cotejadas com o objetivo de mapear mudanças no vocabulário educacional decorrentes da apropriação das novas referências norte-americanas.

¹⁸¹ O artigo de Maria Rita de Almeida Toledo, que tem como objeto “o regime de tradução de dois títulos de John Dewey – Liberdade, liberalismo e educação e Experiência e educação – instaurado pela Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira e editada pela Companhia Editora Nacional (CEN) entre 1968 e 1971” (TOLEDO, 2018, p. 1), traz alguns elementos que podem auxiliar na análise das traduções realizadas no início da década de 1930.

participação na primeira parte do Inquérito de 1926, organizado por Fernando de Azevedo, que tinha como tema o ensino primário e normal.

Em 1933, a Revista de Educação da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo publicou o artigo *Estudos sobre programas*, de José Ribeiro Escobar. No artigo o autor, que tinha como foco principal os estudos relativos ao ensino da matemática, se volta à perspectiva científica em desenvolvimento nos EUA desde o início do século XX. Ele começava o artigo dizendo que:

A construção de um programa escolar requer estudos objetivos principalmente da psicologia genética e da análise social, que precisam ser estreados no Brasil, onde os próprios conhecimentos de segunda mão estão longe de ser divulgados. Com o fim de preparar terreno para o nosso trabalho, acabamos de traduzir mal e mal o resultado de um dos formidáveis inquéritos levados a cabo por um educador norte-americano – Franklin Bobbit – professor na Universidade de Chicago – “Os maiores objetivos da educação”. Esta relação de objetivos, diz Bobbit, cresceu gradualmente em doze anos de esforços cooperativos da parte de uns mil e quinhentos membros de classe graduadas em “*The Curriculum*”, conduzido pelo autor na Universidade de Chicago. Recentemente a lista foi examinada e criticada por uns mil e duzentos professores de “*high-school*” em Los Angeles e de novo revista. Foi então empregada como base para determinar os objetivos do departamento de várias “*junior and sênior high schools*” nos recentes trabalhos de programa desta cidade. É ainda, naturalmente, só uma tentativa de esboço. Requer revisão e re-revisão sobre bases de acurada análise científica de pormenorizadas porções do campo aqui acumuladas. E ser inteiramente excluído em favor de um plano diferente será um ótimo serviço prestado. (ESCOBAR, 1933, p. 39).

A redação da maioria dos objetivos traduzidos por Escobar iniciava com o conceito de capacidade, mas a referência a campos de interesse, disposições e atitudes também estava presente. Os objetivos estavam organizados em eixos, a saber: I) Intercomunicação social; II) Conservação da eficiência física; III) Eficiente cidadania; IV) Contatos sociais gerais e relações; V) Ocupações de lazer; VI) Eficiência mental geral; VII) Atitudes e atividades religiosas; VIII) Responsabilidades dos pais; IX) Atividades práticas não especializadas. Apesar de numerados, os objetivos não aparecem de forma contínua, sugerindo que fazem referência a algum código que não foi apresentado na tradução.

John Franklin Bobbitt, que era professor da Universidade de Chicago, havia publicado em 1918 o livro *The Curriculum*, que seria reconhecido mais tarde no Brasil como uma das principais obras sobre o tema, mas que não era citado nesta época e

não chegou a ser traduzido no Brasil¹⁸². O livro de Bobbitt estava organizado da seguinte forma:

QUADRO 22 - SUMÁRIO DO LIVRO *THE CURRICULUM* DE FRANKLIN BOBBITT (1918)

PARTES	CAPÍTULOS
Parte I - Finalidade e processos	I. Dois níveis de experiência educacional II. Experiência educacional ao nível do brinquedo III. Experiência educacional ao nível do trabalho IV. O lugar das ideias na experiência de trabalho V. Onde a educação pode ser efetivada VI. Método científico na construção do currículo
Parte II – Treinamento para a eficiência ocupacional	VII. Propósitos da formação vocacional VIII. Treinamento técnico especializado IX. A formação especializada de grupos de trabalhadores X. Aspectos sociais da formação profissional
Parte III – Educação para a cidadania	XI. A natureza do bom cidadão XII. O desenvolvimento da iluminada consciência de grande grupo. XIII. Moral e educação religiosa
Parte IV – Educação para a eficiência física	XIV. A tarefa fundamental da formação física XV. Treinamento físico XVI. Os fatores sociais da eficiência física
Parte V – Educação para ocupações de lazer	XVII. A função do jogo na vida humana XVIII. Leitura como ocupação de lazer
Parte VI – Educação para a intercomunicação social	XIX. A língua-mãe XX. Treinamento em línguas estrangeiras Algumas considerações finais

Fonte: Bobbitt (1918)

Os conceitos utilizados nos tópicos que apresentavam a organização geral da obra deixavam ver que se tratava de uma abordagem diferente daquela defendida por John Dewey. Treinamento, eficiência, trabalho, formação profissional orbitavam o conceito de currículo, e a justificativa para esta nova perspectiva era as mudanças que estavam se operando na sociedade. Bobbitt afirmava que:

O aumento da especialização tem multiplicado interdependências e a consequente necessidade de coordenar esforços. A democracia está aumentando dentro da nação; e crescendo em todo o mundo. Todas as classes aspiram por uma oportunidade humana plena. Nunca antes a civilização e a humanização avançaram tão rapidamente. Enquanto o mundo avança ansiosamente em direção à realização de coisas novas, a educação também deve avançar não menos rapidamente. Deve fornecer a inteligência e as aspirações necessárias para o avanço; e para estabilidade e consistência na manutenção dos ganhos. A educação deve seguir um ritmo

¹⁸² Alguns trabalhos recentes sobre o tema fazem referência a uma tradução de 2004, realizada pela Didática Editora de Lisboa.

definido, não por si, mas pelo progresso social¹⁸³. (BOBBITT, 1918, p. iii).

A rápida industrialização norte-americana havia provocado uma mudança nas relações de trabalho e, por consequência, nas habilidades requeridas dos trabalhadores. Bobbitt descrevia o Sistema Taylor como uma forma científica de gestão, no qual predominavam a especialização e o planejamento. Era a partir desta perspectiva científica que Bobbitt relativizava a supremacia do método e apresentava uma teoria do currículo voltada tanto para a formação de novos professores quanto para o aperfeiçoamento daqueles que já atuavam em instituições educacionais. Ele introduzia sua obra nos seguintes termos:

Este é o primeiro livro em um campo que até recentemente foi muito pouco cultivado. Por muito tempo, temos desenvolvido a teoria do método educacional, geral e especial, e exigimos que professores e supervisores estejam plenamente cientes disso. Recentemente, no entanto, temos discernido que existe uma teoria de formulação de currículo que não é menos extensa e complexa do que o método; e que é igualmente necessária para professores e supervisores. Saber o que fazer é tão importante quanto saber como fazer. Este volume, portanto, é projetado para instituições de formação de professores como um livro introdutório na teoria do currículo; e para círculos de leitura no treinamento de professores em serviço. Espera-se também que possa ajudar o leitor em geral que está interessado em observar tendências educacionais¹⁸⁴. (BOBBITT, 1918, p. iii).

Bobbitt defendia que o método científico deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento de currículos que tinham no ideal de eficiência social a sua finalidade. Ainda que as técnicas para elaboração científica dos currículos estivessem pouco desenvolvidas, a base era simples: consistia na realização de atividades específicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades, atitudes, hábitos e

¹⁸³ Em inglês: *"Increased specialization has been multiplying human interdependences and the consequent need of coordinating effort. Democracy is increasing within the Nation; and growing throughout the world. All classes are aspiring to a full human opportunity. Never before have civilization and humanization advanced so swiftly. As the world presses eagerly forward toward the accomplishment of new things, education also must advance no less swiftly. It must provide the intelligence and the aspirations necessary for the advance; and for stability and consistency in holding the gains. Education must take a pace set, not by itself, but by social progress"*.

¹⁸⁴ Em inglês: *"This is a first book in a field that until recently has been too little cultivated For a long time, we have been, developing the theory of educational method, both general and special, and we have required teachers and supervisors to be thoroughly cognizant of it Recently, however, we have discerned that there is a theory of curriculum-formulation that is no less extensive and involved than that of method; and that it is just as much needed by teachers and supervisors. To know what to do is as important as to know how to do it. This volume, therefore, is designed for teacher training institutions as an introductory textbook in the theory of the curriculum; and for reading circles in the training of teachers in service. It is hoped also that it may assist the general reader who is interested in noting recent educational tendencies"*.

conhecimentos necessários para a vida. Esses deveriam ser os objetivos do currículo tomado como “aquela série de experiências que as crianças e a juventude devem ter para atingir esses objetivos¹⁸⁵ (BOBBIT, 1918, p. 42). O conceito de currículo é definido da seguinte forma:

A palavra **currículo** significa, em latim, um curso de corrida ou a própria corrida, um lugar de ações, ou uma série de ações. Aplicado à educação, é a **série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar** por meio do desenvolvimento de habilidades, para fazer bem as coisas que constituem os assuntos da vida adulta; e ser, em todos os aspectos, o que os adultos deveriam ser¹⁸⁶. (BOBBITT, 1918, p. 42 – grifos do autor).

Quando José Ribeiro Escobar, no livro publicado em 1934, utiliza a tradução do texto de John Dewey publicada na *Revista de Educação* em 1932 para afirmar que o programa é um ementário, ele não se afasta das ideias de Franklin Bobbitt. Isso porque em uma perspectiva científica, no desdobramento deste tópico, o autor afirma que os programas são meios para dirigir a atividade mental da criança, desenvolver o seu potencial e indicar-lhe o bom caminho, de forma que cada uma possa “cumprir o seu destino como ele se revela aos vossos olhos nos tesouros das ciências, das artes e das indústrias” (ESCOBAR, 1934, p. 68).

Entendendo que os programas deveriam ser elaborados a partir dos parâmetros da ciência, o autor definia o conceito nos seguintes termos: “O programa tem de ser considerado uma fase da ordem social estudada cientificamente. O programa escolar é um corpo de invenções sociais aperfeiçoadas para fazer o homem o que é: dono do mundo em que vive” (ESCOBAR, 1934, p. 61).

O livro de Escobar (1934), ao mesmo tempo que trazia como epígrafe uma citação de Franklin Bobbitt, retomava elementos da perspectiva teórica defendida por Dewey, como as necessidades da criança enquanto ponto de partida do ensino e o centro da atividade escolar, a relação entre os programas e as expectativas sociais, o espírito de renovação e a necessidade de construção de uma nova escola. Ele afirmava que o programa tinha de se definir e não poderia se manter indiferente ao

¹⁸⁵ Em inglês: “*The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of attaining those objectives*”.

¹⁸⁶ Em inglês, com grifos do autor: “*The word **currículum** is Latin for a **race-course**, or the **race itself**, a place of deeds, or a series of deeds. As applied to education, it is that **series of things 'which children and youth must do- and experience** by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life; and to be in all respects what adults should be*”.

embate entre as escolas novas e as conservadoras. O Quadro 23 mostra os dois cenários descritos por Escobar (1934, p. 8-9):

QUADRO 23 - DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS DA ESCOLA TRADICIONAL E DA ESCOLA NOVA SEGUNDO JOSÉ RIBEIRO ESCOBAR (1934)

ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA
Na escola tradicional, diz-se, o programa é apriorístico, emprega métodos subjetivos, põe todo o acento no preservar a contribuição cultural do passado; é imposto e é imperialista como as constituições de outorga (ESCOBAR, 1934, p. 8).	Na escola nova, o programa é científico, baseado em métodos objetivos de investigação psicológica e de inquéritos sociais; é democrático, liberal, natural, porque ausculta os anseios da realidade da alma infantil e da realidade mesológica (ESCOBAR, 1934, p. 9).
A reorganização dos programas da escola tradicional é uma simples questão de eliminação e acréscimo (ESCOBAR, 1934, p. 9).	Na escola nova é um problema complexo e difícil, para o qual se vão buscar novas técnicas na racionalização do ensino (ESCOBAR, 1934, p. 9).
O programa da escola tradicional é rígido, lógico, discriminado em matérias: leitura, escrita, aritmética, geografia, ciências etc. (ESCOBAR, 1934, p. 9).	O programa da escola nova é flexível, globalizado, psicológico e o seu vocabulário ressoa com projetos, unidades de trabalho, centros de interesse, situações vitais, atividade criadora, empreendimentos infantis, jogos, hora de história, conferências em grupos irregulares, fóruns abertos e debates, experiências em loja, cozinha, laboratórios e estúdios, pesquisa na biblioteca e no campo (ESCOBAR, 1934, p. 9).

Fonte: Escobar (1934, p. 8-9), elaborado pela autora (2021).

O autor defendia que a formulação de um programa deveria estar em relação estreita com os métodos de ensino e mencionava os testes, tomados em uma perspectiva científica, como um artefato complementar ao programa. Alguns anos antes, em 1932, a revista *Educação* havia publicado o artigo *Estabelecimento científico dos programas de estudo*, de René Duthil, autor francês que vinha sendo colocado em evidência pela defesa da adoção dos testes nas escolas, tema que começa a ganhar espaço no debate educacional.

Duthil (1932) apresentava uma nova técnica que vinha sendo desenvolvida nos EUA para o estabelecimento científico dos programas, que ele situava dentro de um movimento mais amplo de racionalização do ensino. Para ele, o principal erro na elaboração de programas era desconsiderar as condições de utilização e aplicação dos conhecimentos. A elaboração dos programas deveria levar em conta os fins teóricos, a utilização prática, a mentalidade das crianças e o meio escolar em que estavam situadas. Isso posto, elencava as ações que precisariam ser desenvolvidas:

- 1) Definir os fins teóricos em relação às atividades práticas;
 - 2) Levar a análise até o plano de ação;
 - 3) Hierarquizar estes fins e atividades;
 - 4) Selecionar as matérias a ensinar;
 - 5) Redigir os programas e escolher os melhores métodos de apresentação.
- (DUTHIL, 1932, p. 172).

Cada item era então explicado e desdobrado em ações que estavam relacionadas a diferentes enfoques metodológicos, como os centros de interesse, por exemplo. No planejamento das ações, era necessário considerar que o programa deveria ser organizado de forma a permitir a autoeducação aos moldes das receitas culinárias. Nesta perspectiva, a relação entre os programas e os testes fica evidente, como é possível observar na seguinte passagem:

Afirmando que o limite da análise é a possibilidade da autoeducação, entende-se que a razão mesma da diversidade extrema dos alunos (o método dos testes pôs nitidamente em relêvo a verdade, em quantidade e qualidade, das aptidões dos alunos da mesma idade ou da mesma classe), a individualização do ensino, ou como costuma dizer-se, a escola por medida, impôr-se-á pouco a pouco, e esta não é possível, se não existir material escolar autoeducativo apropriado (DUTHIL, 1932, p. 172).

Em um enfoque que apresentava as regras, os especialistas e as teorias como ponto de partida, assim como a autoeducação como caminho, a atuação dos professores é menos relevante. O caminho da modernização da educação seria traçado pela ciência, especialmente pela genética e pela estatística.

Podemos perceber que no início da década de 1930, as novas teorias norte-americanas sobre currículo que eram recebidas no Brasil não formavam um bloco homogêneo; ao contrário, apresentavam diferenças significativas que impactavam o campo semântico da educação. No conceito de currículo as disputas de sentido ficam evidentes, uma vez que impactam a escolha da palavra a ser usada para expressar a nova forma de selecionar e organizar os conteúdos escolares.

Esta questão não passou despercebida para Anísio Teixeira que, em 1934, no livro *Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, dedicou um capítulo para discutir a questão dos programas. O livro estava organizado em seis capítulos e o índice trazia a síntese do conteúdo que seria abordado. Era no terceiro capítulo que a obra abordava a questão dos programas escolares.

QUADRO 24 - SUMÁRIO DO CAPÍTULO III - *EDUCAÇÃO PROGRESSIVA*

CAPÍTULO III	DESCRIÇÃO DOS TÓPICOS
Diretrizes da educação e elementos de sua técnica	A) A criança - centro da escola. Respeito pela personalidade infantil. Tendência a se extremar do movimento de reconstrução escolar. Visita a uma escola experimental. Equilíbrio recomendável.
	B) Reconstrução dos programas escolares. Teoria de educação que a fundamenta. <i>O processo educativo</i> , no seu todo. Os programas - parte ou fator nesse processo total. Teoria da aprendizagem. Integração e isolamento da aprendizagem. Atividades "intrínsecas" e "ex-trínsecas". Vida presente da criança e experiência da espécie. Atividade infantil e "textos" e "compêndios". Parte dos programas que pode ser <i>préviamente</i> traçada. Programas "mínimos". Função do professor na elaboração dos programas. A objeção da ausência de sistematização do ensino.
	C) Organização psicológica das "matérias" escolares. Matérias escolares ou matérias de estudo. Conceito clássico. Conceito moderno. Matérias de estudo para o "especialista": organização lógica. Matéria de estudo para a "criança": organização psicológica. Análise da idéia quanto a uma das matérias escolares. Dificuldade do ensino pela organização puramente lógica. Os programas escolares para uso do professor. O ensino por meio de "projetos". A organização dos conhecimentos do aluno. Conclusão.

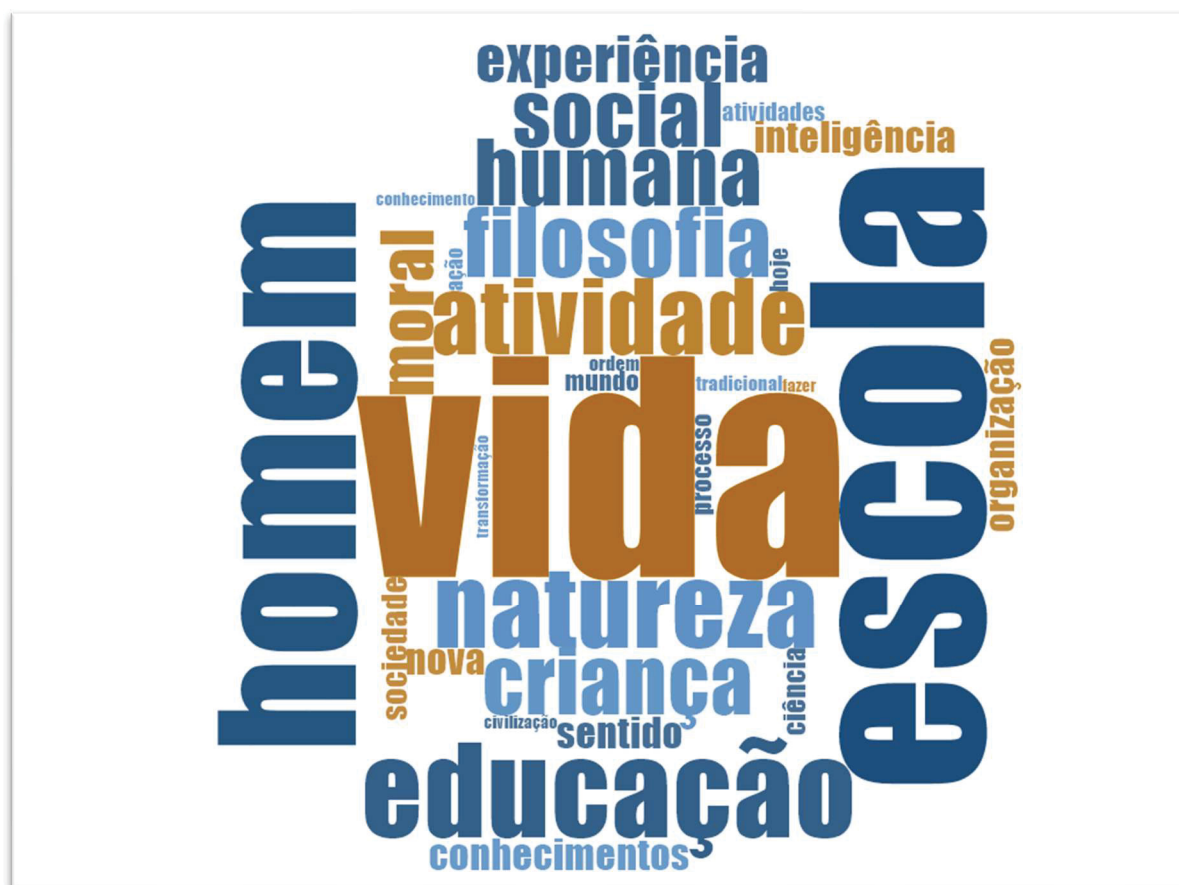
Fonte: Teixeira (1968, n.p.).

Por este sumário é possível perceber que Anísio Teixeira procurava estabelecer os contornos teóricos da mudança de perspectiva proposta para a educação, fixando sentidos e estabelecendo diferenciações conceituais. A discussão do que seria de fato a escola nova e o conceito de escola progressiva era o ponto de partida para os demais conceitos. O termo educação progressiva foi perdendo espaços nos anos seguintes e este movimento foi tão significativo que provocou a alteração do título da obra. Em nota para a quinta edição publicada em 1968, o autor explica a mudança nos seguintes termos:

Quanto ao título originário - Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação - invertamos-lhe agora a ordem, passando educação progressiva a ser o subtítulo. É que hoje a designação de progressiva perdeu, de certo modo, a razão de ser. Toda a educação moderna adota a teoria da experiência como base de sua filosofia, continuando o estudo e a pesquisa de suas formas de aplicação. Conservamos, entretanto, a referência à escola progressiva, como registro histórico do período inicial de implantação das novas concepções, que vêm transformando a escola (daí "ou a transformação da escola") e fazendo da educação, em nosso século, uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução, buscando incessantemente reajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças melhor analisadas, bem como pela tendência de acompanhar a vida, em todas as suas manifestações. (TEIXEIRA, 1968, p. 13).

Este livro de Anísio Teixeira, ao abordar de forma abrangente os aspectos que estavam em debate no movimento de renovação educacional, sistematiza os estudos que estavam sendo desenvolvidos. A análise dos termos usados com mais frequência nesta síntese demonstra que o léxico educacional estava em movimento e havia incorporado novos termos.

FIGURA 24 – PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO LIVRO *EDUCAÇÃO PROGRESSIVA* DE ANÍSIO TEIXEIRA (1934)



Fonte: Teixeira (1934), elaborado pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

No terceiro capítulo, intitulado *Diretrizes da educação progressiva e elementos de sua técnica*, Anísio Teixeira usou o conceito de programa para problematizar as questões relativas à seleção e à organização dos conhecimentos escolares. O termo é usado 23 vezes, enquanto o termo currículo é mobilizado somente em três passagens. Não é possível perceber diferença de sentido entre os dois termos e a definição apresentada pelo autor confirma que eles estavam sendo tomados como sinônimos: “O currículo ou o programa deve ser, assim, a série de atividades

educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana, em sua capacidade de viver.” (TEIXEIRA, 1934, p. 61).

A definição que mobilizava os conceitos de atividades, criança, progresso, sabedoria, experiência humana, capacidade e vida era sensivelmente diferente daquela elaborada por Escobar (1934), que articulava os termos ordem social, estudo científico, invenções sociais, homem e mundo. A nuvem com as palavras mais frequentes neste capítulo já indica a perspectiva do autor:

FIGURA 25 - NUVEM DAS PALAVRAS MAIS FREQUENTES NO CAPÍTULO *DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA E ELEMENTOS DE SUA TÉCNICA* (1934)



Fonte: Teixeira (1934), elaborado pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

No início do capítulo, Anísio Teixeira apresenta a criança como a origem e o centro da escola, tomando como referência a teoria de Dewey. A criança não poderia ser considerada um meio, mas o fim em si mesma, uma vez que “[o] eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos.” (TEIXEIRA, 1934, p. 49).

Para que isso acontecesse, a escola teria de se transformar radicalmente, tornando-se um lugar alegre e estimulante, com uma organização flexível e dinâmica. A oposição à escola tradicional é desenhada a partir de representações negativas dos elementos que a compunham. Neste cenário estão em questão os significados dos conceitos de aluno, educação, aprendizagem e matérias escolares. A escola nova seria formada não por novos elementos, mas pela ressignificação dos elementos que caracterizavam as escolas tradicionais. Daí a importância de mudar os sentidos ou as palavras usadas para direcionar a ação educativa. Para Anísio Teixeira, a revisão do conceito de educação obrigaria a revisão da escola e, por consequência, dos programas:

Dessa premissa da criança autônoma e livre é que temos de partir para a aventura da reconstrução educacional. As dificuldades repontam de todos os lados. Há, ainda, a falta de uma técnica impessoal, o que erija a obra de dificuldades supremas. Dentre todos os problemas, nenhum, porém, é mais delicado, mais difícil e mais fundamental do que o do programa escolar. (TEIXEIRA, 1934, p. 54).

A reconstrução dos programas escolares estava estreitamente vinculada a uma teoria geral da educação, da qual se depreende o conceito de educação e a organização dos métodos e dos conteúdos do ensino. Os objetivos da educação estavam relacionados às finalidades políticas de determinado tempo histórico:

Com efeito, a escola e, na escola, os programas são apenas partes de um todo: o processo educativo por que passa o homem desde que ingressa na vida. Nesse processo, o característico essencial é que as experiências passadas afetam o presente, transformando-se e, por meio dessa transformação, reagem sobre o próprio futuro. Processo, assim, contínuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a própria vida. Tanto melhor, tanto mais perfeito é, quanto mais concorre para a transformação e ampliação da vida. A aprendizagem resultante do processo educativo não tem outro fim, senão o de habilitar a viver melhor, senão o de melhor ajustar o homem às condições do seu meio. (TEIXEIRA, 1934, p. 56).

A descrição negativa dos programas das escolas tradicionais tem como eixo principal a dificuldade de integrar a escola à vida. Aprender não poderia se resumir a memorizar as matérias: deveria modificar a conduta humana. Do novo sentido de aprender derivavam os novos métodos e os novos conteúdos. Lição é uma palavra da velha escola, a qual

[...] reduz o programa a um conjunto de lições fixadas de antemão e que devem ser apreendidas. Sob o pretexto de preparar para o futuro esse programa se constitui de matérias de interesse para a vida adulta. E a determinação de isolá-las, para o ensino, desliga-as do lugar natural que os conhecimentos têm na vida adulta. Não é, pois, somente a ignorância da criança e dos seus interesses, é a ignorância do próprio sentido que a matéria tem na vida real, que constitui a falha mais profunda dos programas escolares usuais. Desligados do sentido natural que têm na vida, aqueles conhecimentos não podem ser realmente aprendidos. Em vez deles, a criança aprende hábitos, atitudes, disposições que lhe falsificam o caráter, lhe retiram o espírito crítico e lhe minam a inteligência nas suas fontes vivas de originalidade e de iniciativa. Em resumo, o erro capital da pedagogia tradicional está no isolamento em que a escola e o programa se colocaram diante da vida. (TEIXEIRA, 1934, p. 59).

O conceito de experiência era fundamental para uma nova forma de conceber a educação tanto no que dizia respeito às experiências que deveriam ser proporcionadas às crianças, quanto no que dizia respeito às experiências da humanidade registradas nos livros e nas matérias escolares. Para se construir uma nova perspectiva, o programa deveria ser a

série de experiências e atividades em que a criança se vai empenhar na escola. Para a organização deste programa, devemos levar em conta as atividades da vida presente, que sejam necessárias ou desejáveis, e os processos adquiridos pela experiência humana para conduzir essas atividades a bom termo. (TEIXEIRA, 1934, p. 61).

Desta definição derivavam as questões práticas de organização e planejamento. As matérias de estudo eram um elemento que limitava os programas. Considerando a necessidade de seleção e gradação dos conteúdos, a operacionalização dos programas se daria da seguinte forma:

Um corpo de educadores especializados pode organizar os planos gerais de atividades, fazendo-os acompanhar das matérias necessárias, para que as crianças as empreendam com êxito. Além disso, "programas mínimos", que compreendam o que deve ser aprendido pelas crianças, salvo dificuldade insuperável, podem ser também, antecipadamente, organizados. O professor ou diretor da escola organizará, então, dentro desses limites gerais, o programa especial para cada classe, à medida que o trabalho progrida. A unidade constitutiva do programa escolar é a atividade aceita pelo aluno e por ele devidamente planejada. As atividades devem ser tais que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida. O papel do professor está em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma seqüência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos. (TEIXEIRA, 1934, p. 64).

O grande desafio era a superação do saber livresco e das práticas de memorização. Embora o autor considerasse as dificuldades da nova proposta, afirmava que as crianças aprenderiam mais e melhor desta forma. Não havia uma fórmula segura para construir a nova escola. O autor argumentava que era necessário buscar a reorganização dos programas, partindo do ponto onde estavam. Era indispensável considerar que “[...] o programa escolar se deve organizar em uma série de experiências reais e socializadas, e não como uma simples distribuição de matérias escolares.” (TEIXEIRA, 1934, p. 67).

Anísio Teixeira colocava sob suspeita a organização hierarquizada dos conhecimentos em matérias escolares, julgadas importantes a priori, mas que perderam relação com a vida social. Sem relação com o sentido social do ensino, a escola havia se afastado da vida. A lógica das matérias de estudo era adequada para especialistas, não para crianças. Na nova escola, os projetos deveriam substituir as lições na organização das atividades escolares, e as matérias seriam ensinadas à medida que fossem necessárias para a execução dos projetos.

Com este quadro teórico abrangente, o livro *Educação Progressiva* representava uma apropriação mais elaborada das teorias de Dewey, tornando o novo modelo mais próximo do contexto brasileiro. É possível perceber nesta obra uma mudança significativa no vocabulário utilizado e no sentido dos conceitos mais importantes, entre eles o conceito de programa, que era tomado como equivalente ao conceito de currículo.

2.3 PROGRAMAS E CURRÍCULOS NAS PÁGINAS DA RBEP

A RBEP é o principal periódico publicado pelo INEP e teve como finalidade, até a década de 1980, veicular o discurso governamental na área da educação, o que faz desta publicação uma fonte privilegiada para a análise da linguagem predominante na educação neste período. A edição de periódicos educacionais é um dos fatores fundamentais para o impulso da produção acadêmica e do debate especializado, pois, como lembra Nóvoa,

[...] a imprensa é o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva, na medida em que “cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja pelos seus próprios

companheiros de geração”. De facto, a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura. (NÓVOA, 2002, p. 13).

Segundo Souza (1993, p. 117), a RBEP teria uma função primordial na divulgação do pensamento curricular que começava a se desenvolver no Brasil. Criada em 1944 como veículo de difusão do INEP, um importante órgão do Ministério da Educação e Saúde, a revista anunciava já em seu primeiro editorial a pretensão de “congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação” (INEP, 1944, p. 5), ao mesmo tempo que apresentava um novo formato de comunicação institucional que divulgaria “resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância” (EDITORIAL, 1944, p. 5-6).

O lançamento da RBEP em 1944 representou um marco divisório para a imprensa periódica educacional que, até então, estava vinculada ao cotidiano das instituições e atendia aos interesses de determinadas agremiações de profissionais ou de estudantes. Os periódicos educacionais atuavam na divulgação da “política das organizações, [d]as preocupações sociais, [d]os antagonismos e [d]as filiações ideológicas, [d]as práticas educativas e escolares” (BASTOS, 2002, p. 173).

Segundo Rothen (2005), a RBEP foi lançada com a intenção de projetar novas ideias para a educação, principalmente na perspectiva dos intelectuais que impulsionavam as reformas educacionais e a construção de uma identidade nacional. Mesmo com muitas mudanças no contexto político e institucional, a revista manteve seu formato geral por décadas, sendo completamente reformulada somente em 1983. No decorrer da década de 1950, outros três periódicos da área educacional também merecem destaque: Revista Atualidades Pedagógicas, Revista de Pedagogia da USP e a Revista Educação e Ciências Sociais, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Em que pese a relevância destes periódicos, a análise das fontes demonstrou que a RBEP é a revista mais importante para o objeto desta pesquisa. Sendo assim, optamos por realizar o mapeamento desta publicação e abordar as demais de forma pontual, priorizando alguns artigos cujo tema pareceu mais próximo da problemática do currículo.

A *Revista Atualidades Pedagógicas* foi fundada em 1950 pela Companhia Editora Nacional e continuou sendo publicada até 1962, totalizando 53 volumes. Em funcionamento desde 1925, a editora tinha grande parte das suas publicações voltadas para a área educacional e o objetivo da revista era divulgar, ao professorado do ensino secundário, artigos relativos a diversos temas, como biologia educacional, higiene escolar, psicologia aplicada à educação, sociologia educacional, didática e administração escolar. Mesmo que a linha editorial da revista afirmasse abrigar “a palavra do pesquisador e do especialista” (PEREIRA; RIOS, 2016), tratava-se de uma publicação predominantemente didático-pedagógica:

A análise da revista *Atualidades Pedagógicas*, tida como o mais importante periódico educacional destinado ao professorado do ensino secundário, na década de 1950, evidencia o empenho editorial em divulgar conhecimentos, materiais, orientações didático-metodológicas, programas curriculares e teorias pedagógicas, no âmbito nacional, promovendo, assim, a normatização da organização do tempo e do espaço escolar, bem como a padronização da atuação dos professores no seu cotidiano escolar. (VILELA *et al.*, 2004, p. 424).

A *Revista de Pedagogia*, por sua vez, era uma publicação da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. Assim como a *Revista Atualidades Pedagógicas*, tinha como público os professores secundários. O periódico foi editado entre os anos de 1955 e 1967, totalizando 23 números, cada um organizado em três ou quatro seções com características variadas; predominava, porém, a publicação de resenhas bibliográficas, notícias e sugestões para o trabalho dos professores. Segundo Rozante (2008, p. 31), os principais assuntos abordados nas diferentes seções foram: metodologia, formação de professor, ensino superior, biologia, filosofia, didática, psicologia e história.

Diferente dos periódicos que se dirigiam aos professores, *Educação e Ciências Sociais*, como revista oficial do CBPE, tinha por objetivo divulgar resultados de atividades de pesquisa realizadas nesta ramificação do INEP. Segundo Ferreira (2008), o CBPE visava promover estudos científicos sobre educação a partir do instrumental das ciências sociais, com vistas ao desenvolvimento do projeto educacional brasileiro.

A *Revista Educação e Ciências Sociais* publicou 21 números em periodicidade quadrimestral entre os anos de 1956 e 1962. A descontinuidade da publicação

coincide com um período de mudanças no funcionamento do CBPE, no qual houve o redirecionamento dos recursos para o atendimento de demandas referentes à “implantação de políticas definidas em outras instâncias de poder e à elaboração de instrumentos legais para regulamentá-las” (FERREIRA, 2008). Gouvêa (2008, p. 135) destaca a influência da limitação orçamentária decorrente da crise inflacionária de 1962 no encerramento da publicação do periódico que havia iniciado um ano após a criação do CBPE. Gouvêa (2008) defende também que no período em que foi publicada, a *Revista Educação e Ciências Sociais* esteve articulada com a linha editorial das outras duas publicações simultâneas do INEP, a RBEP e o *Boletim do Centro de Pesquisas Educacionais*. No entanto, a RBEP era a publicação mais prestigiada, contando com uma tiragem de 2.000 exemplares e uma eficiente estratégia de distribuição que garantiu alcance nacional e sua continuidade mesmo depois das mudanças institucionais decorrentes do golpe militar de 1964.

Segundo Ruy Lourenço Filho, a primeira fase de funcionamento do INEP teve como marca o esforço para a organização da documentação brasileira e a organização do ensino primário e normal, estado por estado (HISTÓRIA ORAL DO INEP, 2004). O INEP funcionava como um órgão de consulta sobre as diversas questões que interferiam na organização da educação. Os estados mandavam técnicos ao INEP para instituir ou reformar os seus Departamentos de Educação que, por essa razão, precisava estar estruturado para atender as consultas e pesquisas demandadas.

Anísio Teixeira foi uma figura central para a produção e veiculação de artigos educacionais na RBEP. Em 1964, mesmo com a destituição do cargo por ocasião do golpe de estado, sua influência não foi neutralizada. Nos primeiros anos da ditadura militar, Anísio Teixeira representava um pensamento moderno que não coadunava perfeitamente com o novo projeto político, mas a sua trajetória e o reconhecimento da sua vasta produção garantiam sua presença no periódico, ainda que sem poder de decisão. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008), os técnicos, e não os intelectuais, eram tidos como a melhor solução política para a administração do estado porque eram rápidos e eficientes nas tomadas de decisão. Com algumas limitações, Anísio Teixeira conservava seu espaço de atuação, mesmo no cenário tecnocrático que então se configurava (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 342-343).

Além de Anísio Teixeira, outras personalidades tiveram um espaço privilegiado para expressão de suas ideias neste período. A pesquisa de Rothen

(2005, p. 205) aponta que os autores com maior participação, como Jayme Abreu, Nádia Franco da Cunha, Lourenço Filho, Lúcia Marques Pinheiro e Carlos Pasquale, estavam vinculados ao INEP e ao CBPE, ou ao Conselho Federal de Educação - CFE, como era o caso de Newton Sucupira e Valnir Chagas. Anísio Teixeira, Dumerval Trigueiro e Péricles Madureira de Pinho transitavam por todos estes espaços institucionais, o que demonstra que desfrutavam de grande prestígio.

A produção bibliográfica sobre a RBEP é muito extensa¹⁸⁸, o que reforça a sua importância para a história da educação brasileira. A partir das pesquisas realizadas, é possível compreender de forma mais ampla suas características e as ideias que veiculava, assim como estabelecer relações entre a revista e o contexto político e educacional no qual esteve inserida.

Podemos afirmar que a RBEP é uma fonte privilegiada para analisar o discurso governamental sobre educação em diferentes épocas. Se por um longo período esta revista veiculou ideias de modernização educacional, a análise dos editoriais dos números que se seguiram ao golpe de estado de 1964 demonstra a intensificação do caráter conservador, da valorização da tradição cristã e da atuação da iniciativa privada no âmbito educacional. A leitura das editoriais da RBEP e a análise dos artigos publicados possibilitam inferir que, ao alternar a cada número figuras reconhecidas do campo educacional, o INEP contribuía para a legitimação das mudanças em curso. Na seleção dos textos que seriam publicados, buscava-se construir um cenário de normalidade, firmando, a partir do discurso técnico e religioso, o compromisso de promover um tipo de modernização que não afrontasse as bases de funcionamento da sociedade brasileira.

Este capítulo inicia com uma perspectiva geral do periódico, possível através da observação dos índices publicados. Invertendo a ordem cronológica, o relato toma como ponto de partida o final do recorte temporal desta pesquisa. Em seguida, fazemos a análise do léxico educacional do período para então mapear e estabelecer relações entre as definições do conceito publicadas até o ano de 1965.

¹⁸⁸ Além do artigo de Rothen (2005), a edição n.º 212 da RBEP, também publicada em 2005, trouxe um levantamento bibliográfico com 14 trabalhos sobre a revista. Mais recentemente, Saviani (2012) publicou um artigo sobre o INEP, no qual abordou diretamente a RBEP. Dentre os trabalhos que utilizaram a RBEP como fonte, podemos destacar Oliveira e Corsetti (2018), Silva (2020), Tiballi (2016), Silva (2015) e Braghini (2012).

2.3.1 O conceito de currículo nos índices da RBEP

Brasília, 1986. O INEP publica um índice da RBEP cobrindo os quarenta anos de funcionamento do periódico. O governo civil de José Sarney, instituído em 1985 pela via indireta e marcado pela trágica passagem de Tancredo Neves, finalizava a transição, iniciada em 1974, para um regime liberal-democrático (CODATO, 2005, p. 83). Desde seu lançamento até a década de 1980, a RBEP era o principal periódico educacional de abrangência nacional.

Desde o início da década de 1980, a RBEP já não representava a expressão da liderança do INEP na condução das políticas públicas, uma vez que a reestruturação do instituto, que aconteceu no decorrer da década de 1970, retirou de sua competência o oferecimento de assistência técnica aos serviços educacionais prestados em nível estadual e municipal (ROTHEN, 2005, p. 211). Episódios de censura de números inteiros, ausência de Conselho Editorial e dificuldade de manutenção da periodicidade foram os principais problemas que marcaram esta década da revista.

A publicação do periódico foi completamente suspensa entre os anos de 1980 e 1983. Em contrapartida, no ano de 1981, o INEP lançou dois novos periódicos: *Em Aberto* e *Informativo*. Rothen (2005, p. 214) chama a atenção para a coincidência da soma das linhas editoriais dos novos periódicos com a estrutura tradicional da RBEP, ou seja, a revista *Em aberto* seguiria com o fomento da reflexão e do debate sobre temas educacionais, enquanto o *Informativo* passaria a veicular as notícias referentes ao funcionamento do INEP e as políticas educacionais em andamento. Todavia, em 1983 a RBEP voltou a circular com nova estrutura, mais próxima do modelo recentemente difundido pelas universidades no contexto de implantação dos cursos de pós-graduação em educação e com a participação regular de autores ligados à comunidade acadêmica.

Segundo Rothen (2005, p. 215) a partir desta reestruturação a revista passou a apresentar normas para a submissão de artigos, que seriam avaliados por consultores, a exemplo do que era feito nos periódicos vinculados às universidades. Esta prática representou uma ruptura com a sistemática anterior, em que os artigos eram solicitados ou selecionados pela própria diretoria do INEP.

Somente em 1964 foi instituído um Conselho Editorial que tinha por finalidade manter a linha da revista após a implantação do regime militar e do afastamento de

Anísio Teixeira, que até aquela data selecionava, com a participação do diretor do CBPE, Péricles Madureira de Pinho, os artigos que seriam publicados (BRITTO, 2012, p. 539). Sobre a linha editorial deste período, Jader de Medeiros Britto¹⁸⁹ relata que:

Para a seção de Estudos e Debates, contávamos com textos do próprio Anísio, dos professores Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Lourenço Filho, Durmeval Trigueiro, por vezes, de Fernando de Azevedo, de integrantes do Conselho Federal de Educação, assim como de peritos da Unesco, como Pierre Furter, Jacques Torfs, Michel Debrun e educadores americanos visitantes, no empenho de obter a colaboração de especialistas em política e planejamento, em questões pedagógicas e administrativas da área. A seção de Documentação divulgava relatos de pesquisa, informes de congressos e encontros nacionais, bem como do Bureau Internacional de Educação, vinculado à Unesco, inclusive recomendações das conferências internacionais de educação, documentos relevantes da administração educacional, atos oficiais inovadores, transcrição de artigos de especial interesse publicados pela imprensa, resenha de livros da área, notícias do País e do exterior. Para esse trabalho, a Biblioteca Pedagógica e o Serviço de Bibliografia do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, coordenado pela técnica de educação Regina Helena Tavares, prestaram inestimável assistência. (BRITTO, 2012, p. 539).

Em 1986 a estrutura do INEP estava composta por: Diretoria de Estudos e Pesquisas; Diretoria de Documentação e Informação; Coordenação de Editoração e Divulgação e Coordenação do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação, Cultura e Desporto. Pedro Demo, filósofo e doutor em sociologia – que desde 1979 atuava no Ministério da Educação – respondia pela direção geral. Para a organização do índice foi mobilizada uma equipe de 16 pessoas divididas nas seguintes funções: Coordenação; Definição de Descritores; Levantamento de Referências e Rotação de Títulos; Assistente de Editoração; Revisão; Datilografia; Capa e Diagramação.

A apresentação do índice, assinada pelo editor da revista, Jader de Medeiros Britto, tem apelo comemorativo aos 40 anos de funcionamento da RBEP, ainda que uma edição publicada em 1984 tivesse sido especialmente designada como marco da efeméride. Gustavo Capanema e Lourenço Filho são lembrados como responsáveis pelo periódico que teria se mantido fiel ao ideal de “formação de uma mentalidade esclarecida em educação no País, em termos de democratização do sistema educacional, de justiça social, de visão progressista das questões e sua abordagem em nível científico” (BRITTO, 1986, p. 5).

¹⁸⁹ Professor de filosofia e funcionário de carreira do INEP, Jader de Medeiros Britto assumiu em 1960 a editoria da RBEP e permaneceu nesta posição até 1976. Após um período afastado para outra atividade técnica, retornou à revista em 1984 e permaneceu até 1986 (BRITTO, 2012, p. 538).

Para o editor, a RBEP teria sido responsável pela divulgação de diferentes ideias e tendências do pensamento educacional, bem como pelo “registro das reformas e iniciativas mais expressivas de nossa práxis educativa” (BRITTO, 1986, p. 5), e a publicação do índice facilitaria a consulta para os estudantes e pesquisadores empenhados na produção de trabalhos científicos. O índice contemplou o conteúdo referente aos 151 números publicados até 1984 e teria tomado como parâmetro a experiência dos outros índices produzidos com a mesma finalidade em 1959, 1965 e 1975¹⁹⁰. Todos os índices trazem a descrição dos critérios de organização, os parâmetros de classificação e algumas orientações para a consulta.

O índice de 1986 estava organizado em duas partes: 1) autores em ordem alfabética e formato de referências bibliográficas e 2) assuntos em ordem alfabética com rotação das palavras mais significativas dos títulos e atribuição dos descritores extraídos do *Thesaurus Brased* para os assuntos que não constavam nos títulos. Em nota de rodapé, havia a informação de que o *Thesaurus Brasileiro de Educação* estava em fase final de elaboração pelo INEP. Segundo o sítio do INEP¹⁹¹, “*thesaurus* é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber”. O *Thesaurus Brasileiro da Educação* é definido da seguinte forma:

O *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações. (INEP, 2021, n.p.).

O *Thesaurus Brasileiro da Educação* começou a ser desenvolvido em 1980, sob a coordenação do professor Gaetano Lo Monaco. Todavia, desde a década de 1950, quando Anísio Teixeira dirigia a instituição, já havia a iniciativa de organizar um

¹⁹⁰ O índice de 1959 faz referência a um catálogo publicado em 1952, contendo a matéria dos primeiros 44 volumes, cuja procura havia sido tão grande que o mesmo se esgotara rapidamente. A apresentação do índice publicado em 1975 também faz referência a três versões anteriores. No entanto, não foi possível localizar este catálogo no acervo do INEP. Jader de Medeiros Brito (2012, p. 541) afirma que foram editados apenas três índices remissivos, sendo um deles aquele publicado em 1986, contemplando todas as publicações realizadas entre os anos de 1944 e 1984.

¹⁹¹ Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 13/03/2021.

instrumento como este. Os primeiros estudos para organizar o *thesauro* da educação brasileira tomaram as publicações da RBEP como referência para a identificação da base conceitual da área. Sobre a metodologia da ferramenta, o sítio explica que cada termo corresponde a um conceito, que se torna um descritor ou indexador. São usados conceitos específicos da área do conhecimento e todos os termos estão relacionados entre si (INEP, 2021, n.p.).

No índice de 1986, os termos currículo e programa estavam entre as categorias utilizadas para a indexação de 70 textos, sendo 37 sobre currículo, publicados entre os anos de 1947 e 1984, e 33 sobre programas, publicados entre os anos de 1944 e 1984. Não havia uma grande concentração de textos em um mesmo ano, com exceção de 1972, quando foram publicados dez textos sobre currículo e dois sobre programa. Entre os anos de 1944 e 1959, período equivalente ao primeiro índice publicado, foram indexados seis textos a partir do termo currículo e dez a partir de programa. No período de abrangência do segundo índice foram 12 textos, sete de currículo e cinco de programa. O período equivalente ao índice de 1975 foi o que teve um maior número de textos indexados, 18 de currículo e dez de programa, e os últimos dez anos, que ainda não tinham sido indexados, trouxeram 14 novos textos, seis de currículo e oito de programa. A distribuição dos textos, ano a ano, pode ser observada na Tabela 1:

TABELA 1 - INDEXAÇÃO DE TEXTOS SOBRE CURRÍCULO E PROGRAMA NA RBEP (1944-1984)

ÍNDICE	ANO	CURRÍCULO	PROGRAMA
1959	1944		1
	1946		2
	1947	1	
	1949		1
	1953	1	2
	1955	2	
	1956		1
	1957		2
	1958		1
	1959	2	
1965	1961		3
	1962	2	2
	1963	2	
	1965	3	

continuação

conclusão			
	1966	1	
	1967		2
	1968		1
1975	1969	1	1
	1970	4	2
	1972	10	2
	1973	2	2
	1974	1	
	1976	2	1
1986	1979	1	2
	1983	1	1
	1984	1	4
TOTAL		37	33

Fonte: RBEP (1944-1984), elaborada pela autora (2021).

O índice de 1959 teve como abrangência os 70 primeiros números da revista, que foram publicados entre o mês de julho de 1944 e junho de 1958. Para fazer a classificação por assunto, os editores relatam ter contemplado as principais seções da revista: Ideias e debates, Documentação e Através de Revistas e Jornais.

Neste momento, não havia entre as categorias de classificação alguma que remetesse aos conceitos de currículo ou de programa. O que explica que, passados 25 anos, a avaliação do mesmo *corpus* textual tenha identificado 16 textos sobre a temática é a modificação na base conceitual da área e o lugar que os conceitos de currículo e programa passaram a ocupar no léxico educacional no decorrer deste período. Cotejar a organização destes índices pode auxiliar na compreensão das mudanças que estes conceitos sofreram no decorrer deste período.

Apesar das pequenas mudanças editoriais e dos diferentes projetos gráficos, desde o início a estrutura da revista trazia algumas características comuns a outros periódicos publicados entre as décadas de 1930 e 1970. Sobre a estrutura de seções da publicação, o autor destaca que já no primeiro número a revista foi dividida em “cinco seções primárias (Editorial, Ideias e Debates, Documentação, Vida Educacional e Atos oficiais) e quatro seções secundárias (Informação dos Estados, Informação do Estrangeiro, Bibliografia e Através das Revistas e Jornais)” (ROTHEN, 2005, p. 195).

Percebe-se que a composição do periódico reservava um espaço significativo para a legislação educacional e outros textos normativos capazes de orientar a ação dos entes federados. No entanto, havia também a preocupação de disseminar textos pedagógicos que servissem como base ideológica para o sistema educacional, seja

na forma de artigos teóricos escritos por personalidades reconhecidas, seja de notícias já publicadas em periódicos nacionais e internacionais.

Em 1959, a Ficha Técnica trazia Péricles Madureira de Pinho como responsável pela documentação e informação pedagógica. Não havia nenhuma menção a uma norma técnica de catalogação. Os trabalhos foram classificados em 25 itens dispostos em ordem alfabética, sendo:

1) Administração e organização escolar; 2) Didática (inclusive métodos pedagógicos); 3) Documentação e pesquisas educacionais; 4) Educação comparada; 5) Educação extraescolar; 6) Educação física; 7) Educação rural; 8) Ensino emendativo¹⁹²; 9) Ensino musical e artístico; 10) Ensino normal, formação de professores; 11) Ensino pré-primário e primário; 12) Ensino secundário; 13) Ensino superior; 14) Ensino supletivo; 15) Ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola); 16) Estatística educacional; 17) Filosofia educacional; 18) Fundamentos biológicos da educação; 19) Fundamentos psicológicos da educação; 20) Fundamentos sociológicos da educação; 21) Higiene escolar e educação sanitária; 22) História da educação (inclusive dados biográficos); 23) Medidas educacionais; 24) Orientação educacional, orientação profissional, seleção profissional e ensino vocacional; 25) Problemas gerais de educação. (BRASIL, 1959).

A estrutura da publicação mostra que a maioria das categorias foi definida com base nos níveis e modalidades de ensino, disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas da formação de professores. O uso destas categorias de indexação demonstra que o fio condutor das publicações deste período foi a normatização de um sistema nacional que deveria organizar a oferta educacional em expansão, de forma a contribuir para o desenvolvimento e modernização do país.

Hespanha (2003, p. 823-824) afirma que, assim como os conceitos, as categorias funcionam como modelos de organização das percepções e, a partir do seu potencial estruturante, podem criar conhecimento e influenciar a conformação da realidade. Para o autor, as categorias possuem uma natureza ativamente organizadora e a partir desta consideração ele defende tanto a possibilidade de construir uma história das categorias, como a relevância das categorias na produção de explicações históricas. Dialogando com as obras de Foucault (1999, 2008) e de Koselleck (2006), Hespanha (2003) salienta que as categorias são práticas

¹⁹² Ensino emendativo era o termo utilizado para o ensino dirigido aos "anormais de físico, de inteligência e de caráter", que não poderiam ser atendidos nas escolas normais. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-ensino-especial-abordando-ensino-emendativo-dirigido-aos-anormais-de-fisico-de-inteligencia-e-de-carater-militar-colegios-militar>>. Acesso em: 25/07/2019.

discursivas que funcionam como dispositivos intelectuais que, assim como os conceitos, têm propriedades estruturais e o poder de definir experiências possíveis e teorias pensáveis, e destaca a importância do que chama de detalhes materiais da comunicação, que são:

[...] no caso dos impressos, a estrutura do trabalho editorial e as suas consequências no livro, a organização da página, os tipos, o uso das maiúsculas, a divisão do texto impresso, a «ilustração» do texto, o número de páginas, o formato do livro, a organização das bibliotecas e as suas políticas de aquisições, a própria forma escrita e os significados que ela pode revestir para os seus utilizadores. (HESPANHA, 2003, p. 833).

Considerando o peso destes elementos materiais na conformação de uma linguagem educacional e a organização de índices como uma estratégia para sistematizar o que Scheffler (1974, p. 11) chama de “formas recorrentes do discurso relacionado com a educação escolar”, é que as categorias de indexação ganham relevância heurística. A estrutura conceitual utilizada para a indexação da RBEP em 1959 pode ser mais bem observada quando os tópicos são agrupados em categorias mais abrangentes, como no quadro abaixo:

QUADRO 25 - CATEGORIAS DE INDEXAÇÃO DA RBEP EM 1959

CATEGORIA	COMPOSIÇÃO
Institucionalização do ensino	Administração e organização escolar Didática (inclusive métodos pedagógicos) Orientação educacional, orientação profissional, seleção profissional e ensino vocacional Medidas educacionais
Pesquisa	Documentação e pesquisas educacionais Educação comparada Estatística educacional Problemas gerais de educação
Níveis e modalidades	Educação extraescolar Educação rural Ensino emendativo Ensino pré-primário e primário Ensino secundário Ensino superior Ensino supletivo Ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola) Ensino normal, formação de professores
Disciplinas	Educação física Ensino musical e artístico Estatística educacional Filosofia educacional Fundamentos biológicos da educação Fundamentos psicológicos da educação Fundamentos sociológicos da educação Higiene escolar e educação sanitária História da educação (inclusive dados biográficos)

FONTE: RBEP (1959), elaborado pela autora (2021).

Nos títulos dos textos indexados neste período, não há ocorrências da palavra currículo. As palavras, incluindo as suas derivações, que aparecem com maior frequência são educação e ensino. Escola, universidade e professor são as próximas palavras mais recorrentes e completam a composição do léxico principal das publicações. Brasil, nacional e nacionalismo são também palavras recorrentes que demonstram a preocupação com a formação do estado brasileiro, presente desde o início do século XIX. Por fim, outras expressões indicam quais eram os assuntos abordados com mais frequência. Dentre elas pode-se destacar: problemas educacionais, orientação profissional, escolas primárias, Estados Unidos, escola rural, psicologia, pesquisa, formação primária e secundária. Apesar da predominância dos termos educação e ensino, a palavra instrução ainda tinha uma frequência considerável e equivalente a termos como reforma, curso, humanismo e alfabetização.

Scheffler chama a atenção para o fato de que o estudo do conceito de ensino “envolve o tratamento de tópicos, tais como a natureza das regras educacionais, a relação entre a pesquisa científica e a educação escolar, o desenvolvimento da conduta moral e a elucidação da discussão em torno do currículo” (SCHEFFLER, 1974, p. 11), o que permite pensar que a categoria ensino contemplava também as questões de seleção e organização das matérias que vinham sendo abordadas a partir dos conceitos de plano de estudo e programa, ou, mais especificamente, programa de ensino.

Desde 1952 a direção do INEP estava a cargo do prestigiado intelectual Anísio Teixeira. Regina Helena Tavares respondia pela coordenação técnica da Biblioteca Pedagógica e do Serviço de Bibliografia do CBPE. Em 1957, a partir do contato com o estruturalista francês Jean Viet, Tavares apresentou ao diretor a proposta de criação de um Fichário Conceitual para a Terminologia Educacional Brasileira com base no Fichário Conceitual da Terminologia Educacional Francesa, ideia que foi muito bem recebida apesar da inviabilidade orçamentária para a realização do projeto naquele momento (História Oral do INEP, 2004). No início de 1954, o INEP retomou o projeto, inspirado em índices e sumários internacionais e na Bibliografia Brasileira da Educação - BBE que tinha como objetivo construir um elenco completo das publicações da área, desde o ano de 1812 até as obras mais recentes.

Inicialmente publicada como uma seção da RBEP, a BBE é um parâmetro importante para compreender a estrutura temática das publicações da área educacional. Já no primeiro número da revista, a introdução da BBE remete à origem

do projeto em 1935 e a primeira retomada em 1941. Até o ano de 1954 não houve nenhum tipo de classificação por assunto. O primeiro critério de organização adotado foi o cronológico, que, segundo os editores, contemplaria as necessidades dos estudos históricos. Esta forma de organização acabou por instituir uma narrativa para a produção teórica sobre educação no Brasil, na qual o protagonismo dos parlamentares das primeiras legislaturas, professores e outros agentes do Estado é transferido ao grupo de intelectuais que se organizou em torno da Associação Brasileira de Educação – ABE, como é possível observar no texto abaixo:

Em o número anterior desta revista, foi publicada parte da bibliografia pedagógica nacional, correspondente ao período de 1812 a 1900, trabalho esse iniciado por uma comissão da extinta Diretoria Nacional de Educação e, depois, revisto e completado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Prosseguindo na publicação, ainda aqui apresentada em caráter provisório, dá-se agora a relação dos trabalhos de cultura pedagógica, aparecidos no país entre 1901-1930. Este período caracterizou-se por dois movimentos da maior significação: de uma parte, o de parlamentares, administradores e professores que cuidavam da criação de serviços que dessem coordenação nacional ao ensino; de outra parte, o da introdução, no pensamento pedagógico nacional, das novas correntes de ideias sobre a psicologia da criança e das práticas do ensino ativo. Depois de 1920, deram-se várias reformas de ensino de amplo sentido renovador, e foi fundada a Associação Brasileira de Educação, que passou a promover, desde 1928, congressos nacionais de educação. Antes, em 1921, o Ministério da Justiça convocou um Congresso Interestadual de Ensino Primário, e, no ano seguinte, outro, dedicado ao ensino secundário e superior. No movimento editorial, é de notar, depois de 1927, o aparecimento das primeiras coleções, ou séries pedagógicas, constituídas de traduções e obras originais de nossos educadores. Pretendendo oportunamente editar, em volume, o estudo retrospectivo da bibliografia pedagógica brasileira, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos agradecerá a remessa de toda e qualquer colaboração dos leitores, no sentido de suprir as muitas lacunas ou deficiências desta primeira publicação. Em seu próximo número, esta revista dará a bibliografia referente ao período de 1931-1940. (BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO, 1944, p. 281).

A sequência cronológica da BBE deixa ver que o que se considerava como bibliografia educacional do século XIX resumia-se praticamente a projetos, normativas e relatórios sobre a instrução pública, com eventual abordagem de temáticas correlatas como o ensino, educação das mulheres e educação doméstica. Em um momento que a discussão girava em torno do modelo de educação que deveria ser implementado no Brasil, a criação da universidade também estava em pauta, assim como alguns aspectos específicos dos programas, como o ensino religioso e a educação física e moral, por exemplo.

O elenco da produção realizada no início do século XX, e em especial no período imediatamente anterior ao início da publicação da RBEP (1931-1940), ainda está disposto em ordem cronológica. Nas publicações mais recentes o critério cronológico é complementado com a ordenação alfabética pelo sobrenome dos autores. Percebe-se em alguns momentos um esforço de aproximação temática entre os itens, mas sem o uso de categorias nesta organização.

Neste contexto, outros temas e outros agentes passam a ganhar espaço. A psicologia como base epistemológica e o ensino ativo como estratégia pedagógica são temas que se destacam, sempre voltados para a construção de uma escola moderna, única, nova e melhor do que aquelas que até então constituíam o sistema escolar. Se antes publicava-se planos de estudo com a organização de conteúdos da instrução pública, agora o tema era a construção de um Plano Nacional de Educação no qual se projetariam as bases de um sistema educacional inovador.

O termo programa vai ficando cada vez mais presente. Ainda na reconstituição das publicações do século XIX é possível perceber a gradual substituição do termo plano de estudo por programa. A publicação de programas, como documentos norteadores da instrução pública, é mencionada até a década de 1930. Algumas vezes o termo programa está associado a regulamento, plano e método, mas o termo currículo só vai constar em títulos elencados na BBE a partir da década de 1960. É interessante notar que a associação dos conceitos de currículo e programa, já em uso na década de 1950, não aparece em nenhum título compilado pela BBE.

A publicação dos programas de ensino das diferentes províncias e estados, assim como de instituições que eram consideradas modelos para as demais, como o Colégio de Pedro Segundo, reforça que até o início do século XX estes documentos assumiam *status* de lei e, por consequência, tinham como principais protagonistas os parlamentares.

A partir da década de 1930, a BBE começa a registrar publicações teóricas sobre os programas, ou seja, além de um documento a ser seguido, os programas tornavam-se um tema a ser estudado. Neste contexto, surgem também outros agentes que, mesmo estando ligados à organização do Estado, eram reconhecidos como intelectuais nos grupos sociais em que transitavam. O Quadro 26 demonstra este movimento a partir dos artigos e livros publicados sobre o tema:

QUADRO 26 - TEXTOS SOBRE PROGRAMAS ELENCADOS NA BBE

ANO	TÍTULO	AUTOR	RESUMO
1930	Vida e Educação. (Tradução de Anísio Teixeira)	John Dewey	Tradução de duas monografias. " <i>The Child and The Curriculum</i> " e " <i>Interest and Effort in Education</i> ".
1936	Pesquisa sobre programa mínimo	M. B. Lourenço Filho	Apresentação dos resultados de um inquérito feito entre professoras, diretores de escolas e superintendentes escolares sobre os programas de ensino primário.
1941	Algumas considerações sobre programas escolares	Sólon Borges dos Reis	Ensaio sobre a necessidade dos programas escolares e princípios relativos à sua organização nas escolas primárias.
1944	Programa mínimo	M. B. Lourenço Filho	Pontos de vista administrativo, sociológico e psicológico na organização do programa; funções do programa mínimo; necessidade de pesquisa sobre o trabalho escolar.
1953	Estudemos o programa escolar	Orlando Ferreira Melo	Em torno de observações do Prof. Lourenço Filho sobre o programa escolar, o autor aborda o assunto, inspirado em fatos de sua experiência como mestre. Condena o abandono do programa de uma série, na série imediata, pois que estabelece separação, divisão ou demarcação do ensino e conclui numa exortação aos professores pela leitura e estudo dos programas.

FONTE: Biblioteca Brasileira da Educação (1954-1974).

É interessante notar que ao elencar textos que tinham os programas escolares como tema, a BBE evidencia que o conceito estava estabelecido na área da educação a ponto de ser problematizado, mas até o final da década de 1950 não era percebido como uma categoria de indexação, o que permite inferir que neste momento ainda não se tratava de um conceito fundamental da área. O artigo *Programa Mínimo* de Lourenço Filho, por exemplo, estava agrupado na categoria *Administração e Organização Escolar*.

Em 1965 foi editado um novo índice referente aos números 71 a 100, publicados a partir do ano de 1958. Neste momento o INEP era dirigido por Carlos Corrêa Mascaro, e Péricles Madureira de Pinho respondia pelo CBPE. Ambos compunham o Conselho de Redação da revista, juntamente com Elza Rodrigues Martins, Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro.

A composição da equipe técnica da revista era modesta, contando com um redator-chefe¹⁹³, dois revisores e dois técnicos responsáveis pela documentação. O índice foi organizado por autor e assunto. O texto de apresentação destacava a

¹⁹³ Em 1965 Jader de Medeiros Britto já ocupava a função de redator-chefe do periódico.

colaboração técnica do Serviço de Bibliografia do CBPE. Regina Helena Tavares é apresentada como responsável por esta produção que utilizou como metodologia a versão de 1965 da DDC, na qual a “classe 370, sobre educação, abrange os mais diversificados aspectos da ciência e da prática pedagógica” (APRESENTAÇÃO, 1965, p. 5).

A utilização deste sistema para a organização do índice em 1965 representou uma mudança significativa em relação ao projeto anterior, cujas categorias pareciam acompanhar a lógica do debate sobre a organização do sistema educacional estabelecido desde a Constituição de 1934¹⁹⁴. No entanto, a opção por uma categorização internacional demonstra que até aquele momento o projeto de construir um fichário conceitual próprio da terminologia educacional brasileira ainda não havia prosperado.

Em 1965, a classe da DDC dedicada à área da educação estava subdividida em: A escola; Ensino primário; Ensino secundário; Educação de adultos; Currículos; Educação das mulheres; Escolas e religião; Ensino superior e; Supervisão e apoio governamental¹⁹⁵. A aplicação da numeração da DDC no índice da RBEP publicado naquele ano seguia a metodologia já em uso na Biblioteca Pedagógica e no Serviço de Bibliografia do CBPE, coordenados por Regina Helena Tavares (BRITTO, 2012, p. 539). Mesmo considerando a ampliação do número de categorias de indexação em comparação ao índice de 1959, o que chama mais a atenção é a mudança na terminologia utilizada, que nem sempre coincidia com os conceitos usados na DDC. A maioria dos itens utilizados eram subdivisões da classe 370, mas houve também a utilização de outras classes de forma pontual¹⁹⁶. Na análise das categorias fica evidente que houve uma adaptação do esquema de classificação para contemplar a produção bibliográfica brasileira.

¹⁹⁴ A descrição feita por Cury (2015, p. 415) das 20 comissões instituídas para o Plano Nacional de Educação elaborado em 1936 demonstra que as categorias elaboradas para a sistematização das matérias publicadas na RBEP até 1958 guardam estreita relação com o debate educacional instituído a partir de 1934, com o acréscimo de algumas questões relativas aos novos instrumentos de organização escolar, cursos de formação de professores e pesquisas educacionais.

¹⁹⁵ Em livre tradução. No original: “371 *The school*; 372 *Elementary education*; 373 *Secondary education*; 374 *Adult education*; 375 *Curriculums*; 376 *Education of women*; 377 *Schools & religion*; 378 *Higher education*; 379 *Govt. supervision & support*” (DEWEY, 1965, p. 114).

¹⁹⁶ As classe utilizadas de forma pontual foram: 002/016 Documentação, Cultura e Bibliografia; 100 Filosofia; 301 Sociologia; 500 Ciências e 707 Arte – Educação.

A subclasse Legislação do ensino havia sido contemplada de forma diferente no índice de 1959, que contava com uma seção específica para os Atos Oficiais dentro do item dedicado a referenciar a documentação publicada naquele período. Sob a denominação Legislação do Ensino, a edição de 1965 fez uma divisão detalhada por assunto, contemplando: arte e educação; atividades extracurriculares; cooperação internacional; documentação, ciência e cultura; educação de adultos; educação de grupos especiais; educação física; educação pública em zonas; ensino agrícola; ensino comercial; ensino médio; ensino primário; ensino secundário; ensino superior; formação e aperfeiçoamento de professores e administradores; métodos de ensino; organização e administração do ensino; orientação educacional e profissional; pessoal docente e administrativo; pesquisas; política e planejamento da educação; psicologia e saúde escolar. A quantidade de categorias utilizadas para a classificação da legislação educacional reforça a percepção de que o periódico cumpria a função de disseminar a vasta produção normativa oriunda do Ministério da Educação.

Alguns temas que constavam como categorias gerais de classificação em 1959 passaram a figurar somente nos subitens de legislação, como: educação física, ensino musical e artístico e higiene escolar e educação sanitária. Nota-se que estes termos correspondem às práticas educativas que ganharam visibilidade a partir das reformas educacionais implementadas no governo do Presidente Getúlio Vargas e que na década de 1960 tiveram seu lugar estabelecido, ainda que com modificações substanciais de nomenclatura e concepção, como é o caso do Ensino musical e artístico e da Higiene escolar e educação, incorporadas à Arte e educação e à Saúde escolar.

A expressão Problemas Gerais de Educação não aparece mais como tópico no índice de 1965, no entanto termos também genéricos como Economia da educação ou Congressos e conferências de educação passam a ser utilizados. A educação rural, que foi um tema muito importante até o final da década de 1950, quando se discutia a implantação de escolas como fator de modernização e desenvolvimento da estrutura fundiária, passou a ser considerada a partir do termo Educação pública em zonas rurais, mudança que, por não estar relacionada à estrutura da DDC, presume-se que reflita uma maior definição desta matéria, assim como a expectativa de que a questão fosse assumida integralmente pelo Estado.

A mudança na concepção da formação de professores também pode ser inferida pela comparação entre estas duas edições. O termo Ensino Normal deixa de

ser utilizado e os administradores passam a figurar ao lado dos professores no elenco de profissionais relacionados ao ofício docente, sendo a expressão *Teaching and teaching personnel* traduzida como Pessoal docente e administrativo.

Em 1965 o termo ensino emendativo é substituído por educação de grupos especiais; ensino supletivo passa a ser denominado educação de adultos e o ensino técnico-profissional, que antes estava subdividido em industrial, comercial e agrícola, figura como ensino industrial. Neste contexto surgem como novas categorias de indexação: currículos e programas; educação moral, cívica e religiosa e organização e administração do ensino (inclusive política e planejamento educacional).

A modificação das categorias podia ser percebida nas classes decimais e centesimais da DDC desde 1876. Todavia, entre as versões de 1958 e 1965, na DDC assim como nos índices da RBEP, é possível constatar mudanças significativas como o uso da expressão a escola em substituição a ensino, organização escolar, administração¹⁹⁷; escolas e religião no lugar de educação religiosa e moral¹⁹⁸ e currículos onde antes constava o termo currículo¹⁹⁹.

No Brasil, o índice da RBEP publicado em 1965 incluiu a categoria 375 com a denominação Currículos e Programas. O termo programas não aparecia como categoria na matriz norte-americana, todavia na versão de 1965 da DDC o descritor currículos²⁰⁰ era definido como “programas de estudo oferecidos aos alunos pelas escolas”²⁰¹ (DEWEY, 1965, p. 416). Nos anos seguintes a definição sofreu pequenas alterações, mas sempre trazendo o termo programas de estudo como elemento principal.

¹⁹⁷ Em inglês: *the school e teaching, school organization, administration.*

¹⁹⁸ Em inglês: *schools & religion e religious and moral education.*

¹⁹⁹ Em inglês: *curriculum e curriculum.*

²⁰⁰ Cabe destacar que a publicação utiliza como plural do termo *curriculum* a palavra *curriculum*s; entretanto, como trata-se de um termo derivado do latim, é usual encontrar na literatura de língua inglesa o termo *curricula*. Em edições mais antigas da DCC localizamos a palavra *curricula*, enquanto *curriculum*s só começou a ser usado a partir de 1965.

²⁰¹ Em inglês: *programs of study offered to students by schools.*

FIGURA 26 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO NA DDC (1965-1979)

1965	1971	1979
Programas de estudo oferecidos aos alunos pelas escolas.	Programas de estudo oferecidos, propostos, sugeridos.	Programas de estudo abrangendo mais de um nível de ensino.

FONTE: DDC (1965-1979), elaboração da autora (2019).

Esta aproximação com o significado expresso em 1965 parece não ser tão relevante se for considerado que o sintagma currículos e programas já havia sido institucionalizado como título de uma disciplina no Curso de Pedagogia e já constava como categoria da BBE desde 1954. Só que desta vez, no mesmo período em que no índice de 1986 constariam 12 textos, o índice classificou 32 sob a categoria currículos e programas, o que demonstra que a expressão, naquele momento, tinha um sentido mais abrangente do que mais tarde teriam os conceitos de currículo e programa tomados de forma independente.

O índice publicado em 1975 estava organizado em duas partes: a primeira trazia em uma única sequência alfabética as categorias de classificação e os nomes dos autores e a segunda uma bibliografia numerada, como se os textos estivessem nas estantes de uma biblioteca. A organização foi realizada a partir da Classificação Decimal Universal, apresentada segundo o Projeto de Norma Brasileira n. 66 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (MEC, 1975, p.7). O INEP estava sob direção de Ayrton de Carvalho Mattos e Regina Helena Tavares seguia na coordenação de publicações, documentação e informações. Havia a indicação de que o índice fora preparado por uma equipe técnica formada por cinco pessoas e liderada por Francisco de Albuquerque.

O contexto político passava por um momento de transição entre a consolidação do regime ditatorial representado pelos governos Costa e Silva e Médici e o início da distensão que se dizia lenta, gradativa e segura. Para Mathias (1995), o governo de Geisel não significava uma iniciativa isolada, mas era parte de um projeto altamente negociado, de longa duração, com perceptível controle das elites e apoio civil. Na esfera política propriamente dita, em um momento em que vigorava o bipartidarismo, tanto a Aliança Renovadora Nacional – Arena como o Movimento

Democrático Brasileiro – MDB, que representava a oposição, tiveram alguma participação neste processo. É necessário lembrar que em tempos de abrandamento de tensões, ainda se viu em 1975 a morte sob tortura do jornalista Wladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho, o que demonstra que o aparato repressivo continuava em pleno funcionamento. A igreja, que passava por notáveis transformações, naquele momento era um dos principais grupos questionadores do regime (MACEDO, 2011, p. 63).

O cenário educacional também passava por expressivas mudanças. A Reforma Universitária havia estabelecido novas estruturas para as instituições de ensino superior e os recém-criados cursos de pós-graduação contavam com contínuos aportes financeiros do Estado e promoviam a expansão das pesquisas na área educacional.

Esta mudança na conjuntura não promoveu grandes impactos na linha editorial da RBEP. O índice publicado em 1975 cobria 31 números da revista, aproximadamente a mesma quantidade que o índice anterior havia publicado em 1965. A classificação 375 – Currículo e programas, em que estavam alocados os textos no índice de 1965, não constava em 1975, mas havia nos temas elencados em ordem alfabética a referência currículos indicando oito textos; currículo e programas com dois textos e programa com 14 textos, totalizando 24 textos, menos que os 28 indicados para o mesmo período no índice de 1986. Mais do que a diferença numérica, chama atenção o aumento significativo dos trabalhos relacionados ao conceito de currículo: se em 1975 eram oito textos, em 1986 seriam 18. Em 1986 a expressão currículos e programas deixa de ser usada como um indexador dos textos publicados.

No Quadro 27 estão relacionados todos os textos indexados a partir da categoria programa no índice publicado em 1986:

QUADRO 27 - TEXTOS SOBRE PROGRAMA PUBLICADOS NA RBEP (1944-1984)

ANO	TÍTULO DE ENTRADA	AUTORES
1944	Programa mínimo	Lourenço Filho, M.
1946	Programa de educação nacional	Editorial
1946	Sugestões para um programa de história antiga [Através de revistas e jornais]	Sem autoria definida
1949	Nossos programas de matemática [Através de revistas e jornais]	Vieira, Arlindo

continua

conclusão

ANO	TÍTULO DE ENTRADA	AUTORES
1953	Programa de geografia para o curso secundário [Através de revistas e jornais]	Azevedo, Aroldo de
1953	Programas de filosofia da educação	Curso de mestrado / UFRJ
1956	Seminário Regional sobre planos e programas da escola primária	Campos, Paulo de Almeida
1957	Programa de uma introdução à filosofia para servir de base à filosofia da educação	Sucupira, Newton
1957	Bases para uma programação da educação primária	Teixeira, Anísio
1958	PROGRAMA DE ENSINO - Conferência Internacional de Instrução Pública	Recomendações 46 e 47
1961	PROGRAMA DE ENSINO - Conferência Internacional de Instrução Pública	Recomendações 50 e 51
1961	O princípio de planejamento no capítulo Educação e Cultura do "Programa de Governo"	Abreu, Jayme
1961	Programa educacional da mensagem ao Congresso	Editorial
1962	Programa de emergência para a educação	Brito, Antônio de Oliveira
1962	Situação econômica e o programa do governo	Documentação
1967	Programação educacional num país em processo inicial de desenvolvimento	Almeira, Rômulo de
1967	Serão adequados os programas brasileiros de curso primário?	Rosa, Maria Avany da Gama
1968	Programa experimental para organização e desenvolvimento de comunidades indígenas	Pellegrini, Maria
1969	Pedagogia e produção dos programas da RTV Educativa [Através de revistas e jornais]	Souza, Alfredina de Paiva
1970	PROGRAMA DE CURSO - Educação Moral e Cívica no currículo escolar	Decreto-lei n. 869 de 12/9/1969
1970	Ensino técnico de nível médio: aspectos de sua programação	Velloso, João Paulo dos Reis
1972	Um programa de ação integrada no campo da deficiência mental	Queiroz, Aidyl Macedo de
1972	Bases para a reformulação de currículos e programas do ensino fundamental	Pinheiro, Lúcia Marques
1973	Programa de educação artística: artes plásticas no 1º grau	Bessa, Mahilda
1973	INEP: programação visual	Magalhães, Aloísio
1976	O INAN em face do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição	Arruda, Bertoldo K. G.
1979	PROGRAMA DE CURSO - A redefinição do curso de Pedagogia: idéias diretrizes	Pino, Ivany Rodrigues
1979	PREMEN: o programa, suas experiências	Faria, Regina Lúcia M. Müzell
1983	Programa instrucional de pesquisa bibliográfica para cursos de mestrado da UFRN - planejamento, implementação e avaliação, a curto e longo prazo [Dissertações e teses]	Caldas, Maria Aparecida Esteves
1984	Interferência da aplicação de um programa de artes plásticas no desenvolvimento integral de pré-escolares [Dissertações e teses]	Giovannoni, Natalice J. R.
1984	O efeito de um programa de treinamento na flutuação de notas atribuídas por professores avaliadores a redações [Dissertações e teses]	Castilhos, Maria Terezinha de Jesus
1984	Programa integração da universidade em seu contexto sócio-cultural	MEC - Comunicações e informações
1984	As propostas educacionais nos programas partidários [Dissertações e teses]	Toldo, Plínio

Fonte: Índice RBEP (BRASIL, 1986), elaborado da autora (2021).

Este levantamento demonstra que mesmo que alguns índices não dessem visibilidade para estas publicações, diferentes tipos de texto abordaram com relativa regularidade a questão dos programas durante o intervalo de quarenta anos. O mesmo podemos dizer do conceito de currículo. Ainda que não estivesse presente nos primeiros anos da revista, o tema também foi abordado de forma regular, como é possível verificar no Quadro 28:

QUADRO 28 - TEXTOS SOBRE CURRÍCULO PUBLICADOS NA RBEP (1947-1984)

ANO	TÍTULO DE ENTRADA	AUTORES
1947	CURRÍCULO - A educação primária nos Estados Unidos	Elsbree, Willard S. A.
1953	CURRÍCULO - A formação de professores [Relatório]	Sem autoria definida
1955	CURRÍCULO - A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais	Abreu, Jayme
1955	CURRÍCULO - Campanha do livro didático e manuais de ensino [Através de revistas e jornais]	Documentação - Caldeme
1959	Promoção automática e a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno [Através de revistas e jornais]	Leite, Dante Moreira
1959	A flexibilidade dos currículos da escola secundária americana [Através de revistas e jornais]	Bastos, Cadmo
1962	CURRÍCULO - Atividades em curso	Relatório governamental
1962	Novos currículos para o ensino médio [Documento]	Indicação - CFE
1963	CURRÍCULO - Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases	Sucupira, Newton
1963	CURRÍCULO - Classes secundárias experimentais - balanço de uma experiência	Cunha, Nádia Franco Abreu, Jayme
1965	Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira	Abreu, Jayme
1965	Conceitos básicos para uma filosofia do currículo na escola secundária	Sucupira, Newton
1965	Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases	Cunha, Nádia Franco Abreu, Jayme
1966	A colaboração dos pais no currículo escolar [Através de revistas e jornais]	Sperb, Dalila C.
1969	CURRÍCULO - Formação do professor primário no Brasil	CBPE
1970	CURRÍCULO - Educação fundamental	Pires, Nise
1970	CURRÍCULO - Preparação do professor primário especializado em nível universitário	Marinho, Heloisa
1970	Educação moral ecívica no currículo escolar	Decreto-lei n. 869/1969
1970	Graduação em economia: estudo de currículo	Amorim, Frederico
1972	CURRÍCULO - O currículo e a implantação da reforma	Peregrino, Maria Graziela
1972	CURRÍCULO - Centro interescolar e ensino por objetivos	Viana, Agnelo Corrêa
1972	CURRÍCULO - Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau	Vasconcelos, José Vieira
1972	O currículo e a implantação da reforma	Peregrino, Maria Graziela
1972	Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus	Chagas, Valnir
1972	Bases para a reformulação de currículos e programas do ensino fundamental	Pinheiro, Lúcia Marques
1972	Editorial - Elaboração de currículos em bases científicas, a serviço dos ideais humanos	Pinheiro, Lúcia Marques
1972	CURRÍCULO - Habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério em 1º grau	Saraiva, Maria Terezinha Tourinho

continua

conclusão

ANO	TÍTULO DE ENTRADA	AUTORES
1972	Sistemas e currículos para alunos excepcionais em escolas especializadas e em classes especiais nas escolas comuns [Através de revistas e jornais]	Durojaiye, M. O. [Educational Review]
1972	Currículos para especialização de professores de excepcionais do Estado de São Paulo [Documento]	Estado de São Paulo
1973	CURRÍCULO - Conselho Federal de Educação - Licenciatura em educação artística [Documento]	CFE
1973	Formação do magistério para a educação fundamental - currículo básico	Pinheiro, Lúcia Marques
1974	O currículo da reforma e a experiência do Colégio Bennett	Marinho, Heloisa
1976	CURRÍCULO - CFE: Parecer nº 1600/75 - Habilitação a nível de 2º grau para o magistério do pré-escolar [Documento]	CFE
1976	Currículo pré-escolar: uma tentativa de abordagem	Mota, Coriolano C. S. Santos, Denise Grein dos
1979	CURRÍCULO - A redefinição do curso de Pedagogia: idéias diretrizes	Pino, Ivany Rodrigues Gadotti, Moacir
1983	Linhas fundamentais para elaboração de currículo para uma comunidade rural do interior do Amazonas [Dissertações e teses]	Xavier, Gelta Terezinha Ramos
1984	A participação dos pais no currículo do pré-escolar [Dissertações e teses]	Calixto, Inês Maria C. Linhares

Fonte: Índice RBEP (BRASIL, 1986), elaborado da autora (2021).

Considerando o conjunto dos textos indexados a partir das categorias programa e currículo, podemos perceber que a autoria dos textos era predominantemente nacional, o que demonstra que, ainda que a recepção e a apropriação de teorias produzidas em outros países fossem um fato, a veiculação de traduções sobre o tema era muito pontual. Os autores que se destacam pelo número de textos publicados são Jayme Abreu, Lúcia Marques Pinheiro e Newton Sucupira, como é possível observar na Tabela 2:

TABELA 2 - AUTORIA DE TEXTOS SOBRE PROGRAMA E CURRÍCULO NA RBEP (1944-1984)

AUTOR	PROGRAMA	CURRÍCULO	TOTAL
Abreu, Jayme	1	4	5
Pinheiro, Lúcia Marques	1	3	4
Sucupira, Newton	1	2	3
Cunha, Nádia Franco		2	2
Marinho, Heloisa		2	2
Peregrino, Maria Graziela		2	2
Pino, Ivany Rodrigues	1	1	2
Almeira, Rômulo de	1		1
Amorim, Frederico		1	1
Arruda, Bertoldo K. G.	1		1
Azevedo, Aroldo de	1		1
Bastos, Cadmo		1	1
Bessa, Mahilda	1		1

continua

conclusão

AUTOR	PROGRAMA	CURRÍCULO	TOTAL
Brito, Antônio de Oliveira	1		1
Caldas, Maria Aparecida Esteves	1		1
Calixto, Inês Maria C. Linhares		1	1
Campos, Paulo de Almeida	1		1
Castilhos, Maria Terezinha de Jesus	1		1
Chagas, Valnir		1	1
Durojaiye, M. O.		1	1
Elsbree, Willard S. A.		1	1
Faria, Regina Lúcia M. Müzell	1		1
Gadotti, Moacir		1	1
Giovannoni, Natalice J. R.	1		1
Leite, Dante Moreira		1	1
Lourenço Filho, Manuel Bergström	1		1
Magalhães, Aloísio	1		1
Mota, Coriolano Caldas Silveira da		1	1
Pellegrini, Maria	1		1
Pires, Nise		1	1
Queiroz, Aidyl Macedo de	1		1
Rosa, Maria Avany da Gama	1		1
Santos, Denise Grein dos		1	1
Saraiva, Maria Terezinha Tourinho		1	1
Souza, Alfredina de Paiva	1		1
Sperb, Dalila C.		1	1
Teixeira, Anísio	1		1
Toldo, Plínio	1		1
Vasconcelos, José Vieira de		1	1
Velloso, João Paulo dos Reis	1		1
Viana, Agnelo Corrêa		1	1
Vieira, Arlindo	1		1
Xavier, Gelta Terezinha Ramos		1	1

Fonte: Índice RBEP (BRASIL, 1986), elaborado da autora (2021).

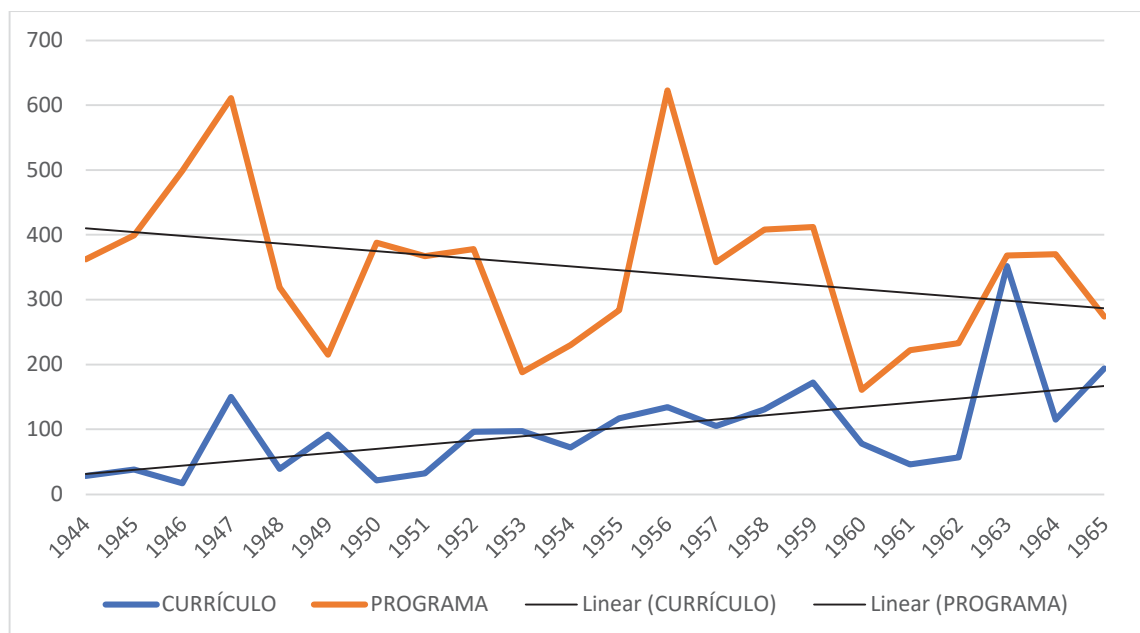
A análise comparativa dos índices da RBEP permitiu identificar uma diferença significativa entre as primeiras publicações e a última versão elaborada em 1986. Esta diferença indica que além da mudança da estrutura conceitual usada para classificar os textos, o conceito de currículo sofreu alterações que refletiram na organização desses materiais. Neste sentido, os índices mais recentes identificaram mais artigos sobre currículo no mesmo período, o que demonstra que currículo passou a ser uma categoria mais abrangente de indexação para a produção teórica sobre educação. Da mesma forma, foi possível perceber que o sintagma currículos e programas foi também utilizado como categoria em um momento em que a fronteira entre os dois conceitos era menos definida.

2.3.2 A composição do léxico educacional

A RBEP, como veículo do pensamento governamental, foi a publicação de maior alcance entre os anos de 1944 e 1965, divulgando notícias, normativas e teorias educacionais em todas as regiões do Brasil. Neste período foram publicados 100 números. Como vimos, um exemplo da importância do periódico é o fato de que, quando o INEP decidiu criar um Thesaurus para a educação brasileira, a revista foi escolhida como base para identificar as palavras mais relevantes do vocabulário educacional.

Tomando o texto completo dos 100 primeiros números publicados, com o auxílio do software Nvivo foi possível realizar a análise do léxico e do campo semântico mobilizado na revista²⁰² neste período marcado por intensas modificações no contexto político e social, bem como identificar o momento em que o currículo passa a ser um conceito fundamental. Uma análise preliminar demonstra que entre os anos de 1944 e 1965 houve uma tendência de aumento de incidência do conceito de currículo, ao passo que o conceito de programa passou a ser menos frequente.

GRÁFICO 11 - INCIDÊNCIA DOS TERMOS CURRÍCULO E PROGRAMA NA RBEP (1944-1965)



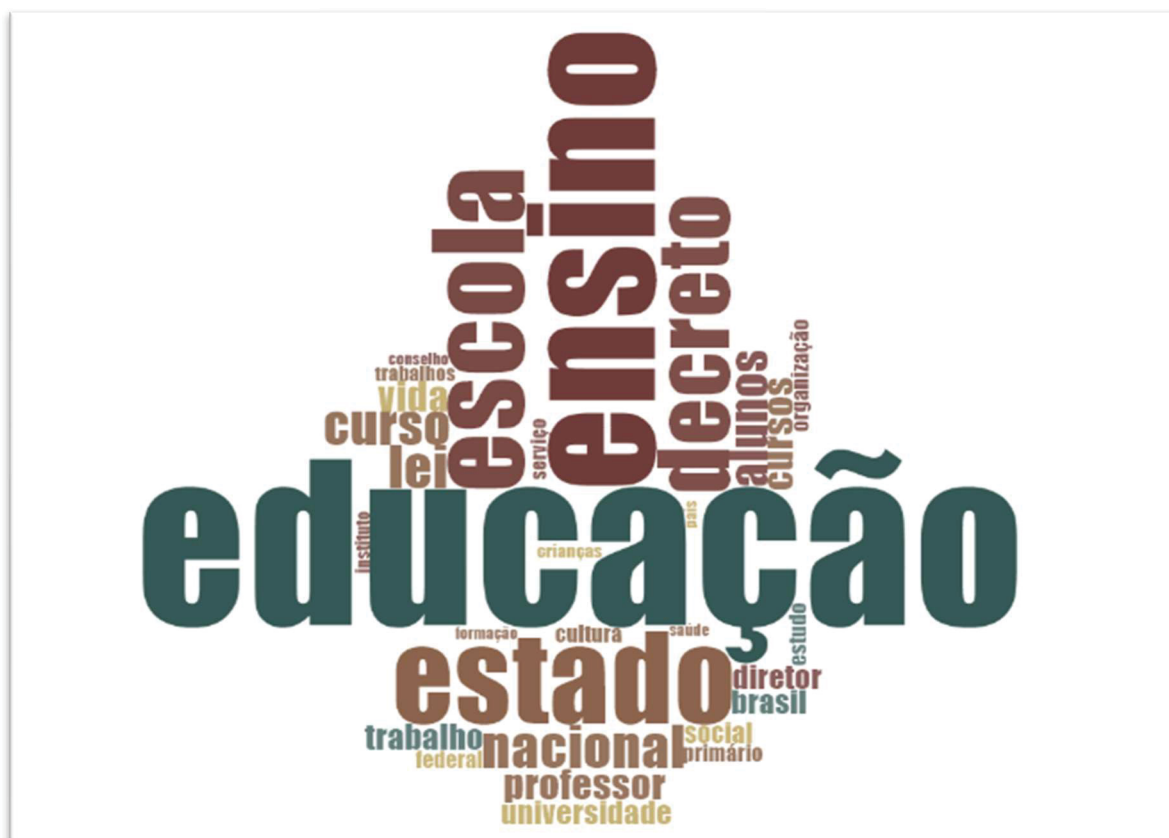
Fonte: RBEP (1944-1965), elaborada pela autora a partir do software Nvivo (2021).

²⁰² O software foi utilizado para realizar duas operações: a análise da frequência de palavras e a localização do conceito.

A análise desta tendência precisa ser feita a partir da localização dos conceitos em um determinado contexto linguístico para perceber, para além da frequência, as modificações de sentidos que os conceitos sofreram. De qualquer forma, uma abordagem mais geral permite fazer algumas inferências que podem servir de ponto de partida para a construção de uma narrativa histórica.

Nos primeiros quatro anos da revista, as palavras que apareciam com maior frequência eram educação e ensino. Em segundo plano estavam Estado, escola e decreto, o que demonstra a importância deste veículo de comunicação para o estabelecimento de um regramento nacional para a educação.

FIGURA 27 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NA RBEP (1944-1947)

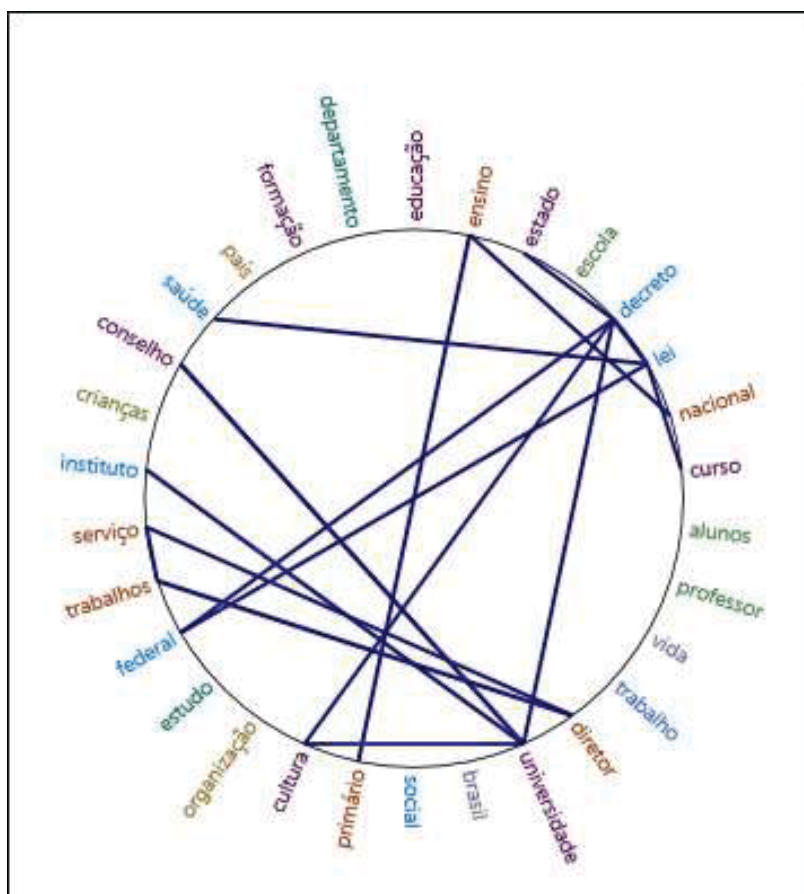


Fonte: RBEP (1944-1947), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

O caráter autoritário, característico do Estado Novo, também fica visível em uma estrutura de comunicação que reforçava a todo momento a hierarquia dos entes federados e do sistema nacional de ensino. A revista ocupava-se, mais do que difundir novas ideias educacionais, em informar sobre o que deveria ser feito em termos de organização nacional do ensino.

O gráfico de círculo demonstra que neste período, leis e decretos eram os elementos de ligação entre os diferentes conceitos, reforçando mais uma vez o caráter normativo da publicação e o esforço do estado em estabelecer as normas para o sistema educacional.

GRÁFICO 12 - RELAÇÃO ENTRE OS PRINCIPAIS CONCEITOS DA RBEP (1944-1947)



Fonte: RBEP (1944-1947), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Desde 1942, com Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e saúde, os programas eram expedidos por disciplina através de Portarias Ministeriais, prática que se estendeu até o final da década de 1950. A RBEP contribuía com a difusão destes programas para os diferentes estados. Pelo índice da RBEP publicado em 1959 (INEP, 1959) foi possível perceber que este tipo de texto se avolumou a partir de 1946, ano em que foi promulgada a constituição que marcou a emergência de um novo período democrático, totalizando 73 textos em um período de sete anos. A tabela a seguir demonstra este movimento que contribuiu para a intensificação do caráter normativo do periódico neste período.

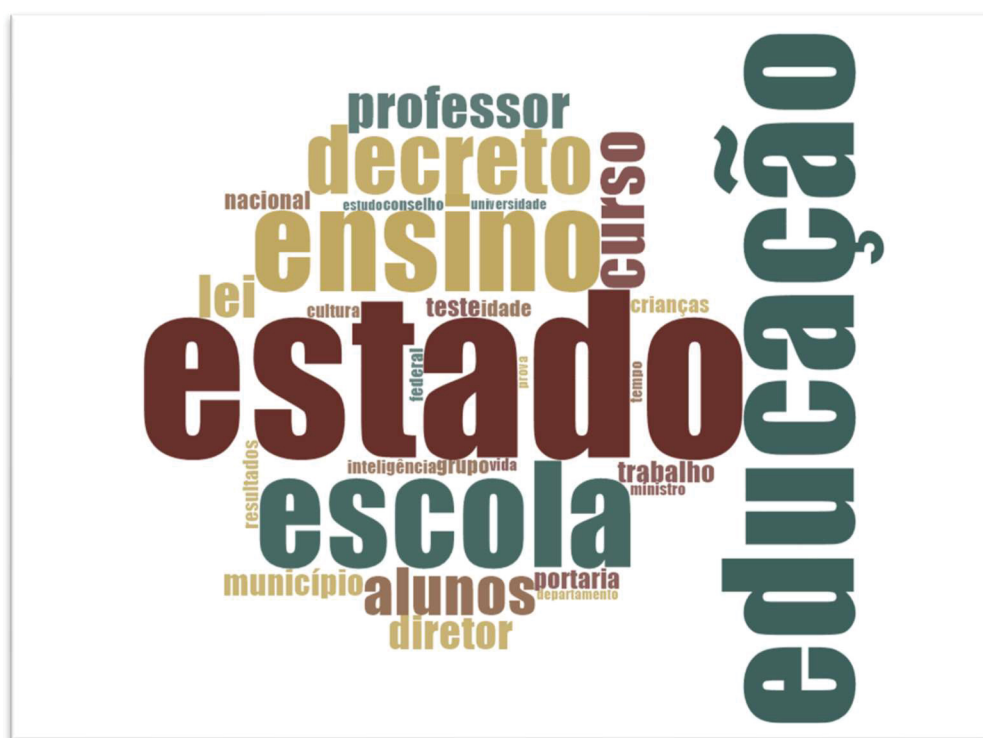
TABELA 3 - PORTARIAS MINISTERIAIS SOBRE PROGRAMAS DE ENSINO PUBLICADAS NA RBEP (1946-1958)

Ano	Ensino Secundário			Curso técnico / comercial	Total
	Curso Ginásial	Colegial Clássico	Colegial Científico		
1946	4	6	6	17	33
1949		1	1		2
1951	3	3	3	4	13
1952	2	7	9		18
1955				2	2
1956				1	1
1958				4	4
Total	9	17	19	28	73

Fonte: INEP (1959), elaborada pela autora (2021).

O enfoque normativo também pode ser deduzido da grande incidência do verbo dever. Em 1948, esta característica se acentua ainda mais, e os verbos autorizar, determinar e permitir são predominantes. O conceito de programa aparece com frequência maior do que nos anos anteriores, já que entre 1944 e 1947 as palavras programa e plano não eram muito usadas e currículo raramente aparecia. Neste ano o que estava no primeiro plano era o conceito de Estado.

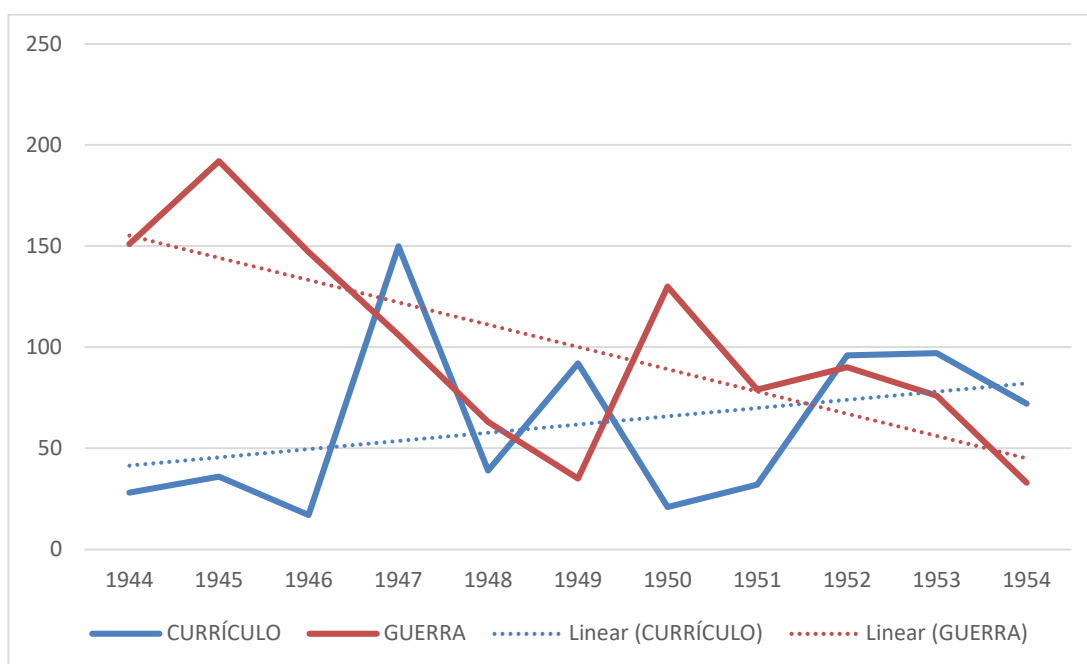
FIGURA 28 – NUVEM DE PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA RBEP EM 1948



Fonte: RBEP (1948), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Esta configuração, que sugere uma característica centralizadora para o período, permanece até o ano de 1951. O espaço que o periódico dedicava para a descrição dos sistemas educacionais de outros países era significativo. A seção *Informação do Estrangeiro*, presente desde o primeiro número, demonstra o empenho em dar visibilidade ao cenário internacional, sendo a experiência educacional de outros países um tema frequente, além da participação de teóricos estrangeiros. Num momento em que o mundo vivia o fim da segunda guerra mundial, o debate educacional também sofria o impacto deste evento traumático, tanto que a incidência da palavra guerra era muito maior do que currículo, tendência que se inverte nos anos seguintes.

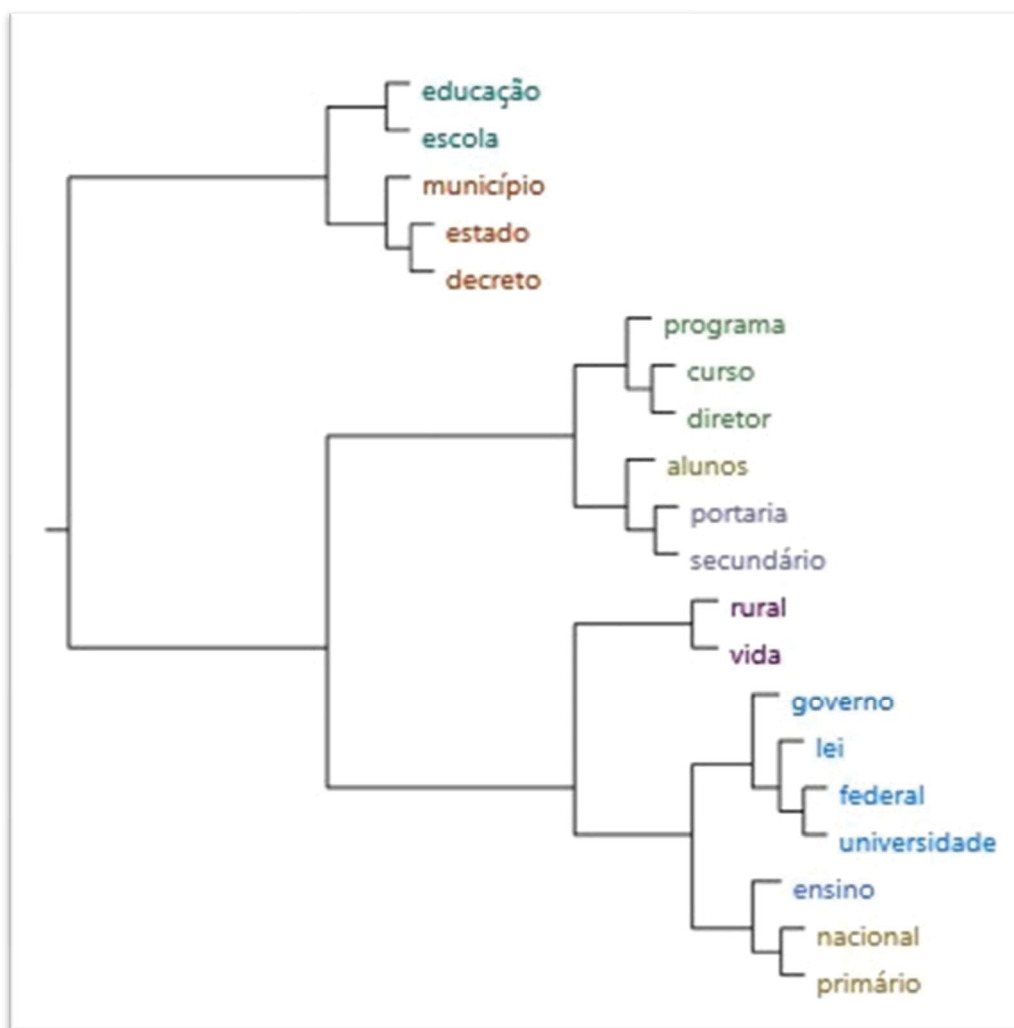
GRÁFICO 13 - COMPARAÇÃO ENTRE A INCIDÊNCIA DAS PALAVRAS CURRÍCULO E GUERRA NA RBEP (1944-1954)



Fonte: RBEP (1944-1954), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Em 1949, disciplina, projeto e diretrizes são termos que aparecem com alguma frequência. No entanto, em 1950 a palavra programa aparece entre as 20 mais frequentes, associada aos termos curso e diretor. Em 1951, pela primeira vez aparece a palavra mulher entre as 100 mais frequentes, diretamente associada à palavra família e, em segundo plano, à palavra faculdade. A palavra homem, que esteve presente com alguma regularidade, aparece aqui associada aos termos vida, social e pública.

GRÁFICO 14 - CLUSTER COM AS 20 PALAVRAS MAIS FREQUENTES NA RBEP (1950)

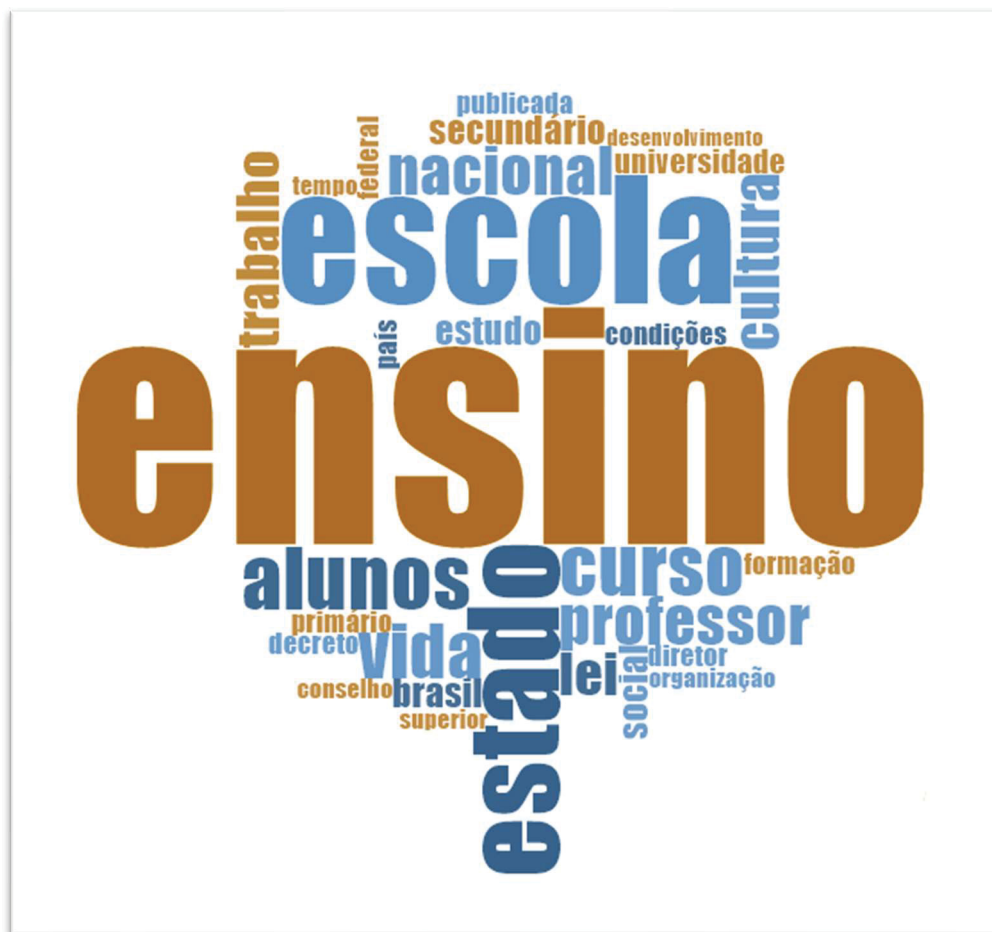


Fonte: RBEP (1950), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021).

Nos anos seguintes algumas alterações podem ser observadas. Em 1952 houve uma redução significativa da frequência da palavra Estado, e outras referências, para além das normativas, passaram a ter destaque. Em 1953, Dewey aparece entre as 100 palavras mais frequentes, ao lado de atividades e filosofia. É possível observar também uma maior aproximação entre os conceitos de educação e cultura, assim como entre os conceitos de educação e trabalho. Alunos e professores também passam a ser citados com maior frequência.

Em 1955, os conceitos de educação e ensino seguem como os mais importantes. A aproximação entre as palavras escola e o verbo dever indicava que a linguagem normativa ia sendo aos poucos dirigida diretamente para esta instância, e não mais somente para os órgãos de gestão do sistema educacional.

FIGURA 29 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NA RBEP (1951-1955)



Fonte: RBEP (1951-1955), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021)²⁰³.

Em 1956, temos a aproximação entre os termos pesquisa e educacional, assim como o significativo aumento da incidência da palavra atividades. Escola, professores e alunos compõem a segunda linha do mapa de palavras, e o conceito de programa aparece associado ao termo formação. Em 1957 percebe-se também uma aproximação entre as palavras educação e social e em 1958 outra figura passa a ter destaque, para além dos professores e alunos: o diretor.

No governo de Juscelino Kubitschek, compreendido entre os anos de 1956 e 1961, os termos associados ao desenvolvimento econômico e social ganharam destaque no debate público. Vivia-se um período de intensa industrialização e abertura da economia para o capital estrangeiro. Tendo no horizonte de expectativas 50

²⁰³ Nesta figura desconsideramos a palavra educação que apresentou uma frequência significativamente superior as demais, com o objetivo de dar maior visibilidade aos demais termos predominantes nestas edições da RBEP.

anos de progresso em 5 anos de realizações, os conceitos de programa e plano de metas passaram a ser fundamentais no discurso governamental. A meta 30 do plano que orientava as ações governamentais para a área educacional tinha como ênfase principal a formação de pessoal técnico. Na apresentação da meta fica evidente que a questão da educação estava subordinada ao desenvolvimento econômico almejado:

O plano de metas visa dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica; se não ocorrer interligação desse Plano com os demais fenômenos econômicos, sociais e políticos, o plano tornar-se-á falho. A conclusão é simples: a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social. A meta constitui propriamente um Programa de Educação para o Desenvolvimento. (BRASIL, 1958, p. 95).

Em um Programa de Educação para o Desenvolvimento crescia a importância da estruturação do ensino médio e superior. Estes níveis de ensino seriam estratégicos, uma vez que previam:

Em matéria de ensino médio, providencia-se o aparelhamento físico das escolas e o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano sobretudo no ensino industrial e no ensino agrícola. Construção de novas escolas, e seu equipamento, ampliação das Escolas existentes. Equipamento para 26 Escolas de Magistério de Economia Rural e 33 Escolas de Tratoristas. Ampliação da rede federal de escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola. Concessão, para o ensino de grau médio, de 56.068 bolsas de estudos a alunos do Curso Ginásial; 9.106 a alunos do Curso Colegial; 36.534 aos do Comercial; 13.498 aos do Industrial; 14.492 aos do Normal e 11.308 aos dos Cursos Agrícolas. Total das bolsas de grau médio: 141.006. Em matéria de ensino superior: aumentar para mil novos alunos por ano a capacidade das escolas de engenharia; instituir o regime de tempo integral dos professores e da frequência obrigatória dos alunos; reformar o ensino superior, visando a organizar os cursos de acordo com suas finalidades e as necessidades do meio em que operam; e criar novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento. Para esse objetivo, o Governo instalará 14 Institutos de Pesquisas, Ensino e Desenvolvimento nos principais centros do país, nos setores de química, economia, tecnologia rural, mecânica, eletrotécnica, mineração e metalurgia, mecânica agrícola, matemática, física, genética e geologia. (BRASIL, 1958, p. 95-96).

Esta nova ênfase teve reflexos na seleção de textos veiculados na RBEP e no número de normativas que determinavam o conteúdo programático para o ensino secundário, como é possível observar na Figura 30 que apresenta e a análise das palavras mais frequentes entre os anos de 1956 e 1961:

FIGURA 30 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS NA RBEP (1956-1961)



Fonte: RBEP (1956-1961), elaborada pela autora, a partir do software Nvivo (2021)²⁰⁴.

É relevante considerar que as mudanças identificadas na composição do léxico educacional não são simples substituições de palavras, mas “são indícios de mudanças na percepção da educação e, sobretudo, das suas políticas e práticas” (VIEIRA, 2017a, p. 31).

O período compreendido entre os anos de 1961 e 1965 é muito significativo para o objeto desta pesquisa, uma vez que a legislação educacional sofreu mudanças significativas a partir da promulgação, após longo período de tramitação, da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB e da criação da disciplina currículos e programas nos cursos de pedagogia.

No vocabulário da RBEP, outras mudanças também foram sentidas. Em 1960, a presença de John Dewey ainda podia ser observada, e a dimensão científica do

²⁰⁴ Nesta figura desconsideramos a palavra educação que apresentou uma frequência significativamente superior as demais, com o objetivo de dar maior visibilidade aos demais termos predominantes nestas edições da RBEP.

Com esta análise, considerando a importância da RBEP na difusão das ideias e das normativas educacionais no período que vai do lançamento da revista em 1944 até as vésperas da mudança de regime que impulsionou novas reformas educacionais, vimos que o conceito de currículo foi incorporado ao léxico educacional, tornando-se um conceito fundamental para o debate e a produção acadêmica da área.

2.3.3 Mapeando definições a partir das páginas da RBEP

Nos primeiros anos de funcionamento, a RBEP guardava muitas semelhanças com a Revista de Educação e a Revista Escola Nova, tanto no formato como no conteúdo. Era como se Lourenço Filho quisesse dizer ao Brasil o que antes dizia ao estado de São Paulo. Da questão dos programas, abordada em 1930, momento em que diversos modelos eram apresentados como possibilidade, o autor passa a defesa do programa mínimo, mais aderente a uma política autoritária que visava o controle ideológico e a padronização das instituições educacionais. A ideia de programa mínimo iniciou como uma alternativa aos programas enciclopédicos que sofriam inúmeras críticas, ou seja, o Estado não deveria definir tudo o que o professor deveria ensinar, mas estabelecer o mínimo necessário, deixando espaço para as diferenciações que se fizessem necessárias. De qualquer forma, a ideia de que o programa existia para ser cumprido permanecia, e com ela o controle sobre o trabalho docente. Mesmo considerando que em qualquer escola, há sempre um programa formal e um programa real, o artigo defendia que um programa devia determinar a seleção e a gradação dos conteúdos e estabelecer critérios para a aferição do rendimento escolar (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 402).

Em 1944 Lourenço Filho era o responsável pela edição da RBEP e se envolveu pessoalmente na organização dos primeiros números, o que indica que a inclusão deste tema tenha sido uma escolha. O programa mínimo, abordado no artigo de Lourenço Filho, não teve maiores desdobramentos nos artigos publicados nos anos seguintes. Neste período os conceitos de programa e de currículo apareciam de forma pontual em traduções de textos produzidos em outros países ou em artigos de autores brasileiros. O Quadro 21 apresenta os sentidos em que os termos eram usados nos artigos deste período:

QUADRO 29 - SENTIDOS DE PROGRAMA E CURRÍCULO EM ARTIGOS DA RBEP (1944-1947)

ANO	AUTOR	PAÍS	TEMA	CONCEITOS
1944	Childs, J. L.	EUA	Democracia; Método educacional	- Programa como conjunto de matérias e atividades escolares. - Currículo como uma escolha do adulto para o aluno.
1945	Cyr, F. W	EUA	Educação rural	- Programa como conjunto de matérias; projeto ou plano para o futuro. - Currículo parece ter um sentido mais amplo, voltado para a formação integral.
1945	Rios Filho, A. M.	Brasil	Ensino técnico industrial	- Programa como conjunto de matérias; projeto ou plano para o futuro.
1945	Veúia, A. C.	Brasil	Conhecimentos; Provas e exames	- Programa como conjunto de matérias. - Currículo com sentido mais próximo ao curso completo ou a ser completado, visando uma determinada formação.
1946	Carvalho, I. S. M.	Brasil	Curso secundário; educação para cegos; sala ambiente de história	- Programa como conjunto de matérias. - Currículo com sentido mais próximo ao curso completo ou a ser completado, visando uma determinada formação.
1946	Lawer, V.	EUA	Educação musical	- Programa como conjunto de matérias; conteúdos de uma matéria; projeto ou plano para o futuro.
1946	Hall, M.	EUA	Diagnóstico educacional	- Programa como conjunto de matérias; curso completo; projeto ou proposta educacional.
1946	Macedo, I. G.	Brasil	Medidas de aproveitamento	- Programa como conjunto de matérias; curso completo. - Currículo com sentido mais próximo ao curso completo.
1946	Venâncio Filho, F.	Brasil	Contribuições norte-americanas na educação do Brasil	- Programa como curso completo; projeto ou proposta educacional.
1947	Bagiley, W. C.	EUA	Formação de professores nos EUA	- Programa como conjunto de matérias; curso completo. - Currículo com sentido mais próximo ao curso completo ou a ser completado, visando uma determinada formação.

Fonte: RBEP (1944-1947), elaborado pela autora (2021).

Em 1947, um artigo de autoria de Willard S. Elsbree da Universidade de Colúmbia, que apresentava a organização da educação primária nos EUA, trazia a seguinte definição para programa de estudos:

Um programa de estudos significa mais do que um simples compêndio. É na sua essência um manual ou guia para ser usado pelo professor, pondo em destaque assuntos como os de natureza objetiva ou o conteúdo de uma determinada matéria e os meios e livros a empregar para seu ensino. É

impossível referir, em poucas páginas, os processos usados na elaboração dos programas de estudo e na revisão dos currículos. (ESBREE, 1947, p. 264).

Nesta definição, que apresentava o programa de estudos como um guia para o professor, podemos perceber não só o uso dos termos currículo e programa em um mesmo argumento, com sentidos diferentes, mas também a opção por definir o conceito de programa e não o de currículo. Ao que parece, o termo currículo foi empregado em um sentido mais amplo, que o autor presumia que seria reconhecido pelos leitores. No Brasil o conceito seria lido sem maiores dificuldades, uma vez que já fazia parte do léxico da educação, ainda que fosse pouco usado.

No ano seguinte, um artigo de Lúcia Marques Pinheiro, do INEP, sobre a escola primária e dois artigos de Alfredo Gomes, da Associação Paulista de Educação, sobre o ensino secundário utilizaram o conceito de programa para se referir ao conjunto de matérias do ensino ou ao curso completo. No último foi possível identificar o termo currículo, usado como sinônimo de programa.

Em 1950 o tema ganha algum destaque. Ao falar da persistência dos problemas do ensino primário na história do Brasil, o Editorial do número 39 fazia referência a um documento de Rui Barbosa que colocava entre os deveres do Estado no provimento da instrução pública o estudo dos métodos, programas escolares e organização pedagógica. Mas a totalidade das publicações daquele e dos anos seguintes, mais do que abordar o funcionamento dos programas, indicava a polissemia do conceito: ora como plano ou projeto, ora como plano de estudos. Neste ano a RBEP publica outra tradução vinculada à Universidade de Columbia, que traz uma definição para o conceito de programa:

1) Que é um programa? Um programa de educação de adultos é concebido como uma série de atividades, previstas e organizadas para um tempo e um lugar determinados, e aos quais se dedicam determinadas pessoas de acordo com os objetivos propostos. Em outras palavras, um programa de educação de adultos é um plano, ou uma série de planos que descrevem detalhadamente quando, como, porque e de que modo devem ser efetuadas as diversas operações. (YANG HSIN-PAO, 1950, p. 17).

A questão dos programas continuava em debate público na RBEP, e estava presente e era assunto de interesse governamental, uma vez que a entrevista com o Ministro da Educação e Saúde publicada no ano 1951 e na Mensagem Presidencial de 1952 faziam menção ao tema.

A década de 1950 foi especialmente marcada pela repercussão da tramitação do projeto da LDB no Congresso Nacional. Os conceitos de currículo e programa continuavam em uso, mas sem mudanças significativas de sentido, como é possível observar no Quadro 30:

QUADRO 30 - SENTIDOS DOS TERMOS PROGRAMA E CURRÍCULO NOS ARTIGOS DA RBEP (1950-1958)

ANO	AUTOR	PAÍS	TEMA	CONCEITOS
1950	Cocking, W. D; Morphet, E. L.	EUA	Financiamento da educação pública	Programa como curso completo; projeto ou proposta educacional, de caráter governamental. Ênfase no conceito de programa geral.
1950	Reller, T. L.	EUA	Sistema educacional	Programa como conjunto de matérias, curso completo; uso mais intenso com o sentido de projeto ou proposta educacional, de caráter governamental. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias e métodos do ensino.
1950	You-Hsien, C.	China	Educação secundária; China	Programa como projeto ou proposta educacional, de caráter governamental. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias e métodos do ensino.
1951	Costa, R. C.	Portugal	Orientação profissional; orientação educacional	Programa como conjunto de matérias; curso completo. Currículo como sinônimo de programa, com sentido mais próximo de conjunto de disciplinas.
1952	Pierson, D.; Costa, O.; Cruz, E.L.	Brasil	Ensino no Vale do São Francisco	Programa como conjunto de matérias, curso completo; uso mais intenso com o sentido de projeto ou proposta educacional, de caráter governamental. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias.
1953	Bittencourt, R.	Brasil	História da educação	Programa como ementa, ou matérias de uma disciplina. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias.
1953	Kilpatrick, W. H.	EUA	Filosofia da educação; Dewey	Programa como conjunto de matérias do ensino.
1953	Teixeira, A.	Brasil	Educação brasileira	Programa como conjunto de matérias do ensino. Currículo como matérias ou disciplinas.
1953	Renault, A.	Brasil	Crise do ensino	Programa como conjunto de matérias do ensino.
1953	Teixeira, A.	Brasil	Crise da educação brasileira	Programa como conjunto de matérias do ensino ou curso completo. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias.

continua

conclusão

ANO	AUTOR	PAÍS	TEMA	CONCEITOS
1953	Plowman, A.	Inglaterra	Educação na Inglaterra	Programa como conjunto de matérias do ensino ou curso completo, ou ainda plano de aulas do professor. Currículo como organização geral do ensino, em horários, matérias, turnos, etc.
1953	Brandão Filho, A.	Brasil	LDB	Programa como conjunto de matérias do ensino. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias.
1953	Carvalho, C. D.	Brasil	Estudos Sociais; Curso secundário	Programa como ementa, ou matérias de uma disciplina. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias.
1953	Lourenço Filho	Brasil	Formação docente; escola primária; escola rural	Programa como ementa, ou matérias de uma disciplina, programação de um congresso, plano ou projeto governamental. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias.
1954	Teixeira, A.	Brasil	Escola secundária	Programa como conjunto de matérias e atividades, aproximação com o conceito de método.
1954	Bloomfield, U. E.	Inglaterra	Inspetoria; escola secundária; Inglaterra	Programa como grade rígida de matérias, aproximação com plano de aula. Currículo como documento determinado por peritos do governo, que pode ser questionado, porque pode ser considerado desatualizado de acordo com a evolução das teorias educacionais.
1957	Moreira, J. R.	Brasil	Educação rural; educação de base	Programa como conjunto de matérias, curso completo; uso mais intenso com o sentido de projeto ou proposta educacional, de carácter governamental. Currículo como curso completo ou conjunto de matérias e métodos do ensino.
1958	Martins, J; Taba, H.	Brasil	Objetivos do ensino	Programa como conjunto planejado de objetivos de uma disciplina, que nortearão o trabalho escolar. Currículo como organização geral do ensino, em programas, horários, matérias, turnos, etc.

Fonte: RBEP (1950-1958), elaborado pela autora (2021).

O índice de autores e assuntos publicado junto da centésima edição da revista, compreendendo o período entre 1958 a 1965, permite perceber que nestes sete anos a equipe editorial privilegiou um determinado grupo de autores, sendo que dos 530 artigos publicados, 219 (cerca de 40%) foram assinados por 17 personalidades expressivas, a maioria delas relacionadas ao CFE. Os autores que mais publicaram no período de 1958 a 1965 foram:

TABELA 4 - LISTA DE AUTORES POR NÚMERO DE PUBLICAÇÃO NA RBEP (1958-1965)

AUTOR	ARTIGOS PUBLICADOS
Jayme Abreu	39
Anísio Teixeira	35
Lourenço Filho	23
Almeida Júnior	13
Newton Sucupira	13
Valnir Chagas	11
Fernando Azevedo	10
Florestan Fernandes	10
João Roberto Moreira	9
Abgar Renault	9
José de Vasconcelos	9
Péricles Madureira de Pinho	8
Clóvis Salgado	8
Francisco João H. Maffei	6
Carlos Correa Mascaro	6
Joaquim Faria Góis Filho	5
Cândido Padin	5
TOTAL	219

Fonte: Índice RBEP (1965), elaborada pela autora (2021).

Considerado por diversos autores o primeiro livro brasileiro sobre currículo, a obra *Introdução ao estudo do currículo da escola primária* de João Roberto Moreira foi publicada pelo MEC em 1955 como sétimo número da coleção da CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar. Instituída pela Portaria Ministerial nº 160 de 26 de março de 1953, a CILEME tinha por objetivo monitorar o ensino médio e elementar em nível nacional (BRASIL, 1953, p. 182). Ligada ao INEP, a CILEME estava sob direção de João Roberto Moreira desde sua criação. A coleção era formada, naquele momento, pelas seguintes publicações:

QUADRO 31 - COLEÇÃO DE LIVROS DA CILEME (1955)

VOLUME	TÍTULO E AUTOR	AUTOR
Publicação n.º 1	Acreditação de Escolas Secundárias nos Estados Unidos da América do Norte	Thales Mello Carvalho
Publicação n.º 2	Educação em Santa Catarina	João Roberto Moreira
Publicação n.º 3	Educação no Paraná	Erasmus Pilotto
Publicação n.º 4	Ensino por Unidades Didáticas – seu ensaio no Colégio Nova Friburgo	Irene Mello Carvalho
Publicação n.º 5	A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul	João Roberto Moreira
Publicação n.º 6	O Sistema Educacional Fluminense	Jayme Abreu
Publicação n.º 7	Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária	João Roberto Moreira

Fonte: Moreira (1955).

A inclusão desta obra na coleção demonstra, além do prestígio de João Roberto Moreira, a aproximação do conceito de currículo das instituições escolares, já que a CILEME tinha como objetivo produzir informações sobre o funcionamento dos sistemas de ensino. Na publicação, Moreira era apresentado como técnico de educação do MEC e responsável pelo setor de ensino elementar e normal da CILEME²⁰⁵. O livro era composto por uma introdução teórico-conceitual e pela abordagem histórica do currículo, desde a Assembleia Constituinte de 1823 até reformas educacionais do primeiro quartel do século XX, culminando no ano de 1930, apresentado como marco de entrada para um novo tópico que tratava da situação atual do currículo primário no Brasil.

O último capítulo foi dedicado à apresentação dos fundamentos e técnicas de elaboração do currículo. O autor dizia que o método utilizado para a produção do livro era histórico e o comparativo, sendo que a comparação se daria entre os currículos brasileiros e o chamado “currículo tradicional da escola elementar” (MOREIRA, 1955, p. 11) de origem europeia. Na folha de rosto, a obra era apresentada com a seguinte descrição: “Exposição crítica das correntes de pensamento e das condições histórico-sociais que influíram na formação do currículo da escola primária, comum, tendo em vista sua repercussão no Brasil e sua influência na evolução de nosso ensino elementar.” (MOREIRA, 1955, p. 1).

Sobre os objetivos da publicação, o autor explicava que:

²⁰⁵ Segundo Daniel (2013), João Roberto Moreira (1912-1967) iniciou sua carreira docente na Escola de Professores de Ponta Grossa, atuando também como diretor Grupo Escolar Conselheiro Mafrá, em Joinville. “Em 1937 passou a trabalhar no Instituto de Educação de Florianópolis, onde exerceu as funções de professor e diretor até 1943. Trabalhou como técnico do Dasp (1944/1946). Como técnico de educação, dirigiu a Seção de Documentação e Intercâmbio do Inep (1949/1951). Em 1952, foi convidado por Anísio Teixeira (Inep) a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme). Em 1955, as funções da Cileme foram incorporadas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), do qual foi diretor do Setor de Planejamento (1957), chegando, posteriormente, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Em 1961, foi designado para o Departamento Nacional de Educação do MEC e, logo após, destituído, em decorrência da renúncia do Presidente Jânio Quadros. Passou, então, a coordenar um projeto de pesquisa sobre educação e desenvolvimento socioeconômico no Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais (1961-1962). Em 1961, passou a trabalhar no Escritório Regional da Unesco para América Latina (Chile) e nos cursos do Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação e do Centro de Planejamento da Escola de Economia da Universidade do Chile. Em 1964, quando retornou ao Brasil para assumir um cargo de direção no Departamento Nacional de Educação, seu filho foi preso por motivos políticos. Decidiu, então, voltar ao Chile, à frente do Escritório Regional da Unesco. Permaneceu no Chile até fevereiro de 1965, quando reassumiu no Brasil seu cargo no Inep/CBPE. Em 1966, foi para o exterior como professor-visitante e consultor da Universidade de Porto Rico, organizando ali o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada”. (DANIEL, 2013, p. 192).

Em função dos **conceitos expostos e admitidos mais como base para hipótese de trabalho** do que como expressão cabal do assunto, **pretendemos fazer uma exposição sucinta e, tanto quanto possível, precisa dos dois tipos de currículo**, incluindo nisso a apreciação das técnicas de construção de um e outro, e, portanto, dos princípios e normas a serem estabelecidos. Procuraremos, ainda, expor o que pretendemos que seja a fertilização recíproca dos dois tipos de currículo, partindo do pressuposto de que, nas condições atuais da educação no Brasil, não é viável uma reconstrução total do ensino primário, sendo útil por consequência, indicar o que de moderno e atual se pode aproveitar na nossa escola primária, melhorando-a e tornando-a mais funcional, e o que de clássico e tradicional pode ser revitalizado, de modo a fazer com que a escola se não choque contra a mentalidade dominante de sua clientela e de seu professorado, no que toca aos objetivos e meios do ensino elementar. Tratar-se-ia, portanto, de uma tentativa de transição. (MOREIRA, 1955, p. 10 - grifos nossos).

Ficava evidente que o autor não pretendia e nem julgava adequado revolucionar o cenário institucional vigente, mas subsidiar a partir da difusão de técnicas adequadas o aperfeiçoamento das escolas. Era para as pessoas que respondiam pelo funcionamento das instituições de ensino que ele dirigia sua obra, entendendo que o currículo era um conceito básico para a promoção das reformas pretendidas. Na passagem abaixo, o autor explicita e explica a sua intenção reformadora:

Admitimos em trabalho a ser publicado na “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, sobre o desvirtuamento da escola elementar urbana, que, até certo ponto, esse currículo foi satisfatório, atendendo a certos objetivos dignos de relevância, mas que, atualmente, se encontra em fase de deterioração pela sua simplificação e redução progressivas, determinadas pelo crescimento da clientela sem um correspondente aumento das instalações, fatos esses que estão transformando o ensino primário em mero processo mediativo ou de passagem, sem objetivos e finalidades próprios. Importa, portanto, o estudo do currículo tradicional para uma tentativa de repor a nossa escola primária em suas condições primitivas, desde que revitalizada por novos meios e recursos, propiciados pelas técnicas modernas de organização, articulação, determinação de conteúdo e avaliação dos currículos escolares. (MOREIRA, 1955, p. 11).

No primeiro capítulo, denominado *Noções Preliminares*, apresentava dois itens bem delimitados: compreensão do conceito de currículo e objetivos a considerar no presente trabalho. Se em outras obras do período era necessário esquadriñar o texto à procura da definição do conceito, neste livro Moreira fez questão de dedicar um tópico para esta questão, ou seja, mesmo que nas 218 páginas de sua obra seja possível encontrar elementos que apontem para a concepção de currículo com que operava, era para as primeiras que ele dirigia o seu leitor que buscasse um

entendimento mais preciso sobre esse termo ainda um tanto desconhecido. Sobre o conceito de currículo, o autor afirmava que:

Em sentido geral, **o currículo escolar é o conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se processam na escola.** Como, na escola tradicional, comum, esse conjunto organizado é relatado nos programas escolares, foi fácil estabelecer uma indistinção entre estes e aqueles, donde o se dizer frequentemente – como acabamos de verificar em duas enciclopédias gerais – que o currículo escolar é o grupo de programas educativos, adotado por uma escola ou por um sistema escolar de ramo e grau específicos, ao qual o estudante deve submeter-se desde que deseje obter o preparo ou formação que é objetivo desse sistema. No Brasil, o currículo é ainda menos do que isso, **pois nos debates jornalísticos e parlamentares a que temos assistido ultimamente, têm-se tido por currículo a distribuição e seriação das matérias escolares, não o seu programa ou dosagem.** Modernamente, porém, se dá à palavra currículo um sentido mais amplo e mais profundo, qualquer que seja o ramo e o grau de ensino que se tenha em vista. **É ele considerado como o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola.** Nestas condições, verifica-se logo que o currículo é algo bastante diferente do conteúdo dos programas escolares, os quais, de acordo com este espírito moderno, são considerados apenas como guias escritos, sugestivos e orientadores, utilizados pelos professores como um auxílio no planejamento do currículo e da atividade docente. Concebido desta forma, diz O. I. Frederik (in “Encyclopedia of Educational Research”, pgs. 373-74) o currículo se diferencia de aluno para aluno, isto é, deve variar como variam as diferenças individuais. Evidentemente, isto é mais uma consequência teórica da concepção moderna de currículo, que uma realidade prática. **Temos aí, portanto, dois conceitos bem diferentes, um adequado à filosofia da escola tradicional, outro pertinente a tendências atuais da educação.** Transportados os dois conceitos para o âmbito da escola primária, no primeiro temos apenas uma fixação das matérias escolares a serem ensinadas, dentro de um sistema gradativo de dificuldades, ao passo que, no segundo, encontramos a predominância de um planejamento de conjuntos ou sistemas de experiências, muito flexível, por isso que subordinado às possibilidades do aluno (necessidade e interesses, condicionados pela idade ou desenvolvimento) e da ambiência (problema e situações de família e de comunidade). (MOREIRA, 1955, p. 9-10 - grifos nossos).

A abordagem de Moreira é sensivelmente diferente das anteriores porque contrapõe duas concepções e, por consequência, duas formas de definir currículo em uma mesma argumentação, sem tomar, de imediato, uma posição. Por mais que se possa deduzir que o autor entendia o currículo de uma forma mais ampliada a partir do peso negativo que o termo escola tradicional carregava desde a década de 1930, isso não ficava evidente nesta sua argumentação. Com a ampliação do acesso ao referencial teórico produzido nos EUA, aumentam as possibilidades de interpretação do conceito de currículo e o tema começa a ganhar complexidade.

Intelectual influente e muito próximo à Anísio Teixeira e ao INEP, João Roberto Moreira, falecido em 1967, durante sua trajetória procurou estabelecer

contato com os mais importantes estudiosos e centros de pesquisa educacional, principalmente nos Estados Unidos (DANIEL, 2009, p. 81). O pensamento curricular do INEP e do CBPE, onde Moreira também atuou, sofria uma forte influência de Dewey e Kilpatrick, reinterpretada e adaptada à realidade brasileira por Anísio Teixeira (SOUZA, 1993, p.1). Ainda que não tivesse o currículo como seu objeto de estudo, o seu trabalho relativo ao planejamento educacional, aos sistemas de ensino e à educação comparada explicam a análise da conjuntura curricular e a sua utilização na pesquisa em educação, uma vez que

Moreira, enquanto membro do INEP e do CBPE, entendia-se como participante de um novo momento da pesquisa educacional no Brasil, reconhecendo seu papel fundamental na formulação e no encaminhamento das pesquisas educacionais. Nesta perspectiva, ele passou a construir diagnósticos sobre a situação econômica e educacional nos países latino-americanos e propôs mudanças, a partir de um planejamento e investimento racionalizado, que devia ser implementado pelos governos. (DANIEL, 2009, 167).

Em sua argumentação, o autor fazia referência ao trabalho de 1926 da *National Society for the Study of Education*, publicado em dois volumes, intitulado *Twenty-Sixth Yearbook*, a partir do qual procurou estabelecer os fundamentos e a técnica da construção do currículo. Sobre o currículo no Brasil, afirmava com segurança que ele era “tipicamente tradicional” (MOREIRA, 1955, p. 11). Na sequência da obra, o autor vai explicar mais objetivamente o que entende por currículo tradicional. Tomando como referência a Europa e os EUA, apresenta uma relação dicotômica entre tradicional e novo e chama a atenção para o impacto da conjuntura social na sua configuração. O autor situava o currículo tradicional da seguinte forma:

Assim, o currículo que temos por tradicional, resultou duma conjuntura social que remontou aos primórdios do liberalismo e da revolução industrial, conjuntura essa que determinou a formação de uma nova filosofia social, ainda hoje operante, apesar de se encontrar em crise de mudança. (MOREIRA, 1955, p. 13).

A discussão sobre currículo, ganharia nos próximos anos um novo impulso no âmbito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar – PABAE, acordo de colaboração entre Brasil e Estados Unidos vigente no período de 1956 a 1964, que tinha por objetivo a melhoria do ensino elementar brasileiro.

Instalados no Instituto de Educação de Minas Gerais, os norte-americanos tinham um nível muito superior de desenvolvimento técnico na área do currículo, o que despertava o interesse do governo atual. Do ponto de vista dos EUA, o alvo principal do programa era a escola normal.

A instalação dos técnicos do PABAE no Instituto de Educação de Minas Gerais não foi tranquila. Havia o entendimento de parte das pessoas envolvidas no debate público da educação, que estava se estabelecendo uma relação de subserviência à missão americana. Anísio Teixeira, responsável pelo convênio, era um entusiasta da retomada do intercâmbio entre professores brasileiros e as universidades norte americanas, a exemplo do que havia acontecido na década de 1920 com a Universidade de Columbia. Paiva e Paixão (2002) relatam que:

Ao aparecerem, na imprensa mineira, as primeiras notícias sobre a vinda de americanos para trabalhar no Instituto de Educação, desencadeou-se uma onda de reações. Entre os anos 1957 e 1958, o PABAE foi objeto de manchetes em jornais. Essa resistência ao PABAE, apesar de amenizada após 1958, continuou a existir. Em 1959, a exibição de um filme sobre as atividades do PABAE provocou a reação de professoras primárias mineiras que o assistiram. Voltou a ser notícia em 1963, quando o acordo foi denunciado pelo ministro da Educação do Governo João Goulart. Alunas e professoras do PABAE foram hostilizadas por estudantes nacionalistas às portas do Instituto de Educação durante o período 1956-1964. (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 13).

A Universidade de Indiana foi a instituição que recebeu as professoras brasileiras neste período, e entre tantos temas que compunham os estudos realizados no exterior, estava o currículo. Na programação de estudos realizados no Brasil, no segundo semestre de 1960, foi implantada a especialização em currículo e supervisão.

Nos artigos publicados na RBEP, o currículo começava a ser questionado. Em 1960, Lauro de Oliveira Lima ressaltava que o currículo era um artefato histórico que deveria ser contestado. Ele dizia:

O currículo é um tabu. Sempre foi assim, assim há de ser. Para cada matéria supressa ou acrescentada, um mundo de desgraças nacionais se anunciam. Por que não começar duvidando da validade do currículo para podermos analisá-lo com espírito científico? Sempre foi assim? (LIMA, 1960, p. 197).

Em se tratando do conceito de currículo, esta manifestação indicava um novo movimento. A tramitação do projeto de lei da primeira LDB havia intensificado o

debate público sobre a educação, em um período já conturbado na conjuntura política. Na Lei n.º 4.024/61 o termo currículo aparece com destaque em relação aos documentos que a precederam. Tanto o termo currículo como programa foram usados no contexto do ensino médio e superior, com pequenas alterações de sentido. O conceito não foi mobilizado nos artigos dedicados ao ensino pré-primário e primário.

Neste período, no contexto da RBEP, o debate sobre o currículo estava estreitamente relacionado às questões do ensino médio e Jayme Abreu foi quem trouxe a questão conceitual para este debate, antes mesmo da aprovação da LDB. Ele não problematizava o conceito de programa, entendido como um conjunto de matérias ou curso completo, mas assim como Lima (1960), afirmava que o currículo era um artefato questionável dentro da organização escolar. Apesar de julgar que se tratava de um termo ainda pouco definido, entendia que se tratava de um dos pontos importantes de revisão crítica que precisava ser feita neste nível de ensino. Ele dizia que:

Parece matéria pacífica a necessidade de revisão, por quem de direito, de conceitos superados sobre o currículo, confundido, geralmente, com o curso de estudos e tendo como forma única a organização à base de matérias; revisão, igualmente, do número excessivo de matérias por série e exame da possibilidade da integração de algumas delas; revisão da extensão e da elaboração dos programas; revisão dos processos uniformes, desatualizados e parciais de verificação do rendimento escolar; revisão da ênfase a ser concedida à autonomia didática; revisão dos métodos e técnicas de ensino; revisão da pertinência de um tronco comum de matérias para o primeiro ciclo do ensino médio; revisão das deturpações pedagógicas oriundas da visão de especialistas de matérias nas séries iniciais da escola média; revisão de critérios de classificação de estabelecimentos ao invés da falsa, formal equivalência legal ora vigente; revisão do problema da profissionalização do corpo diretivo das escolas; revisão da alienação "intelectualista" da escola secundária; revisão do sistema atual de inspeção; revisão das necessidades de pesquisa e de experimentação pedagógicas, esta última, campo de particular atenção para a escola privada". (ABREU, 1961, p. 23).

O currículo da escola secundária era um tema prestigiado que o INEP, desde 1957, publicava uma série de livros denominada *Currículo, Programas e Métodos*, voltada para a discussão deste aspecto da organização deste nível de ensino. O terceiro volume desta coleção foi publicado em 1962, com autoria de Lauro de Oliveira Lima. O livro *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*, era uma obra extensa que apresentava os elementos implicados na organização do ensino. O primeiro tópico abordado foi o currículo.

Partindo de uma perspectiva histórica o autor abordou a definição de currículo nos seguintes termos: “O currículo não é mais uma “corrida” perfunctória feita através de informações, mas um estágio de maturação a serviço do indivíduo e da comunidade” (LIMA, 1962, p. 11). A delimitação do sentido se dava pela afirmação do que não era, ou melhor, não poderia ser o currículo. A mesma estratégia foi utilizada na definição do conceito de programa. Ele afirmava que: “O programa não é mais, simplesmente, rol de assuntos que devem ser “expostos” a uma classe, mas uma hierarquização de objetivos a atingir através da execução de um plano de atividades” (LIMA, 1962, p. 25).

Neste mesmo ano, o CFE retomou em uma indicação denominada *Normas sobre currículo*, a definição de currículo mínimo. O relator Valnir Chagas propôs o seguinte texto:

I – O currículo mínimo é o núcleo necessário de matérias abaixo do qual ficará comprometida uma adequada formação cultural e profissional, nos termos do art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases (Parecer n.º 28/02).

II – O currículo mínimo poderá ser uno ou admitir diversificações, abrangendo nesta última hipótese uma parte fixa, comum para todos os alunos, e outra variável, relacionada com objetivos específicos ou com outras características do curso.

III – O currículo mínimo poderá ser revisto sempre que oportuno, por iniciativa do próprio Conselho ou sugestão de interessados, com vigência para o ano letivo seguinte.

IV – O currículo de cada curso abrangerá, além do mínimo referido nos itens anteriores, uma parte complementar fixada pelo estabelecimento, conforme as suas possibilidades, para atender a peculiaridades regionais, a diferenças individuais dos alunos e à expansão e atualização dos conhecimentos.

V – Aos estabelecimentos é lícito desdobrar as matérias constitutivas do currículo em disciplinas anuais, semestrais ou trimestrais, agrupadas em cadeiras ou departamentos. (BRASIL, 1962, p. 87).

A indicação foi aprovada, mas com a seguinte declaração de voto assinada por Abgar Renault e Anísio Teixeira:

Votamos favoravelmente à indicação, com a seguinte ressalva, entretanto, ao seu item I: O curriculum mínimo é um curriculum necessário, mas não é um curriculum suficiente. Ele é (ou deveria ser) um complexo de conhecimentos fundamentais, medulares, capazes de dar origem, tal como a medula dá origem ao sangue, às condições indispensáveis a sua preparação cultural e profissional adequada. (BRASIL, 1962, p. 87-88).

Nesta normativa é possível perceber que a disputa do que era ou deveria ser o currículo, ou mais precisamente o currículo mínimo, estava instalada também no

interior do CFE. A divergência assinalada demonstra que não havia unanimidade na forma de conceber, definir e orientar a organização curricular.

Na RBEP, novamente Jayme Abreu dava voz a crítica aos currículos enciclopédicos e uniformes, que com um sentido utilitário e vinculado a prática já bem estabelecida dos exames, julgava ser um atraso. Ele entendia que “a concepção do currículo como mero curso de estudos, a sua alienação ao tempo e espaço em que vive” (ABREU, 1963, p. 27-28) não poderia ser admitida e a implementação da LDB poderia ser um fator importante para a quebra da rigidez dos currículos, uma vez que com ela estaria nascendo “[...] o estudo do problema dos currículos na escola secundária, outrora uniformemente fixado em lei federal” (ABREU, 1963, p. 31).

Ainda em 1963, em artigo publicado em conjunto com Nádia Cunha, Jayme Abreu falava das diferenças na conceituação de currículo e que, a partir do mapeamento destas diferenças, era possível identificar os sentidos predominantes. Sobre as mudanças observadas, os autores defendiam havia prevalecido “o conceito mais lato e atualizado de currículo, entendendo-o não apenas como o simples curso de matérias, mas abrangendo toda a gama de experiências vividas pelo aluno sob a direção da escola” (ABRE; CUNHA, 1963, p. 121).

No mesmo número da revista, Newton Sucupira, que também atuava no CFE, aderiu ao debate sobre o ensino médio, a partir do qual entendia que o currículo poderia ser um elemento diferenciador dos processos educacionais. Para ele os currículos poderiam ser flexíveis e variados, mas para que o termo fosse mais bem compreendido, era necessário diferenciar currículo de curso. Ele defendia que:

De qualquer modo, impõe-se uma definição prévia de curso e currículo, que fixe o sentido preciso de ambos esses termos. Trata-se, evidentemente, de conceitos intimamente relacionados. Na terminologia americana currículo significa uma sequência de cursos, enquanto para nós a todo curso corresponde um currículo. [...] Poderíamos definir o curso, em sua acepção fundamental, dentro da sistemática da Lei, como a sequência articulada de estudos, com duração fixa, visando a um objetivo específico de formação e conferindo grau que assegura, ou não, privilégio para o exercício de profissão. É, portanto, o conjunto de estudos sistematizados em função de objetivo determinado. **Tais estudos se distribuem pelas matérias que constituem o curso. Quanto ao currículo, procuraremos evitar em sua definição as controvérsias em que é fértil a pedagogia moderna.** No pensamento pedagógico atual, com relação ao currículo da escola média, distinguiremos três conceitos fundamentais: 1) **programa de estudos ou sequência de matérias que constituem o conteúdo da educação escolar;** 2) **as experiências dentro e fora da classe pelas quais a escola é responsável;** 3) **o todo das experiências da vida do estudante durante os anos da escola.** Não vamos entrar aqui no apaixonante debate da organização do currículo segundo o princípio da pura ordenação lógica das

matérias ou à base de problemas e centros de interesses dos alunos. **Limitamo-nos a desembaraçar a ideia de currículo implícita no texto legal.** Estabelecendo que os cursos se constituem de disciplinas e práticas educativas, a lei admite uma concepção do currículo mais ampla que a tradicional, mais em conformidade com o espírito da pedagogia moderna. O currículo compreende, assim, não somente disciplinas, mas experiências, dentro e fora da classe sob a direção da escola. (SUCUPIRA, 1963, p. 51-52 – grifos nossos).

Esta argumentação reforça que a definição de currículo era tema controverso e que a LDB publicada em 1961 havia impulsionado o debate. Mesmo afirmando a necessidade de uma melhor definição dos termos em uso, Newton Sucupira optou por reunir e conciliar os sentidos principais de currículo em uma só formulação, desta forma evitava o conflito, mas não contribuía para além da distinção entre curso e currículo, que era o seu principal propósito.

Passados dois anos, Jayme Abreu voltou a trazer à pauta da RBEP o currículo da escola secundária. Nesta nova abordagem, permanecia a representação negativa dos currículos enciclopédicos. Tomando como referência Harold Rugg, da Universidade de Chicago, defendia o currículo escolar como um importante instrumento de organização do conteúdo do ensino e afirmava que a revisão do conceito já estava em andamento:

[...] o conceito de currículo começou a sofrer revisão, não mais se esgotando no acadêmico entendimento anterior, parcial e limitado, de mero curso de matérias acadêmicas, mas abrangendo toda a vasta gama de experiências educativas recebida pelos alunos sob a orientação da escola; ciências, artes industriais, economia doméstica, atividades esportivas e sociais passaram a ser matéria de cultura tratada com ênfase no currículo escolar". (ABREU, 1965, p. 66).

Percebemos que os artigos publicados após a aprovação da LDB, em especial aqueles relacionados ao debate do ensino de segundo grau, traziam uma nova percepção do conceito de currículo, o que coincide com o aumento da frequência do termo nas edições da RBEP, o que indica que neste momento havia um novo movimento no campo semântico da educação, desta vez caracterizado pela contestação do sentido dos termos emergentes.

2.4. UM LUGAR PRÓPRIO PARA O CURRÍCULO

Nos editoriais da RBEP publicados entre os anos de 1962 e 1971, o tema predominante foi a reforma universitária e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (ROTHEN, 2005, p. 196). Neste período o pensamento de Anísio Teixeira, que ocupou a diretoria do INEP entre os anos de 1952 e 1964, ainda repercutia na revista, tanto que no intervalo de nove anos foram publicados aproximadamente trinta artigos de sua autoria.

A reforma universitária foi amplamente discutida nos espaços governamentais dedicados à educação na fase de constituição do regime político ditatorial-militar compreendida entre os anos de 1964 e 1968 (CODATO, 2005, p. 83). Na RBEP os autores seguiam uma linha argumentativa que não contrariava o projeto em curso, mas construíam os seus argumentos a partir de diferentes prioridades e pontos de vista, o que tinha como efeito um debate denso em que diferentes temas eram contemplados:

Nos editoriais da Rbep é explícita a posição dos editores contrária ao estabelecimento das Reformas Educacionais através da promulgação de legislação. [...] Os editores procuram conciliar, na linha editorial da Revista, a tese contrária à postura de fazer a Reforma Universitária mediante decretos-leis com a valorização da urgência do CFE na sua elaboração. Deve-se entender esta tentativa como tensão entre as teses contrárias à promulgação de legislação e as que valorizam a participação do CFE. (ROTHEN, 2005, p. 209).

Um projeto de educação que vinha sendo instituído por meio de decretos e leis precisava de outros expedientes discursivos para construir a realidade almejada. Podemos inferir, então, que a RBEP colaborava na construção discursiva deste projeto ao mostrar como necessária e desejável a consolidação das novas formas de estruturação institucional. Pelo seu posicionamento, a RBEP cumpria uma função intermediária entre os decretos federais e os ideais dos técnicos ou intelectuais da educação.

No contexto da reforma universitária, a proposição de uma nova estrutura para a formação de professores pautou a edição de nº 114 da RBEP editada em 1969, que foi dedicada integralmente à discussão da nova Faculdade de Educação.

A direção do INEP neste ano estava a cargo de Guido Ivan de Carvalho, enquanto que a do CBPE, de Elza Rodrigues Martins. Ambos encabeçavam a ficha

técnica da edição, seguidos pelo Conselho de Redação, que contava, além destes, com a presença de Jayme Abreu, Lúcia Marques Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho e Regina Helena Tavares.

O Editorial, assinado por Elza Rodrigues Martins, inicia apresentando a questão da implantação da Faculdade de Educação e do Curso de Pedagogia como muito problemática, e aquela edição seria uma contribuição aos estudiosos do assunto. O tom pessimista quanto ao lugar pregresso e a configuração do Curso de Pedagogia antes da Reforma Universitária é perceptível já nas primeiras linhas:

Os estudos sobre a implantação das faculdades de educação entre nós vêm assumindo grande relevância, pela necessidade da formação de pessoal qualificado numa área em que nosso país apresenta insuficiências e deficiências até agora insuperáveis. Em verdade, oriundas essas novas unidades dos cursos de pedagogia das faculdades de filosofia, arriscam-se, como provavelmente se arriscarão por algum tempo ainda, a permanecer como cursos meramente residuais ou remanescentes destes, conservando os mesmos erros, e às vezes os mesmos fracassos dos cursos destinados à formação dos profissionais da educação. (MARTINS, 1969, p. 233).

No editorial o curso de pedagogia era descrito como produtor de técnicos de educação com características não muito definidas, que provocariam nos seus estudantes indagações angustiantes sobre o que lhes reservava o futuro no exercício de uma atividade não suficientemente regulamentada em um mercado de trabalho considerado como dos mais problemáticos (MARTINS, 1969, p. 234).

Os currículos deste curso também não estariam de acordo com as necessidades de uma sociedade em modificação, para a qual meras informações não eram suficientes. O contexto descrito representava uma época caracterizada pela complexidade e pela multiplicidade de funções, num momento universitário de grandes expectativas, de conflitos e de renovação cultural, momento ao qual o currículo do curso de pedagogia não conseguia se adequar, porque, segundo a autora:

[...] representava justaposição de matérias, transmitidas com maior ou menor profundidade, não oferecendo, contudo, direções definidas para a formação especializada, fosse quanto à atividade docente nas disciplinas do curso normal ou secundário, fosse quanto à formação dos quadros de administradores escolares ou orientadores de educação, com as especificações que estes campos poderiam sugerir. (MARTINS, 1969, p. 234).

Na esteira da reestruturação da universidade, a reconfiguração da Faculdade de Educação é apresentada como inadiável e imprescindível para o desenvolvimento do país, uma vez que possibilitaria ao curso de pedagogia adquirir uma forma mais definida e moderna. A crítica ao modelo antigo é visível no decorrer de toda a publicação. Os autores invocam a construção de um novo modelo, mais coerente com a reforma geral que estava em curso e que visava promover uma modificação estrutural nas universidades.

A Faculdade de Educação já estava em funcionamento em Santa Catarina desde 1963 e era citada como referência. Une-se a isso o fato de que uma missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, composta de três professores, em 1968, havia realizado estudos com o objetivo de impulsionar este novo modelo que abarcava cursos de graduação, pós-graduação, treinamento profissional e extensão universitária, não como “unidade isolada, mas projetada no campo da prestação de serviços de assistência à comunidade” (MARTINS, 1969, p. 235-236). A importância da Faculdade de Educação para o projeto geral da Reforma Universitária fica evidente na seguinte afirmação:

Surgiram as faculdades de educação, procurando-se definir o papel fundamental que estão destinadas a exercer dentro das universidades, fertilizando todas as áreas destas. Reconhece-se a responsabilidade que assumem no estabelecimento de nova política do ensino superior, considerada a educação como investimento no contexto de desenvolvimento econômico e social, a reclamar a preparação de quadros especializados. Isto implica a ideia da valorização do homem e da democratização das oportunidades de trabalho na área do ensino, planejamento, experimentação e pesquisa, atividades científicas e técnicas relacionadas com educação. (MARTINS, 1969, p. 235).

O apelo pela modernização do curso de pedagogia e a superação de um modelo considerado ultrapassado será o fio condutor deste número da RBEP. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é desqualificada como antítese do pensamento universitário moderno. O moderno se caracterizava em grande medida pela oposição ao que era vivido naquele momento (KOSELLECK, 2006, p. 270-271). Em primeiro lugar, o novo modelo precisava ser construído no horizonte de expectativas das pessoas que, de alguma forma, estavam relacionadas ao curso de pedagogia. Para tanto era necessário demonstrar que o espaço de experiência que vinha sendo constituído representava o atraso e a decadência.

Ainda que esta fosse a tônica, Anísio Teixeira apresenta no primeiro artigo denominado *Escolas de educação* uma argumentação diferente: retomava o projeto das Escolas de Professores criada em 1932 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e incorporada à Universidade do Distrito Federal - UDF em 1935.

Ao que parece, a criação das Faculdades de Educação representou uma oportunidade de evocar a memória do projeto pioneiro de Anísio Teixeira – interrompido com o advento do Estado Novo – para a formação de professores em nível superior, retomando inclusive seus detalhes de organização e de funcionamento. Anísio Teixeira (1969, p. 239) defendia que aquela experiência havia modificado o entendimento que se tinha sobre uma escola profissional de educação, uma vez que abrangia a licenciatura para o nível primário, médio e superior; a preparação de especialistas em educação e os graus de mestre e doutor.

Tanuri (2000, p. 73) lembra que a Escola de Professores foi incorporada à UDF com o nome de Faculdade de Educação em 1939 e com a extinção da UDF voltou a ser integrada ao Instituto de Educação. Movimento semelhante aconteceu em São Paulo, orquestrado por Fernando de Azevedo, quando em 1934 o Instituto de Educação de São Paulo teve sua Escola de Professores incorporada à Universidade de São Paulo. O Estado Novo (1938-1945) reduziu as possibilidades de continuidade dos projetos de São Paulo e do Distrito Federal e em 1939 implantou o curso de pedagogia como seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Em um novo contexto político, ao que parece, Anísio Teixeira vislumbrava na Faculdade de Educação a possibilidade da retomada de seu antigo projeto de formação de professores em nível superior. A proposta de Anísio Teixeira para a construção do estatuto profissional da educação não foi adiante, mas sua argumentação sempre foi incisiva. Segundo Nunes (2007, p. 2), o objetivo de Anísio Teixeira era instituir a educação como área de investigação acadêmica, não para o desenvolvimento de uma ciência da educação, mas para o exercício científico da atividade educativa. A universidade seria o lugar institucional que possibilitaria a aproximação entre as ciências-fonte da educação (psicologia, antropologia e sociologia) e as práticas educativas, constituindo desta forma os seus problemas de estudo.

Na continuidade de seu artigo, o autor descreve o que entende ser uma escola de educação, os níveis de formação que deveriam atingir e como deveriam ser organizadas. Aponta para a necessidade de distingui-las das escolas acadêmicas

por campo de conhecimento, cujo objetivo era a busca desinteressada do saber, posto que a sua vocação é a aplicação especializada dos conhecimentos humanos. Apresenta, então, como ideais para aquela configuração o modelo da medicina e o método científico:

A escola de educação que ora se pretende criar deve ser o ponto de encontro entre dois grupos, devendo o educador de hoje ser um familiar da organização e processualística de toda atividade educacional, trabalhando na escola como o médico trabalha no hospital dentro de um mesmo campo de saber unificado e harmonizado, embora servido por um sem-número de especialistas e técnicos de toda ordem. A multiplicidade de saberes envolvidos na educação decorre da extrema complexidade dessa atividade, que compreende o homem, a sociedade e todas as culturas dessa sociedade. (TEIXEIRA, 1969, p. 245).

Newton Sucupira, então conselheiro do CFE, assina o próximo artigo desta seção denominado: Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. O seu argumento central é que as Faculdades de Educação representam uma nova oportunidade de efetivar o trabalho de formação de professores, algo que esteve a cargo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas que, salvo para “alguns nostálgicos da unidade do saber” (SUCUPIRA, 1969, p. 260), falhou. Nas palavras do autor:

É de todos conhecido o destino que tiveram as faculdades de Filosofia. Em três decênios se multiplicaram com rapidez impressionante por todos os recantos do País, elevando-se o seu número a mais de uma centena. Daí a situação um tanto paradoxal dessas faculdades. Orientadas para a pesquisa científica e alta cultura, tornaram-se, na realidade, uma instituição de massa, abrigando atualmente cerca de trinta por cento da população do ensino superior. É lugar-comum proclamar-se, hoje, o fracasso das Faculdades de Filosofia. Acusam-nas de terem falhado em seu duplo objetivo de desenvolver a pesquisa fundamental e formar professores. Consideradas no âmbito da Universidade, são criticadas por não haverem realizado a integração dos estudos básicos. (SUCUPIRA, 1969, p. 264).

No decorrer da publicação, repetem-se citações que reforçam o argumento de que as Faculdades de Filosofia representam um modelo que fracassou, e esta insistência argumentativa dá mostras de quanto era importante afirmar o novo modelo implantado nas Faculdades de Educação. A desqualificação do antigo, neste caso, trabalha como oposição binária a um novo modelo que se desejava estabilizar. Florestan Fernandes e Valnir Chagas são citados como autoridades acadêmicas que corroboraram o argumento. Em tom peremptório, Newton Sucupira afirmava que

A atual reestruturação da universidade brasileira ao determinar o desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, extinguiu, portanto, uma instituição já ultrapassada pelo estado presente das ciências e pelos princípios da moderna organização universitária. (SUCUPIRA, 1969, p. 272).

O curso de pedagogia ganha destaque no decorrer deste artigo, uma vez que os cursos normais, outrora tão festejados, são julgados insuficientes para uma sociedade em desenvolvimento e para a expansão do ensino que o autor comparava a uma explosão escolar em todos os níveis. Para Newton Sucupira, o novo contexto educacional exigia, além de professores, técnicos capazes de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas escolares.

Várias razões são elencadas para a criação de uma Faculdade de Educação, podendo-se destacar a necessidade de valorização da ciência e do método científico, da emergência dos recursos tecnológicos, da complexidade das sociedades modernas e de profissionalização docente. Em tom de questionamento embrenhado em denso argumento de base filosófica e epistemológica, o conselheiro pergunta: “que outro campo da existência humana é mais vital do que a Educação para merecer um lugar próprio dentro da Universidade?” (SUCUPIRA, 1969, p. 275). A resposta vem em seguida nos seguintes termos:

Com efeito, a educação, hoje, não se limita apenas à formação individual e a conservar e transmitir o acervo cultural de cada sociedade, mas exerce um conjunto de funções extremamente complexas e de importância decisiva para o desenvolvimento total do homem. (SUCUPIRA, 1969, p. 275).

Silva (2003a, p. 14-15) relata que o curso de pedagogia tinha muitos problemas que o conselheiro Valnir Chagas²⁰⁶ elencava com frequência. Por julgar

²⁰⁶ Nascido em 1921 em Morada Nova, interior do Ceará, Valnir Chagas formou-se na Faculdade de Direito do Ceará e somente bem mais tarde licenciou-se em pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Ceará, na qual já atuava como professor. Também foi professor concursado do Exército, lotado na Escola Preparatória de Fortaleza, cargo que ocupou até a sua aposentadoria em 1974. Entre os anos de 1948 e 1953, instalou e dirigiu o Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e entre os anos de 1956 e 1961 dirigiu o Instituto Brasil – Estados Unidos no Ceará. Atuou no Conselho Estadual de Educação do Ceará de 1956 a 1962. Com a criação da UFC, dedicou-se ao ensino superior, atuando como diretor do Departamento de Educação e Cultura de 1958 a 1962. Especializou-se em educação secundária e formação de professores nas universidades de Michigan e Columbia em 1959. Em 1961 foi nomeado professor catedrático da UFC e atuou como diretor desta instituição nos anos de 1962 e 1963. Atuou no CFE entre os anos de 1962 e 1976. Em 1965 fez sua segunda especialização, desta vez na universidade de Londres, em administração universitária. Em 1970 foi cedido à UNB e lotado na Faculdade de Educação, onde manteve vinculação até 1991. Teve uma participação notável junto ao INEP e à

que faltava ao curso conteúdo próprio, propunha que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos da educação, em estudos posteriores ao da graduação. O Conselheiro chegou a propor a extinção do curso de pedagogia, mas não obteve sucesso.

O artigo *Sentido e Objeto das Faculdades de Educação*, assinado por José de Faria Góis Sobrinho da UFRJ, por sua vez, inicia trazendo as Faculdades de Educação como uma proposta já consolidada nos países desenvolvidos, o que justificaria sua proposição como uma solução viável para a educação brasileira:

Cedo terão as Faculdades de Educação que enveredar pelo caminho da oferta dos cursos de pós-graduação. É tarefa que necessita ser prioritariamente enfrentada. Cabe-lhes preparar, em alto nível, os elementos com a necessária vocação de liderança; os que se voltem à formulação de um pensamento diretor e de uma política de educação; os que se destinem à administração de unidades e de sistemas de ensino, à supervisão e coordenação dos trabalhos escolares, à orientação educativa das crianças e adolescentes. E os que se aplicarão à pesquisa e ao ensino superior das matérias pedagógicas; à experimentação de novos métodos, novos processos de aferição do rendimento escolar; ao levantamento e apuração de novos dados sobre reclamos e necessidades do meio social. (GÓIS SOBRINHO, 1969, p. 278).

A pós-graduação teria a finalidade de formar uma elite pedagógica indispensável para a crescente necessidade de formação de quadros de liderança para o governo da educação. O mestrado aparece como etapa de evolução para o bacharel, que retornaria à faculdade para consolidar a sua formação. O modelo norte-americano é apontado como exemplar:

É uma impressionante revolução, a maior de todos os tempos, o que se está a operar, interessando a filosofia mesma da educação norte-americana que – até aqui – atenta, convictamente, ao empenho nacional de bem servir a uma ordem democrática de índole igualitária, sempre se baseou na valorização do homem comum, como validação e suporte do seu estimado sistema social e político. Como que derogado este pensamento básico da educação nacional, a nova escola americana aplica-se a desenvolver valores que serão antes atributos de uma elite. Objetiva, prioritariamente, desenvolver e destacar talentos. Dar largas à promoção do poder criador. (GÓIS SOBRINHO, 1969, p. 282).

RBEP. Participou das discussões da reforma universitária, concluída em 1968 e foi um dos principais artífices da reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971 e da reformulação do curso de pedagogia (PINTO, 2010).

Na sequência, a seção Estudos e Debates foi encerrada com a transcrição de um discurso proferido por Lawrence D. Harkew, na Conferência dos governadores americanos sobre Educação no Estado de Utah em dezembro de 1965, e a seção Documentação iniciou com o relatório da missão da Unesco no Brasil assinado por J. Lauwerys, da Universidade de Londres. Segundo Xavier (1999, p. 87), as ações da Unesco tinham como finalidade a ampliação das bases da educação no mundo, de forma a proporcionar os benefícios da ciência a todos os países a partir do intercâmbio e da divulgação cultural.

Por solicitação do governo brasileiro, entre 15 de agosto e 22 de setembro de 1968, a UNESCO havia encaminhado uma missão com a finalidade de orientar as Faculdades de Educação. A missão atuou em diversas universidades brasileiras junto aos reitores e aos professores encarregados dos cursos de pedagogia. Foi realizado um amplo diagnóstico destas instituições a partir do qual foi estabelecido um plano de trabalho. A conclusão da missão foi pessimista quanto às condições para a implantação das Faculdades de Educação, como podemos perceber no seguinte excerto:

Tentamos apresentar aqui o esquema geral do que é preciso fazer para criar no Brasil faculdades de educação no sentido que tais instituições possuem no mundo moderno. Isso quer dizer que elas devem constituir unidades de pesquisa e de ensino onde se preparem professores e especialistas do tipo que o país necessita e onde é necessário empreender pesquisas no verdadeiro sentido da palavra. [...] Somos de opinião que será ilusório admitir a possibilidade de organizar-se nos dez próximos anos, em meia dúzia de cidades do país, faculdades onde venha a ser executada mais do que uma parte mínima do programa por nós preconizado. E ainda para realizar esse mínimo, esforços enormes precisam ser desenvolvidos. [...] Quanto aos cursos para preparação de técnicos e especialistas, é preferível não organizá-los nos primeiros anos vindouros, deixando-os para daqui a uns dez anos. (LAUWERYS, 1969, p. 335).

Logo após esta avaliação desalentadora, a seção Documentação apresenta na íntegra o Parecer CFE n.º 252/69 – Graduação em Pedagogia – Currículo Mínimo e Duração, incluindo o voto vencido da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy e o Projeto de Estrutura para a Faculdade de Educação da UFBA, assinado por Mary C. G. Woortmann.

Em resumo, o final da década de 1960 representou um momento de intensas mudanças na organização das universidades e na composição da estrutura dos cursos de pedagogia, o que provocou a movimentação do corpo docente em função

do novo formato do currículo. Desta reorganização e da necessidade de construir um aporte teórico e pedagógico que sustentasse as novas disciplinas resultou um grupo de professores e professoras que incluiu a temática do currículo em sua produção acadêmica.

2.4.1 O currículo do curso de pedagogia

No início dos anos de 1960, o currículo do curso de pedagogia, que antes seguia um padrão nacional determinado por decreto, passa a compor a pauta do CFE, órgão instituído pela Lei nº 4024/61 que, entre outros encargos, ficou responsável por estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos do ensino superior. Esta situação não era confortável, uma vez que:

[...] a LDB concedia às universidades, autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, exercida na forma determinada pelos seus estatutos específicos. Mas a mesma lei se encarregou de determinar os limites dessa autonomia ao definir as atribuições do Conselho Federal de Educação, no qual passaram a ter acesso pessoas livremente nomeadas pelo Presidente da República. (XAVIER, 1999, p. 232).

Na ingerência do CFE sobre o curso de pedagogia, destaca-se a participação do conselheiro Valnir Chagas²⁰⁷. Após a reforma universitária, três eventos impactaram a organização do currículo do referido curso: 1) a aprovação do Parecer CFE nº 252/69; 2) a proposição de um novo formato para a formação pedagógica nas indicações elaboradas pelo conselheiro Valnir Chagas; e 3) os Seminários Regionais para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação promovidos pela Secretaria da Educação Superior do MEC no início da década de 1980.

O Parecer nº 252/69 da Comissão Central de Revisão dos Currículos versava sobre os estudos pedagógicos superiores e estabeleceu o currículo mínimo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Aprovado em 06 de março de 1969, o

²⁰⁷ Valnir Chagas esteve à frente do Conselho Federal de Educação por 18 anos, ou seja, três mandatos consecutivos de seis anos, sendo uma das pessoas mais importantes no cenário da legislação escolar brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Neste período, Chagas praticamente escreveu a legislação vigente até o final de 1996 (SILVA, 2006).

documento foi assinado pelo subgrupo de conselheiros formado por Valnir Chagas (Relator), Newton Sucupira, Pe. José Vieira de Vasconcellos e Dumerval Trigueiro.

O texto inicia com a referência à formação técnica em pedagogia deflagrada pelo Decreto-Lei n.º 1190/39, que determinava a inclusão do grau de bacharel junto à licenciatura para o magistério em cursos normais. O tom da argumentação é de crítica e demonstra que esta formação estava direcionada à ocupação de cargos públicos mais ou menos rentosos e de obrigações pouco definidas que nem sempre eram de fato ocupados por técnicos de educação. A LDB de 1961 também é representada como insuficiente para acompanhar as grandes mudanças em curso, principalmente por não ter previsto a formação de especialistas de modo mais breve, uma vez que a formação de professores em nível superior seria uma meta a ser atingida a longo prazo. Ainda no início do texto é perceptível que a linha argumentativa que será utilizada é a desqualificação das experiências pregressas em nome da valorização da nova proposta, como podemos observar no excerto abaixo:

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar. (BRASIL, 1969).

Além da LDB, o documento tributava as impropriedades da formação docente ao Parecer nº 251/62, também do CFE, que já havia fixado o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia. Ainda que afirmasse que a parte relativa ao magistério não vinha apresentando dificuldades, sobre a formação de especialistas criticava a fluidez excessiva do texto. Deste cenário caracterizado como impreciso surgia a argumentação sobre a necessidade de uma nova configuração do trabalho do especialista, grande objetivo do Parecer n.º 252/69 que seria responsável por direcionar a organização do curso de pedagogia até o ano de 2006.

Se no Parecer nº 251/62 a base legal estava na Lei nº 4024/61, a Lei nº 5.540/68, que estabeleceu a Reforma Universitária, foi o ponto de partida para esta nova proposta apresentada em 1969, determinando que:

Art. 30 – A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas, destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas, far-se-á em nível superior.

§ 1º - A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§ 2º - A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (BRASIL, 1968).

Segundo o texto do Parecer CFE nº 252/69, esta determinação representou um avanço, uma vez que inclui obrigatoriamente entre os cursos oferecidos pelas universidades os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas em educação, destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, ou seja, as habilitações específicas da pedagogia:

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades diferentes” de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. [...] Entendemos que, sob o título geral de Curso de Pedagogia, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. (BRASIL, 1969 - grifos do autor).

Ao descrever a nova configuração do curso de pedagogia, apresentava-o dividido em duas partes: uma parte comum praticamente igual a já estabelecida pelo Parecer CFE n.º 251/62 e uma parte diversificada compreendida pelas áreas mencionadas no art. 30 da Lei nº 5.540/68 – supervisão, administração, inspeção e orientação – com exceção do planejamento que seria desenvolvido em nível de mestrado.

A parte comum do currículo do curso de pedagogia seria composta pelas cinco áreas cujo estudo era considerado basilar para a formação pedagógica: sociologia geral; sociologia da educação; psicologia da educação; história da educação; filosofia da educação e didática. Como permanecia a mesma lógica do currículo estabelecido nas normativas anteriores, a inovação estava na matéria Didática, justificada da seguinte forma:

[...] em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. (BRASIL, 1969).

Após a descrição da parte comum voltada para o desenvolvimento das habilitações indicadas, foram previstas 11 matérias, desdobradas em 17 para atender todas as combinações necessárias para a viabilização das diferentes habilitações. O Quadro 32 apresenta a distribuição dessas matérias:

QUADRO 32 - RELAÇÃO DE MATÉRIAS POR HABILITAÇÃO – PARECER CFE N.º 252/69

HABILITAÇÃO	MATÉRIAS
Orientação Educacional	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 1.2. Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau 2.0. Princípios e Métodos de Orientação Educacional 8.0. Orientação Educacional 9.0. Medidas Educacionais
Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 1.2. Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau 3.1. Princípios e Métodos de Administração Escolar 6.0. Estatística Aplicada à Educação
Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 1.2. Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau 4.1. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar 10.0. Currículos e Programas
Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 1.2. Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º Grau 5.1. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar 7.0. Legislação do Ensino
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 11.1. Metodologia do Ensino de 1º Grau 11.2. Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)
Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 3.2. Administração da Escola de 1º Grau 6.0. Estatística Aplicada à Educação
Supervisão Escolar para exercício na escola de 1º grau	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 4.1. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar 10.0. Currículos e Programas
Inspeção Escolar para exercício na escola de 1º grau	1.1. Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º Grau 5.2. Inspeção da Escola de 1º Grau 7.0. Legislação do Ensino

Fonte: Parecer CFE nº 252/69, elaborado pela autora (2021).

Estrutura e funcionamento de 1º e/ou 2º grau era matéria²⁰⁸ comum a todas as habilitações, seguida de outra destinada aos princípios e métodos de cada uma e, por fim, algumas disciplinas eram específicas de cada habilitação. A definição destas disciplinas específicas demonstra qual seria o enfoque de cada habilitação, uma vez que estavam relacionadas com as matérias consideradas substanciais para o desenvolvimento da função. A disciplina currículo e programas, que tinha sido criada como disciplina opcional para o bacharelado e para a licenciatura em pedagogia no Parecer CFE n.º 251/62 (SILVA, 2006, p. 16), torna-se matéria específica da habilitação em supervisão escolar para exercício nas escolas de 1º e de 2º graus, o que demonstra que o conceito de currículo continuava estreitamente vinculado à ideia de supervisão e controle do trabalho docente.

No parecer afirmava-se que a posição natural das especialidades pedagógicas seria a pós-graduação, mas tendo em vista a carência de profissionais habilitados no mercado de trabalho, justificava-se a oferta em cursos de curta duração dirigidos às escolas primárias, ou de longa duração dirigidos às escolas médias. A formação especializada para o planejamento educacional, por ter menor demanda reprimida, poderia se restringir ao curso de mestrado. Desta forma foram estabelecidas oito habilitações: magistério, orientação educacional, administração escolar, administração escolar de curta duração, supervisão escolar, supervisão escolar de curta duração, inspeção escolar e inspeção escolar de curta duração.

O parecer confere um lugar diferenciado para a habilitação em orientação educacional, que justificava a ausência de uma versão curta nos seguintes termos:

Em posição intermediária, encontra-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontecia, por “Cursos Especiais” em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselheiro individualizado. O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A

²⁰⁸ O Parecer CFE n.º 252/69 utiliza o termo matéria ao invés de disciplina, justificando este uso da seguinte forma: “os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não tem caráter de disciplinas e sim de matérias (quase, diríamos, de “matéria prima”) a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares” (BRASIL, 1969).

isto procurou-se atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro. (BRASIL, 1969).

O parecer reforça que a soma de todas as habilitações deveria resultar em um único curso e um só diploma. Segundo o texto original, o concluinte colaria o grau de bacharel, mas com a aprovação da emenda do Conselheiro Luciano Duarte fixou-se como título único o de licenciado, o que demonstra que a discussão sobre se o curso de pedagogia deveria ser um bacharelado ou uma licenciatura, posta desde a sua criação, não estava de todo resolvida. Para o relator:

Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que se há de significar com os títulos superiores de educação. Pelo fato de que, nas áreas “de conteúdo”, o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino – nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que acontecia antes do Parecer nº 251/62, quando se ministrava uma curiosa Didática de Pedagogia pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras... Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. (BRASIL, 1969).

O relator afirma, portanto, que todos os profissionais dos cursos de longa duração, considerando-se que a didática compõe o currículo mínimo obrigatório, poderão credenciar-se para lecionar tanto as disciplinas correspondentes à parte comum do curso quanto as de sua habilitação específica. Outras matérias ou atividades, além das determinadas como obrigatórias, poderiam ser incluídas se a instituição julgasse adequado, entre elas: economia da educação, antropologia pedagógica, educação comparada, técnicas audiovisuais de educação, rádio e televisão educativa, ensino programado, educação de adultos, educação de excepcionais, clínica de leitura, clínica da voz e da fala, higiene escolar e métodos e técnicas de pesquisa.

Chama a atenção o fato de a criação da disciplina de currículos e programas, que indica uma maior institucionalização do conceito de currículo, ter uma aplicação tão restrita. Uma hipótese é que as disciplinas de didática e estrutura e funcionamento do ensino abarcavam conteúdos referentes à seleção e organização das matérias

escolares e que a criação dessa disciplina representava um grau a mais de especialização dentro de um temática já presente no cenário educacional. Para Antônio Flávio Barbosa Moreira:

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 socioeconômico 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 atendesse às necessidades da ordem industrial emergente. O sistema educacional brasileiro tornava-se mais complexo: era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a ensinar, eficientemente, crianças até então excluídas das salas de aula do país. Daí a preocupação com o novo especialista, também incentivada pela literatura educacional americana da época, que chamava a atenção para a sua relevância no processo de melhoria do ensino. (MOREIRA, 2011, p. 100).

Assim como Moreira (2011, p. 104), entendemos que o curso de pedagogia e o seu currículo mínimo determinado pelo CFE em 1969 foram a base universitária do campo do currículo no Brasil. A criação da disciplina de currículos e programas, ainda que não impactasse a formação de todos os egressos do curso de pedagogia, modificou a estrutura dos departamentos das faculdades de educação que precisaram destinar professores para ministrar estas disciplinas. Ainda que o currículo como campo científico fosse tomar forma somente a partir do final da década de 1970, desde a reforma curricular do curso de pedagogia começaram a se formar grupos de professores interessados em compreender melhor o conceito de currículo.

2.4.2 Referências para a disciplina de currículos e programas

A criação da disciplina currículos e programas nos cursos de pedagogia movimentou o corpo docente dos cursos, que tiveram que se adequar para atender esta demanda. Ao mesmo tempo que alguns professores começavam a se especializar, a falta de material teórico em português representava uma barreira a ser superada. Como vimos, foi no âmbito do PABAE que surgiram os primeiros cursos sobre o tema. O intercâmbio entre o Brasil e os EUA promoveu um aumento significativo da produção teórica no Brasil, o que contribuiu para que a base que fundamentava os primeiros ensaios sobre currículo estivesse ancorada no pensamento norte-americano em suas diferentes concepções. Cabe ressaltar que:

A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no Inep foi basicamente composta pelas ideias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. [...] No Pabaee, porém, adotou-se uma postura mais marcadamente tecnicista no trato de temas curriculares. (MOREIRA, 2011, p. 70).

Também tem origem nos primeiros cursos e publicações – seja do INEP ou do PABAEE – a discussão sobre a necessidade de um corpo de especialistas em educação para implementar nas escolas brasileiras as novas tecnologias educacionais relacionadas ao currículo. A associação do trabalho do especialista, mais precisamente do supervisor escolar, sugerido na nova configuração do curso de pedagogia de 1962 e instituído em 1969, ao controle dos currículos é explícita, tanto que é na formação do supervisor escolar que figura pela primeira vez a disciplina currículos e programas em caráter obrigatório.

Em se tratando da produção teórica, em 1956 o conceito de currículo aparece pela primeira vez em um título de trabalho elencado na BBE. O Quadro 33 apresenta os dez trabalhos publicados entre os anos de 1956 e 1974, que foram mapeados pela BBE, juntamente com os resumos elaborados pelo técnicos responsáveis pela compilação:

QUADRO 33 - PUBLICAÇÕES SOBRE CURRÍCULO NA BBE (1956-1974)

ANO	TÍTULO	AUTOR	RESUMO
1956	Estratégia do trabalho curricular	Osvaldo Frota-Pessoa	Trata da evolução do trabalho curricular e conceitua o trabalho curricular moderno, mostrando as suas etapas e fazendo uma apreciação sobre o mesmo na América Latina. O artigo contém uma ampla bibliografia sobre o assunto.
1963	Fundamentos psicológicos do currículo [Trabalho apresentado à Conferência Nacional do Currículo]	Joel Martins	Focalizando as conceituações históricas do que seja ensinar, mostra quais os objetivos do currículo para promover a satisfação das necessidades psicológicas e culturais do homem e o desenvolvimento de seu comportamento ético-social. Trata da avaliação do ensino e da aprendizagem, suas técnicas - uso das provas mensais padronizadas, observação direta do comportamento da criança, entrevistas, etc.; do valor social da aprendizagem em grupos; das dificuldades e necessidades das pesquisas para o planejamento da escola e do currículo, do ponto-de-vista psicológico, isto é, tendo em conta as diferenças individuais, de crescimento e personalidade.

continua

conclusão

ANO	TÍTULO	AUTOR	RESUMO
1963	Planejamento e construção de curriculum	Joel Martins	Crêrrios de seleção e planejamento a serem observados na elaboração do currículo, considerando-se as necessidades individuais e sociais, as exigências da aprendizagem, a determinação dos conceitos a serem transmitidos e os objetivos a atingir.
1963	Currículo. Trad. Da Encyclopedia of Educational Research	Edgar Renault Coelho	Panorama dos estudos sobre currículos realizados recentemente, sobretudo nos Estados Unidos.
1964	Os fundamentos psicológicos do curriculum	Joel Martins	O currículo tem objetivos a atingir e, portanto, deve acompanhar as necessidades e tendências dominantes da sociedade em que se inserem a escola, os alunos e os professores, atendendo-as em sua plenitude. Como plano de estudos que , supo considerações sôbre os processos de aprendizagem, métodos e técnicas a serem usados, material didático e experiência viva de alunos e professores. Visando a educação propiciar ao individuo atingir a maturidade integral,  o currículo, bem planejado, instrumento de grandes recursos para os professores que o elaboram ou transmitem.
1965	Elaborao científica do currículo no ensino médio.	Teobaldo Frantz	Partindo de que o currículo implica não apenas disciplinas e práticas educativas, mas ainda sistematizao pedagógica, mostra o papel do administrador escolar em face do planejamento do currículo, sua organizao, assistência  execuo, avaliao dos resultados e revisões e aperfeiçoamento.
1967	Como elaborar um currículo	Marina Couto	[sem resumo na BBE]
1973	Metodologia para elaboração e revisão de currículos.	Brasil, Ministério do Exército. Forte Duque de Caxias. Centro de Estudos de Pessoal.	Conclusões do projeto / currículo / compreendendo roteiro de operaes e prescrições a serem seguidas na elaboração ou revisão curricular e anexos contendo esboço de uma fundamentao teórica para as / metodologias / preconizadas - apresenta ainda modelos de instrumentos utilizados na elaboração e revisão dos currículos dos diversos cursos do CEP.
1974	Princípios básicos de currículo e ensino	Ralph w. Tyler	Princípios da elaboração e avaliao de currículos e programa de ensino norteados pelos fins da educao e traçados em função das necessidades educacionais. Mostra como orientar os trabalhos práticos úteis ao desenvolvimento do raciocínio, compreensão, socializao e interesses para a consecução dos objetivos.
1974	Conceito de currículo	Nelly Moulin	Apresenta o conceito de currículo e sua evoluo desde quando era considerado apenas como grupo de mterias até a atual definio de currículo como um plano num enfoque sistmico.

FONTE: Biblioteca Brasileira da Educao (1954-1974).

No decorrer da década de 1960, quando a pauta educacional ganhava espaço entre as notícias, era comum encontrar nos jornais a expressão currículos e programas. O conceito normalmente estava associado ao debate sobre o magistério, à seleção de professores para os diversos graus de ensino, ao modelo ideal para o ensino médio, ao ensino superior e à universidade²⁰⁹.

No período compreendido entre a promulgação da Lei nº 4.024/61 e a implantação dos cursos de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras, destacamos a revista *Curriculum* editada pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação - ISAE, ligado à Fundação Getúlio Vargas - FGV, editada entre os anos de 1962 e 1976. Segundo o sítio da revista²¹⁰, o nome *Curriculum* foi escolhido devido à importância das reformas curriculares que estavam em andamento, impulsionadas pela primeira LDB.

Em se tratando do conceito de currículo, contudo, é a Revista Didática, publicada pela UNESP, o periódico que trará a principal contribuição:

QUADRO 34 - ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO NA REVISTA DIDÁTICA (1964-1974)

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1964	Didática	Fundamentos psicológicos do curriculum	Joel Martins	PUC/SP
1966	Didática	Problemas de currículo	Josephina Chaia	UNESP

Fonte: Didática (1964-1966), elaborada pela autora (2021).

Em 1964 Joel Martins²¹¹ publicou na revista *Didática* o artigo *Os fundamentos psicológicos do curriculum*. Em 1963, ele já havia publicado o *Planejamento e*

²⁰⁹ Foi possível verificar a incidência do termo currículos e programas em consulta ao acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, referente ao período de 1960 a 1969. No total pode-se observar 153 ocorrências. Os acervos que trazem a expressão com maior frequência são: Diário de Notícias (RJ), Jornal do Brasil (RJ), Diário de Pernambuco (PE), O Jornal (RJ), Jornal do Comércio (RJ), O Fluminense (RJ), Correio Brasiliense (DF), Diário do Paraná (PR), Ciência e Cultura (SP), Correio Paulistano (SP) e Diário Carioca (RJ). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=%5Bcache%5Dcarvalho_408520.358349.DocLstX&pasta=ano%20196&pesq=%22curr%C3%ADculos%20e%20programas%22>. Acesso em: 15 mai. 2020.

²¹⁰ Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum>>. Acesso em 04 mai. 2018.

²¹¹ Joel Martins nasceu em 1920 na cidade de Santos. Concluiu o curso normal em 1941 e formou-se em pedagogia no ano de 1945. Inicialmente atuou como professor e diretor na educação básica. Em 1950 concluiu o mestrado em psicologia educacional na Louisiana State University – EUA e em 1953, o doutorado em psicologia educacional na USP. Em 1954 realizou pós-doutorado em psicologia educacional na Universidade de Michigan – EUA. Foi nomeado Diretor da Divisão de Pesquisas Educacionais no Centro Regional de Pesquisas Educacionais - CRPE de São Paulo em

construção de curriculum na revista *Estudos* (MOREIRA, 2011, p. 187), mas seria na década de 1970 que seu trabalho ganharia maior visibilidade, tornando-se uma referência importante para a área. Joel Martins era professor da PUC/SP e foi o principal responsável pela implantação do curso de pós-graduação, o primeiro que tinha currículo como área de concentração

O artigo de 17 páginas não continha nenhuma referência bibliográfica, mas a opção pelo termo *curriculum* pode indicar um diálogo com a produção internacional, em especial a produção norte-americana, já que no Brasil era mais comum o uso da palavra currículo. O uso de uma expressão proveniente do latim também pode estar relacionado com a formação humanística do autor, na qual este idioma é valorizado. Ele dizia que:

O estudo dos fundamentos psicológicos do *Curriculum* deveria sempre ser precedido de uma análise filosófica dos fundamentos ou das ideias que constituem o conceito de *curriculum*. Evidentemente, encontrar-se-á uma variedade muito grande de opiniões e de conceitos todas as vezes que nós discutimos curriculum. Essa variedade de concepções, diante de curriculum, decorre de uma tomada de posição conceitual-filosófica a que se prendem aqueles que tentam defini-lo. [...] O problema de definição de curriculum é, portanto, inicialmente, um problema filosófico abrangendo fins a atingir. (MARTINS, 1964, p. 47).

Joel Martins (1964) reconhecia a variedade de concepções que incidia nos estudos de currículo, mas não colocava isso como um problema, senão como uma tarefa dos estudiosos que precisariam identificar as diferentes concepções antes de tomar posição. A questão da finalidade do currículo é o ponto central para a identificação das diferentes concepções. O autor não se ocupa do mapeamento dessas concepções, como fariam mais adiante Chaia (1966), Moulin (1974) e Pedra (1978)²¹², mas parte para a construção de uma síntese:

O denominador comum, na multiplicidade das posições filosóficas, pode ser encontrado quando se considera curriculum como uma tentativa de estabelecimento de um plano de trabalho que permita a adequação entre o

1956, função que manteve até 1959, quando foi nomeado *Program Specialist* pela Organização dos Estados Americanos - OEA. Entre 1960 e 1962 foi encarregado de Planejamento de Currículo na UNESCO em Paris. Em 1962 foi contratado como professor de psicologia educacional pela PUC/SP, onde coordenou a instalação dos programas de pós-graduação. Em 1976, saiu da PUC/SP e passou a atuar na UNICAMP. Em 1980, de volta à PUC/SP, foi vice-reitor de graduação e passou a atuar na pós-graduação em educação, área de concentração em supervisão e currículo. Em 1992 foi nomeado Reitor da PUC/SP, cargo que ocupou até seu falecimento em 1993 (LIMA, 2005).

²¹² Estes trabalhos serão discutidos no item 3.1.2 desta tese.

ser em desenvolvimento, o ser que aprende e os fins que ele deve atingir no processo de seu desenvolvimento. (MARTINS, 1964, p. 47).

Para este autor, o conceito de currículo era uma questão filosófica, mas a seleção curricular precisava da sociologia para ser compreendida. A operacionalização do currículo, por sua vez, deveria ser organizada de acordo com os fundamentos da psicologia. Em suas palavras,

Cabe à psicologia e consequentemente ao psicólogo, a tarefa de encontrar, dentro da conceituação proposta para currículo e de seu conteúdo, o meio, a forma para alcançar os objetivos e o conteúdo estabelecidos pela filosofia e pela análise sociológica respectivamente. Os fundamentos psicológicos do currículo são, portanto, uma decorrência dos fins propostos, do conteúdo selecionado e da mudança social. (MARTINS, 1964, p. 50).

Na relação entre as ciências de base da educação e o currículo, a filosofia estaria encarregada da finalidade do trabalho escolar, a sociologia explicaria o porquê deste trabalho e a psicologia estaria encarregada de indicar como ele deveria ser feito. A partir desta argumentação, o autor apresenta uma formulação mais direta para o conceito de currículo: “Curriculum poderia ser conceituado como um plano de educação, institucionalizado, ou um conjunto de experiências e de oportunidades reais que são oferecidas num determinado tempo e lugar” (MARTINS, 1964, p. 51).

De forma distinta, o artigo de Josephina Chaia publicado na revista *Didática* em 1966, anuncia já no primeiro parágrafo o diálogo com a literatura norteamericana, a partir das seguintes obras: 1) *Curriculum principles and social trends* - J. Minor Gwynn (1960); 2) *The curriculum* - Chester Mc Nerney (1953); 3) *Curriculum development in the elementary school* - W. Ray Rucker (1960); 4) *Modern elementary curriculum* - William B. Ragan (1960); 5) *Reorganizing the High-School curriculum* - Harold Alberty (1959); 6) *Public education in the United States* - E. P. Cubberley (1934).

Com esta enunciação, a autora, que era titular da cadeira de administração escolar e educação comparada na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília, não deixa dúvida de que se tratava da exposição da recepção de um debate que se dava desde 1934 e que se adensara a partir da década de 1960. O artigo foi publicado antes da reforma universitária, ainda sob o regime de cátedra, em um momento em que as universidades começavam a sistematizar o ensino dos currículos e programas. Em se tratando da educação comparada, entretanto, o diálogo

internacional era a essência da matéria e representaria um importante impulso para este tema.

A autora inicia com um panorama dos estudos sobre currículo nos EUA a partir dos aspectos religiosos, políticos, utilitários e da educação em massa. A reconstituição histórica precede a discussão das teorias educacionais, nas quais o debate gira em torno da relação da escola com outras atividades educacionais e do papel do currículo na educação moderna. É neste contexto que a autora apresenta a definição de Gwynn (1960) para currículo: “O currículo é o meio de obter os objetivos ou filosofia de educação.” (CHAIA, 1966, p. 52).

Após elencar os demais tópicos da obra de Gwynn, a autora recorre ao livro *The curriculum*, publicado por Franklin Bobbit em 1918, para novamente abordar a definição do conceito de currículo como: “a extensão total das experiências conscientemente dirigidas que a escola deve usar para proteger e desdobrar as habilidades do indivíduo” (BOBBITT apud CHAIA, 1966, p. 53).

Apesar de anunciar que faria a discussão a partir de diferentes autores, na prática o artigo apresenta um resumo minucioso do livro de Gwynn. Entre os tópicos apresentados, Josephina Chaia relata como o autor aborda o conceito de currículo:

Às vezes encontramos a palavra «**currículo**» significando ao mesmo tempo «O **programa de estudo**» e «**currículo**» na escola elementar, mas aqui significando uma combinação particular das **matérias**, e com o propósito particular da escola secundária. [...] Ao perguntarmos o que é **currículo** ao estudante universitário ele poderá responder que está «fazendo um **curso** AB» ou perguntar se você está querendo dizer por **currículo**, o **curso** que ele está tendo. Uma estudante da escola secundária responderia, «estou fazendo o **curso** comercial». Um aluno de escola primária não saberá responder, e então, você será forçado a perguntar: «Que **matéria** você estuda?». «**Currículo** pode ser definido como todas as **experiências** que os alunos têm enquanto sob direção da escola» (p. 240). Assim definido, ele inclui tanto a **atividades escolares** como a extraescolares, que vão promover as necessidades e bem-estar do indivíduo na sociedade. «**Curso de estudo** pode ser definido como aquela parte do **currículo** que é organizada para uso em classe. Esse sugere conteúdo, procedimento, recurso e materiais para o uso e direção do professor e administradores. Assim ele contém uma parte do **currículo** do aluno» (p. 240). O autor faz uma diferença no uso do termo «**curso de estudo**» e «**programa de estudo**». O primeiro «são as **matérias** particulares da classe, nas várias áreas de assunto». O segundo «é o **programa** particular que cada um tem para passar de ano» (CHAIA, 1966, p. 58-59 – grifos nossos).

No artigo o conceito de currículo é discutido porque fazia parte da problemática do currículo nos Estados Unidos no início da década de 1960, e não porque fosse um questionamento da professora Josephina, que tinha a intenção de

dar visibilidade à produção teórica norte-americana sobre o tema. De qualquer forma, percebemos que a proximidade conceitual dos termos currículo, programa, curso e matéria estava posta naquele contexto.

Em 1966 foi publicada a primeira edição do livro *Problemas Gerais de Currículo*, de Dalilla C. Sperb. A autora se apresentava como *Master of Arts pelo Teachers College* pela Universidade de Columbia. O doutorado em pedagogia e a livre-Docência em currículos e programas educacionais, foram realizados na PUC/RS. Nos anos seguintes, sua atuação como professora titular de teoria e prática de currículos se daria na pós-graduação da UFSM.

O livro estava organizado em três capítulos: I) O currículo; II) O professor; III) A criança. No capítulo dedicado ao currículo, Sperb tratava dos fundamentos da educação e do currículo, com ênfase na sua relação com o planejamento. Os objetivos também eram elementos teóricos importantes, tanto que estão implicados na seguinte definição do conceito: “Estabelecidos os objetivos da educação, voltam os planejadores de currículo sua atenção para o processo de ensinar e para o ato de aprender: currículo é, portanto, também um planejamento de aprendizagem” (SPERB, 1979, p. 43).

Além de apresentar algumas definições de currículo de autores americanos e da *Encyclopedia of educational research*, publicada em 1960, propondo uma abordagem mais ampla, a autora toma o conceito de currículo conforme definição da UNESCO, divulgada na publicação *Curriculum revision and research*:

No passado, currículo era o programa de ensino, uma lista de matérias a estudar, sob orientação do professor. Era essencialmente um conjunto de conhecimentos a memorizar. O ambiente escolar pouco importava aos planejadores de currículo. Modernamente encaramos o currículo como “todas as atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação”. (SPERB, 1979, p. 61).

Aqui o recurso argumentativo era a oposição entre o antigo e o moderno, entre o que havia sido e o que deveria ser o currículo. No mesmo ano, Marina Couto, no livro *Como elaborar um currículo*, trazia o processo de elaboração deste novo currículo, como uma tarefa desafiadora, mas ao mesmo tempo empolgante. Já no prefácio da obra ela dizia que:

A tarefa de elaboração de currículo não é fácil. Desafia até aqueles que se entusiasma pela causa, aqueles que têm visão ampla da tessitura da vida escolar, aqueles que tem vivência de sala de aula. Todavia, não é desalentadora. Pelo contrário, é apaixonante e apela para o melhor de nossos esforços. (COUTO, 1966, n.p.).

Mariana Couto era especialista em currículo e supervisão, título que obteve como ex-bolsista da Universidade de Indiana – EUA, proporcionado pelo PABAE. O livro tinha uma apresentação muito simples, que evidenciava os seus fins didáticos. O primeiro capítulo trazia a conceituação de currículo, assim como a relação entre o currículo, a criança e a escola. O conceito de currículo apresentado pela autora não trazia nenhum novo elemento, mas era apresentado de uma forma simplificada:

Conceituamos currículo como a totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da Educação. É o inteiro programa de vida de cada aluno. E, segundo sua significação literal, currículo é, de fato, “caminhada”, “corrida”, “jornada” e traz a idéia de continuidade e sequência. (COUTO, 1966, p. 1).

Já no segundo e no terceiro capítulos, a autora aborda a organização e a reformulação dos programas de ensino, a definição de objetivos e a avaliação da aprendizagem. Os dois conceitos são apresentados como equivalentes, como é possível observar no seguinte excerto:

Como é obvio, a vida da criança na escola gira em torno do ensino, da instrução. Quer em aula, quer em recreio, quer no convívio formal ou informal, intencional ou ocasional, com colegas, professores e funcionários, o centro de suas atividades ou o móvel de sua conduta está intimamente relacionado com a aquisição de conhecimentos, com a aprendizagem escolar, propriamente dita. A Escola tem função precípua de desenvolver o pensamento da criança, de discipliná-la. Tem responsabilidade de integrar o aluno no seu meio físico e social, de ajudá-lo a assimilar nossa herança cultural. E ela o faz, principalmente, através de um conteúdo de matéria. É assim que ela educa para a vida. É fácil, pois, compreender e crer na necessidade e na influência de um bom planejamento de ensino. **Esse roteiro para a orientação da vida da criança na Escola, essa força impulsionadora de seu trabalho – caracterizado especialmente pela gradação, intencionalidade e integração – é o Programa de Ensino ou Currículo-Perspectiva ou simplesmente Currículo, em seu uso abreviado. Daí, o emprego dessas duas expressões – Programa de Ensino e Currículo – significando a mesma idéia.** (COUTO, 1966, p. 6-7 – grifos nossos).

Podemos perceber, que para Marina Couto, era importante discutir em linhas gerais o conceito de currículo, mas não havia necessidade de destacar as diferenças entre os termos ou perspectivas. O objetivo principal era demonstrar quais seriam os processos necessários para elaborar um bom currículo.

Neste sentido, nos capítulos seguintes seriam abordados os procedimentos necessários para a elaboração dos currículos, as diferentes competências e a organização das equipes de trabalho, a seleção dos conteúdos, e por fim a implantação e a avaliação dos currículos elaborados. O currículo era, ao fim e ao cabo, o resultado de uma série de procedimentos realizados pelos profissionais responsáveis pela organização do ensino.

3 OS SENTIDOS DE CURRÍCULO

O objetivo deste capítulo é analisar o debate sobre o conceito de currículo a partir das definições veiculadas em periódicos educacionais, de modo a identificar, na sincronia das diferentes manifestações, a perspectiva diacrônica da história do conceito. No Brasil, os periódicos educacionais com características acadêmicas ganharam força e visibilidade no último quartel do século XX, após a implantação dos programas de pós-graduação em educação em diversas universidades brasileiras. A principal potencialidade destes periódicos como fonte para a história da educação está na veiculação da atividade acadêmica de diferentes áreas de pesquisa:

Eleger periódicos como objeto de estudo permite que o historiador amplie suas fontes tradicionais e, assim, tenha acesso aos dispositivos discursivos que configuram determinados campos do saber. A análise desses materiais possibilita apreender como os indivíduos produzem seu mundo social e cultural – na intersecção das estratégias do impresso, que visa instaurar uma ordem desejada pela autoridade que o produziu ou permitiu sua publicação, com a aproximação feita pelos leitores: nesse espaço, percebemos as dependências que os unem e os conflitos que os separam, detectamos suas alianças e enfrentamentos. (VILELA et al., 2004, p. 402).

Com a implantação dos cursos de mestrado e doutorado em educação e, em especial, com a criação de uma área de concentração em currículo pela CAPES (MEIRA; DANIEL, 2016), os periódicos educacionais tornaram-se o *locus* privilegiado do debate acadêmico sobre o conceito de currículo, uma vez que este tipo de acervo tinha maior facilidade de circulação.

Em um período de expansão do ensino superior e de mudanças institucionais provocadas pela reforma universitária, o governo federal lançou o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG que tinha como objetivo prioritário a formação de quadros docentes para atender a demanda dos cursos de graduação. O primeiro PNPG teve início em 1975, ano em que os cursos de pós-graduação em educação já estavam em funcionamento em algumas universidades. A CAPES era o órgão do MEC²¹³ responsável pela execução das atividades de capacitação de pessoal de nível

²¹³ A CAPES, criada em 1951 com o nome de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sob liderança de Anísio Teixeira desde 1952, em 1961 passa a subordinar-se diretamente à Presidência da República, até que em 1964, com a assunção de uma nova diretoria, volta a compor a estrutura do Ministério de Educação. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil impulsiona as atividades da CAPES, que passou a monitorar o desempenho dos programas

superior e, naquele momento, estava encarregada de monitorar o aumento de cursos de pós-graduação que vinha ocorrendo desde 1970. Para isto lançou mão de mecanismos institucionais baseados na política nacional estabelecida pelo PNPG, em consonância com os Planos de Desenvolvimento Nacional e com o Plano Básico de Desenvolvimento Científico. Naquele momento a pós-graduação era considerada estratégica para o processo de evolução nacional. A crise do petróleo tinha posto fim ao milagre brasileiro, mas a pós-graduação continuava sendo uma das áreas em que o Estado não restringia o aporte financeiro, tanto que Cury (2005c) avalia que o 1º PNPG foi uma empreitada de sucesso, que foi continuada no 2º PNPG (1982-1985) e no 3º PNPG (1986-1989).

A instalação dos programas de pós-graduação no Brasil potencializou a produção teórica sobre currículo, tema que nos países de tradição anglo-saxônica ganhou especial impulso a partir da década de 1970. Neste contexto, a escrita acadêmica e os seus principais suportes – teses, dissertações e artigos científicos – apresentaram-se como veículos privilegiados para os diferentes sentidos de currículo, uma vez que a definição de conceitos é uma característica do trabalho acadêmico. No entanto, cabe considerar que:

Conceituar currículo no âmbito educacional pode ser tarefa árdua, pois assim como o próprio currículo, a conceituação deste artefato está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura, distintos em cada grupo que o estuda e o defende, suscitando definições balizadas conforme a contextualização, ou conforme a moldura, dando ao artefato camadas e possibilidades de interpretação e compreensão diversas. (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 29).

Antes do advento da internet, as teses e dissertações, que em grande medida estavam limitadas a um pequeno círculo acadêmico, podiam ser denominadas como literatura cinzenta ou literatura não convencional, pela sua dificuldade de circulação. Segundo Gomes et al. (2000, p. 96-97), estes materiais são de alta relevância para a comunicação científica, já que contêm informações mais detalhadas do que aquelas veiculadas em outros suportes, ainda que, devido ao alcance limitado, acabavam

a partir de avaliações sistemáticas, função que desenvolve até os dias atuais. O histórico da CAPES pode ser acessado no site próprio da instituição, disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 19/03/2021.

tendo seu impacto reduzido. A ampliação da imprensa periódica educacional modifica este cenário.

Os periódicos educacionais, impulsionados pela atividade acadêmica associada à pós-graduação, potencializaram o debate entre as diferentes produções teóricas que no processo de avaliação pelos pares são autorizadas e valoradas, assim como as pessoas que as produziram.

Voltar a atenção para a produção acadêmica das primeiras décadas de funcionamento dos programas de pós-graduação possibilita transitar por experiências de investigação que refletem esforços para a compreensão, apropriação e expressão, sob diferentes pontos de vista e a partir de diversas bases epistemológicas, dos problemas que naquele momento estavam em evidência. A imprensa periódica educacional tem sido tomada como fonte para a história da educação devido ao seu extenso *corpus* documental que concentra informações sobre métodos e concepções pedagógicas, assim como indícios da relação entre a educação e o contexto político e social de determinada época (CATANI; BASTOS, 2002, p. 5).

Os periódicos mostraram-se como um meio eficiente para a difusão das ideias e das construções teóricas próprias do ambiente acadêmico e, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, circularam entre as universidades, na maioria das vezes através da permuta institucional, formando um importante acervo nas bibliotecas universitárias. Para além das permutas, os periódicos possuíam um sistema de assinaturas que visava distribuir a produção tanto para bibliotecas que não participavam de permutas, como para pesquisadores individuais.

Silva (2005, p. 21) aponta como elementos fundamentais para a emergência do campo de atuação profissional e de estudos de currículo: a formação de um corpo de especialistas, a criação de disciplinas e departamentos universitários, a institucionalização de setores especializados na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas.

Com a implantação dos cursos de pós-graduação e a publicação de revistas acadêmicas especializadas, o conjunto das condições para a emergência de um campo se completa. Exemplo disso foi que, no decorrer da década de 1960, a criação da disciplina currículos e programas no currículo do curso de pedagogia impulsionou a especialização de um grupo de professores no interior das universidades, como já acontecia no MEC desde os acordos de cooperação técnica com os EUA, que

iniciaram na primeira metade da década de 1950 com a criação do PABAE, e foram reforçados com a incorporação de novas ações tributárias do acordo MEC/USAID.

No decorrer da década de 1980, ter acesso aos artigos publicados nos periódicos acadêmicos era imprescindível para transitar em uma área de estudos que começava a se formar em torno do conceito de currículo, uma vez que este era o principal meio de divulgação da produção científica decorrente das pesquisas desenvolvidas nas universidades, sobretudo da produção teórica dos professores com maior prestígio e reconhecimento nos diferentes programas de pós-graduação.

Para a história da educação, os produtos do trabalho acadêmico de determinado período dizem muito sobre os sujeitos que dele participaram: como se relacionavam, quais pressupostos compartilhavam e em quais divergiam, que bases epistemológicas os sustentavam e de que forma acessavam as informações necessárias. Para compreender o movimento acadêmico registrado nas obras é preciso conhecer o contexto em que foram produzidas e quais foram os fatores que possibilitaram que uma produção, e não outra, tivesse lugar em determinado tempo.

Na história dos conceitos, as fontes provenientes da grande imprensa, como os jornais e as revistas de ampla circulação, podem ser facilmente classificadas como representativas da linguagem do cotidiano e compõem, com os dicionários, enciclopédias e textos clássicos, o conjunto principal de fontes primordiais para esta perspectiva teórico-metodológica. Os periódicos educacionais, por sua vez, representam um tipo diferente de fonte, já que pretendem expressar uma verdade científica a ser incorporada ao conjunto da obra relativa a um determinado assunto. As publicações periódicas não se dirigem a um único ouvinte em uma única leitura; ao contrário, buscam impactar uma comunidade científica, e quando atingem este objetivo, passam a funcionar como textos seminais.

Em 1980 foi realizado um levantamento das publicações periódicas brasileiras na área da educação (NERI; ALVARADO, 1983) que identificou 173 diferentes títulos vinculados a associações de pesquisa ou universidades. A partir deste levantamento, realizamos uma classificação em ordem decrescente pelo número total de artigos publicados entre os anos de 1978 e 1980. Considerando somente os periódicos voltados exclusivamente para a divulgação de pesquisas educacionais, as oito revistas mais importantes foram: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas – FCC); Educação & Realidade (UFRGS); Fórum Educacional (FGV); Educação & Sociedade (UNICAMP); Revista da

Faculdade de Educação (UFF); Revista da Faculdade de Educação (USP); Tecnologia Educacional (Associação Brasileira de Teleducação) e Didática (UNESP).

Em 1998, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT realizou um novo levantamento dos periódicos educacionais publicados no Brasil²¹⁴ (ORTEGA; FÁVERO; GARCIA, 1998). Este levantamento permitiu, a partir do critério de regularidade das edições e abordagem exclusiva de temas educacionais, complementar a seleção dos periódicos educacionais mais relevantes para o período com oito títulos: Educação (UFSM); Educar em Revista (UFPR); Educação (PUC/RS); Educação em Debate (Universidade Federal do Ceará - UFC); Cadernos CEDES (UNICAMP); Em Aberto (INEP); Perspectiva (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) e Educação em Revista (UFMG).

Dos 17 periódicos que iniciaram suas atividades até 1985, 12 estão afiliados a universidades públicas, três a instituições privadas e dois ao INEP. Neste período, os periódicos Em Aberto e Cadernos CEDES tiveram como principal característica a organização temática das edições, enquanto os demais publicaram predominantemente artigos de temas diversos, resenhas de livros e relatos de pesquisa. A revista *Curriculum*, publicada pela Fundação Getúlio Vargas, foi editada até 1976, sendo imediatamente substituída pela revista Fórum Educacional, o que permite estabelecer algumas relações entre os dois periódicos.

Pelo grande número de textos publicados, a RBEP obteve destaque nestes estudos, entretanto ela se diferencia dos demais periódicos porque, no período delimitado, ainda tinha como característica predominante a divulgação de textos selecionados a partir do interesse governamental. Nos 90 números publicados até o início da década de 1960, o conceito de currículo e programa estiveram presentes tanto em artigos como em documentos normativos. Todavia, entre os anos de 1966 e 1986, aproximadamente 2% dos textos publicados abordaram o tema, ou seja, dos 57 números publicados – que totalizaram 870 textos, dentre eles 371 artigos e 499 documentos diversos – somente 14 textos abordavam a temática do currículo. Todavia, acompanhando o debate educacional, em 1972 a revista publicou um

²¹⁴ A pesquisa foi realizada no acervo de cinco bibliotecas da cidade de São Paulo: FCC, PUC/SP, Faculdade de Educação da USP, Biblioteca da Ação Educativa e Fundação do Desenvolvimento da Educação. Os 120 títulos identificados foram classificados em duas categorias: periódicos científicos e periódicos genéricos. Os periódicos científicos, por sua vez, foram subdivididos em: científico geral; científico especializado com publicações periódicas e; científico especializado com publicações seriadas. Na categoria científico geral foram localizados 40 periódicos.

número dedicado ao tema dos currículos e programas. A revista *Em Aberto* também contemplou artigos sobre currículo em dois números temáticos: Ciclo Básico na Universidade Brasileira (1981) e Educação Política (1985). O periódico *Cadernos CEDES*, por sua vez, publicou em 1986 um volume intitulado: *Currículos e Programas como vê-los hoje?*²¹⁵.

Nas demais publicações, a incidência de artigos sobre currículo está distribuída em diferentes números, todavia o tema foi abordado com maior intensidade nos seguintes periódicos:

TABELA 5 - PERIÓDICOS EDUCACIONAIS MAIS RELEVANTES PARA A DIVULGAÇÃO DE ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO (1966-1986)

NOME	VÍNCULO	1ª EDIÇÃO
Curriculum	FGV	1962
Didática	UNESP	1964
Educação	UFSM	1970
Cadernos de Pesquisa	FCC	1971
Revista da Faculdade de Educação	USP	1975
Fórum Educacional	FGV	1976
Educação & Realidade	UFRGS	1976
Educar em Revista	UFPR	1977

Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

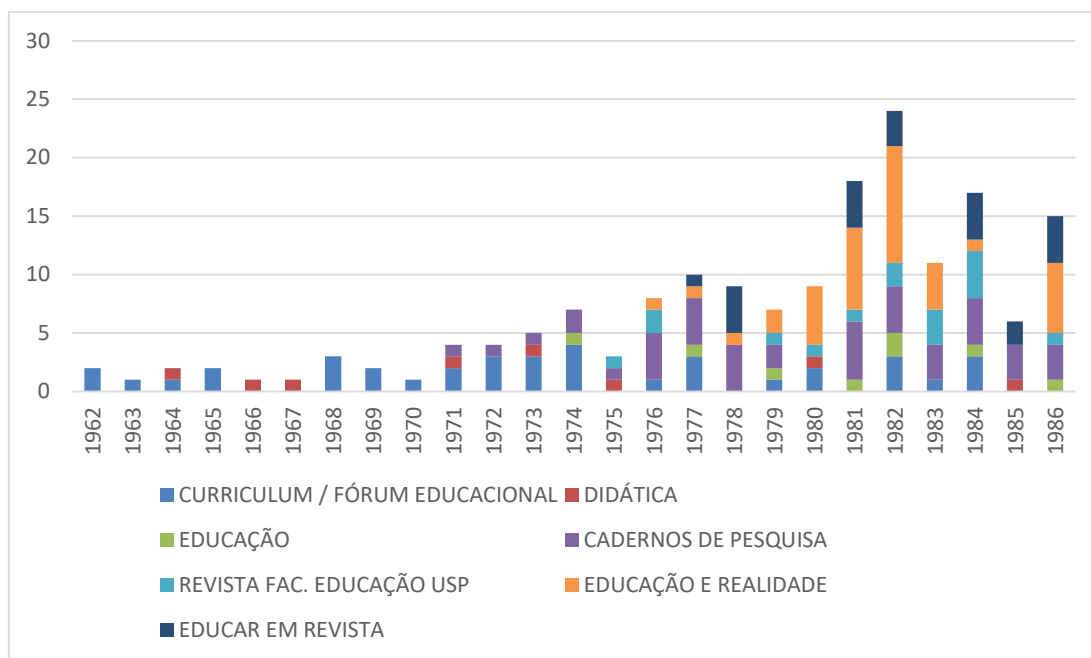
As revistas *Curriculum* e *Didática* iniciaram suas publicações antes da criação dos cursos de pós-graduação. A revista *Curriculum*, editada pela FGV, “possuía como principal característica o fato de estar incluída no âmbito de uma escola experimental: o Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas” (SANTOS, 2013, p. 207) e a revista *Didática* estava ligada à Faculdade de Educação da UNESP.

A análise destes periódicos demonstrou que houve um aumento substancial da abordagem do tema currículo a partir da segunda metade da década de 1970, período em que os recém-criados programas de pós-graduação começam a impactar

²¹⁵ Os números temáticos representam uma forma diferenciada de abordagem, uma vez que são compostos por diferentes textos, convergentes ou não, que se relacionam e compõem uma argumentação mais complexa sobre o assunto em questão. No caso do currículo, embora os primeiros tenham sido publicados no decorrer da década de 1980, os números temáticos são representativos de um novo momento do debate educacional, que se desenvolveu mais fortemente a partir de 1986 e se consolidou no decorrer da década de 1990. Este contexto linguístico, no qual o campo de pesquisa se mostra estabelecido, requer uma análise diferenciada e outros aportes teóricos. Desta forma, os números temáticos não serão tomados como fonte nesta pesquisa, ficando como um forte indicativo para pesquisas futuras.

a produção acadêmica. O aumento do número de artigos publicados sobre a temática do currículo nestas revistas pode ser observado no Gráfico 16:

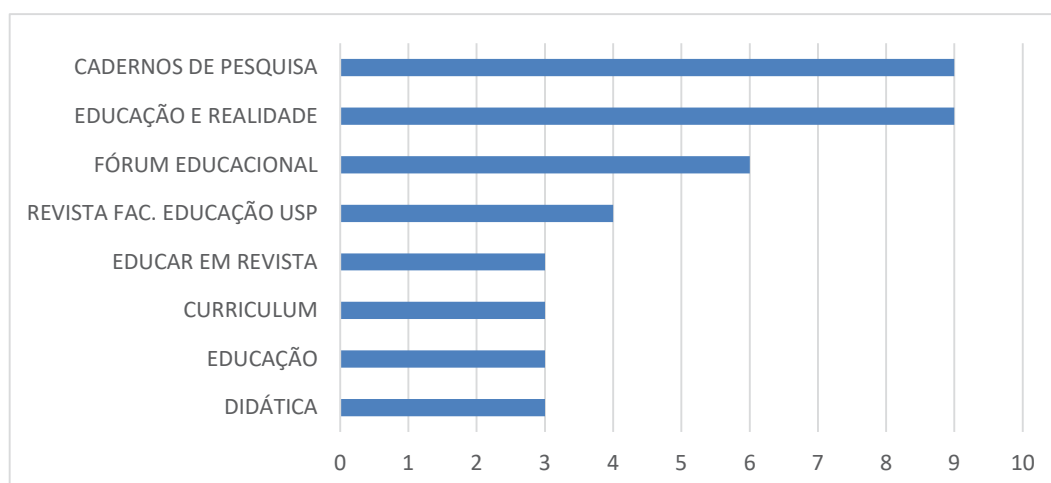
GRÁFICO 16 - ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO (1962-1986)



Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

Como a temática do currículo pode contemplar muitos objetos, os artigos apresentam diferentes enfoques. Entre os diferentes temas, pudemos identificar um grupo de trabalhos que se ocupa da definição do conceito de currículo. Estes artigos estão distribuídos nas revistas pesquisadas da seguinte forma:

GRÁFICO 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS QUE DEFINEM CURRÍCULO

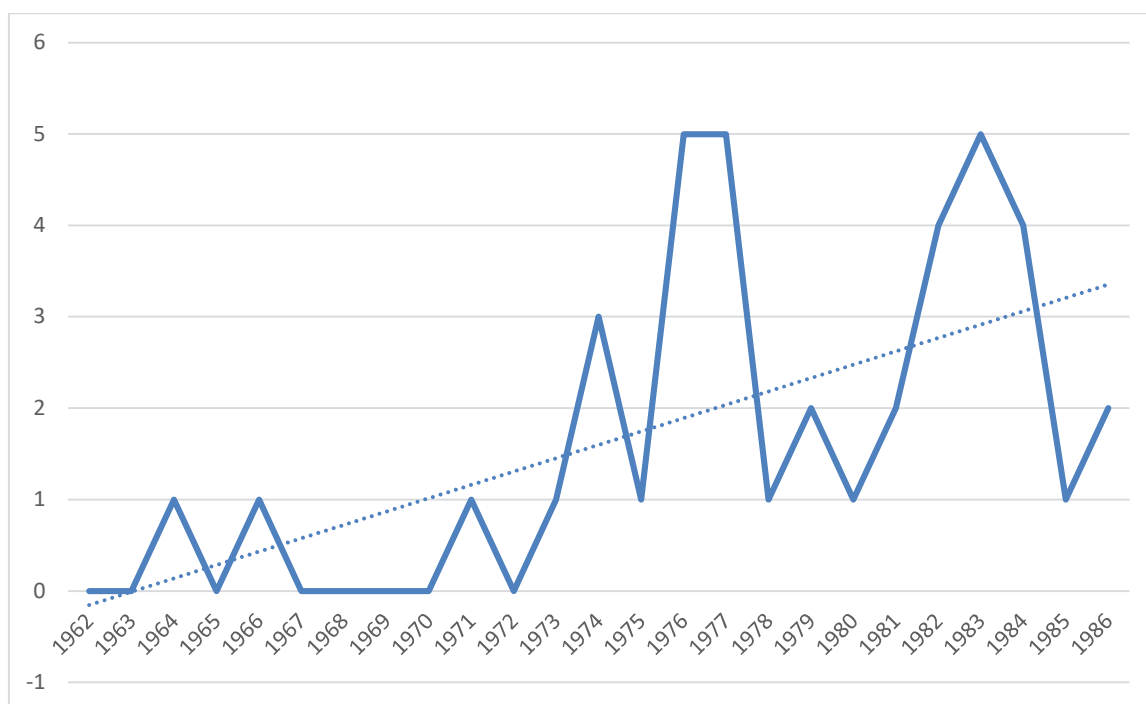


Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

É possível observar também que entre os artigos que se ocupam da definição de currículo, alguns podem ser agrupados por características específicas, sendo: 1) artigos que apresentam o conceito de currículo defendido por outro autor, nacional ou estrangeiro, como elemento de uma dada teoria; 2) artigos que usam o conceito de um autor nacional ou estrangeiro para construir um argumento específico; 3) artigos que organizam um apanhado dos diferentes conceitos de currículo; 4) artigos que apresentam uma nova definição para o termo; e 5) artigos que colocam o conceito em uma perspectiva histórica, etimológica ou tratam das teorias ou do campo de estudo do currículo.

Assim como o conjunto dos artigos sobre currículo, as definições do conceito também passaram a ser mais frequentes a partir da década de 1970, como podemos observar no Gráfico 18:

GRÁFICO 18 - DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE CURRÍCULO (1962-1986)



Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

Neste capítulo apresentamos e discutimos diferentes definições de currículo, relacionando-as com o contexto social e linguístico das produções. A partir da análise e da seleção das fontes, o trabalho foi organizado em três tópicos. No primeiro discutiremos a emergência do conceito de currículo como um problema acadêmico, em seguida serão problematizadas as diferentes definições de currículo produzidas

no período, tanto aquelas elaboradas por autores brasileiros, como as reproduzidas a partir de autores de outras nacionalidades. As definições do conceito de programa também serão observadas, buscando a relação entre os dois termos. No último tópico apresentaremos os primeiros artigos que abordam o conceito de currículo a partir de uma nova perspectiva, o que se tornou possível a partir da mudança do paradigma predominante no cenário educacional que acompanhou a abertura política iniciada na segunda metade da década de 1970 e consolidada no decorrer da década de 1980.

Percebemos que a partir da instalação dos cursos de pós-graduação em educação, o conceito que já havia adquirido destaque nas Faculdades de Educação, passa a ser tomado como um problema e o currículo que figurava como uma área da educação passa a denominar um campo de pesquisa delimitado e autônomo.

3.1 O CONCEITO COMO PROBLEMA

O problema da definição do conceito de currículo começa a ser percebido quando o termo ganha visibilidade e passa a ser predominante no debate educacional sobre a organização do que deveria ser ensinado nas instituições de ensino. Esta questão esteve praticamente restrita ao campo acadêmico, no qual o termo é visto como componente de um léxico especializado. No entanto, desde a década de 1960, as normativas educacionais demonstraram a preocupação de diversos agentes em definir o conceito, o que indica que a polissemia ou a falta de um contorno mais definido do termo eram empecilhos aos resultados desejados.

Em 1977 a revista Fórum Educacional publicou a íntegra do Parecer CFE nº 540/77, assinado pelos conselheiros Edília Coelho Garcia e Amaury Pereira Muniz, que versava sobre o tratamento que deveria ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei nº 5.692/71. Este artigo tornava obrigatória a inclusão de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde nos currículos do 1º e 2º graus, em resposta ao Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Exarado pelos ministros da marinha de guerra, do exército e da aeronáutica militar sob os auspícios do Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968 e do Ato Institucional nº 12 de 31 de agosto de 1969, o decreto determinava a instituição

obrigatória da Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa²¹⁶ em todas as escolas do país, independente de grau ou modalidade.

Novamente a marca autoritária do período fica evidente no cenário educacional. Se a determinação dos currículos pelo CFE já era vista como um arbítrio, o que dizer da interferência direta da Presidência de República e das forças armadas na definição do que deveria ser ensinado²¹⁷? A regulamentação desta matéria pelo Conselho Federal em 1977 demonstra que havia uma preocupação com o devido entendimento da legislação vigente e da correta aplicação pelos sistemas de ensino. No Parecer CFE nº 540/77, uma das questões destacadas pelos relatores era a preocupação com a correta interpretação dos termos que vinham sendo utilizados, uma vez que:

A lei e o Parecer nº 853/71 difundiram entre os nossos educadores diversos termos e expressões cujo correto sentido em educação ainda hoje frequentemente lhes escapa. E porque ainda não dominam bem os correspondentes conceitos, as tarefas que realizam, e exigiriam aquela compreensão, se esvaziam de um alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino. Ocorre que muitos desses termos e expressões correspondem a ideias essenciais, que se perdem na medida em que os educadores rotulam com eles antigas noções e procedimentos aos quais se habituaram. "Currículo", "currículo pleno", "matéria", "atividades", "área de estudos", "disciplina" etc., são desses termos e expressões cujo entendimento correto é fundamental às equipes escolares, e muitas ainda não os manipulam satisfatoriamente. (BRASIL, 1977, p. 132).

A intenção dos conselheiros era fixar o significado dos conceitos, não por uma preocupação acadêmica ou teórica, mas pelo receio de que uma compreensão deficitária tivesse como efeito condutas que contrariassem os planos do governo e comprometessem a efetivação das reformas desejadas. A definição do conceito de currículo e dos demais termos que circundavam o campo semântico estava no centro desta preocupação. Em 1978, na introdução do livro *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes agora e depois*, Valnir Chagas lembraria que:

Em agosto de 1970, quando acabávamos de escrever o relatório sobre o anteprojeto de que resultou a Lei nº 5.692/71, alguns colegas sugeriam que o desenvolvêssemos em algo por eles definido como um "tratado". A palavra era apavorante, mas a ideia fascinava. Ficou, portanto, um compromisso em que nos cabia decidir quanto à oportunidade melhor do seu cumprimento. Achávamos que um certo número de anos se fazia necessário para observar

²¹⁶ A coexistência de disciplinas e práticas educativas é tributária da Lei nº 4024/61, no entanto nesta LDB não consta a definição de cada um destes termos.

²¹⁷ Este decreto foi revogado somente no ano de 1993.

como a realidade iria comportar-se diante das concepções e soluções propostas. Tudo, porém, aconteceu como era de prever, desde as incompreensões aos entusiasmos e dos obstáculos aos êxitos. De ambos os polos, mas principalmente da vasta faixa intermediária, flui já agora o reclamo de uma “explicação” mais sistemática e que alcance além dos frios textos legais. É o que procuramos fazer neste livro, saldando ao mesmo tempo o compromisso assumido. (CHAGAS, 1978, n.p.).

A Lei nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971 com o propósito de fixar novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, utilizou exclusivamente o termo currículo para se referir à seleção e ordenação dos conteúdos do ensino em conjunto com outros conceitos como disciplina, matéria e prática. O conceito de programa foi utilizado somente com o sentido de projeto ou de política educacional. Isso representava uma significativa diferença em relação ao texto da reforma universitária, expresso na Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, em que tanto o termo currículo como programa foram utilizados. O termo programa foi citado no artigo que tratava da obrigatoriedade da execução integral por parte dos professores, mas aparecia sem a referência ao ensino e tinha o sentido de projeto ou política. Já o conceito de currículo foi usado nesta legislação para indicar os conteúdos e a duração mínima dos cursos superiores para fins de reconhecimento e diplomação.

Como um primeiro movimento de elucidação do léxico utilizado, o Parecer CFE nº 853/71, citado em 1977, discutia a composição de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus a partir do que chamava de doutrina do currículo (BRASIL, 1971). Valnir Chagas, relator deste parecer, foi um dos principais artífices da reforma do ensino de 1º e 2º graus.

O parecer iniciava afirmando que a fixação do núcleo comum é o desdobramento mais importante da Lei nº 5.692/71, o que seria fundamental para a construção de uma nova concepção de escola. O que os relatores chamavam de doutrina do currículo compreendia aspectos técnicos e conceituais, principalmente no que dizia respeito ao chamado currículo pleno, composto de um núcleo comum e uma parte diversificada, assim como as ideias de relacionamento, ordenação e sequência das matérias. Segundo o Parecer:

[...] a escolha dos **conteúdos** que irão formar cada **currículo** é feita, segundo a sistemática da lei por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos; o nível nacional; o nível regional; o nível escolar; e o nível do próprio aluno. Este último, porém, em escassa medida se alcança numa determinação de estudos feita a priori, porém na variedade das opções oferecidas e na plasticidade dos **métodos**

adotados (Arts 8º, 17 e 21 da lei), o que vale dizer, na concepção mesmo do **currículo** já elaborado e na dinâmica do seu desenvolvimento. [...] Até então, na determinação dos **conteúdos** (art. 4º), a lei cogitou apenas de “**matérias**” com um sentido que não se identifica, segundo facilmente se percebe, com a acepção tradicional da palavra. Isto é mais que uma suposição emergente do contexto. É a intenção declarada do legislador. O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da lei 5.692, em seu relatório, já salientava que o **núcleo-comum** e a **parte diversificada**, “mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o **currículo**, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no **currículo pleno** de cada estabelecimento; daí emprego da palavra **matéria** nesta fase”. Significa isto que “**matéria**” é **todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselho de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas.** (art. 5º caput) (BRASIL, 1971, p. 4-5).

É possível perceber, junto à apresentação da definição de matéria, que outros conceitos ou categorias curriculares são mobilizados, como é o caso de conteúdo, métodos, núcleo-comum, parte diversificada, conhecimentos, atividades, área de estudo e disciplina. O sentido do conceito de currículo não é apresentado em uma definição, mas sim a partir da mobilização destes termos no campo semântico que, por associação ou por negação, vão indicando o significado do termo.

Na sequência do argumento, os pareceristas fazem questão de abordar outro aspecto ainda obscuro da legislação que é a distinção entre disciplinas e práticas educativas:

Cabe então saber o que se há de entender por atividade, área de estudo ou disciplina. Na linha de doutrina também esposada por este Conselho, no Parecer nº 181/70 o G.T. repele com veemência uma distinção mecanicista à base de “disciplinas” que preparam à reflexão, “práticas educativas” que Levam à ação) e “atividades artísticas” que predispõem à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes em todo ato docente-discente, embora variando em intensidade segundo os dados de cada situação didático-psicológica. (BRASIL, 1971, p. 5).

O parecer citado dizia respeito a uma consulta realizada ao CFE sobre a legalidade de registro para lecionar história da arte como prática educativa do segundo grau. Como relator, Valnir Chagas explicava que:

A formal distinção que se estabeleceu entre disciplinas, práticas educativas e atividades artísticas, na Lei de Diretrizes e Bases, não corresponde à natureza do currículo na escola de segundo grau, conforme o entendemos nos dias atuais. Os componentes reflexivos (disciplinas), conativos (práticas) e afetivos (atividades artísticas) sempre hão de estar presentes na aprendizagem, conquanto em intensidade e proporções diversas, conforme os dados de cada situação. Ao separá-lo, o legislador de 1961 situou-se ainda no quadro daquela concepção intelectualista do ato docente-discente, em que

só o conhecimento teórico "disciplinava" a mente. Daí resultou a classificação das "práticas" e "atividades", com visível inferioridade em relação às "disciplinas". (BRASIL, 1970, p. 232).

A verdade é que desde a publicação da LDB de 1961, o vocabulário utilizado para normatizar a organização curricular tornara-se mais complexo, e se isso não representava um problema para o conjunto de profissionais especializados que compunham os quadros do INEP e do CFE, a implementação em todos os níveis de ensino do território brasileiro parecia sofrer os impactos deste novo léxico. A ideia de currículo pleno, por exemplo, precisava ser explicada; para tanto, a associação com outros conceitos mais objetivos, como ordenação ou sequenciação, era um dos recursos utilizados. O relator explicava que:

A elaboração de currículo pleno não se inclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano. Tal convergência se faz pelo "seu relacionamento, ordenação e sequência" a fim de que, do conjunto, resultem um todo orgânico e coerente. As três palavras revestem, aliás, uma tal complementaridade que alguns, à primeira vista, não alcançarão a distinção existente entre elas. Na realidade, porém, tudo se resume em ordenação, se considerarmos que no relacionamento se faz uma ordenação horizontal e na sequência uma nítida ordenação vertical. (BRASIL, 1971, p. 6).

O esforço para explicar como a legislação deveria ser interpretada reforça a percepção de que o vocabulário utilizado não estava democratizado, tanto que as instâncias governamentais percebiam o risco de divergências na constituição dos currículos. Quanto ao conteúdo do ensino, o detalhamento das matérias demonstra que para além das questões conceituais e de organização, havia a preocupação de garantir o entendimento necessário para a sua definição. A problemática da dispersão, que estaria na base destes esforços, é apresentada em conjunto com as questões da qualificação profissional. O relator afirmava que quanto maior fosse a dispersão de conteúdos, mais professores seriam necessários, o que teria como efeito a redução dos salários. Para o relator, a origem deste problema estava nos atuais currículos de inspiração intelectualista, que propunham divisão do conhecimento em disciplinas específicas desde a própria escola primária (BRASIL, 1971, p. 25). O relator afirmava que "a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento da eficiência e enorme economia para as famílias"

(BRASIL, 1971, p. 26). A economia para as famílias a que o relator se referia estava relacionada com a compra de livros didáticos, materiais considerados importantes para o controle curricular.

Em 1975 o CFE publicou um novo parecer que versava sobre o núcleo comum e a organização curricular a nível de 1º grau. O Parecer CFE nº 4.833/75 relatava que o MEC havia se somado ao CFE no intuito de atender a uma demanda dos "educadores de todo o País, de documentos adicionais que lhes ajudassem na interpretação correta da doutrina curricular" (BRASIL, 1975, p. 76) e, tendo como balizador o Parecer nº 853/71, referido como o mais importante desdobramento da Lei nº 5.692/71, apresentava um estudo sobre a concepção curricular e a divisão de competências entre o CFE, os Conselhos de Educação dos Estados e Distrito Federal, das escolas e dos professores na elaboração do currículo. É possível perceber que a relatora, conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva, que na época atuava também como Secretária de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, se somava aos esforços de explicar o que era a doutrina do currículo que os órgãos normativos defendiam.

A defesa de um sistema descentralizado de ensino que mantivesse um certo nível de homogeneidade era um complicador que exigia um esforço argumentativo para que todos os níveis parecessem integrados e participantes. A homogeneidade e unidade nacional se daria com a fixação de um núcleo comum pelo CFE; a diversidade regional ficaria a cargo dos Conselhos Estaduais; as características locais seriam atribuição do diretor da escola, e ao professor caberia a dosagem do currículo de acordo com a capacidade dos alunos. Assim se materializaria a definição dos conteúdos curriculares: por aproximações sucessivas e em escala decrescente, do nível do conhecimento humano para o nível do aluno (BRASIL, 1975, p. 77). Dito de outro modo, "o currículo que o professor estabelece é o somatório de responsabilidades das diversas esferas de atuação, distintas segundo as circunstâncias, mas integradas em essência" (BRASIL, 1975, p. 78).

Na sequência da argumentação, a autora retoma o Parecer CFE nº 853/71 e procede uma abordagem detalhada do que chamou de categorias curriculares (ver Quadro 26) utilizadas por Valnir Chagas e que seriam essenciais para a devida compreensão das normativas que deveriam ser seguidas para que as ações educacionais obtivessem os resultados desejados:

QUADRO 35 - CATEGORIAS CURRICULARES SEGUNDO PARECER CFE Nº 4.833/75

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Matéria	“[...] todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes da sua reapresentação nos currículos plenos, sob a forma didaticamente assimilável de atividades, áreas de estudo ou disciplinas” (BRASIL, 1975, p. 78).
Atividades	“[...] é uma forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e interesses dos alunos como base para a seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem – necessidades, interesses e problemas esses que deverão ter origem nas áreas de vida pessoal, nas relações imediatas pessoais-sociais, nas relações sociais-cívicas e nas relações econômicas, que são as fontes para a sua seleção” (BRASIL, 1975, p. 78). [...] “É importante que as atividades selecionadas propiciem situação de experiência de onde possam fluir os “conteúdos” que deem bases para aquisição da dimensão - profundidade em etapas posteriores” (BRASIL, 1975, p. 87).
Conhecimento	“[...] o conhecimento não vem “pronto” para ser consumido, ao contrário, ele será reelaborado a partir das “experiências vividas”. Isso irá implicar, é obvio, maior abrangência, mas menor profundidade. Daí ser Importante que as atividades selecionadas propiciem situações de experiência de onde possam fluir os “conteúdos” que deem as bases para a aquisição da dimensão – profundidade em etapas posteriores” (BRASIL, 1975, p. 78).
Disciplinas	“Implica, como categoria curricular, existência de um corpo sistematizado de conhecimentos, que serve de base às experiências de aprendizagem. O “conteúdo” aparece aqui organizado de uma forma lógica que lhe é própria, pois cada disciplina tem um domínio próprio, uma tradição, uma substância ou estrutura conceitual, um modo próprio de comprovar a validade “de seus conhecimentos e uma linguagem especial, constituída por termos ou símbolos próprios” (BRASIL, 1975, p. 78-79). “[...] como outra forma didática particular que a “matéria” pode adquirir, pressupõe menor abrangência porque mais específica, e maior profundidade – porque mais especializada, mais singular” (BRASIL, 1975, p. 87).
Áreas de estudo	“A área de estudos, como forma de organização curricular, integra os “conteúdos” em vastas áreas, mostrando o conhecimento como unidade, se bem que caracterizada pela pluralidade. Os diferentes “conteúdos” não são aí estranhos entre si, constituindo antes partes do todo em que se integram e seus limites são, na maioria das vezes, indefinidos e diluídos” (BRASIL, 1975, p. 79).
Plano de estudos	“[...] é o documento orientador das atividades de ensino, definindo objetivos, amplitude e princípios de ordenação dos conteúdos curriculares, bem como critérios para a distribuição da carga horária” (BRASIL, 1975, p. 83).
Conteúdo	“[...] conjunto de diferentes operações que levam à aquisição do conhecimento. Ele é formado de duas linhas paralelas: o próprio conhecimento – a informação – e as operações lógicas necessárias à manipulação do conhecimento. Deve, assim, ser possível ensinar ao aluno tanto a informação quanto os processos que uma determinada disciplina ou área de estudo usa para adquiri-la e utilizá-la” (BRASIL, 1975, p. 84). “[...] conjunto de diferentes operações que levam à aquisição do conhecimento e à formação de atitudes e habilidades” (BRASIL, 1975, p. 88).

Fonte: Parecer CFE nº 4.833/75, elaborado pela autora (2021).

O conhecimento do significado destas categorias, somado ao reconhecimento dos princípios de ordenação e de integração vertical²¹⁸ e horizontal,²¹⁹ era fundamental para compreender a estruturação do currículo pleno que era produto do trabalho da União, do Estado e da escola, ou, em outros termos, o resultado da operacionalização das normativas vigentes (BRASIL, 1975).

A relatora procurava enfatizar a importância do trabalho dos professores e demais agentes das escolas na organização dos conteúdos, tanto do núcleo comum como da parte diversificada, e “o tratamento dinâmico desses conteúdos sob formas flexíveis de atividades, áreas de estudos ou disciplinas, segundo as características da clientela a que se destine” (BRASIL, 1975, p. 80). Ao mesmo tempo, a relatora responsabilizava os professores pelas mudanças desejadas e não se furtava em afirmar que se tratava de uma categoria profissional despreparada que precisava ser devidamente orientada, como é possível observar no excerto abaixo:

O que acabamos de dizer poderia ser dito de outro modo quando os professores de cada escola forem realmente um corpo docente – e corpo docente implica organicidade – e, identificados pela consciência de um mesmo papel na construção do homem e na reconstrução do mundo souberem encontrar os melhores meios, na circunstância de cada estabelecimento, para cumprirem esse papel, a doutrina da Lei nº 5.692, terá se transformado em realidade. Do contrário, os currículos continuarão sendo "conjuntos de compartimentos estanques, alheios ao aluno e raramente compatíveis com as finalidades e objetivos previstos pela legislação vigente". (BRASIL, 1975, p. 82).

Os professores precisavam saber, tendo em vista o regime seriado de ensino, como organizar o escalonamento de conteúdos sem descuidar dos pré-requisitos necessários. O aluno nunca deveria ter menos do que o mínimo determinado pela legislação, mas se demonstrasse capacidade deveria ir além e consolidar de forma ampliada o seu currículo pleno. Também era necessário saber como devia ser organizado o planejamento do currículo, começando pela fixação de objetivos e seguindo com a organização de sequências de ensino e com a construção do plano de atividades. O currículo em trabalho pelos professores era denominado de currículo em ação e no parecer foi descrito da seguinte forma:

²¹⁸ Integração vertical é a relação e a articulação entre os diferentes graus do ensino.

²¹⁹ Integração horizontal é a relação e a articulação entre os diferentes ramos do conhecimento.

Em etapa posterior – o currículo em ação – há que selecionar e organizar experiências de aprendizagem, com base no modelo proposto e utilizar estratégias de avaliação que permitem ajustar e renovar permanentemente o processo. Essa é a etapa de responsabilidade dos professores. Os professores são os dinamizadores do currículo. São eles que vão levar o processo de operacionalização dos objetivos educacionais, iniciado a nível de sistema, ao seu ponto mais operacional, tornando-os realidade, ao traduzi-los em termos de comportamentos que o aluno deve demonstrar. Eles são o elemento final do processo de planejamento curricular e, em contrapartida, o elemento inicial do processo de avaliação do currículo, que completará o fluxo, trazendo, num sentido inverso, a informação necessária a todo e qualquer reajuste. É importante, pois, que os sistemas considerem, na formulação de sua proposta curricular, a realidade da qualificação de seu professorado. (BRASIL, 1975, p. 85).

Entre as categorias curriculares e os desdobramentos do currículo em ação, a relatora dedica um tópico para o conceito de currículo, justificando que era necessário promover a “real compreensão do significado de currículo que emerge do texto legal” (BRASIL, 1975, p. 80). Dizia que naquele momento os professores estavam passando por uma espécie de transição entre um momento em que predominava uma concepção limitada e o momento atual, no qual a legislação de ensino havia provocado uma mudança substancial, trocando a rigidez dos programas de ensino pela “liberdade de planejar, ele próprio, o currículo pleno para seus alunos” (BRASIL, 1975, p. 81). Neste contexto, o conceito era definido da seguinte forma:

O currículo equivale ao caminho que a escola oferece a seus alunos, considerando como ponto de chegada a realização dos objetivos da educação. Corresponde à ação planejada exercida pela escola, em vista de sua clientela, através de situações de experiência selecionadas. (BRASIL, 1975, p. 81).

A relatora demonstrava estar acompanhando a discussão sobre currículo que acontecia nos quadros do MEC e nas Faculdades de Educação e procurava situar a sua formulação a partir da perspectiva histórica do conceito, complementada com a definição de currículo atribuída a Bobbit, na qual o currículo correspondia ao conjunto de experiências de aprendizagem. No decorrer do texto, a autora também cita o conceito de experiência na perspectiva de Dewey e discute os problemas decorrentes do alargamento do sentido de currículo promovido a partir da recepção desta literatura, e prossegue com as definições de Harold Rugg, Ralph Tyler, Galen Saylor e William Alexander. Argumentava também que a predominância de uma concepção tradicional e limitada do conceito não só era um problema no cenário educacional

brasileiro, como era a principal causa dos avanços modestos conquistados desde a publicação da Lei nº 5.692/71. No texto do parecer podemos ler que:

[...] o conceito mais tradicional e mais restrito que identifica currículo como rol de disciplinas de determinado curso ou série tem bastante rigidez, encontrando-se, ainda hoje, muito difundido entre nossos educadores. É possível que a sobrevivência da palavra apenas com tal acepção, no consenso dos educadores menos atualizados, seja um dos fatores que dificultam a implantação da Lei nº 5. 692/71. Ora, se um currículo pressupõe um planejamento que permita chegar, com economia e eficiência, aos objetivos educacionais; se esses objetivos supõem um compromisso com os diferentes indivíduos, mas também com a sociedade, assumindo, portanto, conotações econômicas e políticas, é evidente que concebê-lo de maneira tão insuficiente impede que o educador se comprometa com a tarefa de mudança. Do mesmo modo, tal conceito impede que este mesmo educador desperte para a importância de que se revestem o currículo e a própria escola para problemas que um simples rol de disciplinas não tem condição de evocar. **Faz-se mister, pois, o esforço das escolas de formação de professores e das agências de treinamento e atualização do magistério no sentido de ser revista, o mais brevemente possível, entre nós, esta conceituação.** No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola, em função de seus alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais, no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses conteúdos considerando os objetivos propostos; no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos e no momento em que, submetido a contínua avaliação, o currículo for constantemente redirigido, será possível admitir-se esteja em processo a atualização do ensino preocupação nacional expressa na Lei nº 5. 692/71 de "atualização e expansão". (BRASIL, 1975, p. 82 – grifos nossos).

O conceito de currículo, neste contexto, representava mais que um problema teórico: colocava-se como uma questão prática que deveria ser resolvida para que as normativas educacionais pudessem lograr bons resultados. A responsabilidade pela resolução deste problema recaía sobre as instituições encarregadas da formação dos professores que, ao fim e ao cabo, eram quem deveria transformar a educação brasileira. No léxico educacional, novos termos oriundos do discurso da administração podiam ser observados, como por exemplo: clientela, recursos humanos e qualidade.

O envolvimento do conselheiro Valnir Chagas na normatização da formação de professores remontava à década de 1960, quando havia atuado na construção de uma nova estrutura curricular para o curso de pedagogia. Em 1976 ele publicaria o livro *Formação do magistério: novo sistema* em que apresentou um compilado geral da legislação que embasava o funcionamento dos cursos de licenciatura, da preparação de especialistas em educação e da formação de professores para a educação especial (CHAGAS, 1976).

A proximidade entre a conformação dos currículos e a formação de professores era mais que evidente. Em 1978 Valnir Chagas publicaria outro livro, desta vez dirigido diretamente aos professores, pedagogos, familiares, estudantes, administradores, políticos, sociólogos entre outros (CHAGAS, 1978), no qual se propunha a apresentar um compilado completo dos temas envolvidos na organização do ensino, que fosse além da linguagem jurídica que predominava em seus escritos e trouxesse explicações mais acessíveis. Com 386 páginas, o livro intitulado *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* estava dividido em onze capítulos, dos quais quatro estavam dedicados à temática do currículo. Os capítulos que abordavam as questões curriculares eram os seguintes: 5) O currículo: sua dimensão quantitativa; 6) O currículo: sua dimensão qualitativa; 7) O currículo formal e 8) O currículo real. O sumário da obra não enunciava questões referentes ao significado do conceito, mas o quinto capítulo inicia da seguinte forma:

No seu mais **amplo sentido, currículo é a totalidade das influências que o indivíduo recebe e às quais reage adquirindo novos comportamentos, ou modificando comportamentos anteriores, em uma ou mais das esferas cognitiva, afetiva, conativa e fisiomorfológica.** Esta abordagem, como se vê, em nenhuma ocasião permite distinguir o indivíduo enquanto aluno, o que dificulta e não raro impossibilita o seu emprego com propósitos de educação sistemática. No extremo oposto, encarado em **sentido estrito, o currículo surge como um conjunto preestabelecido de conteúdos de ensino escalonados em tempo que se estima capaz de assegurar a sua assimilação.** É a abordagem tradicional. Na prática, as duas concepções – informal a primeira, formal a segunda – nunca se objetivam em sua expressão literal. A intrínseca liberdade inerente a tudo o que é humano, queiramos ou não, sempre altera os esquemas alheios ao efetivo evoluir da aprendizagem. Em contrapartida, a intencionalidade característica do processo escolar impede ou reduz a dispersão em que importaria a inteira ocasionalidade. Isto explica a **persistência de um debate secular que, neste preciso momento, renasce em teses cuja tônica vai do mais radical tradicionalismo à recusa pura e simples da educação institucionalizada.** Na verdade, o que de fato ocorre é uma informalização maior ou menor dos planos formalmente traçados; e quanto maior seja ela, com ajustamento da intencionalidade aos dados concretos de cada situação mais autêntica se tornará a atividade educativa. (CHAGAS, 1978, p. 131).

O autor não procurou se posicionar entre as duas definições que apresentava como opostas, mas ao discuti-las colocou em evidência o debate que estava em curso. Também não associou a estas duas formas de definir currículo nenhuma teoria ou teórico, somente adjetivou como tradicional aquela que definia o conceito como o conjunto de conteúdos do ensino. As teorias de Dewey e Bobbit repercutiam entre os teóricos brasileiros desde a década de 1920 e não é difícil associar a esta matriz norte-

americana a ideia de currículo como o conjunto das experiências vividas nas instituições escolares, uma ampliação de sentido que, como pudemos ver, não era muito confortável para quem se ocupava de escrever e explicar normativas. Parecia mais importante discutir com profundidade alguns desdobramentos úteis para a compreensão das pessoas que iriam atuar nas escolas, como os conceitos de currículo pleno, currículo formal ou currículo real.

Ao mesmo tempo que o debate em torno das normativas infralegais era levado a termo, era possível perceber, no debate acadêmico, que o conceito de currículo também começava a ser tomado como um problema. No mapeamento dos artigos publicados em periódicos foi possível identificar quatro trabalhos que abordaram esta questão entre os anos de 1975 e 1984, como podemos observar no Quadro 36:

QUADRO 36 - O PROBLEMA DO CONCEITO DE CURRÍCULO EM ARTIGOS (1975-1984)

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	PAÍS	INSTITUIÇÃO
1975	Revista da Fac. Educação USP	Didática: perspectivas deste século	Amélia Domingues de Castro	Brasil	UNICAMP
1976	Revista da Fac. Educação USP	As definições em educação	Israel Scheffler	EUA	Universidade de Harvard
1981	Educar em Revista	Função social da universidade	Elpidio Marculino Cardoso	Brasil	UFPR
1982	Educação e Realidade	O significado de currículo por atividades	Maria das Graças Furtado Feldens	Brasil	UFRGS

Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

No artigo sobre didática publicado no primeiro número da Revista da Faculdade de Educação da USP, a professora Amélia Domingues de Castro²²⁰ apresentou um tópico sobre linguagem que abordava a questão do currículo:

O segundo exemplo que nos ocorre incide sobre a própria linguagem utilizada nos textos educacionais. É certo que os conceitos básicos utilizados têm conotações diversas, devido à própria natureza do processo educacional, vinculado que está a posições doutrinárias, e partícipe que é de questões filosóficas, sociais, políticas e outras. A meio caminho entre tais problemas maiores, acerca dos quais a comunicação entre estudiosos dependerá do prévio consenso doutrinário, e os problemas menores da denominação dos objetos ou instrumentos de trabalhos, há uma zona inteira de injustificáveis imprecisões. O que se entende por planos (e palavras derivadas), programas ou currículos? Motivos, impulsos, necessidades ou interesses? Invenção,

²²⁰ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH da USP e Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, Amélia Domingues de Castro construiu, entre outros temas, extensa obra sobre didática.

criatividade ou descoberta? Métodos, técnicas, procedimentos, modos, meios, estratégias ou táticas de ensino? Destaque-se que os próprios conceitos-chaves da didática, o ensino e a aprendizagem estão longe de apresentar um consenso. Aproveitando este último exemplo, observe-se que a relação entre tais conceitos, tal como sucede com outros, é também problemática. [...] Também se evidencia, sem outra condição prévia senão a impossibilidade de prosseguirmos em diálogos de surdos, essa necessidade entre educadores profissionais. Postulam estes ou adotam certas definições e conceitos. Ao fazê-lo, apegam-se por vezes ao que decorre de outras ciências – a psicologia tem precedência, mas também se recorre à sociologia ou biologia – supondo encontrar terreno mais seguro. Mas o que se requer é sua conotação pedagógica. (CASTRO, 1975, p. 73).

Realmente, neste período, currículo parecia o exemplo ideal para discutir como a definição de conceitos era algo problemático. A autora coloca currículo entre os conceitos básicos ao afirmar que eles possuem diversas conotações. Isso era problemático porque, no entendimento da autora, “[u]ma linguagem comum é o mínimo imprescindível para o confronto de investigações, e a montagem de projetos” (CASTRO, 1975, p. 74). O problema aqui não estava no currículo em si, mas na linguagem utilizada no âmbito do debate pedagógico. Todavia, o uso de currículo, plano e programa como exemplos certamente não é casual.

A linguagem era um tema que tinha entrado na pauta da educação. Em 1960, Israel Scheffler publicou o livro *The language of education*. Sua repercussão foi tamanha que em 1971 já estava em sua oitava reimpressão. Israel Scheffler foi um filósofo com atuação na área da ciência e da educação. Doutor pela Universidade da Pennsylvania em 1952, no momento da publicação do livro lecionava na prestigiada Harvard University, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1992.

A publicação do livro no Brasil se deu em 1974 pela editora da USP com tradução de Balthazar Barbosa Filho, filósofo e leitor de Wittgenstein, a quem consagrou sua tese de doutorado (ALMEIDA, 2007). A tese, defendida em 1971, na Université Catholique de Louvain com o título *Sur la notion de signification dans les Investigations Philosophiques de Wittgenstein*²²¹, teve orientação de Jean Antoine Ladriere, filósofo belga dedicado aos estudos da filosofia da ciência, filosofia da linguagem e filosofia social. Entre os anos de 1973 e 1977, Barbosa Filho atuou como professor e pesquisador do Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação da Faculdade de Educação da USP, ministrando as disciplinas de Filosofia

²²¹ Em português: “Sobre a noção de significação nas Investigações Filosóficas de Wittgenstein”.

da Ciências, História da Filosofia e Filosofia Contemporânea: Wittgenstein²²² na pós-graduação. Podemos concluir que, neste período, havia na USP um debate sobre as teorias da linguagem na educação, o que nos ajuda a situar o artigo da professora Amélia Domingues de Castro, ainda que no seu artigo não constasse nenhuma referência bibliográfica.

O livro de Israel Scheffler estava organizado em cinco tópicos, além do prefácio, introdução, considerações finais e índice analítico. Os tópicos tinham os seguintes títulos: I) As definições em educação; II) Os *slogans* educacionais; III) As metáforas educacionais; IV) Ensinar; V) Ensinar e dizer. No índice analítico, o conceito de currículo remetia às páginas 24, 25, 26, 27, 32 e 33, correspondentes ao item *As definições em educação*; e às páginas 98, 99 e 100 do tópico *Ensinar e dizer*. O índice ainda indicava a abordagem da definição ilustrativa de currículo e a relação entre currículo e a definição de homem.

O ensino era o eixo fundamental das discussões de Scheffler, mas no primeiro capítulo, intitulado *As definições em educação*, o conceito de currículo ganhou destaque. Com autorização dos editores, a Revista da Faculdade de Educação da USP publicou este capítulo em seu segundo número do ano de 1976. Depois de uma apresentação da estrutura argumentativa do texto, o autor explica quais são as definições que mobilizaram seus estudos naquele momento:

Estamos interessados aqui, de maneira geral, em discursos não-científicos, nos quais se oferecem definições de certas noções educacionais; por exemplo, em afirmações referentes a um **currículo**, em enunciações de **programas e objetivos**, em interpretações da educação dirigidas ao público em geral e em debates sobre política educacional. Pouco importa que as definições oferecidas em tais contextos sejam ou não baseadas em autoridade científica; o importante é o fato de serem apresentadas como comunicações de ordem geral efetuadas num contexto prático, e não como afirmações técnicas interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos. (SCHEFFLER, 1976, p. 160 – grifos nossos).

Já na caracterização das definições que interessavam ao estudo, o conceito de currículo foi lembrado como exemplo, o que indica que ele estava em evidência no período em que a obra foi escrita: a década de 1960. Após uma complexa teorização

²²² Conforme informações localizadas no currículo informado na Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 30/03/2021.

sobre a elaboração de definições, suas finalidades e classificações, o autor volta a usar o conceito de currículo como um caso exemplar:

Descobrimos muitas vezes, em trabalhos recentes sobre a educação, que o termo '**currículo**' é definido como se referindo à **totalidade das experiências de cada estudante sob a influência da escola**. Ora, essa definição tem sido, a justo título, criticada como vaga e difícil sob inúmeros aspectos. Mas o ponto que nos concerne aqui é bem diferente. Deve-se notar que a definição estabelece, como uma consequência pretendida, que dois alunos quaisquer jamais terão o mesmo currículo e, além disso, que jamais existirão duas escolas com o mesmo currículo, cada escola tendo tantos currículos quantos alunos tiver. **Essas consequências violentam, de maneira patente, o uso predefinicional padrão do termo 'currículo'**. Esse uso, com efeito, indubitavelmente nos autoriza a falar em veracidade do currículo (único) de uma determinada escola, ou de várias escolas com o mesmo currículo, autorizando-nos igualmente a dizer que o currículo de uma escola permanece estável por um período maior ou menor, durante o qual a sua população de alunos se modifica completamente. Essa definição não é uma estipulação inventiva, pois o termo 'currículo', como acabamos de ver, tem efetivamente um uso prévio. Tampouco se trata simplesmente de uma definição descritiva que acontece ser mal-sucedida, uma tentativa defeituosa de espelhar o uso predefinicional. Com efeito, se as transgressões desse uso, que acabamos de assinalar, forem explicitadas, elas não serão tratadas como se fossem contraexemplos de uma hipótese descritiva que foi proposta. Ao contrário, elas serão tipicamente consideradas como sintomas adicionais do caráter deliberadamente distintivo da definição, a qual, então, será de hábito sustentada por outros argumentos. Esses argumentos, em geral, deixam claro que a definição é programática, **que o seu objetivo consiste, precisamente, em aplicar de um modo estranho o termo familiar, a fim de canalizar em outra direção a prática que está associada a ele**. Esse objetivo programático reside, em particular, em dilatar a responsabilidade da escola – até então limitada ao seu assim chamado plano formal de estudos – de forma a abranger o desenvolvimento individual, social e psicológico dos seus alunos. (SCHEFFLER, 1976, p. 170 – grifos nossos).

A argumentação de Scheffler, além de evidenciar a problemática da definição de currículo, mostra que o sentido do conceito impacta muito mais do que as disputas teóricas, pois tem efeito direto sobre as práticas curriculares e a forma de pensar a educação e o trabalho dos profissionais dedicados a ela. A forma de definir o currículo, segundo Scheffler, está repleta de intencionalidade e precisa ser pensada nos termos das consequências para a prática educacional e para o ensino. Diferente de alguns países onde a discussão curricular seguia bastante adiantada, no Brasil estas eram proposições complexas para um campo em formação, e é possível que impactassem mais os estudos da linguagem do que os do currículo propriamente dito. O autor continuava a sua argumentação afirmando que:

A apresentação desse objetivo programático, todavia, impõe que se faça referência repetida ao domínio de responsabilidade ampliado que se tem em

vista, e, para facilitar tal referência, a mesma definição estipula qual é a nova utilização do termo 'currículo' que será apropriada. [...] Desse modo, alguns críticos da definição de 'currículo', mencionada há pouco, se concentraram muitas vezes em apontar o seu caráter vago e várias outras dificuldades, ao passo que os seus defensores retrucaram amiúde com recomendações morais do programa que ela veicula. (SCHEFFLER, 1976, p. 171).

Sendo assim, mesmo que a coexistência de diferentes definições seja perceptível desde quando programa de ensino era o termo predominante, nos periódicos educacionais a problemática da definição de currículo ganha evidência com a recepção dos estudos da linguagem. Como foi possível observar, para além do campo teórico, esta questão também podia ser flagrada no debate sobre a definição de currículo expresso em documentos de caráter normativo.

Somente em 1981, o professor Elpídio Marculino Cardoso, do departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação da UFPR, doutor em ciências da educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, retoma o problema do sentido do conceito, desta vez com base na etimologia da palavra, quando, de forma alegórica, tratava da função social da universidade:

Este é o sentido do currículo escolar, especialmente o da universidade. É uma corrida, não como a dos cavalos de raça e dos jogadores estrelas que valem peso de ouro e são vendidos como escravos, mas uma corrida alegre de todos num jogo que a todos anima porque é a participação na caminhada de uma massa pensante. O saber que não tem preconceitos não separa a filosofia das ciências nem a arte e as letras das técnicas. Tudo o que o homem faz é belo se servir para a construção e não para a destruição do mundo. (CARDOSO, 1981, p. 118).

Se a problemática do currículo da educação básica foi amplamente discutida desde as reformas da década de 1920, o currículo das universidades torna-se um problema após a reforma universitária de 1968, uma vez que até aquele momento era uma prerrogativa incontestável dos professores catedráticos. Na sequência do artigo, o professor Elpídio Marculino Cardoso tenta mostrar os contornos do que entende por currículo, usando como estratégia a indicação do que não poderia ser usado para caracterizar o conceito:

O Currículo universitário deveria representar a confluência de todas as fontes. As necessidades locais, regionais, nacionais e internacionais se fundem na expressão de um momento histórico inconfundível. As grandes teorias surgem de ideias simples e gerais para solucionar os problemas urgentes que a sociedade apresenta no momento histórico. Professores e alunos inteligentes se respeitam mutuamente para a coleta de intuições e dados objetivos que orientam a reformulação de um currículo. Este, por sua vez,

não é um amontoado de conteúdos abstratos e isolados como uma montanha de tijolos sem argamassa que pretendessem construir uma pirâmide sem finalidade, a qual nada mais seria senão uma Torre de Babel de ilusões, colocada sobre a areia movediça. Os departamentos e faculdades e os institutos organizados por leis e portarias que transmitem ordens administrativas sem o espírito da lei, são uma barca atracada num rio seco. A lei só serve como bússola se o barco tem águas para navegar e se existe um porto onde atracar. Os especialistas reunidos, ouvindo as aspirações dos alunos e as necessidades do mercado de trabalho, estarão livres para fazer funcionar a bússola nesta viagem da vida que é o currículo da universidade. A tecnologia a ser empregada é diferente em cada barco. Poderá formar os remos das regatas, as velas dos veleiros, o óleo do motor ou os reatores atômicos. Mas a vida que navega é a das pessoas que pensam livremente e sabem empregar a bússola para solucionar os problemas que sempre serão novos e imprevistos. **O currículo não pode ser entendido como quadrados formulados pelo técnico dentro de sua visão estreita e sozinha, nem pode ser avaliado por cruzes aleatórias lançadas no cartão de loteria dos testes objetivos.** No momento em que os professores, tendo como companheiros de viagem os universitários selecionados com critérios novos, se sentarem com eles à mesma mesa para formular e reformular o roteiro de cada dia, o currículo irá adquirir a sua energia vital. **O currículo não é um treino de campeonato, nem um ensaio geral. Ele é o próprio campeonato e a própria representação.** (CARDOSO, 1981, p. 121-122 – grifos nossos).

O questionamento enfático da determinação dos currículos por técnicos alheios às instituições educacionais não era novo e era facilmente compreensível. No caso do curso de pedagogia onde o professor Elpídio Marculino Cardoso atuava, como já dissemos, a reforma universitária de 1968 tinha provocado uma mudança radical: se no artigo 38 do Decreto-lei nº 1.190/39, que instituiu o Curso de Pedagogia, o programa de cada disciplina deveria ser elaborado pelo professor catedrático e posteriormente aprovado pelo conselho técnico-administrativo (BRASIL, 1939), a Lei nº 5.540/68 determinava em seu artigo 26 que o Conselho Federal de Educação fosse o órgão responsável por fixar o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei (BRASIL, 1968).

A circulação de outras possibilidades de organizar o currículo que não a obediência às determinações externas também influenciou as definições do conceito, como é o caso do currículo por atividades, defendido no artigo da professora Maria das Graças Furtado, da Faculdade de Educação da UFRGS, publicado na revista *Educação & Realidade* em 1982.

O ponto de partida é o significado de currículo proposto na Lei nº 5.692/71, mas o problema da definição é apresentado já no início do trabalho: “Currículo é uma das áreas mais complexas, controvertidas e questionadas em educação. Diferentes

concepções e propostas vem à mente quando se pensa sobre ou se fala acerca de currículo.” (FELDENS, 1982, p. 9).

Para os objetivos desta pesquisa, mais do que reproduzir o significado do conceito de currículo por atividade – que tem como elemento básico a relação com o contexto no qual se insere –, chama a atenção a multiplicidade de derivações que a autora apresenta, usando como referência o trabalho do professor da Universidade de Chicago, John Inkster Goodlad (1980). Segundo a síntese apresentada:

[...] à medida que se inicia a análise substantiva do currículo torna-se visível **que há vários distintamente diferentes tipos de currículo**, mesmo num sistema educacional altamente centralizado. Para o autor, currículo pode ser classificado em: **ideal/ideológico, formal, percebido, operacional e experienciado**. O **currículo ideal** ou **ideológico** emerge de processos de planejamento de ideias de pessoas como alternativa curricular e sua implementação cabe a outros. Ele é encontrado nos livros textos, manuais de professores etc. Idealista ou representativo de um compromisso sociológico específico, reflete sempre alguma ideologia. O **currículo formal** é o aprovado oficialmente por representantes dos sistemas educacionais e adotado, por escolha ou determinação, por escolas e professores: guias curriculares, textos a serem adotados, unidades de estudo organizados por comissões de currículo, etc. Na análise do currículo formal encontram-se as crenças, valores, atitudes que a sociedade ou o grupo dominante deseja que as crianças adquiram. O estabelecimento de objetivos é meramente a especificação de aspirações e estão sujeitos a várias interpretações, neste caso. Mas o conteúdo a ser aprendido constitui uma interpretação importante. O exame do que deve ser aprendido possibilita uma visão mais clara da intenção das escolas do que a simples análise dos objetivos explicitados. O que é oficialmente aprovado para o ensino e a aprendizagem nas escolas não é necessariamente o que vários grupos e pessoas interessadas percebem no currículo, que é designado como **currículo percebido**. A percepção dos pais, alunos, observadores e pessoas interessadas sobre o que a escola ensina varia enormemente. Evidentemente, as percepções dos professores acerca do currículo são também de muita importância. Se eles acreditam e percebem que o tempo usado, por exemplo, em arte ou música, é mínimo, principalmente no **currículo por atividades**, eles estão em excelente posição para mudar o denominado **currículo formal**. Consequentemente, é interessante analisar o que professores percebem como currículo e que atitudes eles têm diante do que consideram como realidade. O **currículo operacional** é o que acontece hora após hora, dia após dia, na escola e na sala de aula. É, portanto, também um **currículo percebido** e convém alertar para o fato de que aquilo que os professores percebem acerca do currículo e o que eles realmente ensinam podem ser coisas bem diversas. O **currículo experienciado** é o que o aluno identifica como currículo e, portanto, o mais difícil de ser analisado e conhecido. Convém também salientar ainda o **currículo oculto**, que tanta influência exerce sobre a vida do aluno, e de todos envolvidos no processo educacional, em geral. As discussões mais recentes acerca das relações entre currículo, cultura e ideologia também são de ser realçadas (sic). Estas colocações são aqui referidas com o propósito de facilitar a análise do significado do **currículo por atividades** a seguir apresentado e que se refere a duas posições: **currículo proposto/formal e o currículo percebido**. (FELDENS, 1982, p. 10-11).

Percebemos que o significado do currículo se amplia de tal maneira que explode em diferentes arquilexemas. O conceito de currículo não basta para expressar a amplitude de sentidos que o termo adquire. Se no Brasil, na década de 1980, esta perspectiva aparece como algo relativamente novo, nos EUA desde 1940 o conceito de currículo vinha sendo entendido de forma mais ampla. O *Dictionary of education*, publicado em 1945, já trazia o verbete *curriculum* em 55 subdivisões²²³ (GOOD, 1945, p. 113-115). O conceito, que era um problema prático para as instâncias normativas da educação, em especial o CFE, e um problema teórico em algumas universidades como a USP, UNICAMP, UFPR e UFRGS, tendo em vista a recepção de novas teorias e a ampliação das concepções em circulação, começou a ser sistematicamente definido.

Em 1984 a PUC/SP organizou o evento *Seminário Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira*, que contou com a participação de diversas autoridades acadêmicas da área educacional como Moacir Gadotti, Paulo Freire, Antônio Chizzotti, assim como personalidades ligadas aos sistemas estaduais de ensino e ao MEC. Na apresentação dos Anais do evento, publicados em 1985, já era possível ler que:

O currículo, na realidade brasileira, tem apresentado tendências conflitantes tanto no que se refere ao seu enfoque teórico como no que diz respeito à sua prática. Há um grande número de prioridades, nessa área, que estão a reclamar urgentes e eficientes soluções e que estão sendo enfrentadas de formas diversas. A responsabilidade dos educadores, principalmente daqueles que se propõem a estudar seriamente a área de currículo, é grande, no sentido de conhecer e compreender as tendências de currículo presentes na realidade e as suas prioridades, a fim de se debruçar sobre elas e encontrar alternativas de soluções satisfatórias e exequíveis. Este seminário ofereceu aos educadores, principalmente àqueles que se dedicam ao estudo de Currículo, a oportunidade de ampliar a sua visão crítica das tendências de

²²³ A saber: *Curricular board; Curricular content; Curricular program; Curricular validity; Curriculum; Curriculum, activity; Curriculum, art; Curriculum, articulated; Curriculum, broad-fields; Curriculum, child-centered; Curriculum, classical; Curriculum, college-preparatory; Curriculum, Community-centered; Curriculum, conduct; Curriculum, core; Curriculum, correlated; Curriculum, didactic; Curriculum, director of; Curriculum, elementar; Curriculum, enriched; Curriculum, experience; Curriculum, fused; Curriculum, individual; Curriculum, integrated; Curriculum, intensive; Curriculum, kindergarten; Curriculum, legislative control; Curriculum, life; Curriculum, occupational; Curriculum, preeducation; Curriculum, professional; Curriculum, pupil-teacher planned; Curriculum, social; Curriculum, state; Curriculum, teachers; Curriculum, traditional; Curriculum, unified; Curriculum, vocational; Curriculum board; Curriculum breadth; Curriculum building; Curriculum bulletin; Curriculum constant; Curriculum construction; Curriculum development; Curriculum director; Curriculum for social intelligence; Curriculum guidance; Curriculum organization multiple; Curriculum prescription; Curriculum program; Curriculum program, state; Curriculum research; Curriculums, differentiated; Curriculum test.*

Currículo e suas origens, bem como do imbricado conjunto de fatores que determinam a identificação das prioridades e respectivas soluções encontradas. (COMISSÃO EDITORIAL, 1985, p. 5).

Esta passagem deixa evidente que neste momento já havia pesquisadores dedicados à temática do currículo nas universidades. Ademais, aponta para o fato de que compreender as diferentes tendências do currículo se destacava como um problema relevante, o que se confirma no primeiro objetivo do seminário, que indicava a necessidade de discutir “tendências de Currículo presentes na educação brasileira hoje, do ponto de vista teórico e prático” (COMISSÃO EDITORIAL, 1985, p. 5). O uso do termo currículo em letra maiúscula reforça a percepção de que neste momento tratava-se de um singular coletivo que denominava uma área de estudos que compunha o campo da educação.

Mas foi a manifestação da professora Ana Maria Saul que colocou a questão do conceito de currículo em debate. Com o título *Considerações a respeito do conceito de currículo*, iniciou a sua fala se apresentando como professora da disciplina de currículo há mais de dez anos, período que coincide com o tempo de funcionamento do Programa de Pós-graduação em Supervisão e Currículo na PUC/SP. Em seguida, fez referência a uma pergunta que havia sido encaminhada à mesa no dia anterior, na qual a pessoa solicitava que os apresentadores definissem currículo:

Alguém nos pergunta o que é currículo. O prof. Gadotti deu uma definição, ontem, o prof. Severino deu outra, Cidinha Soller deu outra. Nós vimos aqui três, mas acredito que, como educadores preocupados, no dia-a-dia esbarramos com currículo. Se nós perguntarmos, aqui, cada um dos presentes terá certamente uma definição de currículo. Alguns educadores, preocupados em listar estas definições de currículo, chegaram a listar, em alguns manuais, 37, em outros, 50 definições de currículo, para que a gente tenha uma pequena ideia de que as concepções, mesmo na literatura, são variáveis. Variáveis e diferentes. (SAUL, 1985, p. 39).

Remetendo às múltiplas experiências curriculares vivenciadas no cotidiano das escolas e às suas próprias experiências na formação de professores e na docência da disciplina de currículo, a professora Ana Maria Saul, assim como fez o professor Elpídio Marculino Cardoso em seu artigo publicado em 1981, passou a descrever o que não é currículo:

Currículo não é, como muito da literatura clássica procurou nos mostrar, um conjunto de técnicas, de fazer as coisas técnicas de definir objetivos, procedimentos, de fazer planos de ensino ou definir métodos. Principalmente,

o grande sintoma que aparece é o da avaliação do rendimento ou da avaliação educacional. Sempre encontramos, tanto a nível de Ministério, quanto a nível de professor que trabalha em sala de aula, ou ainda do aluno, o fantasma da avaliação educacional. Uns dizem: eu não sei avaliar. Outros dizem: precisamos de treinamentos em avaliação precisamos de manuais de avaliação. Isso mostra uma preocupação muito grande a nível de sintomas. Porque, se entendido currículo como englobando um conjunto de decisões educacionais que se institucionalizam a nível de instâncias mais globais da educação e se concretizam na sala de aula, sem dúvida nós vamos nos defrontar com problemas técnicos de currículo. Mas nós extrapolamos esses problemas técnicos, no momento em que entendemos que o campo específico de currículo está altamente influenciado por um conjunto de valores educacionais, a respeito dos quais é extremamente necessário que nós nos definamos. (SAUL, 1985, p. 40).

Neste trecho fica evidente que a professora neste momento não fazia referência ao conceito mais tradicional de currículo, como fez o professor Elpídio e muitos outros autores que se opunham à definição de currículo como o conjunto dos conteúdos ou das matérias que devem ser ensinadas em determinada instituição, mas a uma concepção específica de currículo de matriz norte-americana que vinha sendo difundida no Brasil desde a década de 1970. Na sequência da sua exposição, a professora vai deixar ainda mais explícita a crítica a estes trabalhos:

Os manuais clássicos que foram traduzidos e que foram, na realidade brasileira, os mais divulgados, mostraram a face realmente técnica do currículo. Mostraram como se faz isso, quais são os critérios para definir objetivos e, realmente, traziam em si, marcadamente, uma face tecnicista de currículo. Quando se pergunta o que é currículo, não se trata de escolhermos a definição mais divulgada, a última definição ou aquela que é reconhecida por alguma comunidade acadêmica ou científica. Não se trata de escolher aquela que está sendo colocada como a mais valiosa para alguns grupos. Decidir-se por uma definição de currículo está em se definir por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos. Uma vez tomadas estas decisões, então, sim, a definição faz sentido, a definição assume significado e, a partir daí, é que nós podemos e devemos pensar nos problemas técnicos de currículo. (SAUL, 1985, p. 40).

A relação entre as definições de currículo e as concepções e posicionamentos assumidos pelos autores é algo novo nas discussões acadêmicas. A relação entre os aspectos teóricos, políticos e sociais envolvidos no debate ganha força em um momento em que as pessoas vivenciam os estertores da ditadura militar que governou o país por vinte anos. No momento em que finda o exílio de diversas pessoas importantes para a cena educacional, as pessoas que seguiram trabalhando mesmo com a sombra da repressão se levantavam para falar em compromisso social e em um projeto educacional que chegasse até as camadas menos favorecidas da população. O fato de Paulo Freire, entre outras importantes personalidades, fazer

parte do corpo docente da PUC/SP fazia muita diferença. Para quem estava à frente do debate sobre o currículo, aquele era um tempo de muitas perguntas, no qual o léxico especializado se expandia no sentido de construir novas respostas. Currículo era o termo principal, mas outras expressões, como programas curriculares, propostas curriculares, programa oficial, programação, conteúdos e métodos também eram mobilizadas. Na fala da professora Ana Maria Saul podíamos perceber a preocupação em encaminhar a discussão do currículo para um sentido mais amplo, enfatizando que:

Quando discutimos currículo num sentido amplo, não quer dizer que estamos descaracterizando a área de currículo. Quer dizer que estamos entendendo currículo dentro das implicações todas que ele tem. Dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica, política e que determina ou deve determinar decisões no momento em que você toma partido de um lado ou de outro. Então, discutir currículo, num sentido mais amplo, significa entender as concepções curriculares existentes. Concepções curriculares que implicam em visões filosóficas a respeito do mundo, do homem, da educação. Entender todo o intrincado conjunto de valores e relações sociais. Na leitura dessas relações, vamos nos posicionar para definir as diretrizes curriculares, as nossas concepções teóricas e definições práticas e técnicas a respeito de currículo. (SAUL, 1985, p. 41-42).

Neste momento, firmava-se uma oposição não entre a definição de currículo como a soma das experiências que acontecem na escola ou como o conjunto ordenado das matérias que deveriam ser ensinadas aos alunos. A oposição que se estabelecia era entre uma perspectiva técnica e uma perspectiva crítica para o currículo. Neste ponto não restava dúvidas sobre qual era a posição da PUC/SP:

É assim que nós temos caminhado, no sentido de discutir o currículo, numa perspectiva crítica, em primeiro lugar, para que o educador possa ler a realidade de uma forma crítica. Não importa ele saber devolver definições de currículo, ou que se diga a ele: esta é a mais nova, ou esta é a melhor. Não há definição de currículo melhor. Porque uma vez que implica uma posição de valor e só faz sentido dentro de um conjunto de opções, tal definição vai ser melhor para um grupo que opta por determinados valores. Então, o que pode ser a melhor definição para se trabalhar em um determinado grupo, porque ele fez opções, pode não ser válido para outro grupo, porque ele fez outras opções. Isso não é o relevante, a nosso ver, em termos de concepções de currículo. Procuramos discutir as diversas concepções de uma forma global e ampla, entendendo esta leitura da realidade, de forma a passar ao aluno, que é o profissional, a mesma preocupação. Quando o aluno assume, escolhe a sua definição, no seu campo de trabalho, ele está assumindo determinadas opções e determinadas posturas. Tem uma visão crítica para entender a pluralidade e as diversas tendências que existem. (SAUL, 1985, p. 42).

No decorrer do seminário, com o conagraamento de diferentes pesquisadores e profissionais que atuavam na área do currículo, as características de um campo de pesquisa foram se tornando mais evidentes. E dentro de uma área já muito bem estabelecida dos estudos da educação, o campo do currículo mostrava a sua especificidade, “toda ela impregnada de valores que são assumidos e de posições que são tomadas.” (SAUL, 1985, p. 41).

Segundo Moreira (2002), foi nesse seminário que se deliberou pela criação do Grupo de Trabalho de Currículo – GT 12 nas reuniões anuais da ANPED. A primeira coordenadora do GT 12 foi justamente a professora Ana Maria Saul, que permaneceu na função nos anos de 1986 e 1987.

Algumas questões básicas orientaram as discussões no seminário e vieram a configurar, posteriormente, os eixos dos trabalhos do GT que se formava: a reconceptualização do campo do currículo, o ensino de currículo na universidade brasileira e a pesquisa em currículo no país (MOREIRA, 2002, p. 84).

Desta forma podemos concluir que a problemática do conceito de currículo ganha força na década de 1970, com o estabelecimento de normativas do CFE que tinham como objetivo promover a aplicação mais exata do que era determinado, e com os estudos sobre a linguagem da educação realizados na USP e na UNICAMP. Nos anos seguintes a questão continuou em discussão, com destaque para a participação de professores da UFPR e da UFRGS, até que em meados da década de 1980, após a abertura política, o conagraamento de diferentes pesquisadores, professores e profissionais que atuavam nas secretarias de educação e no MEC fornecem as condições ideais para que o tema se estabeleça no interior do campo de pesquisa que se formara e conquistava o seu espaço.

3.2 AS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO

Como vimos, as definições do conceito de currículo começaram a ser veiculadas nos periódicos educacionais já no início do século XX, em um primeiro momento a partir do termo programa e, em seguida, utilizando diretamente a palavra currículo, ora estabelecendo relações que aproximavam os dois conceitos, ora ressaltando suas diferenças.

A discussão conceitual sobre o currículo tornava-se necessária para balizar e situar, em uma perspectiva epistemológica, a produção acadêmica dos programas de pós-graduação, mas também para fundamentar as escolhas curriculares das universidades que tinham o currículo como área de concentração. Nas palavras de Anjos (2001, p. 114), “[...] desenvolver um curso de pós-graduação em Educação em nível de mestrado, com concentração em currículo, significava elaborar currículo para desenvolver currículo como campo de estudo” (ANJOS, 2001, p. 114).

Enquanto as produções acadêmicas ganhavam maior visibilidade com as publicações nos periódicos especializados, era no interior dos programas de pós-graduação que os grupos se formavam e construíam as bases teóricas das discussões que depois seriam veiculadas, principalmente pelos pesquisadores mais prestigiados do campo em desenvolvimento, nos periódicos educacionais.

Em 1982 Regina Célia Muniz Xavier, Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da UFPR, defendeu a dissertação “O currículo como campo de estudos: contribuições das teses e dissertações de currículo da década de 70-80” com o objetivo de levantar as características gerais da produção na área de currículo, discriminando o nível acadêmico, os tipos de estudos, a metodologia utilizada, as referências bibliográficas, a incidência de autores nacionais e estrangeiros e a localização temporal e geográfica.

Em seu trabalho, Xavier (1982, p. 8) definia o currículo como um sistema de ações planejadas para aquisição de experiência, utilizando como referência o texto *Modelo de Planejamento Curricular* de Joel Martins, publicado no livro *Educação Brasileira Contemporânea Organização e Funcionamento* editado pela McGraw-Hill do Brasil em 1978.

Neste trabalho, Joel Martins traçou considerações gerais sobre o termo currículo e tratou especificamente do desenvolvimento deste conceito no contexto mundial. Sobre o conceito de currículo no Brasil, o autor argumentou que definir currículo “como um sistema de ações planejadas para a aquisição de experiência” (MARTINS, 1978, p. 47) era uma tomada de posição em meio aos paradigmas que coexistiam naquele momento. Em uma perspectiva histórica, o autor explicou que:

A concepção corrente de currículo como conjunto de experiências adquiridas pelo aluno e resultado das atividades criadas pela escola foi, de fato, válida desde 1930 até aproximadamente 1960 nos Estados Unidos. Tal concepção de currículo prevê que este deva ser organizado e elaborado com a intenção de ampliar a responsabilidade da escola, de tal maneira que abranja o desenvolvimento social e psicológico dos alunos. Assim sendo, o currículo evolui da concepção de plano de estudos para a realização de algo mais do que apenas ministrar conhecimentos. O currículo passa a ser programático: prescrever e dirigir práticas que dão ênfase aos elementos particulares do todo – neste caso as atividades, as necessidades e as informações constituem a razão do currículo. O perigo desta concepção é permitir a construção de um sistema de várias proposições necessárias para facilitar a linguagem educacional. Ainda que úteis ou intencionadas, estas proposições correm o risco de ser tomadas literalmente e podem distrair a atenção dos professores dos verdadeiros problemas curriculares, como, por exemplo, separar *conhecimento* de *significado*, deslocar o *problema metodológico* para centralizar-se naquilo que tem *importância* no momento, apenas para os alunos. A construção de um conjunto de várias proposições que sustentam o currículo produz uma dicotomização entre necessidades e interesses e dá à criança um papel mais importante do que o atribuído ao conjunto de conteúdos a ser aprendido. Esta proposição teve as suas consequências no Brasil e serviu a algumas necessidades – chamou a atenção dos educadores para assumirem a sua responsabilidade como educadores. Contudo, parece não mais servir às necessidades do presente. Como definição, é muito ampla, tornando cada vez mais necessária a especificação dos elementos existentes no currículo e do relacionamento que existe entre estes elementos (MARTINS, 1978, p. 46).

É possível que o autor estivesse procurando firmar sua concepção de currículo por meio da distinção de uma outra, cujo principal expoente foi Anísio Teixeira, e para isso sintetizou com precisão aquele enfoque que afirma não mais ser adequado para o cenário educacional brasileiro.

A nova concepção defendida por Joel Martins foi a principal referência para a pesquisa de Xavier, balizando também outros conceitos e toda a orientação metodológica do trabalho. Todavia, também considerou outras produções que julgava primordiais para o tema, utilizando autores como Dewey, Bobbit, Rugg e Tyler, ainda que nem todas estivessem alinhados à esta perspectiva. A predominância da literatura norte-americana na fundamentação teórica do trabalho é evidente. O trabalho de Jerome Brunner também é mencionado, assim como George Beauchamp, Hilda Taba e Albert Victor Kelly, este último recentemente publicado no Brasil, com tradução de Jamir Martins e Revisão técnica de Nélío Parra, professor da Faculdade de Educação da USP.

O livro *O currículo: teoria e prática*, de Albert Victor Kelly (1980) havia sido publicado nos EUA em 1977 com grande repercussão. Já no prefácio, o autor fazia referência ao expressivo aumento das teorias de currículo e da proliferação de livros sobre o tema. Para ele:

Em anos recentes a indústria do currículo em ambos os lados do Atlântico se expandiu enormemente, à proporção que presenciamos o início do desenvolvimento do currículo planejado e de todos os esquemas teóricos e práticos que isso acarretou. Nunca antes a substância do ensino foi analisada, dissecada e examinada em todas as partes de sua anatomia de forma tão minuciosa e nunca houve mudança tão rápida e difundida na prática do ensino (KELLY, 1980, n.p.).

O autor falava da importância de aproximar as questões teóricas e práticas que envolviam os currículos, mas aquela era uma obra essencialmente teórica que abordava o planejamento, os objetivos, o conteúdo e a avaliação do currículo. Os capítulos *A integração do currículo*, *O contexto social do desenvolvimento do currículo* e *Um currículo comum*, abordavam os conhecimentos, seus propósitos e a relação com sua sociedade. Em um tópico voltado à discussão da definição de currículo, não havia uma elaboração própria do autor, mas a análise de algumas definições que mostrava o quão complexo estava se tornando o tema. De qualquer forma, seria necessário explicitar o que estava se entendendo por currículo, uma vez que o termo vinha sendo usado com vários sentidos. (KELLY, 1980, p. 2).

Diferente desta exposição complexa que problematizava ao mesmo tempo questões como o sentido de currículo oculto, oficial e real, e os diferentes níveis de prescrição implicados nestas derivações, percebemos na argumentação de Xavier (1982), a construção de um panorama linear para o desenvolvimento do campo do currículo, no qual a teoria mais recente parecia ter maior importância. Percebemos também que havia uma tendência a privilegiar os trabalhos produzidos na própria UFPR, com a inclusão dos colegas de setor, Professora Nilcéa Maria Siqueira Pedra e Professor Karl Michael Lorenz, na extremidade desta linha evolutiva. O professor Karl Michael Lorenz²²⁴ era apresentado como orientador da pesquisa e a professora Nilcéa Maria de Siqueira Pedra²²⁵ como consultora.

A pesquisa tomou como universo as 645 teses e dissertações que estavam disponíveis em microfilme na Biblioteca do Setor de Educação da UFPR no ano de 1981. Segundo a autora, estes microfilmes foram disponibilizados às universidades

²²⁴ Americano, Karl Michael Lorenz era doutor em educação pela Universidade de Columbia. Na UFPR atuava como professor visitante, na categoria de titular, do curso de mestrado em educação, no qual era responsável pelas disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa e Métodos Quantitativos (XAVIER, 1982, p. ii).

²²⁵ A professora Nilcéa Maria de Siqueira Pedra era mestre em educação pela PUC/RS. Na UFPR atuava no curso de pedagogia como professora da disciplina currículos e programas e no mestrado em educação, nas disciplinas currículo do ensino superior e tomada de decisão e currículo (XAVIER, 1982, p. ii).

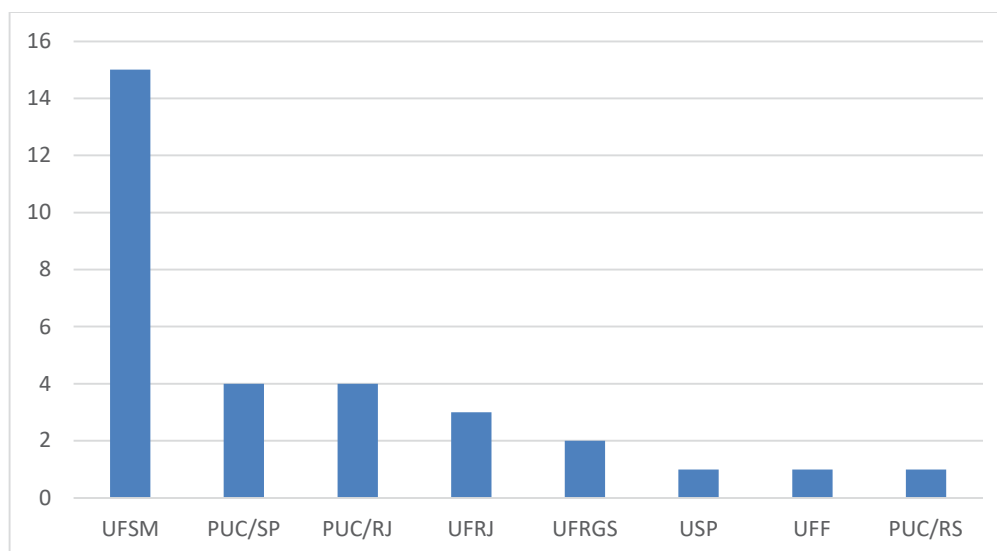
por um programa coordenado pela CAPES denominado Sistema de Informação e Documentação em Educação – SIDE. Além dos microfimes, foram disponibilizadas também fichas catalográficas organizadas por especialistas que davam acesso aos dados de identificação e aos assuntos abordados nos trabalhos.

No primeiro momento, a pesquisadora realizou a triagem dos títulos das teses e dissertações dos cursos de pós-graduação, buscando identificar as produções relacionadas ao currículo, para, em seguida, submetê-las a três juízes. O fato de a metodologia contemplar este julgamento especializado demonstrava o quanto naquele momento a categoria currículo era imprecisa, o que fazia da classificação dos trabalhos uma etapa complexa.

A autora estabeleceu então três subcategorias – planejamento e/ou organização curricular, desenvolvimento curricular e subsídios para o currículo – para a classificação dos trabalhos. A pesquisadora definiu como juízes pessoas com mestrado em currículo que, a partir dos títulos dos trabalhos, deveriam indicar aqueles que realmente tratavam do currículo e em qual categoria poderiam ser classificados. A pesquisa identificou 31 trabalhos: sete na categoria planejamento, 13 na categoria desenvolvimento e 11 na categoria subsídios.

Foi possível perceber que a produção acadêmica sobre currículo no início da década de 1980 era pouco expressiva, o que é compreensível devido ao tempo reduzido de funcionamento dos programas de pós-graduação em educação e do prazo de quatro anos que era concedido para a conclusão do curso de mestrado. Dos 31 trabalhos, 29 foram realizados em nível de mestrado. O Gráfico 19 apresenta a distribuição destes trabalhos pelas universidades brasileiras:

GRÁFICO 19 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE CURRÍCULO SEGUNDO XAVIER (1982)



Fonte: Xavier (1982), elaborado pela autora (2021).

Mais da metade dos trabalhos sobre currículo estava concentrada em instituições situadas no estado do Rio Grande do Sul, com destaque para a UFSM, que concentrava a maioria dos trabalhos. Tamanha diferença pode ser explicada pelo pioneirismo da UFSM nos estudos do currículo. Segundo Guterres e Rays (2005, p. 82), a Faculdade Interamericana de Educação – FIE, que funcionou no período de 1970 a 1977, ofereceu à cidade de Santa Maria um dos primeiros cursos de mestrado em educação do Brasil, como parte do Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, desenvolvido a partir de um convênio entre o governo brasileiro e a Organização dos Estados Americanos – OEA. A finalidade do projeto era o aperfeiçoamento de docentes para o ensino médio na América Latina, e para tanto “[...] envolveu 18 países da América Latina, com a participação de 228 alunos, 120 brasileiros e 108 estrangeiros” (GUTERRES; RAYS, 2005, p. 83).

O curso de mestrado organizado pela FIE tinha como foco a formação de especialistas em currículo para o Ensino Médio. Com o encerramento do convênio em 1977, foi criado o programa de pós-graduação em educação na UFSM. O curso de mestrado continuou voltado aos estudos do currículo, inicialmente com as áreas de concentração teoria e prática do currículo e métodos e técnicas de ensino, e em seguida com a denominação de currículo e metodologia do ensino (GUTERRES; RAYS, 2005, p. 92).

Quanto ao encaminhamento metodológico, nos trabalhos analisados por Xavier (1982), predominavam os estudos do tipo descritivo e o método de estudos de

caso/campo. A utilização de questionários e os roteiros de entrevista eram as principais formas de obtenção das informações. A maioria das pesquisas utilizava diversas técnicas estatísticas para o tratamento dos dados.

No que tange às referências bibliográficas, predominava o uso de livros estrangeiros, traduzidos ou não. Livros e periódicos nacionais também eram bastante utilizados; em contrapartida, teses e dissertações tinham uma utilização mínima, o que pode ser explicado pela dificuldade de circulação deste tipo de material teórico. Já o número de teóricos estrangeiros utilizados como referência representava 84,1% do total das citações utilizadas, sendo que os autores mais citados eram Tyler, Sarubbi, Doll, Taba, Fleming, Saylor, Johnson e Ragan (XAVIER, 1982, p. 51-52). Os autores nacionais, apesar de representarem somente 15,9% das referências, foram apresentados de forma mais detalhada na Tabela 6:

TABELA 6 - REFERÊNCIAS A TEÓRICOS DE CURRÍCULO NACIONAIS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE CURRÍCULO NO PERÍODO 70-80

TEÓRICOS DE CURRÍCULO	REF.	%
SPERB, Dalila	11	47,8
MARTINS, Joel	4	17,4
COUTO, Marina	3	13,1
TRALDI, Lady Lina	3	13,1
MOREIRA, João Roberto	1	4,3
KRANTS, Theobaldo ²²⁶	1	4,3
TOTAL	23	100

Fonte: Xavier (1982, p. 52)

A professora Regina Célia Muniz Xavier concluiu, a partir dos dados da sua pesquisa, que uma possível causa da predominância de teóricos estrangeiros era a pequena produção nacional sobre o tema do currículo, ou seja, se aumentasse a produção de material teórico no Brasil, automaticamente as referências nacionais constariam em maior número nos trabalhos acadêmicos. Entretanto, podemos perceber que muitos dos textos produzidos no Brasil foram preteridos quando se tratava de estudos sobre currículo.

Neste tópico realizamos a análise das definições dos conceitos de programa e currículo elaboradas no contexto da pós-graduação em educação para demonstrar o distanciamento dos sentidos no campo semântico, bem como a recepção das teorias

²²⁶ Não foi possível localizar nenhuma referência a este autor nas obras consultadas nesta pesquisa.

norte-americanas como um importante recurso para firmar o significado de currículo no contexto acadêmico, seja através da sistematização dos conceitos elaborados por autores norte-americanos ou pela apropriação destas ideias em formulações mais próximas da produção em curso.

3.2.1 Um novo sentido para o conceito de programa

Desde o século XIX, o conceito de programa foi amplamente utilizado no debate educacional sobre os conteúdos e a organização do ensino e já nas primeiras décadas do século XX, com a intensificação do controle do trabalho docente e do questionamento sobre quem deveria elaborar os documentos, foram publicadas as primeiras definições do termo. Nas décadas seguintes, o termo progressivamente foi associado ao conceito de currículo, algumas vezes tomado como sinônimo e outras como um modelo ultrapassado, até que o termo currículo passa a predominar.

Mesmo com o impacto da pós-graduação e com o aumento considerável do uso do termo currículo na produção acadêmica, foi possível identificar a permanência do conceito de programa nos artigos publicados em periódicos educacionais. As novas definições veiculadas neste período nos ajudaram a perceber a existência de mudanças significativas do sentido do conceito na área da educação. No Quadro 28 estão elencados três artigos publicados entre os anos de 1973 e 1977 que apresentam definições para o conceito de programa:

QUADRO 37 – ARTIGOS QUE APRESENTAM A DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE PROGRAMA (1973-1977)

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	PAÍS	INSTITUIÇÃO
1973	Cadernos de Pesquisa	Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos	Maria Amélia Azevedo Goldberg	Brasil	FCC
1976	Cadernos de Pesquisa	Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação	Vitor Henrique Paro	Brasil	FCC
1977	Educação	Fases do planejamento curricular	Bertha Lúcia H. Brenner	Brasil	UFSM

Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

O artigo de Maria Amélia Azevedo Goldberg, publicado em 1973 na revista *Cadernos de Pesquisa*, mobilizava a definição de programa, tomada como sinônimo

de plano, como parte da definição do conceito de planejamento, que era o objeto do seu trabalho. Segundo ela:

Literalmente, planejar significa submeter uma dada realidade a um *plano*. Planejamento, portanto, define-se como um *processo de controle*, já que ele dirige e determina as ações de uma pessoa, em busca de um objetivo determinado. Por essa razão podemos concebê-lo como um processo de tomada, execução e teste de decisões, decisões essas que estão, por assim dizer, "cristalizadas" em um plano. O plano ou programa(*) é, nesse sentido, o instrumento do planejamento. [...] * Há quem distinga plano e programa, considerando este último como uma especificação do primeiro, em termos de tempo e recursos para implantação. Neste trabalho, porém, os dois termos serão usados como sinônimos. (GOLDBERG, 1973, p. 64).

Percebemos que houve um deslocamento do conceito de programa do campo semântico do currículo para o campo semântico do planejamento educacional, e neste contexto o conceito precisaria ser novamente definido. Na sequência é possível verificar a aproximação entre os conceitos de programa e objetivos educacionais, este último presente nas pesquisas da autora desde 1965:

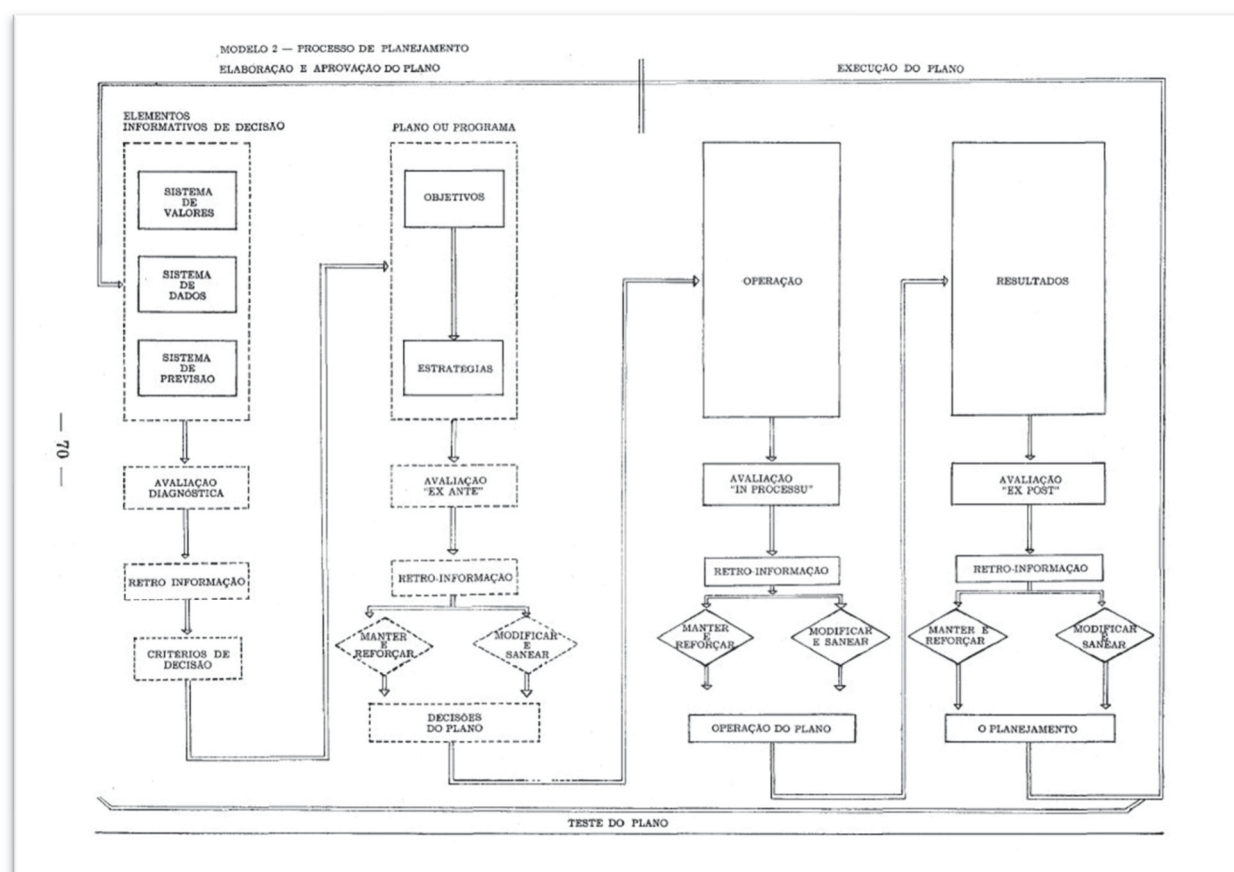
Um programa educacional é uma estrutura de decisões; a mais fundamental delas diz respeito a objetivos educacionais porque "quando falamos em planejamento, referimo-nos, por excelência, à racionalização da conduta humana em vista de alvos, racionais ou não, porém valiosos para o ser ou sociedade humana" (4). [...] (4) Goldberg, S. K. e Goldberg, Maria Amélia A. – Planejamento e educação, 1965, Universidade de Brasília, pg. 3. (GOLDBERG, 1973, p. 65).

O conceito de objetivos educacionais, que também foi mobilizado no campo do currículo, aqui auxiliava na composição deste outro sentido. No campo semântico também estavam relacionados os conceitos de programas e avaliação educacional, mais especificamente para a mensuração da eficiência, produtividade e rendimento:

A eficiência de um programa educacional diz respeito, também, aos objetivos educacionais daquele. Enquanto, no caso da eficácia, procuramos decidir se os objetivos educacionais deverão ser atingidos pelos alunos, no caso da eficiência, procuramos decidir se os objetivos educacionais estão sendo ou foram atingidos pela maioria dos alunos, da melhor maneira possível. O conceito de eficiência de um programa educacional engloba, portanto, os conceitos de produtividade e de rendimento. Produtividade refere-se ao processamento ou execução que se revista das características de rapidez, mínimo esforço e baixo custo. Rendimento refere-se aos resultados alcançados e será tanto maior quanto maior for a proporção de alunos que atingiram os objetivos previstos pelo programa ou, em termos educacionais, quanto menores as taxas de reprovação ou evasão. Eficiência, portanto, pressupõe um julgamento sobre o impacto de um programa educacional (GOLDBERG, 1973, p. 66-67).

O conceito de avaliação é apresentado como intrinsecamente relacionado ao conceito de programa, uma vez que não haveria meios para avaliar e mensurar a eficiência sem os parâmetros estabelecidos pelos programas. Teste e resultados eram termos frequentes na composição da argumentação. Cabe ressaltar que o planejamento educacional tinha por finalidade o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem pela agência do professor. O comportamento do professor era uma variável processual que incidiria diretamente sobre o produto, que era a mudança no comportamento do aluno em relação aos conhecimentos, habilidades intelectuais, interesses e atitudes (GOLDBERG, 1973, p. 69). O fluxograma abaixo é um exemplo da proximidade dos conceitos no campo semântico:

FIGURA 31 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO - ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DO PLANO



Fonte: Goldberg (1973, p. 70).

Assim como Goldberg (1973), o artigo de Vitor Henrique Paro, publicado em 1976 na mesma revista, propunha uma discussão conceitual, o que demonstra que a

temática do planejamento educacional, nas perspectivas defendidas pelos autores, demandava a apresentação de suas bases epistemológicas. Todavia, o conceito de programa no segundo artigo não teve a mesma importância. Ao tratar do planejamento da educação, o autor deslocou o conceito de planejamento do contexto administrativo voltando para o desenvolvimento econômico, associando a expressão ao contexto da educação (PARO, 1976, p. 63). O planejamento, neste artigo, tem como finalidade o desenvolvimento social. Na concepção de planejamento defendida pelo autor, o ensino tem a sua importância relativizada, e é neste contexto que o conceito de programa é usado com um sentido distinto:

Por outro lado, embora se reconheça o importante papel da educação na sociedade, não se pode permitir que o exagerado entusiasmo pelo ensino leve a considerá-lo sempre como a prioridade máxima, qualquer que seja o contexto social e econômico considerado. Basta lembrar o problema das populações marginalizadas das periferias dos grandes centros urbanos, nos países subdesenvolvidos, para se perceber que outros problemas mais urgentes que a educação estão a exigir soluções. Talvez programas de saúde, saneamento, assistência social, uma realista política de empregos ou mesmo medidas mais amplas que abranjam todo o sistema social sejam as prioridades mais próprias para serem lembradas antes da formação escolar das crianças da região. Isso porque se torna difícil imaginar o bem que possa a educação trazer para crianças que vivem em condições sub-humanas de saúde, higiene, nutrição e habitação e cujo principal objetivo na escola é alimentar-se com a merenda que lhes é oferecida. Em casos extremos como esse, é mais fácil perceber a incompetência da educação para solucionar determinados problemas. No entanto, nem sempre as evidências são tão flagrantes e, por isso, é preciso estar atento para não incluir entre as funções do planejamento da educação a solução de problemas que não lhe dizem respeito. (PARO, 1976, p. 65).

Também aqui a proximidade entre planos e programas é flagrante, e os mesmos não são tomados como sinônimos, mas colocados em uma relação hierárquica de subordinação em que o plano está acima dos programas. O plano educacional deveria estar integrado ao planejamento social e aos planos e programas desenvolvidos em diferentes setores (PARO, 1976, p. 69). Os programas educacionais deveriam ser estabelecidos de acordo com as necessidades de cada região (PARO, 1976, p. 70). Segundo o autor:

Na preparação do plano serão estabelecidos programas, subprogramas e projetos, propondo-se, em nível de detalhamento progressivo e a partir de uma escala de prioridades, as metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas. Essas metas dirão respeito, principalmente, a aspectos como: magnitude dos efetivos a serem escolarizados em cada nível e ramo e em cada região do país; número e espécie de novas construções escolares e quantidade de novas classes a serem instaladas; novas necessidades em termos de pessoal, bem como as medidas necessárias para a formação e

aperfeiçoamento desse pessoal, principalmente do corpo docente; número de pessoas que se propõe formar em cada ramo de atividades e a qualidade que se espera desses diplomados; qualidade mínima do ensino que se apresentará à clientela em cada nível, bem como os novos métodos a serem empregados e as novas pesquisas que se farão neste sentido; número de adultos que se pretende alfabetizar e a faixa de idades que terá prioridade; etc. Para atingir as metas propostas será necessária, certamente, uma série de requisitos que deverão constar detalhadamente do plano. Além dos recursos materiais, humanos e financeiros, deverão ser levados em conta os requisitos institucionais. Neste item, serão relacionados principalmente os entraves institucionais existentes e os novos dispositivos legais necessários para se pôr em execução com legitimidade o plano. (PARO, 1976, p. 69).

Apesar de nos artigos analisados o conceito de programa estar longe do campo semântico do currículo e próximo do planejamento social e educacional, podemos notar que em cada um o sentido é distinto, acompanhando a concepção e a base epistemológica de cada autor e o objeto do artigo.

Também no periódico *Cadernos de Pesquisa* foi publicada a tradução do artigo *The costing of educational plans*, de autoria de Vaizey e Chesswas (1974). A versão original do texto foi registrada pela UNESCO em 1967 e fazia parte do acervo do Instituto Internacional de Planejamento Educacional, na série Fundamentos do Planejamento Educacional. A versão em português recebeu o título de *Custos dos planos educacionais*. Neste trabalho, o termo programa educacional é usado no contexto das tarefas do administrador e planejador educacional e, mais especificamente, na projeção orçamentária da educação. Não estava entre os objetivos definir o termo, mas fica evidente que o uso do conceito não guardava nenhuma relação com o campo semântico do currículo.

No mesmo ano, um artigo publicado na revista *Educação* da UFSM trazia uma definição para o conceito de programa nos seguintes termos:

O programa de ensino é uma sucessão ou série de noções selecionadas, para serem interiorizadas pelos alunos e que servirão de meios na obtenção dos objetivos do Currículo. É uma maneira especial de abordar um campo de conhecimento (BRENNER, 1977, p. 39).

O artigo tinha como objeto o planejamento curricular, por isso, ao passo que a palavra currículo foi usada 21 vezes, a palavra programa foi usada somente quatro vezes. Ainda assim, a autora decidiu definir o termo programa e não currículo, o que demonstra que apesar de o conceito de currículo ter sido incorporado naquela comunidade acadêmica, o conceito de programa continuava em uso no mesmo campo

semântico de currículo, assim como conteúdo, objetivos educacionais, conhecimento, experiências, aprendizagem, avaliação e planejamento.

As referências bibliográficas elencadas pela autora demonstram que havia um diálogo muito estreito com os trabalhos sobre currículo em desenvolvimento na UFRJ. Além de um material referente ao Seminário de Didática Aplicada ao Ensino Superior realizado naquela instituição em 1972, dos seis autores citados, três pertenciam à esta universidade, a saber: Lucia Marques Pinheiro, Dalila Sperb e Lady Lina Traldi.

O conceito de planejamento funcionava como um elo entre as perspectivas social, educacional e curricular que abrigavam e definiam o sentido do conceito de programa, como é possível observar no Quadro 38:

QUADRO 38 - O CONCEITO DE PROGRAMA NO CAMPO SEMÂNTICO DO PLANEJAMENTO (1973-1977)

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL Goldberg (1973)	Planejamento Plano Programa Objetivos educacionais Avaliação Eficiência Produtividade Rendimento Testes Resultados
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO Paro (1976)	Planejamento Plano Programa Sociedade Projetos Prioridades Metas Qualidade Requisitos Recursos Execução
PLANEJAMENTO CURRICULAR Brenner (1977)	Planejamento Conteúdos Objetivos educacionais Programa Programa de ensino Programas escolares Currículo Experiência Aprendizagem Avaliação

Fonte: Goldberg (1973), Paro (1976), Brenner (1977), elaborado pela autora (2021).

A partir destes trabalhos é possível inferir que o conceito de programa, que teve seu uso secundarizado no decorrer da formação da área de pesquisa de currículo

devido à sua polissemia e à ampliação dos sentidos ligados à educação, ganhou destaque no debate educacional a partir dos trabalhos sobre o planejamento. Mesmo em uso no campo semântico do planejamento, o termo programa continuou sendo relevante para o campo semântico do currículo, o que permite perceber a proximidade entre os diferentes sentidos, principalmente no que diz respeito à antecipação da ação pedagógica e ao controle do trabalho docente. Tanto a área de administração escolar como a de planejamento educacional, ganharam espaço no interior dos programas de pós-graduação e agregaram novas perspectivas quando a democracia passou a ser um conceito fundamental na pauta da educação.

3.2.2 A sistematização das definições de currículo

O conceito de currículo era um tema que provocava interesse e estava em debate na década de 1970, impulsionado pelas normativas do CFE e pela produção acadêmica dos cursos de pós-graduação, em especial daqueles que tinham o currículo como área de concentração.

Segundo Moreira (2010), desde a implantação da disciplina de currículos e programas, a principal referência para os estudos de currículo nas universidades brasileiras era a norte-americana, que deixou a sua marca na emergência e na consolidação do discurso sobre currículo no Brasil. Ele ressalta que neste período “a resistência aos materiais estrangeiros é pouco expressiva, em função dos contextos político, econômico, cultural e educacional do país e das relações de força no cenário internacional.” (MOREIRA, 2010, p. 59).

Neste contexto percebemos que havia um esforço em sistematizar essas referências que progressivamente eram apropriadas pelos pesquisadores brasileiros. No que se refere especificamente ao conceito de currículo, dois trabalhos seguem esta linha de argumentação:

QUADRO 39 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO A PARTIR DA LITERATURA NORTEAMERICANA (1966-1985)

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR 1	PAÍS	INSTITUIÇÃO
1974	Curriculum	Conceito de currículo	Nelly Moulin	Brasil	UFRJ
1978	Revista de Educação	A complexificação da definição curricular	Nilcéa Maria de Siqueira Pedra	Brasil	UFPR

Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

O artigo de Nelly Moulin publicado em 1974 na Revista *Curriculum* tinha como objetivo discutir os aspectos conceituais do currículo, o que já ficava evidente no título: *Conceito de Currículo*. Mestranda da UFRJ, Nelly Moulin pesquisava as estratégias de treinamento de supervisores educacionais do 1º grau no estado do Rio de Janeiro, o que indica que nesta época a discussão curricular continuava próxima do debate sobre a habilitação em supervisão escolar.

O primeiro artigo publicado em um periódico nacional sobre o conceito de currículo estava organizado em quatro partes: 1) Conceito tradicional; 2) Evolução do conceito; 3) Currículo como um sistema; 4) Conclusão. A descrição da origem etimológica da palavra foi apresentada já na introdução, fundamentada no livro *Como elaborar um currículo* de Marina Couto. Segundo a autora:

Curriculum é a palavra latina que significa "corrida", "caminhada", "jornada", trazendo em si a ideia de continuidade e sequência. O conceito de currículo em educação tem variado através do tempo acompanhando, principalmente, as transformações sociais, técnicas e as reformulações dos objetivos de ensino. Analisando alguns conceitos de currículo procuraremos identificar as variáveis que influíram sobre eles e apontar a tendência atual diante da abordagem sistêmica de ensino. (MOULIN, 1974, p. 5).

Para abordar a variação do conceito no decorrer dos anos, a autora usou como expediente a retomada dos aspectos históricos, buscando na Europa medieval as origens de uma concepção tradicional, passando pelas experiências de John Dewey na escola-laboratório da Universidade de Chicago no final do século XIX e chegando ao período após a Segunda Guerra Mundial e ao contexto americano da década de 1950. Ela dizia que:

Em outubro de 1957, a URSS lançou em órbita o primeiro satélite artificial - o Sputnik. Este fato é seguido por uma onda de críticas à educação e às escolas norte-americanas, principalmente as de níveis primário e secundário. O currículo converteu-se em tema de interesse popular e científico; debates e conferências foram realizadas no sentido de encontrar um meio de melhorar o ensino, principalmente no ramo das ciências. [...] O desenvolvimento tecnológico do pós-guerra, especialmente o aparecimento dos computadores, das máquinas autocontroladas e dos veículos espaciais, levou o homem a pensar "não em termos de máquinas isoladas, mas em termos de sistemas", isto é, de complexos de elementos em interação. (MOULIN, 1974, p. 9-11).

Partindo da narrativa da história do currículo organizada a partir da perspectiva norte-americana, a autora apresentava uma linha evolutiva das definições do conceito elaboradas nas universidades dos EUA:

QUADRO 40 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO COMPILADAS POR NELLY MOULIN (1974)

CLASSIFICAÇÃO	MATRIZ	DEFINIÇÃO
Currículo tradicional	Europa Medieval	[...] uma lista de matérias ou conteúdos ou, ainda, a seriação dos estudos realizados na escola.
Currículo como experiência	John Dewey - Universidade de Chicago	"Currículo é aquela série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta" (Bobbitt, 1918). "Currículo escolar abrange todas as experiências do aluno sob orientação do professor" (Caswell & Campbell, 1935). "Currículo é tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais, e de seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade, currículo tem sido definido como O AMBIENTE EM AÇÃO" (Caswell, 1950). [...] é o recurso instrumental ... ele consiste em experiências, por meio das quais as crianças alcançam a auto-realização e, ao mesmo tempo, aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e de uma América melhor no futuro (Ragan, 1960). [...] é toda experiência proporcionada à criança, sob orientação da escola (Encyclopedia of educational research. New York, 1960).
Currículo como experiência (ampliação do conceito)	Tyler, 1949	"Currículo são todas as experiências, atividades, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação" (UNESCO, 1958) Currículo, além dos objetivos e das experiências de aprendizagem, abrange a avaliação, sem a qual seria um conceito impreciso. A inclusão deste fator sugere um currículo dinâmico, como realmente deve ser, onde todo o planejamento é realimentado pelas informações fornecidas pela avaliação. Revisões e reformulações do currículo, em função do feedback proporcionado pela avaliação podem acompanhar as modificações verificadas, principalmente nas condições sociais, no desenvolvimento da tecnologia da educação e nos conhecimentos referentes à psicologia da aprendizagem (elaboração da autora, a partir de Tyler, 1949).

continua

conclusão

CLASSIFICAÇÃO	MATRIZ	DEFINIÇÃO
Currículo com ênfase na matéria/conteúdo	National Academy of Sciences of Woods Hole, 1959	Currículo é: "O processo de determinar os limites precisos da unidade de ensino que será tratada; o processo de identificar o conteúdo da matéria que será tratada na unidade de ensino; a concretização do conteúdo da matéria em forma material como textos, material de laboratório e outros auxílios didáticos; e o preparo do professor em novos assuntos e no uso de materiais" (Zacharias & White, 1964). Currículo deve ser um "documento escrito" e observa que "o principal aspecto do plano é um esboço das matérias a serem ensinadas"... "A matéria é o núcleo substantivo do currículo" (Beauchamp, 1968). "Currículo não se refere ao que o estudante fará em uma situação de aprendizagem, mas com o que ele será capaz de fazer como consequência do que aprendeu... Currículo relaciona-se com resultados e não com episódios de aprendizagem" (Johnson, 1970-1971).
Currículo como plano	Saylor & Alexander	"Currículo é um plano para prover conjuntos de oportunidades de aprendizagem para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar" (Saylor & Alexander, 1974).
Currículo como sistema	Teoria geral dos sistemas	"Sistema é um conjunto de componentes em interação e organizados a fim de atingir os objetivos propostos"; currículo como sistema é: "Um plano para prover conjuntos de oportunidades de aprendizagem para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar" (Feyereisen, Florino & Nowak, 1970).

Fonte: Moulin (1974), elaborado pela autora (2021).

Para concluir, a autora apresenta uma síntese dos trabalhos analisados, nos seguintes termos:

Constitui princípio inegável o fato de que a definição e o próprio currículo têm variado, no tempo e no espaço, de modo a refletir a realidade e, algumas vezes, de modo a acompanhar as mudanças que ocorrem na filosofia, na tecnologia e nos ideais da sociedade que mantém a escola. Das obras consultadas pode-se concluir que o conceito mais tradicional e o mais restrito é o que considera o currículo apenas como um grupo de matérias, isto é, uma série de unidades de conteúdo; o mais difundido é o que engloba todas as experiências da criança sob a responsabilidade da escola; e, finalmente, o mais atual é o que define currículo como um plano, dando-lhe um enfoque sistêmico. (MOULIN, 1974, p. 13).

Apesar de não acrescentar nenhum elemento diferente aos já apresentados na literatura, a síntese representa um julgamento de valor, no qual a autora aponta qual seria a definição de currículo mais atual e a mais difundida.

Lady Lina Traldi em seu livro *Currículo: conceituações e implicações*, publicado em 1977, também apresentou um panorama das formas de entender currículo a partir dos elementos mais significativos da história da sociedade norte-americana (TRALDI, 1987, p. 19²²⁷). A sua apresentação inicia com a retomada da etimologia da palavra e a relação com o termo *curriculum vitae*. Em seguida argumenta que:

Na aplicação do termo à educação, poderemos encontrar uma variação considerando-se, na linha da evolução dos tempos, as diferentes concepções de educação e escola. Assim, vamos notar que o Currículo se “moldou”, respondendo à “organização” e às “necessidades” de determinada sociedade, num dado momento histórico. Desta forma, o Currículo *tradicionalmente* significou uma relação de matérias ou disciplinas, com seu corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos. (TRALDI, 1987, p. 26 – grifos da autora).

Para a autora, o conceito de currículo se desenvolvia numa linha sequencial e contínua de revisões que acompanhavam as mudanças na educação sistemática, organizada de acordo com os interesses e as necessidades de uma determinada cultura ou sociedade (TRALDI, 1987, p. 31). Na perspectiva adotada pela autora, a linha sequencial iniciava com Dewey em 1902 e terminava em 1974 com a obra *Aprender para o amanhã: o papel do futuro na educação*, de Alvin Toffler. A única referência brasileira desta sequência era a própria autora em 1966.

²²⁷ Devido a dificuldade de acesso à edição de 1977, utilizamos uma reedição em volume único publicada em 1987, uma vez que não há indicativos de mudanças significativas entre uma edição e outra.

FIGURA 32 - LINHA SEQUENCIAL DE AUTORES QUE DEFINEM CURRÍCULO (TRALDI,1977)

1902	Dewey
1929	Kilpatrick
1924	Bobbitt
1935	Caswell & Campbell
1936	Rugg
1949	Tyler
1962	Taba
1953	Ragan
1956	Krug
1956	Anderson
1957	Smith, Stanley & Shores
1957	Stratmeyer
1968	UNESCO
1960	Encyclopedia of Educational Research
1963	Fleming
1960	Lee & Lee
1958	Spalding
1962	Taba
1961	Trump
1963	Goodland & Anderson
1966	Koopman
1954	Alexander & Saylor
1966	Traldi
1966	Parker e Rubin
1968	Berman
1974	Toffler

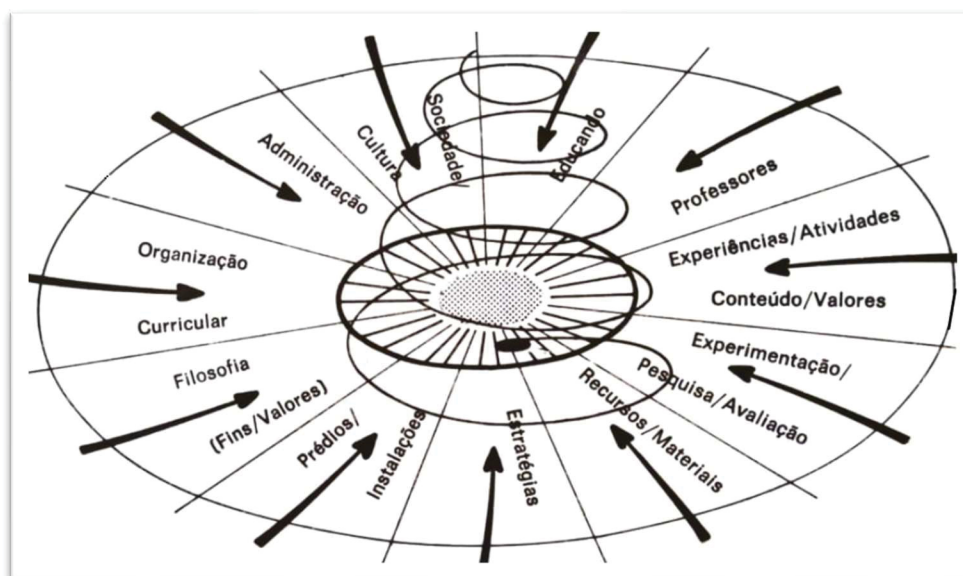
Fonte: Traldi (1987), elaborada pela autora (2021).

A narrativa de Traldi remetia para o futuro: o destino da linha evolutiva era este tempo que viria e seria melhor que o anterior. O currículo era um instrumento para se construir o futuro:

Estas são, na linha evolutiva, do passado para o presente e perspectivas para o futuro, as “últimas” preocupações e proposições que exigirão maior conscientização dos que trabalham na construção do Currículo, combinação de esforços para a *ação-aprendizagem com trabalho acadêmico* com uma orientação de futuro, tentando direcioná-lo para os melhores futuros preferíveis, na sua difícil tarefa de selecionar dentre os futuros “prováveis” e os “possíveis”, com um currículo suficientemente amplo para integrar um conjunto completo de experiências e atividades, tendo em vista o educando/sociedade/cultura (isto é, a realidade, suas tendências e valores); a experimentação em sala de aula e trabalhos de pesquisa e avaliação, bem como de aplicação dos seus resultados; esforço de cooperação democrática de todo o pessoal envolvido, trabalho administrativo coerente e aperfeiçoamento contínuo do pessoal envolvido; recursos ou materiais, instrumentos, técnicas, métodos e estratégias; filosofia (fins e valores); organização curricular (distribuição de tempo e espaço na escola). Esses aspectos podem ser estudados separadamente, e por alguns serão enfatizados, conforme a importância que lhes seja emprestada, e assim são contradições tanto na literatura quanto na prática, dando uma variedade de posições e perspectivas para o estudo do currículo. (TRALDI, 1987, p. 46).

Todos estes aspectos envolvidos compunham o que a autora chamava de uma visão “ampla, completa e coerente de Currículo” (TRALDI, 1987, p. 46). Estes “ingredientes curriculares” (TRALDI, 1987, p. 47) estavam em relação num movimento processual espiralado, que ela procurou representar na seguinte figura:

FIGURA 33 - DINÂMICA PROCESSUAL ESPIRALADA E OS INGREDIENTES CURRICULARES



Fonte: Traldi (1987, p. 47).

O que percebemos é que, de uma forma mais detalhada por se tratar de um livro e não de um artigo publicado em periódico, a professora Lady Lina Traldi também procurou sistematizar o referencial norte-americano a que teve acesso no decorrer de sua trajetória, principalmente a partir dos estudos realizados nos EUA. Este esforço não era pouco e nem despropositado, uma vez que os materiais produzidos ou traduzidos no Brasil ainda eram insuficientes para sustentar uma discussão mais abrangente sobre o tema. No entanto, esta justaposição de referências de diferentes tempos e bases epistemológicas, produzidas a partir de uma realidade pouco conhecida e sobre um tema ainda um pouco explorado, causava a sensação de que era muito complicado saber o que de fato era o currículo e qual definição estava de acordo com a realidade vivenciada. Definir currículo parecia mesmo algo muito difícil. Todavia, este esforço de sistematização também se dava em outros espaços universitários.

O artigo da professora Nilcéa Maria de Siqueira Pedra foi publicado na Revista de Educação – Série Mestrado, primeira versão do periódico do Setor de Educação da UFPR que já nos próximos volumes passaria a se chamar Educar. Com o título *A complexificação da definição curricular*, o artigo foi republicado em 1988 em uma

coletânea organizada para representar a produção acadêmica do programa²²⁸ (LÜCK, 1988, p. i). Para introduzir o texto da reedição, a autora situa a primeira publicação nos seguintes termos:

A republicação do presente artigo, nos faz pensar no que ele significou no momento em que foi produzido. Mais do que tudo, no momento em que foi elaborado, este texto buscou uma sistematização de estudos, com vistas a um posicionamento mais claro diante das questões da teoria e da prática curricular. **Vivíamos então a plenitude dos anos 70, onde o modelo educacional em voga nos remetia para concepção de currículo oriundos especialmente da realidade americana, e onde qualquer discussão que escapasse às questões mais técnicas e aos aspectos mais específicos do “planejamento curricular” – eram deixados de lado...** A decisão de publicá-lo novamente reflete o nosso interesse em fixar um momento histórico de nossa trajetória intelectual, momento importante e que nos permitiu avançar para questões mais radicais do pensamento curricular – como o nosso interesse atual em “reler” o currículo na perspectiva da cultura brasileira, buscando talvez, não mais no currículo, e, sim no “currere” as grandes respostas a esta indagação. A frase com que terminamos este artigo guarda ainda questões a serem estudadas e discutidas: “a concepção que um sistema escolar guarda de seu currículo ficará expresso em sua definição e se evidenciará em sua programação curricular”. Tal afirmativa nos leva a pensar o cotidiano escolar, mostrando-nos a necessidade de se ultrapassar uma visão estritamente “legalista” de currículo, uma visão de currículo que se controle como tarefa coletiva e expressão de uma instituição social – A ESCOLA. (PEDRA, 1988, p. 01).

Em um momento em que havia resistência dos pesquisadores do campo do currículo ao referencial norte-americano classificado como tecnicista, a autora enfatizava a importância de situar o contexto histórico da produção e de ressignificar o conteúdo com a inclusão de elementos que naquele momento não poderiam ser pensados, mas que, com o passar de uma década, pareciam fundamentais para qualquer discussão de currículo. Ao apontar a necessidade de *reler* o currículo na perspectiva da cultura brasileira, ultrapassando a visão legalista e buscando localizá-lo no cotidiano da escola, a professora acrescenta mais uma camada de significado ao conceito de currículo.

A construção argumentativa da versão publicada em 1978 elencou vários conceitos de currículo que se encadeavam formando uma linha temporal ascendente. Ao final a autora afirma que existem outras definições que não foram contempladas por não abordar de forma ampla o problema do currículo. A Professora Nilcéa afirmava

²²⁸ *Pensando Currículo* era o título da coletânea de textos publicada em 1988 com o intuito de divulgar a produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação da UFPR. Segundo Souza (1993), na publicação predominava uma abordagem tradicional e trabalhos pouco consistentes.

que, apesar de não haver definições universais, cada definição, elaborada em determinado contexto, refletia uma concepção que servia como guia para a organização da programação curricular. Em nota de rodapé, ela fazia questão de relacionar a sua escrita ao trabalho desenvolvido no curso de pedagogia:

Com tal preocupação, orientamos nosso trabalho docente na disciplina Currículos e Programas no Ensino de 1º Grau e, ao trabalharmos a unidade introdutória do programa, levamos nossos alunos a buscar definições de currículo na literatura pedagógica, mas também e principalmente entre especialistas em educação, professores, pais de alunos, pesquisadores, etc. – que com suas respostas possibilitaram uma classificação de um número bastante significativo de definições, onde constatamos significativas discrepâncias entre o que a literatura pedagógica entende por currículo e o que realmente está sendo entendido por currículo. (PEDRA, 1978, p. 66).

Talvez pelas qualidades didáticas da professora Nilcéa, que procurava sistematizar com as estudantes do curso de pedagogia as definições de currículo que julgava mais significativas, temos uma visão geral da literatura selecionada que, por estar praticamente em ordem cronológica, funciona como uma linha do tempo das principais definições de currículo. O Quadro 41 apresenta estas definições na ordem em que foram citadas no artigo:

QUADRO 41 - PRINCIPAIS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO (PEDRA, 1978)

ANO	AUTORIA	DEFINIÇÃO
1935	North Central Associations's Committee on Standars	O currículo se compõe de matérias ou grupos de matérias ordenadas de modo especial.
1926	Thomas H. Brigg	Currículo é a matéria e o conteúdo da matéria que se usa no ensino.
1955	João Roberto Moreira	O conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sobre a influência da escola.
1928	Walter D. Cocking	Parece que o termo (<i>curriculum</i>) inclui tudo o que se relaciona com o processo de ensino.
1935	Hollis L. Caswell & Doak Campbell	O currículo escolar abrange todas as experiências do aluno sob orientação do professor.
1936	Harold Rugg	Currículo é realmente o programa total de trabalho escolar. É o meio essencial da educação. É tudo que os estudantes e os professores realizam. Desta maneira é duplo por sua natureza: está formado por atividades – as coisas feitas; pelos materiais com as quais estas se realizam.

continua

conclusão

ANO	AUTORIA	DEFINIÇÃO
1949	Ralph W. Tyler	[...] conjunto de elementos que, em uma ou outra forma ou medida, podem ter influência sobre o aluno no processo educativo. Assim, os planos, programas, atividades, material didático, edifício e mobiliário escolar, ambiente, relações professor-alunos, etc., constituem elementos significativos deste conjunto.
1950	B. Othanel Smith, William O. Stanley e J. Harlan Shores	O currículo é sempre, em cada sociedade, o reflexo do que as pessoas pensam, sentem e fazem.
1960	J. Murray Lee & Doris M. Lee	Currículo é a estratégia que usamos para adaptar a herança cultural aos objetivos da escola.
1968	George Beauchamp	1 – Um currículo é um documento escrito que pode conter muitos elementos (objetivos, atividades, recursos institucionais, especificação de tempo, etc.), mas basicamente é um plano para a educação de alunos durante sua passagem por uma dada escola. É o plano que tencionam os professores usar como ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de ensino a serem usadas com grupos de alunos em determinadas classes. 2 – Um segundo uso legítimo refere-se a um sistema curricular, como um sub-sistema de escolarização. Um sistema curricular em escolas é um sistema dentro do qual serão tomadas decisões sobre o que será o currículo e como será implementado. 3 – O terceiro uso enfoca o currículo como determinado campo de estudo. [...] O planejamento do currículo é um processo pelo qual se criam e ordenam as oportunidades educativas ou planos de currículo.
1970	J. Galen Saylor & William M. Alexander	Currículo é um plano para prover conjuntos de oportunidades de aprendizagens, para atingir amplas metas e objetivos específicos relacionados, para uma população identificável, atendida por uma unidade escolar. [...] Um plano de currículo é a ordenação antecipada das oportunidades educativas, para um conjunto determinado de educandos.
1974	Hilda Taba	Currículo é um plano para ajudar a aprender.
1976	Joel Martins	Currículo pode ser definido como um sistema de ações planejadas para a aquisição da experiência.

Fonte: Pedra (1978), elaborado pela autora (2021)

É importante ressaltar que a autora faz referência aos três principais autores brasileiros que tinham entre os seus construtos teóricos a definição do conceito de currículo: Anísio Teixeira²²⁹, João Roberto Moreira e Joel Martins. No entanto, a definição de Marina Couto publicada em 1966 não foi mencionada, provavelmente porque se tratava de uma obra instrumental que não trazia novos elementos ao debate

²²⁹ Pedra (1978, p. 62) não apresenta uma definição de Anísio Teixeira para o conceito de currículo, mas situa a concepção defendida pelo autor entre aquelas que relacionam “[...] instrumento de ação do Sistema Educacional, ficando a ele atribuída uma função de integração à realidade social”.

teórico. As diferenças entre as definições estudadas eram explicadas da seguinte forma:

As definições de currículo têm adotado diversas formas. Uma análise destas definições põe, claro, diferentes concepções oriundas das mais diversas teorias educacionais, cuja ênfase e variação se têm dado ao longo do tempo por força das transformações sociais que exigem reformulações não só nos objetivos como também nos processos de ensino. (PEDRA, 1978, p. 59).

Paradigma curricular: estudo de possibilidades foi o título da dissertação de mestrado defendida pela professora Nilcéa na PUC/RS um ano antes da publicação do artigo, o que conferia a devida autoridade para se manifestar sobre o conceito de currículo. Todavia neste trabalho ela não apresentou uma definição própria, mas sintetizou a abrangência do tema com as seguintes palavras: “[...] o termo currículo se emprega atualmente para referir-se a algo que é tão básico como um documento escrito e tão efêmero como um processo impossível de se limitar e que se expande infinitamente.” (PEDRA, 1988, p. 10).

3.2.3 A apropriação das teorias norte-americanas

Para além das produções norte-americanas sobre currículo, desde a década de 1930 é possível localizar em algumas produções nacionais a definição do conceito de currículo. Ao analisar o desenvolvimento dos estudos sobre currículo no Brasil, Moreira (2011) rejeita a tese de que houve uma transferência passiva da produção norte-americana para o Brasil e descreve este processo de recepção como uma “adaptação (instrumental e crítica) das teorias e modelos estrangeiros e a sua interação com ideias, tradições e instituições previamente existentes no Brasil” (MOREIRA, 2011, p. 170).

Na década de 1960, a PUC/SP e a UFRJ eram exemplos de universidades em que a produção sobre currículo já estava em curso e impulsionava novas publicações. Com a consolidação da pós-graduação no Brasil, a UFPR, a UNB e a UFSM, que tinham o currículo como área de concentração, também passaram a integrar este grupo, assim como a PUC/RJ, PUC/RS e a UFRGS, que não estavam dedicadas ao estudo do currículo, mas contavam com professores interessados no tema. Em se tratando do conceito de currículo, alguns trabalhos publicados em periódicos educacionais entre os anos de 1971 e 1987 traziam definições que

dialogavam com as referências mais comuns do período, mas ao invés de citar a literatura em circulação no período, esses trabalhos optavam por construir novas formulações a partir da apropriação ou da negação dos construtos teóricos já estabelecidos. O Quadro 42 apresenta alguns artigos em que é possível perceber este movimento.

QUADRO 42 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO POR AUTORES BRASILEIROS – PERIÓDICOS EDUCACIONAIS (1971-1987)

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1971	Curriculum	Um conceito de educação permanente	Vicente Leitão	UFRJ
1974	Curriculum	Mundo instável, homem contínuo, educação permanente	Balina Bello Lima	UFRJ
1982	Educar	Estudo dos currículos do Curso de Engenharia Civil da Escola Politécnica do Rio de Janeiro: introdução a um método de análise quantitativa	Karl Michael Lorenz	UFPR
1985	Didática	Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação	Consuelo de Menezes Garcia	UFPR
1987	Educar	Inovação Curricular	Consuelo de Menezes Garcia	UFPR

Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

Em 1971, Vicente Leitão, professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, se valeu da revista *Curriculum* para manifestar a sua opinião sobre o conceito de currículo. No artigo “Um conceito de educação permanente”, o autor parte da crítica à organização curricular das escolas, onde predominavam séries e disciplinas estanques, nos seguintes termos:

Uma ilusória organização de currículo, baseada na arbitrária cronometragem do desenvolvimento do ser humano em fases ou etapas que não correspondem às sucessões típicas do processo. A escola tem levado seu exagero ao ponto de aplicar abusivamente princípios, tais como os de aprovação e reprovação. É a tentativa de subordinar a marcha do desenvolvimento do ser humano a rótulos e esquemas que contrariam a natureza mesma do processo - sua procedência, sucessão. Estas marcações artificiais, além de impróprias, podem, nos momentos críticos de maturação do educando, tornarem-se perniciosas, transtornando o processo mesmo de desenvolvimento. (LEITÃO, 1971, p. 15).

Para ele a organização curricular era um fator de atraso, por ignorar as características do desenvolvimento humano. A perspectiva da educação permanente, defendida pelo autor, repudiava a divisão do processo educacional em etapas rígidas.

As etapas, se fossem necessárias, só poderiam ser admitidas se tivessem como base os graus de maturidade alcançados pelos alunos e para isso o currículo não poderia ser entendido como “um elenco de disciplinas a ser oferecido num dado período de tempo, mas sim a sucessão de todas as aprendizagens do educando ao longo da vida.” (LEITÃO, 1971, p. 18). Para explicar esta definição, o autor recorre à ideia de *currere*, ou seja, as camadas mais profundas do significado de currículo:

O sentido etimológico do termo currículo serve admiravelmente para ilustrar esta ideia de caminhada do **educando** em seu ritmo próprio, assimilando **experiências** ao longo da **vida**, em busca do **desenvolvimento** e da maturidade a que pode aspirar. Umas **experiências** ele escolhe livremente, outras ele as vive por imposição das condições do meio. Mas todas elas podem ser submetidas a um tratamento educacional ordenador e crítico. Este papel **ativo** do educando, senhor de todas as etapas do seu currículo, vale dizer, autor do próprio **desenvolvimento**, coloca-o muito mais como **sujeito** do que como objeto da educação. É a única posição certa para o educando no contexto do **processo**. Posição extremamente favorecida pela ideia de **currículo permanente**, servindo a um processo permanente. (LEITÃO, 1971, p. 18 – grifos nossos).

Em seu texto, Vicente Leitão não referencia autor algum, mas o fato de mobilizar o campo semântico do conceito de experiência demonstra que estava alinhado à perspectiva defendida por Dewey e pelos intelectuais e professores brasileiros que defendiam uma escola ativa.

A educação permanente também era o tema do artigo de Balina Bello Lima, professora do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação da UFRJ, que defendia a seguinte definição para o conceito de currículo: “O currículo deixará de ser uma lista de disciplinas ou um conjunto de atividades fixas para ser a verdadeira sucessão de todas as aprendizagens do educando, escolares ou não, realizadas ao longo de sua vida” (LIMA, 1974, p. 27). A autora cita o artigo de Vicente Leitão e explicita as referências bibliográficas utilizadas, mas não atribui essa definição de currículo a nenhum autor. O alinhamento entre estes dois professores da UFRJ envolvidos com a mesma temática é evidente, tanto que utilizam a mesma definição de currículo que tem como eixo central os conceitos de aprendizagem, educação e vida.

Nos anos seguintes, outras formas de conceber o currículo começavam a ser veiculadas nos periódicos educacionais, em especial a partir da recepção de teorias relacionadas à sociologia da educação. A mudança de perspectiva teórica, contudo, não está relacionada com o período cronológico, uma vez que o diálogo com as

definições de currículo já estabelecidas terá continuidade no decorrer da década de 1980.

O artigo publicado na revista *Educar* em 1982 deixa mais evidente este contraste. O trabalho de Lorenz, Genehr e Drechsel (1982) define currículo como: “[...] qualquer conjunto de disciplinas distribuídas em série, que são organizadas em sequência, apresentando carga horária ou não” (LORENZ; GENEHR; DRESCHSEL, 1982, p. 109). Esta definição tinha uma finalidade metodológica, ou seja, serviria como parâmetro para uma determinada pesquisa, e por isso não tinha como pretensão a generalização, mas ainda assim representa uma possibilidade de conceber o currículo.

O professor Karl Michael Lorenz²³⁰ era uma personalidade influente nos trabalhos sobre currículo que vinham sendo desenvolvidos no âmbito da pós-graduação da UFPR, e ainda que não estivesse ocupado em definir o currículo uma vez que suas pesquisas eram predominantemente quantitativas, participava ativamente dos debates da área. Para justificar uma abordagem ancorada em técnicas estatísticas que viam no currículo algo objetivo e mensurável, o autor usava como referências os trabalhos de Huebner e Schwab²³¹ que afirmavam que o estudo do currículo como área de conhecimento estava em declínio, e por isso seria necessário adotar novos métodos de análise (LORENZ; GENEHR; DRESCHSEL, 1982, p. 108). O texto de Joseph Schwab a que o autor se referia foi publicado em 1969 e partia da seguinte afirmação:

[...] o campo do currículo está moribundo. É incapaz, por seus métodos e princípios atuais, de continuar seu trabalho e contribuir significativamente para o avanço da educação. Requer novos princípios que irão gerar uma nova visão do caráter e variedade de seus problemas. Requer novos métodos adequados a nova estimativa de problemas. O segundo ponto: o campo do

²³⁰ “Doutor em Educação, com especialização no Ensino de Ciências pelo Teachers College, da Columbia University, de Nova York, EUA. Coordenador dos cursos de licenciatura e professor do curso de pós-graduação em Educação no Isabelle Farrington School of Education, Sacred Heart University, em Fairfield, Connecticut, EUA. Leciona Metodologia da Pesquisa Educacional no Mestrado em Administração Escolar. De 1976 a 1994, foi professor visitante da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Paraná, atuando no Mestrado em Educação, tendo sido também diretor da Escola Americana em Curitiba”. Disponível em: <<http://www.edufu.ufu.br/autores/karl-lorenz>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

²³¹ Os artigos de Huebner e Schwab foram publicados em espanhol, no livro organizado por Gimeno Sacristán e Perez Gómez intitulado “La enseñanza: su teoría y su práctica” (1983). Apesar de ser uma edição espanhola, este livro – que contempla também artigos de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Michael Apple, David Hamilton, entre outros – circulou no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 e é citado em alguns trabalhos da área de currículo.

currículo atingiu esse estado infeliz por causa da inveterada, não examinada e equivocada confiança na teoria. [...] Por outro lado, tem tentado construir teorias educacionais, particularmente teorias de currículo e instrução. Essas atividades teóricas levaram a graves dificuldades (incoerência do currículo, fracasso e descontinuidade na escolarização real) [...]. O terceiro ponto, que constitui o corpo principal de minha tese: haverá um renascimento do campo do currículo, uma capacidade renovada de contribuir para a qualidade da educação americana, somente se as energias curriculares forem em grande parte desviadas das atividades teóricas (como a busca de princípios globais e padrões abrangentes, a busca por sequências estáveis e elementos invariantes e a construção de taxonomias de tipos supostamente fixos ou recorrentes) para três outros modos de operação. Esses outros modos, que diferem radicalmente do teórico, chamarei, seguindo a tradição, o prático, o quase-prático e o eclético²³². (SCHWAB, 1969, p. 591-592).

Independente das alternativas construídas por Schwab – professor na Universidade de Chicago –, cuja análise iria além dos objetivos deste trabalho, uma argumentação que parte da negação da teoria como alternativa para a abordagem da problemática do currículo certamente não se ocuparia de definições de conceitos ou delimitações de categorias. Mas Dwayne Huebner, professor da Universidade de Columbia, vai ainda mais além ao afirmar que:

Sou menos otimista do que Schwab e não vejo razão para esperar um renascimento, embora deseje uma reencarnação de uma forma mais simples e original. Se a publicação de *The Curriculum* de Bobbitt (1918) marcou o início da maturidade do campo do currículo, então os últimos dez a quinze anos foram seus anos dourados. Agora o fim está aqui. Muitos indivíduos e grupos com várias intenções se reuniram em torno dessa empresa agora envelhecida, o "currículo". Vamos reconhecer sua morte, nos reunir no velório, celebrar com alegria o que nossos antepassados tornaram possível - e então nos dispersarmos para fazer nosso trabalho, porque não somos mais membros de uma mesma casa. O termo currículo não serve mais para nos unir. As forças dispersas são muito grandes, a atração de novas associações e as possibilidades de novas comunidades são muito atraentes. As pessoas precisam de nossas diversas capacidades; mas se nossas energias continuarem a ser aplicadas para nos mantermos unidos, não teremos mais

²³² Em inglês: *I shall have three points. The first is this: the field of curriculum is moribund. It is unable, by its present methods and principles, to continue its work and contribute significantly to the advancement of education. It requires new principles which will generate a new view of the character and variety of its problems. It requires new methods appropriate to the new budget of problems. The second point: the curriculum field has reached this unhappy state by inveterate, unexamined and mistaken reliance on theory. [...] On the other hand, it has attempted construction of educational theories, particularly theories of curriculum and instruction. These theoretic activities have led to grave difficulties (incoherence of the curriculum, failure and discontinuity in actual schooling) [...]. The third point, which constitutes the main body of my thesis: there will be a renaissance of the field of curriculum, a renewed capacity to contribute to the quality of American education, only if curriculum energies are in large part diverted from theoretic pursuits (such as the pursuit of global principles and comprehensive patterns, the search for stable sequences and invariant elements and the construction of taxonomies of supposedly fixed or recurrent kinds) to three other modes of operation. These other modes, which differ radically from the theoretic, I shall call, following tradition, the practical, the quasi-practical and the eclectic".*

energias para servi-los. Se os diversos interesses e coletividades que se reuniram nos últimos setenta anos fossem eliminados, poderíamos ser capazes de ver a concepção original de currículo e fazer e descrever nosso trabalho de forma mais eficaz²³³. (HUEBNER, 1976, p. 154-155).

Em um momento em que estava em formação no Brasil a área de pesquisa em currículo e que o debate sobre o conceito de currículo começava a chamar a atenção, Karl Michael Lorenz provocava um outro viés dentro da produção acadêmica a partir da negação da dimensão teórica do currículo. Neste cenário, considerando que aquele trabalho tinha como objetivo estabelecer um método para a análise quantitativa do currículo através de índices, é compreensível que a definição de currículo fosse o mais objetiva possível. Para atribuir valores numéricos ao currículo, não era possível admitir nenhuma ambiguidade na definição do conceito. Essa forma de conceber o currículo não teve repercussão considerável nos periódicos educacionais, mas impactou significativamente a produção do programa de pós-graduação em educação da UFPR.

Em 1985 a professora Consuelo de Menezes Garcia publicou o artigo *Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação* na *Revista Educar*. Consuelo fazia parte do núcleo de pesquisa em currículo que se estabeleceu na UFPR a partir da implantação do curso de mestrado em educação. Atuava também como professora de didática geral no Departamento de Métodos e Técnicas da Educação. Segundo seu próprio relato, o envolvimento da professora Consuelo com o currículo vinha de longa data²³⁴, mais precisamente de 1967 quando era professora da Escola Normal de Brasília, de onde passou a atuar na UNB e no MEC, até receber o convite,

²³³ Em inglês: “I am less sanguine than Schwab and see no reason to hope for a renascence, although I wish for a reincarnation in a simpler and more original form. If the publication of Bobbitt's *The Curriculum* (1918) marked the early maturity of the curriculum field, then the past ten to fifteen years were its golden years. Now the end is here. Many individuals and groups with various intentions have gathered together around this now aged enterprise, “curriculum.” Let us acknowledge its demise, gather at the wake, celebrate joyously what our forebears made possible-and then disperse to do our work, because we are no longer members of one household. The term curriculum no longer serves to unify us. The dispersing forces are too great, the attraction of new associations and the possibilities of new households too compelling. The people need our diverse capabilities; but if our energies continue to be applied to holding ourselves together, we will have no energies left to serve them. If the diverse interests and collectivities that have been gathering over the past seventy years were cleared away, we might be able to see the original conception of curriculum and to do and describe our work more effectively”.

²³⁴ Em 1989, a professora Consuelo publicou um texto na Revista Caderno Aberto intitulado “História de vida: meu envolvimento com currículo”, que possibilitou situar a sua trajetória acadêmica no campo do currículo.

em 1976, para lecionar no curso de pós-graduação da UFPR²³⁵ (GARCIA, 1989, p. 120).

No resumo, Garcia (1985, p. 33) enunciava que o artigo tinha como objetivo apresentar uma abordagem histórica do conceito de currículo como campo de estudo e pesquisa, assim como analisar cinco concepções que a autora identificava como predominantes naquela data, destacando que entendia que a ideia de currículo e planejamento eram indissociáveis. Um ano antes, na mesma revista, havia publicado um artigo específico sobre planejamento de ensino, no qual apresentava as definições dos conceitos de planejamento e de ensino, mas sem explicitar a relação com o currículo. Para a autora, ensino era a ação planejada pelo professor pela qual se dava a interação com o aluno a partir de uma estratégia instrucional que facilitasse a aprendizagem (GARCIA, 1984, p. 13). Nesta definição, os elementos metodológicos ganhavam destaque e o conteúdo ficava praticamente invisível, subentendido no planejamento, o que também pode ser verificado na seguinte definição:

Planejamento de ensino consiste em processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir objetivos específicos pré-determinados, em situação de ensino/aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional. Neste conceito teve-se o cuidado de não especificar a quem compete tomar essas decisões, porque a responsabilidade é de todos os envolvidos nos propósitos da instituição educacional como um todo. (GARCIA, 1984, p. 11).

Consuelo Garcia se apresentava como doutora em educação e livre docente em currículo. O artigo de 1985 inicia com a seguinte definição: “Currículo pode ser compreendido como esquema organizacional, prescritivo de estruturação do que ensinar-aprender.” (GARCIA, 1985, p. 33). Esta definição é uma autorreferência da sua tese apresentada em 1976 no concurso para Professora Titular da UFPR intitulada: *Currículo, ensino e pesquisa: três faces da situação pedagógica*. Em 1989 a autora explicaria esta definição nos seguintes termos:

Com esta proposição tentei desvincular a ideia de currículo da instituição escolar, apenas, já que os mecanismos informais de comunicação têm papel significativo no processo de promover ensino-aprendizagem, principalmente se esta relação for entendida como um *continuum* de troca de mensagens

²³⁵ Segundo Garcia (1989, p. 123), as disciplinas ministradas na pós-graduação da UFPR foram: Desenvolvimento de currículo na escola brasileira, currículo da escola de primeiro grau, estudo comparativo de currículo, concepções de currículo e seminário de inovações curriculares.

(no lazer, no trabalho, outros). Ainda persistia como vínculo ao passado sistêmico-estruturalista a ideia de prescrição associada a currículo, mas não como ideia de determinismo. O racional para isto partia dos seguintes pressupostos: – se currículo é algo estabelecido pelas autoridades competentes, há um sentido de intencionalidade nele; – se currículo significa conjunto de decisões decorrentes de diálogo entre seus principais interessados, isto é, professores e estudantes, ainda há um sentido de antecipação e expectativa nele contido; – se currículo ocorre da recepção e percepção que cada qual tem de sua realidade, em função de suas experiências, ainda aí há algo de prescrição decorrente da quali-quantidade de experiências de vida já vivenciadas. Acreditava eu, com esta definição poder abranger as modalidades diferenciadas de ensino-instrução também quer na presença do professor, à distância, formalmente, informalmente, de modo latente, de modo oculto e de modo emergente. (GARCIA, 1989, p. 122).

Percebemos que, com o passar dos anos e com a entrada em cena de novos elementos teóricos, a definição firmada em 1976 e publicada em 1985 vinha sendo tensionada a ponto de a autora procurar recolocá-la no debate, buscando ampliar o sentido e ressignificar os aspectos mais polêmicos da definição, como sua dimensão prescritiva, que era um ponto pouco questionado na década de 1970 e tornara-se polêmico no final dos anos de 1980. O currículo era entendido como um esquema predeterminado tendo em vista a solução de problemas pedagógicos específicos. Para construir este argumento a autora retomou alguns aspectos do desenvolvimento do conceito nos Estados Unidos para, em seguida, situar os estudos desenvolvidos no Brasil:

O Brasil não ficou imune a essas influências. No que diz respeito a currículo, sofremos as influências do progressismo, em decorrência do Movimento da Escola Nova, de efeitos mundiais. O trabalho do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) são os catalisadores dessas influências no país de 1938-70. Posteriormente, convênios entre Brasil e os Estados Unidos (1966-76) facilitaram a instalação, entre nós, das fases subsequentes de orientação a currículo. (GARCIA, 1985, p. 34).

A autora ressalta a importância dos cursos de pós-graduação para o desenvolvimento do campo naquele momento. A sistematização das concepções de currículo foi realizada a partir do livro *Conflicting conceptions of curriculum* de Eisner e Vallance, publicado em 1974.

No artigo *Inovação curricular*, publicado na Revista Educar em 1987, Consuelo Garcia propõe uma reflexão sobre a sua postura filosófica no que tange à atividade acadêmica (GARCIA, 1987, p. 5) e, entre outros aspectos, volta a discutir o conceito de currículo. Já nas primeiras páginas apresenta uma definição de currículo,

indicando em nota de rodapé que se tratava de uma formulação própria, organizada para aquele trabalho: “[...] currículo é aqui entendido como manifesto histórico-cultural, simbolicamente estruturado, do que seja aceito, por algum grupo humano, como aprendizado significativo para seu tempo e cultura.” (GARCIA, 1987, p. 6).

A diferença entre a conceituação apresentada no intervalo de dois anos é significativa, tanto que a autora faz questão de explicar isso na sequência da sua argumentação:

Nem sempre foi assim, porém. Já passei por outros momentos de pensar currículo, mais funcionalista-estrutural. O especialista em currículo, ao investigar aspectos substantivos da realidade examinada, está envolto tanto pelos valores, atitudes, tempo cultural e experiências de vida, como pelos aspectos contextuais da realidade pesquisada – que será parte de sua vida própria, enquanto agente educativo, para proceder à leitura do cotidiano do agrupamento humano com o qual interagirá, para ação decisória necessária ao fazer currículo. (GARCIA, 1987, p. 6).

Consuelo Garcia faz questão de se colocar como especialista em currículo, fazendo parte de um grupo que, neste momento, já agregava um número significativo de pesquisadores desde a criação do GT 12 na Anped em 1986 – lócus específico para o debate sobre currículo. Podemos dizer que neste momento o currículo já tinha se consolidado como uma área de estudos no Brasil. No entanto, o diálogo entre diferentes grupos, caracterizados pela perspectiva teórica que defendiam, não era muito amistoso; ao contrário, havia no campo de estudos disputas acirradas e um forte estigma em relação aos professores associados à teorização norte-americana predominante no decorrer da década de 1970. De qualquer forma, a professora Consuelo demonstra estar ativa no debate e disposta a incorporar novos elementos ao seu arcabouço teórico.

O conceito de cultura, por exemplo, desde 1980 vinha sendo mobilizado por outros pesquisadores que tomavam para si a tarefa de conceituar currículo. Todavia, a autora faz questão de marcar as diferenças do seu posicionamento em relação aos novos enfoques que ganharam força no decorrer da década de 1980, nos quais a emancipação social era um ponto basilar. Entre os vários conceitos utilizados, o termo politizado foi o único explicado em nota de rodapé nos seguintes termos: “Por politizado quer-se dizer grupo ou indivíduo capaz de assumir suas decisões e obrigações em face dos próprios desígnios.” (GARCIA, 1987, p. 6). Ou seja, a disputa de sentido não se resumia ao conceito de currículo. A preocupação em explicitar o

que entendia por um grupo politizado parecia necessária principalmente porque na continuidade dos argumentos, outros conceitos pouco comuns no léxico habitual da autora, como por exemplo ideologia, também são usados e o sentido geral do artigo precisava ser resguardado.

A inclusão de aspectos relativos às questões sociais e econômicas, às formas de viver, às diferenças sociais e às diferenças de identidade estava relacionada ao conceito de planejamento curricular. O artigo defendia que era necessário que o currículo contivesse “mensagens próximas à realidade dos sujeitos a que se destina para poder atuar de uma mera situação de escolha por contiguidade entre valores e crenças até uma postura de crítica reflexiva, e não apenas de reflexo do transmitido.” (GARCIA, 1987, p. 20-21).

As questões econômicas tinham um espaço admirável em se tratando de um artigo que tratava especificamente das inovações curriculares, tanto que a autora chega a organizar um quadro com a síntese das posições de cientistas sociais acerca das teses associadas à análise de economias mundiais hegemônicas e periféricas (GARCIA, 1987, p. 30-32), no entanto não deixa de pontuar a sua relação com os autores que seguem o que ela define como uma abordagem marxista ortodoxa:

Deixei de incluir os autores que tratam do tema numa abordagem marxista ortodoxa por aceitar a crítica de Darcy RIBEIRO, que, sendo marxista, afirma: a teoria evolucionista mais difundida, a marxista na formulação de Engels, parte do pressuposto de que os estágios do desenvolvimento da humanidade podem ser construídos, estudando-se a luta de classe. Isto é falso. A luta de classes é de capital importância, mas em uma teoria de longo alcance histórico não possui caráter diagnosticante. A visão eurocêntrica do capitalismo não é adequada para explicar cientificamente os problemas latino-americanos. (GARCIA, 1987, p. 33).

A autora vai se manifestar também pelas pesquisas que começavam a ser feitas sobre o campo do currículo, como a de J. Domingues, *Paradigmas de pesquisa em andamento no Brasil*. Organiza, então, um quadro relacionando paradigmas de pesquisa e o currículo. Considerando cada enfoque a autora associou o que chamou de “paradigmas de desenvolvimento e currículo” (GARCIA, 1987, p. 38-42) a nomes de pesquisadores com expressão internacional. Para o enfoque analítico, indicou os seguintes paradigmas:

QUADRO 43 - PARADIGMAS DE DESENVOLVIMENTO E CURRÍCULO - ENFOQUE ANALÍTICO

ENFOQUE	PARADIGMAS DE DESENVOLVIMENTO E CURRÍCULO	NOMES EXPRESSIVOS INTERNACIONAIS
Empírico analítico (positiva)	1 - Interesse humano: técnico (atuar sobre a natureza); 2 - Influências da administração científica; 3 - Preparo dos indivíduos para desempenho de funções; 4 - Currículo voltado para o ensino humanístico, de cultura geral; 5 - Falta de relação entre o que acontece em sala de aula e o cotidiano do aluno e as realidades sociais; 6 - Ênfase no analítico; 7 - Abordagem científico - tecnicista.	BOBBITT (1918): The curriculum TYLER (1949): Que objetivos a escola deve atingir? Que experiências podem ser oferecidas? Como organizar suas experiências? Como aferir se os objetivos foram atingidos? HILDA TABA (1962): Diagnósticos de necessidade; Formulação de objetivos; Seleção de conteúdo; Organização de conteúdo; Seleção de atividades de aprendizagem; Determinação do que e como avaliar. JAMES POPHAM (1970): EVA BAKER: Levantamento de necessidades; Objetivos instrucionais definidos em desempenhos dos alunos (sic); Decisões quanto ao conteúdo decorrente dos insumos encontrados na situação; Estratégias a serem adotadas devem ser planejadas; A avaliação deve ser planejada antes que a instrução ocorra. DALE KNAPP (1974-76): Assessor e consultor em currículo em decorrência do acordo MEC-USAID - MEC-DEM. ROSEMARY GRAVES MESSICK: Assessora e consultora em currículo em decorrência do acordo MEC-USAID - MEC-DEF. BASIL BERNSTEIN: Dois códigos curriculares: Coleção (justaposto / collection type); Integrado (integrated type); Hipótese de trabalho sem evidência empírica.
Histórico-hermenêutico (fenomenológico-existencial)	1 - Interesse humano: comunicar-se, atingir consenso; 2 - Influências fenomenológicas existenciais; 3 - Centrado nas experiências do aluno; 4 - Currículo como experiência de leitura e interpretação do mundo segundo as possibilidades de cada um; 5 - Ênfase no interpretativo;	The Journal of Curriculum Theorizing (1979) WILLIAM PINAR (1975) JAMES Mc DONALD MAXINE GREEN (1975) MICHAEL YOUNG (1971) Premissas à análise de currículo: a estrutura e organização do conhecimento no currículo preserva <i>status quo</i> injusto; Na seleção dos conteúdos é preciso problematizá-la, numa análise crítica; As lacunas entre as matérias curriculares são arbitrárias e artificiais;

continua

conclusão

	6 - Abordagens: semiótica, etnográfica, ideológica e de representação social, principalmente.	Todo conhecimento é constituído socialmente – consiste, pois, em algo convencionalizado socialmente; Constitui ainda convenção, por ser socialmente constituído o pensamento lógico e racional. D. LAWTON (1975) Criticou a posição de Young. JOHN EGGLESTOW (1977) Relação de poder precisa ser analisada em pelo menos dois níveis: Tomar decisões que afetam o trabalho de professor e alunos; Tornar alcançado pelos alunos para terem acesso a diferentes componentes curriculares de alto e baixo prestígio segundo as oportunidades neles envolvidas; Ideias de currículo oculto como fator de negociação entre professor e alunos.
Praxiológico (neomarxista)	1 - Predominância de sociopolítico; 2 - Influência das correntes neomarxistas; 3 - Centrado na politização humana; 4 - Currículo com ação; 5 - Ênfase no crítico; 6 - Abordagem de pesquisa dialética.	MICHAEL APPLE (1977): Que conhecimento é legitimado pelos diferentes grupos sociais? Quais os significados distribuídos tanto pelo currículo declinado (sic) como pelo currículo oculto? MADAN SARUP HENRY GIROUX

Fonte: Garcia (1987), adaptado pela autora (2021).

Diferente dos trabalhos anteriores que sistematizavam as definições de currículo em uma perspectiva cronológica, a análise realizada por Garcia (1987) visava os enfoques mais recentes que impactavam no que ela dizia ser uma “montoeira de formas de perceber o currículo” (GARCIA, 1987, p. 27). A autora demonstrava conhecer e dialogar com outras referências e que algumas chegaram a impactar em sua forma de descrever o currículo, mas fazia questão de estabelecer um limite de permeabilidade em suas construções teóricas.

A ampliação de referenciais não era uma situação confortável para todas as pessoas que trabalhavam com currículo. O professor Waldemar De Gregori, do Departamento de Administração Escolar da UFSM, por exemplo, escreveu na introdução de seu artigo a seguinte avaliação do panorama geral dos estudos de currículo:

A problemática se resume, primeiro, na miscelânea teórico-ideológica (capitalista, cristã e marxista) em que se encontra a educação e o país; segundo, na hiper-legislação e na hiper-burocratização centralizada, engessando a educação; terceiro, na incomensurável alienação da maioria dos educadores em relação a seu *metier* e, em consequência, em relação ao processo social brasileiro; por outro lado, o pensamento crítico, que começa a crescer, está muito elitizado e “literaturizado” e sem maiores efeitos praxiológicos; e, por último, na tendência universitária especializante, fragmentando sempre mais o conhecimento em disciplinas e subdisciplinas que estão mais a serviço de um povo que ainda não conquistou o 1º grau. (DE GREGORI, 1986, p. 71).

Podemos concluir desta miscelânea ou montoeira de formas de ver o currículo que, no decorrer da década de 1980, a perspectiva norte-americana já não era predominante nos estudos de currículo desenvolvidos no Brasil, que a apropriação realizada pelos pesquisadores foi sendo modificada pela incorporação de novas referências e que estava em processo a recepção de teorias construídas em outras bases epistemológicas.

3.3 UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O CURRÍCULO

Ao mesmo tempo que a multiplicidade de currículos ficava cada vez mais presente, podemos inferir do conceito de currículo o seu caráter de singular coletivo, que, nos termos de Koselleck (2006), é aquele conceito que reúne na expressão singular a soma de múltiplos exemplos individuais. Em outras palavras, na década de 1980 a expressão o currículo continha a soma das múltiplas experiências curriculares em um conceito único, incorporando inclusive sentidos dos termos programa de ensino e plano de estudos, que eram cada vez menos utilizados.

Consoante Koposov (2011, p. 39), os conceitos históricos básicos são frequentemente caracterizados como singulares coletivos e funcionam como dispositivos de pensamento que se mostram eficientes tanto para expressar o sentido universal, quanto para enfatizar as singularidades.

No artigo *O currículo na sala de aula*, a forma como Myriam Krasilchik²³⁶ define e ao mesmo tempo estabelece a separação entre o que chama de currículo teórico e currículo geral, defendendo a necessidade de aproximação entre estas duas formas de manifestação do conceito, remete ao singular coletivo que estaria situado em um patamar diferenciado, mais próximo de um campo de estudos do que do cotidiano das instituições educacionais. Segundo a autora:

O campo de estudos da educação hoje, denominado genericamente de "currículo", é inegavelmente uma área em que houve grande concentração de trabalhos considerando-se uma dimensão mundial ou brasileira. Várias são as razões que explicam essa intensificação de preocupações com a renovação curricular. A educação é cada vez mais objeto de controvérsias sobre a função que desempenha na sociedade. Nessa discussão o currículo escolar, quer seja apresentado como o instrumento para a preservação da situação existente, quer seja considerado uma forma de prover transformações, é sempre visto como um instrumento chave nas reformas educacionais. (KRASILCHIK, 1984, p. 215).

Considerando que o currículo cada vez mais se firmava como denominador de um campo especializado de estudos, o especialista em currículo também ganhava visibilidade no cenário educacional. Myriam Krasilchik problematizava a atuação destes especialistas nos seguintes termos:

[...] embora a área "currículo" esteja em grande atividade, ou por isso mesmo, as imprecisões referentes ao seu escopo e forma de trabalho são ainda de molde a criar confusões e dificuldades. A preocupação com o "profissional de currículo" é uma delas, pois essa personagem, realmente, tem muitas características, opera em posições diferentes e o produto do seu trabalho também é extremamente diversificado. Mas quem é ele realmente? O que faz? Onde trabalha? O que produz? Em um extremo do espectro encontramos **o especialista em currículos trabalhando nos ministérios, secretarias de educação, enfim, nas organizações centrais que elaboram as grandes linhas e políticas do sistema educacional**, representantes do poder, preparando as leis que estabelecem as bases e diretrizes da educação dos diferentes países. Os responsáveis por essa tarefa – legisladores, políticos – normalmente são criticados por ficarem enclausurados em seus gabinetes, distantes dos sistemas educacionais com multifacetadas realidades que não podem ser contempladas todas pela legislação a nível central. Em outro nível, ainda nas instituições governamentais, encontramos **os especialistas de currículos, geralmente técnicos em educação com formação pedagógica que regulamentam, traduzem e interpretam as prescrições legais para facilitar e garantir uma aplicação condizente aos objetivos propostos pelos usuários**. Nessa instância encontramos as chamadas comissões de currículos que elaboram os "programas" das diversas disciplinas ou os "guias curriculares"

²³⁶ Professora assistente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da USP.

em que são apresentados objetivos educacionais, detalhadamente, especificando os tópicos que compõem o conteúdo programático de cada área de estudo, as sugestões metodológicas, as listas com literatura de apoio, enfim, todas as informações consideradas úteis para que a legislação possa melhor ser obedecida. A crítica maior que se faz a esse trabalho é também a distância que mantém da realidade escolar e das reais aspirações dos alunos e professores. (KRASILCHIK, 1984, p. 215-216).

Em meados da década de 1980, o conceito de currículo já havia expandido o seu sentido e carregava diversas camadas de significado. Já havia ultrapassado o limiar de epistemologização (FOUCAULT, 2008, p. 209), se institucionalizado em disciplina acadêmica e área de pesquisa, começava a ser tomado com mais frequência como tema de pesquisas e publicações educacionais, e tornado-se objeto de trabalho de um corpo de especialistas.

Aos poucos os programas de ensino, como documentos prescritivos próprios dos diferentes sistemas educacionais, foram sendo substituído pelos guias curriculares²³⁷, que funcionavam como dispositivos direcionadores do trabalho docente, já que o conceito de currículo se desenvolvia em outro sentido, não atendendo completamente a necessidade de controle do que de fato se ensina nas instituições escolares.

O conceito ganhou destaque nos cursos de pós-graduação em educação como área de concentração com o sentido de tecnologia educacional ou, nos termos de Terigi (1996), programação tecnológica. Em 1986, o Dicionário Brasileiro de Educação, de Sérgio Guerra Duarte, trazia a seguinte redação para o verbete currículo:

Currículo. Conjunto das experiências planejadas pela escola e vivenciadas pelo aluno visando ao alcance de objetivos educacionais. Conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se processam na escola. Conjunto de todas as experiências do aluno sob a influência da escola. Em sentido restrito e tradicional, é considerado apenas como o rol de disciplinas e práticas educativas a que se acham obrigados, com frequência e trabalhos, os alunos de determinada escola. Em sentido amplo e moderno, é a soma total de situações de aprendizagem que permitem ao aluno a aquisição de experiências. Esse sentido é dinâmico, flexível, abrangente e individualizado, pois leva em conta as possibilidades reais do aluno (necessidades, e interesses, condicionados pela idade ou desenvolvimento) e do ambiente sócio-econômico (condições da família e da comunidade). Não apenas o que se faz na sala de aula, mas tudo o que se faz na escola, ou sob a sua influência, compõem o currículo, daí porque não tem sentido, dentro dessa acepção, falar-se em atividades extracurriculares. (DUARTE, 1986, p. 45-46).

²³⁷ Sobre os guias curriculares publicados pelo MEC, ver o trabalho de Souza et al. (1999).

No verbete, o autor optou por apresentar em justaposição diferentes definições de currículo veiculadas nos últimos anos, deixando à mostra as camadas de significado que o conceito veio acumulando no contexto brasileiro, na maioria das vezes por apropriação de teorias norte-americanas ou europeias. O autor acrescentou também a descrição de derivações do conceito presentes em normativas educacionais de diferentes tempos, como currículo mínimo, currículo pleno, currículo por áreas de estudo, currículo por atividades e currículo por disciplina.

O alargamento de sentido que o conceito sofreu desde as primeiras vezes em que foi identificado no debate sobre a instrução pública – com o significado de curso completo – até o final da década de 1970 é notável. No entanto, assim como nas décadas de 1920 e 1930 o aporte dos conhecimentos da psicologia provocaram uma mudança não só no sentido de currículo, mas na forma de conceber a educação, a incorporação de outras referências, com destaque para a sociologia, provocou um novo movimento no campo do currículo que estava em formação, refletindo também na forma de definir o conceito. No decorrer da década de 1980, a partir da recepção das teorias de base marxista e da NSE, o conceito assume o sentido de instrumento de dominação ou de emancipação humana.

Estas mudanças podem ser observadas nas definições produzidas por autores brasileiros e veiculadas em periódicos educacionais entre os anos de 1976 e 1986, conforme apresenta o Quadro 44:

QUADRO 44 - DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO POR AUTORES BRASILEIROS – PERIÓDICOS EDUCACIONAIS (1971-1987)

ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1976	Educação e Realidade	Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca	Merion Campos Bordas	UFRGS
1977	Cadernos de Pesquisa	Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as 1ª séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem	Ana Maria Poppovic	FCC
1979	Cadernos de Pesquisa	Algumas reflexões sobre a obra de Bernstein	Norberto J. Etges Alceu R. Ferrari	UFRGS
1979	Educação e Realidade	Integração curricular: uma análise em 6ª série do 1º grau com base na homogeneidade dos critérios de avaliação dos professores	Lucila Maria Costi Santarosa	UFRGS

continua

conclusão

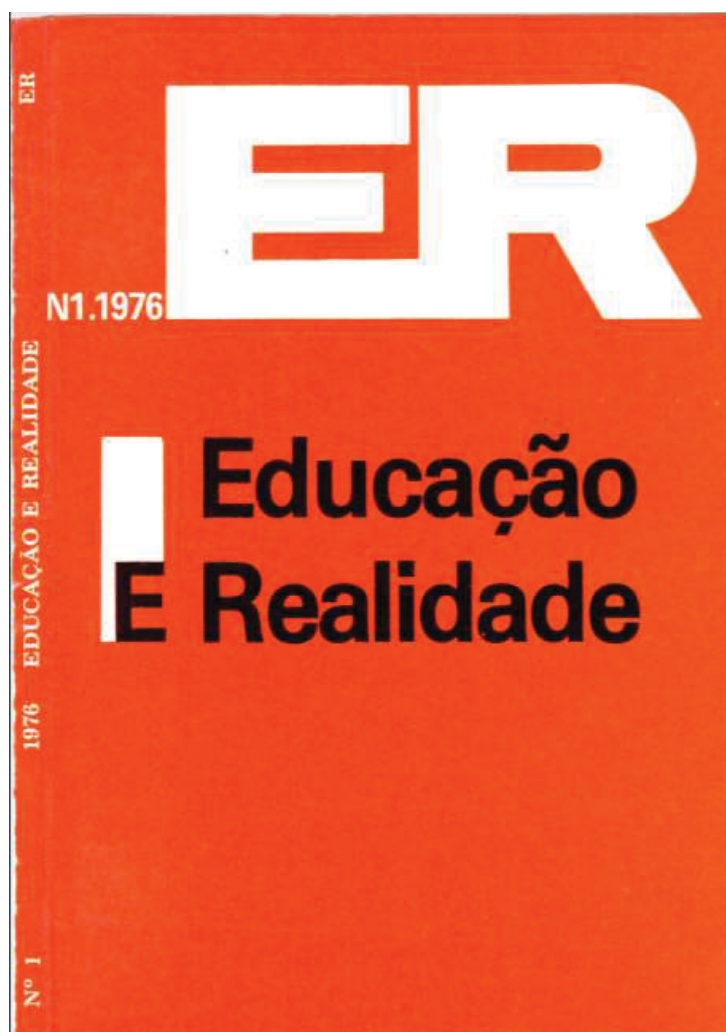
ANO	REVISTA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1980	Fórum Educacional	Sociologia do currículo: perspectivas e limitações	Cândido Alberto da Costa Gomes	PUC/RJ
1981	Educação e Realidade	O fracasso na alfabetização	Ana Maria Poppovic	FCC
1982	Educação e Realidade	Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil aspectos qualitativos	Alceu Ravanello Ferrari Lúcia Beatriz Velloso Gaspar	UFRGS
1983	Fórum Educacional	A educação moral na escola	Dyla T. de Sá Brito	UFRJ
1983	Educação e Realidade	A ideologia nos livros escolares	Rudolf Lenhard	UNESP
1983	Revista da Fac. Educação USP	Educação e currículo: promessas e contribuições da Nova Sociologia da Educação	Eleny Mitoulis	USP
1983	Educação e Realidade	Reflexões em torno do tema: escola/comunidade e a posição do currículo	Neusa Junqueira Armellini	UFRGS
1984	Revista da Fac. Educação USP	O currículo na sala de aula	Myriam Krasilchik	USP
1984	Fórum Educacional	Enfoques teóricos em sociologia da educação	Cândido Alberto da Costa Gomes	PUC/RJ

Fonte: Acervo dos periódicos, elaborada pela autora (2021).

Em 1976, a Faculdade de Educação da UFRGS lançou o primeiro número da revista Educação e Realidade com o objetivo de potencializar a divulgação da produção intelectual em educação, que se tornara mais volumosa com a implantação da pós-graduação – em funcionamento desde 1972. Com periodicidade ainda pouco expressiva²³⁸, a revista divulgava em suas diferentes seções: artigos, relatos de pesquisa, resumos de teses e dissertações, experiências de ensino, palestras, comunicações e documentação. Sobre o título da revista, o diretor Roberto Fachin (1976, p. 8) dizia que tinha como intenção transmitir aos possíveis autores a necessidade de “[...] refletir sobre a realidade brasileira ou em teorizar sobre ela”.

²³⁸ Até 1978 a revista publicou um número por ano e a partir de 1979 estabeleceu a periodicidade trimestral.

FIGURA 34 – PRIMEIRA CAPA DA REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE (1976)



Fonte: Revista Educação e Realidade (1976)

A professora Merion Campos Bordas fazia parte do Departamento de Ensino e Currículo e atuava também como diretora na escola experimental. Tinha como áreas de interesse a didática e o currículo e já no primeiro volume da revista publicou um artigo sobre integração curricular. Em consonância com a proposta da revista, o artigo discutia a relação entre o currículo e a realidade, considerando o contexto e os desafios contemporâneos. Partindo da afirmação de que havia uma crise no cenário educacional que também acometia as outras esferas da sociedade, defendia ser imprescindível a busca por novas teorias e metodologias. Ela afirmava que:

Uma das áreas prioritárias na busca de soluções, a partir das três últimas décadas, é a da elaboração e desenvolvimento dos currículos. É uma decorrência, principalmente, da tendência bastante generalizada de considerar o **currículo não mais como um tipo de solução estática para resolver necessidades dos sistemas sociais, mas como uma organização flexível, sujeita à reavaliação e mudanças, em função dos**

problemas, objetivos e fins específicos que cada sistema educacional enfrenta e procura resolver. A ideia básica é de que a maior efetividade na estruturação dos currículos garantirá maior sucesso de todo o processo educacional. (BORDAS, 1976, p. 23 e 24).

Apesar de apresentar esta definição como uma tendência, Marion Campos Bordas atribuía outra autoria à definição de currículo que apresentava, o que permite inferir que se tratava de uma elaboração própria, uma vez que neste período, os textos acadêmicos já haviam incorporado a prática de explicitar suas referências e citações. A professora Merion lecionava as disciplinas de organização do ensino e metodologias, educação moral e cívica e filosofia, didática e metodologia de ensino desde 1971. O fato de trazer o currículo como objeto demonstra que o tema estava em evidência e que a proximidade entre os aspectos curriculares e metodológicos ainda poderia ser identificada na formação de professores.

Neste período o cenário político brasileiro começava a sofrer modificações com a distensão da ditadura militar e o trânsito de novas referências para a área de educação começava a se intensificar. Com isso, novos conceitos, assim como novos sentidos para os conceitos básicos da área, começavam a ser percebidos no debate educacional. Ainda em 1976, a revista *Cadernos de Pesquisa*, em atividade desde 1971, publicou a tradução do artigo *Innocence in Education* do professor da Universidade de Chicago, Benjamin Bloom. Neste texto o autor trabalhava com duas categorias novas para a produção curricular brasileira: currículo manifesto e currículo latente. A introdução destes arquilexemas do conceito de currículo seguia a seguinte argumentação:

Quando falamos de objetivos educacionais logo pensamos no **conteúdo da educação - a matéria a ser aprendida - e nos comportamentos que os alunos devem desenvolver com relação a essa matéria.** Nossas escolas são julgadas em termos de ciências, matemática, estudos sociais, línguas estrangeiras, literatura e as artes da linguagem. Organizamos **centros de currículo e projetos de currículo para desenvolver as melhores e mais recentes perspectivas sobre o que deveria ser aprendido. Isso, para usar os termos dos sociólogos, é o currículo "manifesto".** [...] Durante a última década, os sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais estiveram observando as escolas, a maneira como são organizadas e as relações entre administradores, professores e alunos. Aos poucos, foram descobrindo aquilo que pode ser chamado de **currículo "latente". As escolas ensinam sobre o tempo, a ordem, o asseio, a pontualidade e a submissão nesse currículo latente.** Os alunos aprendem a avaliar, aos outros e a si mesmos, em termos das respostas que dão e dos resultados que apresentam na escola. Aprendem como competir com seus companheiros de turma, e aprendem as consequências de uma hierarquia acadêmica e social. O currículo latente é, provavelmente, um currículo muito eficiente para uma sociedade altamente urbanizada e tecnologicamente orientada. Ele

desenvolve algumas das habilidades, atitudes e valores importantes para conseguir e manter um emprego, para a manutenção de um sistema de status na sociedade mais ampla, bem como muitos dos atributos necessários à manutenção da estabilidade política. Na verdade, o currículo latente, em muitos aspectos, é provavelmente mais eficiente do que o currículo manifesto. As lições que ele ensina são lembradas durante muito tempo, por ser ele tão penetrante e consistente no correr dos muitos anos que nossos alunos frequentam a escola. Suas lições são experimentadas diariamente e solidamente assimiladas. É provável que as lições do currículo latente sejam aprendidas tão bem, por serem apresentadas através do comportamento dos alunos e adultos da escola e só raramente verbalizadas ou justificadas. Onde o currículo manifesto e o latente são consistentes e se apoiam mutuamente, a aprendizagem é mais poderosa. Neste caso é que as atitudes e os valores provavelmente são mais eficientemente aprendidos. Onde o currículo manifesto e o latente estão em conflito, podemos esperar que o currículo latente se torne dominante. Não é o que falamos, mas sim o que fazemos que se torna importante. (BLOOM, 1976, p. 67 – grifos nossos).

Neste período o acesso a novas referências teóricas sobre currículo se dava predominantemente através de livros importados, uma vez que a produção nacional ainda era muito pequena e a tradução das obras produzidas em outros países acontecia lentamente. Um exemplo é o livro *Princípios básicos de currículos e ensino*, de Ralph Tyler, publicado pela Universidade de Chicago em 1949 e traduzido no Brasil somente em 1974, obtendo enorme difusão no decorrer da década de 1980 (SOUZA, 1993, p. 118). Esta diferença de 25 anos entre a publicação da obra e a tradução no Brasil é muito significativa, mas a proposta de “desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional” (TYLER, 1974, p. 1) fazia muito sentido para uma parcela significativa das pessoas que estudavam o tema ou estavam envolvidas nos processos de implementação das normativas decorrentes da reforma do ensino de 1971. As pessoas que buscavam acompanhar a produção recente sobre o tema precisavam buscar a literatura publicada em inglês ou em espanhol. O autor, então, explicava o sentido da expressão inocência na educação:

Nossa inocência foi dar atenção somente ao currículo manifesto e descuidar do latente. À medida que desenvolvemos a habilidade de reconhecer e analisar o currículo latente e as relações entre os dois currículos, as escolas nos parecerão muito diferentes. Muitas pesquisas serão necessárias antes de termos um quadro claro do currículo latente e das formas como ele afeta alunos, professores e outros elementos das escolas. Mais ainda será necessário antes de entendermos como alterar o currículo latente para torná-lo mais consistente com o currículo manifesto, ou para tornar, tanto o currículo manifesto como o latente, consistentes com os objetivos da educação, os quais se relacionam com as necessidades individuais e com as necessidades da sociedade. (BLOOM, 1976, p. 68).

A expressão currículo latente é uma tradução direta de *latent curriculum* (BLOOM, 1972), ou seja, não houve uma preocupação com a aproximação do termo ao léxico educacional justamente porque se tratava de um termo novo, assim como de uma nova forma de entender as diferentes manifestações do currículo e, por consequência, as diferentes formas de definir o conceito.

As referências sobre currículo manifesto e currículo latente utilizadas pelo autor foram obras publicadas nos EUA entre 1964 e 1970 escritas por: Robert Dreenber, Jules Henry, Philip W. Jackson, Norman Overly e Rupert H. Wilkinson. O livro *Life in Classrooms* de Philip W. Jackson (1968) é considerado a primeira obra a abordar o que mais tarde seria conhecido no Brasil como currículo oculto²³⁹, termo que faz referência aos conteúdos latentes, tarefas e interações escolares (TORRES, 1992). Segundo Philip W. Jackson:

[...] as multidões, os elogios e o poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida em sala de aula coletivamente formam um currículo oculto que cada aluno (e professor) deve dominar se quiser fazer seu caminho de forma satisfatória através da escola. As demandas criadas por essas características da vida em sala de aula podem ser contrastadas com as demandas acadêmicas do currículo "oficial", por assim dizer, ao qual os educadores tradicionalmente prestam mais atenção. Como era de se esperar, os dois currículos estão relacionados entre si de várias maneiras importantes. Como já foi sugerido na discussão do elogio em sala de aula, o sistema de recompensa da escola está vinculado ao sucesso em ambos os currículos. Na verdade, muitas das recompensas e punições que soam como se estivessem sendo dispensadas com base no sucesso e fracasso acadêmico estão realmente mais intimamente relacionadas ao domínio do currículo oculto. (JACKSON, 1968, p. 33-34)²⁴⁰.

Em inglês o termo *hidden* tem o sentido de algo que está escondido ou oculto, o que demonstra a proximidade entre currículo oculto, latente, escondido, ainda que o sentido não seja exatamente o mesmo. O adjetivo “oculto” tem um sentido predominantemente negativo, de algo feito de maneira ilegal ou difícil de ver ou

²³⁹ Em inglês, *hidden curriculum*. Na tradução para o espanhol, o termo utilizado foi *currículo oculto* (JACKSON, 1996).

²⁴⁰ Em inglês: “[...] *the crowds, the praise, and the power that combine to give a distinctive flavor to classroom life collectively form a hidden curriculum which each student (and teacher) must master if he is to make his way satisfactorily through the school. The demands created by these features of classroom life may be contrasted with the academic demands the "official" curriculum, so to speak to which educators traditionally have paid the most attention. As might be expected, the two curriculums are related to each other in several important ways. As has already been suggested in the discussion of praise in the classroom, the reward system of the school is linked to success in both curriculums. Indeed, many of the rewards and punishments that sound as if they are being dispensed on the basis of academic success and failure are really more closely related to the mastery of the hidden curriculum*”.

encontrar. Já o adjetivo “latente” tem um sentido de algo que não se vê porque ainda não foi desenvolvido, mas tem potencial para tal, como um talento latente para a música.

Em 1974, o CFE publicou o Parecer nº 2.018/74 acompanhando a Indicação nº 45 com o objetivo de orientar o poder público na interpretação do artigo 19 da Lei nº 5692/71, assim como indicar ações que impulsionassem a oferta da educação pré-escolar. A conselheira Eurides Brito da Silva²⁴¹ havia assumido essa função no CFE naquele mesmo ano. Diretora do Departamento de Ensino Fundamental do MEC e diretora executiva da Fundação Educacional do município de Belém, em 1969 participou da elaboração do projeto MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e da comissão encarregada de estruturar a Faculdade de Educação da UFPA. A relação com os organismos internacionais se intensificou nos anos seguintes:

Em 1970 atuou no programa de cooperação técnica no campo de planejamento da educação secundária e serviços de consultoria, financiada pelo sob o patrocínio do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América, integrando também o grupo de trabalho destinado à atualização e à expansão dos ensinos primário e médio. Nesse mesmo ano esteve em missão oficial em Viña del Mar, no Chile, como membro da delegação brasileira à I Reunião do Conselho Interamericano para a Educação, Ciência e Cultura (CIECC), da Organização dos Estados Americanos (OEA), e em Porto Rico e na Califórnia, a convite do governo norte-americano, para estudo dos sistemas educacionais lá desenvolvidos. Em 1972 integrou a delegação do Brasil à III Reunião do CIECC da OEA, no Panamá, chefiou a delegação brasileira à Conferência Especializada sobre Educação Integral da Mulher da OEA, em Buenos Aires, e esteve no Japão, a convite do governo japonês, para estudo do sistema educacional do país. [...] Em 1974 tornou-se membro do Conselho Federal de Educação, deixando a diretoria do departamento de

²⁴¹ Segundo Quarti (2010), Eurides Brito da Silva nasceu em 1937 na cidade de Capanema, no Pará. Formou-se em pedagogia em 1955 e em história e geografia em 1956. Entre 1959 e 1961 atuou como professora de geografia, e em 1962 mudou-se para o Rio de Janeiro, para realizar a pós-graduação em educação na Universidade do Brasil. De volta a Belém em 1964, assumiu a diretoria do Instituto Grão-Pará, no qual permaneceu até 1968. Neste período atuou também como secretária de Educação e Cultura do governo de Jarbas Passarinho (1964-1966), membro do conselho diretor da Fundação Educacional do Município de Belém e diretora do Departamento de Ensino Médio e Superior da Secretaria de Educação e Cultura (1965-1966). Em 1966 foi nomeada para integrar a diretoria do Centro de Estudos Pedagógicos do Pará e em 1967 participou do conselho técnico da Fundação Educacional do Estado do Pará, ao mesmo tempo que iniciava a carreira docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. Em 1969 assumiu o cargo de diretora do departamento de Ensino Fundamental do MEC em Brasília e a diretoria executiva da Fundação Educacional do município de Belém, tornando-se membro do grupo estadual para elaboração do projeto MEC/BIRD e da comissão encarregada de estruturar a Faculdade de Educação da UFPA. Nas décadas seguintes também ocupou várias funções relacionadas a educação e após a redemocratização, passou a dedicar-se à carreira política junto a diversos partidos.

Ensino Fundamental do MEC. Nesse mesmo ano viajou aos Estados Unidos, a convite da *United States Agency for International Development* (USAID — Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), para visitar as faculdades de educação das universidades de Buffalo, Tallahasee, Houston, Austin e San Diego. (QUARTI, 2010, n.p.).

No ano seguinte, a conselheira faria o pós-doutorado em administração da educação na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, EUA. Não resta dúvidas que Eurides Brito da Silva acompanhava a produção norte-americana sobre educação e é possível tenha acessado o livro de Philip W. Jackson, que era professor da Universidade de Chicago. Eurides mudou-se para São Paulo em 1961, onde fez carreira na Secretaria Estadual de Educação, ocupando a chefia do ensino secundário e normal, a coordenadoria geral do ensino, e a secretaria de educação por um semestre. Atuou também na prefeitura municipal de São Paulo, onde foi diretora do ensino municipal e Secretária de Educação e Cultura.

O parecer concentrou a argumentação nos antecedentes das crianças como causa do baixo rendimento escolar; assim, a educação pré-escolar surgia como uma forma de combater este cenário.

Desde o nascimento até a época do ingresso na vida escolar, toda criança sofre uma série de influências culturais, sociais, e de aprendizagem que atuam sobre o seu desenvolvimento, dando-lhe um determinado nível de capacitação. A essa série de oportunidades, de estimulações e de enriquecimentos, deu Deutch a denominação de "currículo escondido". Tal seja a riqueza e a intensidade do "currículo escondido", tal será a prontidão da criança para a escolaridade regular. E o meio familiar desempenha, nesse particular, papel dos mais essenciais, tanto que crianças advindas de famílias de melhor nível socioeconômico apresentam sempre tendências a melhor desempenho escolar, que as originárias de famílias econômica e culturalmente carenciadas. E o grande drama da educação nacional está em que as grandes massas a serem educadas provêm de famílias economicamente desfavorecidas, que não só apresentam índices alarmantes de desnutrição, como vivem em precaríssimo "Status" cultural. (BRASIL, 1974, n.p.).

A desnutrição era a causa do menor desenvolvimento do cérebro, crianças com baixo peso e altura, segundo pesquisas, foram identificadas com um QI muito baixo. Na sequência desta argumentação aparece novamente o termo currículo escondido:

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo

regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento ao que desfrutavam, pela riqueza do "currículo escondido" as crianças das classes média e alta. (BRASIL, 1974, n.p.).

O que estava em jogo era a prontidão para a aprendizagem, a redução da reprovação escolar e a ideia de educação compensatória. Esta aproximação entre o conceito de currículo e a educação compensatória dirigida às crianças pobres também pode ser percebida no artigo de Ana Maria Poppovic publicado em 1977 na revista *Cadernos de Pesquisa*.

O objetivo do trabalho era apresentar o Programa Alfa, uma ação da Divisão de Educação da companhia Abril S.A. que visava impactar os graves problemas relativos ao processo de alfabetização e ao desempenho escolar na 1ª série do ensino fundamental. Ana Maria Poppovic estava encarregada de coordenar a equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto. Ela compunha o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Segundo a autora, as pesquisas apontavam que as causas do fracasso escolar estavam relacionadas a dois fatores: os alunos e as professoras. Para as professoras, o caminho era uma sólida formação pedagógica e treinamento profissional. Já para os alunos que fracassavam, como eram provenientes de ambientes desfavoráveis do ponto de vista econômico e cultural, a saída estava na oferta de educação pré-escolar que compensasse estas deficiências. O Programa Alfa, apesar de ter a professora como um dos eixos, destinava-se especialmente às ditas "crianças sem recursos" (POPPOVIC, 1977, p. 42), para quem faltavam elementos fundamentais para o sucesso no processo de alfabetização. É nesse cenário que o conceito de currículo oculto é mobilizado:

Contrastando uma criança culturalmente marginalizada com outra de classe média – que usualmente não fracassa na escola – verifica-se que, desde o nascimento, esta última recebe alimentação adequada, estímulo e experiências variadas. Conhece lugares diferentes, comunica-se com pessoas que a ouvem e lhe respondem, é corrigida quando fala ou raciocina errado, é levada a planejar certas atividades, é acostumada a esperar recompensas mais tardias porém mais valiosas, e assim por diante. Tal treinamento, o chamado "currículo oculto", responsável pela boa realização escolar da criança, não costuma ocorrer nos lares economicamente desfavorecidos. Embora a ausência do "currículo oculto" não possa ser indicada como causa central do fracasso escolar dessas crianças, uma vez que este depende de fatores sócio-políticos mais amplos, é, sem dúvida, um dos fortes elementos que diferenciam uma criança de classe média de outra, culturalmente marginalizada. (POPPOVIC, 1977, p. 43).

O sentido de currículo oculto, neste artigo, estava muito próximo do currículo escondido referido no parecer sobre a educação infantil, o que indica que circulava alguma literatura que possibilitava o compartilhamento deste significado entre as pessoas envolvidas na educação das crianças pequenas. Ana Maria Poppovic não citava nenhuma referência utilizada nas pesquisas e na formatação do programa, o que ainda acontecia com certa frequência neste período.

Essa abordagem foi criticada no artigo de Norberto Etges e Alceu Ferrari publicado na revista Educação e Realidade em 1979. O artigo comentava a recepção da obra de Basil Bernstein no Brasil e a apropriação das ideias do autor em uma perspectiva educacional conservadora. Os autores denunciavam o mero transplante de ideias de outros contextos nos seguintes termos:

Viria Bernstein a se transformar numa nova moda, numa nova tábua de salvação para os pedagogos? Após sucessivas ondas de ideias salvadoras, quase sempre de origem externa, a educação brasileira continua atolada nos mesmos problemas. Sucederam-se, com efeito, em curtos períodos de tempo, novas tábuas de salvação, novas teorias salvadoras, sem que se aperfeiçoasse substancialmente o conhecimento do fenômeno educacional. Sucederam-se igualmente reformas, planos e programas, sem que o tipo de abordagem prática mudasse substancialmente, ou seja, a política educacional permaneceu igual. [...] Não percebem que estão olhando a realidade com olhos alheios, e muito menos se dão conta da função conservadora destes transplantes, qual seja, a de fazer pequenos ajustes aqui, dar pequenas guinadas acolá, sem mudar o sistema responsável pelos eternos problemas da sociedade e, no caso, da educação. O próprio processo de transplante pode desencadear uma intensa variedade de atividades que de maneira alguma se identificam com ação, pois nele até as ideias revolucionárias são estereotipadas, atrofiadas exatamente nos seus elementos transformadores. Mas que tem Bernstein a ver com isto? Nada. O problema é nosso. Bernstein é um dos poucos grandes nomes da Sociologia da Educação em todo o mundo. Seria uma pena ignorar sua importante contribuição teórica. Mas seria uma pena ainda maior agarrar-se a ele como a uma nova tábua de salvação, reduzindo-o à medida exata de uma visão radicalmente conservadora e de um ativismo comprovadamente ineficaz. (ETGES; FERRARI, 1979, p. 361-362).

Dos pontos críticos da apropriação da teoria de Bernstein, os autores destacam o uso de algumas categorias na argumentação que sustentava a proposição de programas de educação compensatória para as crianças carentes ou com privações culturais. O conceito de currículo escondido aparece como um exemplo desta apropriação limitada das novas teorias:

O que se acaba de dizer vale também para o entendimento e aplicação do conceito "currículo escondido", utilizado no Parecer 2018/74, do Conselho Federal de Educação, por oposição à noção de carência e para justificar a

implantação de uma política de educação compensatória, ideias essas de carência, marginalização e compensação combatidas pelo próprio Bernstein, por reduzirem as crianças a pequenos sistemas deficitários, escamotearem os problemas da própria escola e responsabilizarem instituições como a família por esse estado de coisas. (ETGES; FERRARI, 1979, p. 363).

O principal ponto questionado, para além da interpretação limitada de uma teoria complexa e potente, era o não estabelecimento de relações entre os diferentes tipos de cultura, ou seja, a falta de questionamento do que estaria na base de uma cultura considerada deficitária. O conceito de currículo escondido, nesta acepção, era um artifício que legitimava as desigualdades identificadas no interior da escola.

A teoria de Basil Bernstein foi usada para discutir a tipologia dos currículos pela professora Lucila Maria Costi Santarosa, da Faculdade de Educação da UFRGS, em artigo publicado em 1979 na revista *Educação e Realidade*. Este artigo pode ser um exemplo da apropriação desta nova teoria à luz das perspectivas curriculares construídas sob a ótica da racionalidade técnica.

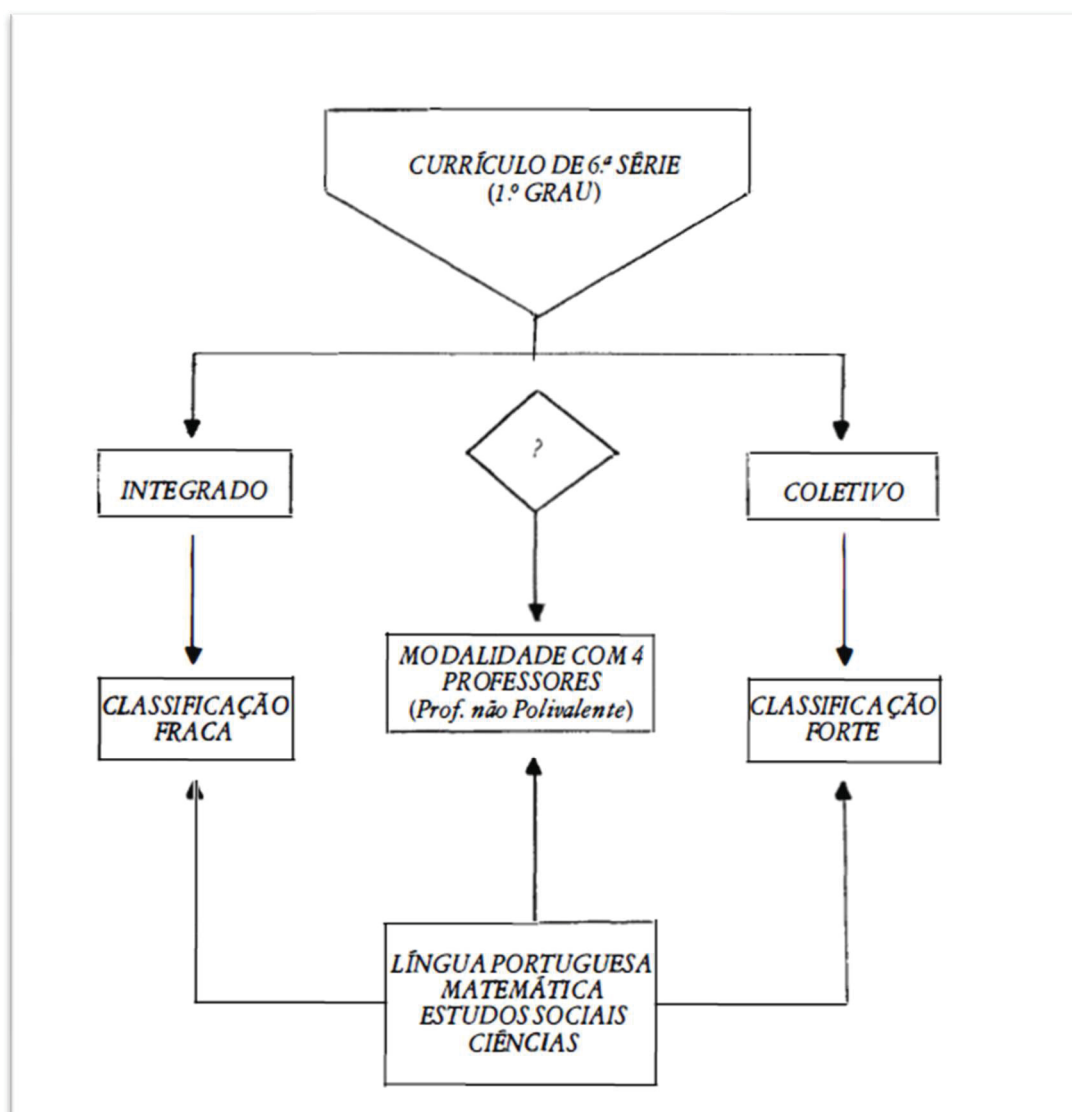
A autora, para anunciar que o foco do trabalho está em uma perspectiva de currículo integrado, inicia apresentando a tipologia dos currículos citando o livro *Class, code and control*²⁴², publicado por Bernstein em 1971:

A tipologia de currículos é descrita por Bernstein (1971), fazendo uma divisão em dois amplos tipos: coletivo e integrado. Assim, se os conteúdos estão em relação fechada uma para com o outro, isto é, se estão claramente delimitados e isolados um do outro, o currículo é do tipo coletivo (*collection type*). Se os conteúdos não seguem caminhos separados, ou seja, se estão em relação aberta um para com o outro, o currículo é do tipo integrado (*integrated type*). Utiliza ainda as expressões de forte ou reduzido isolamento entre os conteúdos, onde está presente o princípio da força de separação dos conteúdos que fundamenta os conceitos de classificação e estrutura. Para o autor, a classificação se refere ao grau de separação mantido entre os conteúdos. Dessa forma, uma classificação forte indica que os conteúdos estão isolados um do outro por limites bem demarcados e, conseqüentemente, uma classificação fraca reflete que há um reduzido isolamento entre os conteúdos, ou seja, as fronteiras entre eles são fracas e obscuras. O conceito de estrutura diz respeito ao grau de controle que os professores e os alunos possuem sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido na interrelação pedagógica. Desse modo, se a estruturação é forte há uma separação que leva a reduzidas opções entre o que pode ou não ser transmitido. Se a estrutura é fraca há fronteiras obscuras entre o que pode ou não ser transmitido, levando a uma variedade de opções. (SANTAROSA, 1979, p. 333-334).

²⁴² Em português: Classe, código e controle. O volume IV da edição inglesa foi publicado no Brasil somente em 1996, pela Editora Vozes e tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira, com o título "A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle".

Como o objetivo do trabalho era verificar o índice de concordância na avaliação de alunos entre os professores das disciplinas básicas que compõem as áreas de estudo de ensino de 1º grau, Santarosa desenvolve a sua argumentação de forma esquemática, usando como recurso figuras e fluxogramas, recurso largamente utilizado por Bernstein, e relativamente comum na produção sobre currículo desenvolvida na década de 1970. O fluxograma abaixo, por exemplo, apresenta o questionamento alusivo ao tipo de currículo – coletivo ou integrado – a partir da experiência analisada no artigo, usando a categoria classificação proposta por Bernstein:

FIGURA 35 – FLUXOGRAMA CURRICULAR



Fonte: Santarosa (1979, p. 339).

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 33), Bernstein costuma ser incluído entre os autores que inauguram a tendência crítica na análise do currículo e da escolarização²⁴³, juntamente com Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple e Bowles e Gintis, uma vez que “[o]s estudos de Bernstein colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33).

Em uma perspectiva estruturalista, a teoria de Bernstein tinha como base o conceito de classe social, que não era levado em conta na análise feita por Santarosa (1979). Cândido Alberto da Costa, professor do curso de mestrado em educação da PUC/RJ, que naquele momento cursava o doutorado em educação na Universidade da Califórnia em Los Angeles, publicou na revista Fórum Educacional, o artigo: *Sociologia do currículo: perspectivas e limitações*. Neste artigo, currículo é definido como:

[...] uma seleção ideológica de conhecimentos, aprovada pela sociedade e distribuída pela escola em diferentes quantidades e características a diversos grupos. Portanto, o currículo seria um mecanismo de controle e seletividade. (COSTA, 1980, p. 55).

Associando currículo ao conceito de cultura, ele apresenta mais uma formulação para o conceito: “[...] o currículo é uma seleção de conteúdos que integram a cultura: é impossível abranger a cultura toda” (COSTA, 1980, p. 55). Nesta perspectiva, o conceito de cultura é um elemento chave e o currículo único e estratificado é posto como um problema em uma sociedade plural. O conceito de conhecimento também é tomado como central nesta perspectiva.

Em 1981, Ana Maria Poppovic volta a fazer referência ao termo currículo oculto, desta vez em artigo sobre o fracasso escolar publicado na revista Educação e Realidade:

²⁴³ “No contexto da sociologia crítica da educação na Inglaterra, Bernstein, juntamente com Michael Young, fez parte do movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). De maneira geral, esse movimento desmitificava o papel do conhecimento, postulando que a sua construção envolve relações de poder, favorecendo a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontava as conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder.” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33).

Durante a década de 60, houve no mundo inteiro grandes mudanças e novidades no pensamento educacional. Estas mudanças surgiram da problemática social que, naquela época, ganhou destaque nos países desenvolvidos, como no caso da guerra contra a pobreza, das crises urbanas, das lutas pelos direitos humanos e civis. Como consequência surgem inúmeros trabalhos de sociologia da educação e percebe-se claramente que a incidência do fracasso escolar é maciça entre as populações pobres. A partir daí o fenômeno passa a ser visto por uma ótica social. É a criança pobre que fracassa, logo, a pobreza é a responsável pelo fracasso escolar. Existe uma desigualdade de oportunidades entre a criança de classe média e a criança pobre que faz com que esta última não tenha, na idade de entrar para a escola, as habilidades necessárias para ser bem-sucedida. De fato, contrastando uma criança pobre com outra de classe média – que usualmente não fracassa na escola – verifica-se que desde o nascimento, a criança favorecida economicamente recebe alimentação adequada, estímulos e experiências variadas. Conhece lugares diferentes, comunica-se com pessoas que a ouvem e lhe respondem, é corrigida quando fala ou raciocina errado, é levada a planejar certas atividades, é acostumada a esperar recompensas mais tardias, porém valiosas, e assim por diante. **Tal treinamento, o chamado "currículo oculto", é totalmente direcionado para o que se espera da criança na escola e dificilmente pode ocorrer nos lares economicamente desfavorecidos.** Desta forma as crianças pobres são marginalizadas da escola porque a sua bagagem, a Cultura do meio de que provém, não é a cultura adequada, esperada e exigida pela escola. (POPPOVIC, 1981, p. 14-15 – grifos nossos).

Percebemos que neste artigo a autora retoma alguns argumentos utilizados no artigo de 1977 e usa o termo currículo oculto sem uma definição ou indicação de referência teórica, no entanto o conceito de classe social compõe a argumentação com maior destaque. Não há uma mudança do sentido do termo, mas a influência da sociologia fica mais evidente. Em 1982, Alceu Ravanelo Ferrari, acompanhado da professora Lúcia Beatriz Veloso Gaspary, volta a citar o uso do termo “currículo escondido” no Parecer n.º 2018/74, desta vez para discutir a distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. Ao invés de apresentar a crítica ao sentido em que o termo vinha sendo usado, desta vez os autores também trazem o conceito de classe social para o centro da problemática apresentada:

O propósito deste trabalho é precisamente o de verificar se, à desigualdade quantitativa já apurada, não se vem somar o agravante de uma desigual qualidade das oportunidades oferecidas às diferentes classes sociais. A realização deste objetivo implica na solução prévia de dois problemas metodológicos, quais sejam, os de se construir, a partir dos dados disponíveis, indicadores aceitáveis de classe social e de qualidade de oportunidades. (FERRARI, GASPARY, 1982, p. 10).

O ano de 1982 também ficou marcado pela publicação da tradução do livro *Ideologia e Currículo* de Michael Apple. Esta obra representava uma nova perspectiva epistemológica que modificaria a forma de compreender o conceito de currículo, assim

como a orientação das pesquisas realizadas nesta área. A entrada de outros conceitos no léxico educacional, como por exemplo, ideologia, hegemonia, poder, mecanismos de dominação, reprodução e controle social, modificaram a dinâmica do campo, provocando disputas e rupturas. O conceito de currículo oculto é discutido de forma detalhada, o que contribuiu tanto para a divulgação como para a sua definição²⁴⁴.

A perspectiva sociológica e a recepção da NSE no debate educacional brasileiro ganharam destaque no artigo de Eleny Mitrulis da Faculdade de Educação da USP²⁴⁵. A importância da temática do currículo fica evidente no título do trabalho²⁴⁶, assim como no enfoque teórico que seria apresentado. Já no início a autora procura comentar o contexto internacional e os principais expoentes deste referencial, assim como o lugar que o conceito de currículo ocupava:

Intranquilos com os impasses políticos das medidas educacionais fundadas em conhecimento teórico até então disponível, e comprometidos com uma nova ordem social, mais justa e humana, um grupo de investigadores, entre os quais se destacam Michael F. D. Young e Basil Bernstein, desenvolvendo seus trabalhos no Instituto de Educação da Universidade de Londres, desloca a perspectiva de suas pesquisas sociológicas sobre educação para um nível micro-social, em que a escola, as relações sociais em seu interior, o conteúdo selecionado, as experiências em sala de aula, enfim o currículo tornou-se o centro de suas atenções. (MITRULIS, 1983, p. 94).

Eleny Mitrulis (1983) não apresenta uma definição direta para o conceito de currículo, mas procura explicar a distinção que Michael Young faz entre o que chama de currículo como fato e o currículo como prática. A relação entre estas duas formas de conceber o conceito é de contraposição, sendo que:

O "currículo como fato" tem como fundamento a existência da verdade e do conhecimento como um domínio independente do homem, e uma visão de educação como transmissão cultural ou socialização. Suscita no educador uma única questão "relevante": quais as formas mais efetivas de transmitir conhecimentos, habilidades e valores aos alunos?, cuja maior falha não está no interesse que expressa, mas nas dúvidas que deixa de manifestar. São omitidas questões sociológicas importantes como: o que é considerado conhecimento? Como o conhecimento é produzido, por quem e com que interesse? Como o conhecimento é organizado, selecionado, transmitido e avaliado? Quais as relações aceitáveis entre as diferentes áreas de conhecimento? Para a Nova Sociologia da Educação é a investigação de

²⁴⁴ Como trata-se de uma obra fundamental para um novo momento do debate curricular, que inicia imediatamente após o término do recorte temporal desta tese, não faremos uma análise detalhada da mesma, ficando como um forte indicativo para pesquisas futuras.

²⁴⁵ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada.

²⁴⁶ O artigo tinha como título *Educação e currículo: promessas e contribuições da Nova Sociologia da Educação* (MITRULIS, 1983).

como estes processos acontecem através das instituições escolares que deveriam ser o centro de interesse de uma sociologia de educação esclarecida que reconhece as formas de conhecimento como formulações histórico-sociais de determinada época, série de significados comuns que passam a ser aceitos sem discussão e aos quais são atribuídos valores diferenciados. (MITRULIS, 1983, p. 99-100).

Além da contraposição entre currículo como fato e currículo como prática, podemos notar o esforço em evidenciar a distância entre a abordagem fenomenológica, que também vinha sendo incorporada aos estudos desenvolvidos no Brasil:

A diferença entre usar o paradigma fenomenológico e o paradigma crítico envolve, na verdade, um passo difícil que requer sérios investimentos intelectuais e compromissos morais. [...] Um sério compromisso com a fenomenologia como fonte de pensamento sobre o currículo requer erudição na tradição de investigação fenomenológica. Isto significa que um especialista em currículo necessita estar substancialmente familiarizado com o pensamento de indivíduos tais como Husserl, Heidegger, Kierkegaard, Merlau-Ponty, Strasser, Schultz e outros. Por outro lado, a teoria crítica como uma fonte de reconceitualização em currículo requer uma espécie diferente de compromisso que aquele em relação à fenomenologia, ou seja, que se adote uma ativa orientação filosófico-política marxista. Os autores sobre currículo que fazem um uso destas ideias em seus escritos estão preparados para fazer disto um compromisso intelectual e político? (MITRULIS, 1983, p. 105).

Relacionar os estudos de currículo à estrutura social em que as práticas educacionais estavam inseridas era considerado um desafio para os pesquisadores (MITRULIS, 1983, p. 103), o que tornava este aspecto um ponto de distinção. Eleny Mitrulis ressaltava que prometer autonomia e independência ao professor que tinha seu trabalho fortemente impactado por questões de ordem política e social teria como efeito a atribuição de eventuais fracassos ao seu desempenho. Nesse cenário, evidenciava que na base dos conceitos utilizados estavam complexas questões sociais:

Não se pode imaginar que uma concepção de educação tal como a que se encontra no conceito de "currículo como fato" é mero erro de percepção daqueles que a tornaram uma convenção arbitrariamente imposta aos educadores. Isto significaria, também, incorrer em erro. Tal conceito reflete uma realidade social historicamente específica, que expressa uma particular relação social entre os homens. A questão não está em aceitar ou negar determinadas "convenções", mas em tentar reformulá-las, considerando-as em seu próprio significado histórico, em termos dos interesses envolvidos em sua conservação. (MITRULIS, 1983, p. 103).

Ainda no ano de 1983, ao reafirmar o currículo como um conjunto de experiências vividas, a professora e mestre em educação Neusa Junqueira Armellini, que atuava no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, traz um elemento primordial para situar as diferentes definições de currículo: a concepção de educação que estava na base das escolhas de cada pesquisador ou pesquisadora:

Uma primeira ideia que gostaria de trazer é que o modo como entendemos o que seja educação determina a nossa maneira de conceber e fazer o currículo. Se considerarmos a educação, numa perspectiva bem ampla, como um processo de desenvolvimento, de formação permanente do ser humano então a nossa visão de currículo passa, necessariamente, a ser também ampla. **O currículo passa a ser entendido como o conjunto de experiências vividas pela pessoa, o caminho que ela percorre para tornar-se cada vez mais humana, o ambiente escolar e comunitário que lhe favorece e facilita aprendizagem, crescimento, desenvolvimento.** Portanto, como o currículo não podemos somente considerar a relação de matérias de ensino, ou o plano de trabalho da escola. Ele se constitui de **todo o conhecimento social disponível em nossa época, que for selecionado e organizado, - mas que se concretize naquilo que é verdadeiramente vivido, sentido e aprendido pela pessoa que se educa.** Ele se torna visível, palpável na interação do aluno com seus colegas, professores, administradores e funcionários da escola, com os pais e demais elementos da comunidade como os meios de comunicação, a religião, os meios de produção, os sistemas de poder, etc. (ARMELLINI, 1983, p. 90).

Percebemos que a definição que tem como base as teorias norte-americanas do início do século XX começa a ser mesclada com elementos novos do debate educacional, como a importância do conhecimento disponível e a relação do currículo com a vida comunitária, em um processo de hibridização que em grande parte vai caracterizar o campo do currículo que estava em formação (MOREIRA, 2009).

Neusa Junqueira Armellini (1983, p. 92) defendia que o currículo deveria ter um sentido essencialmente humano e que construir este currículo era responsabilidade de todos, uma vez que não havia possibilidade de neutralidade no currículo. O editorial do mesmo número da revista Educação & Realidade trazia o currículo como um elemento central da relação entre a escola e a comunidade:

A escola, tradicionalmente idealizada como continuação de ideais e perspectivas educacionais da família, enfrenta, hoje, igualmente à instituição familiar, forte crise de identidade. Pesquisas na área de Psicologia Social estão mostrando, frequentemente, a decepção do alunado frente às ofertas da escola, e a frustração de educadores diante de sua profissão, ainda considerada joguete de poderes dominantes que dela se servem como ponta de lança de suas ideologias. Mais que um lugar para viver e refletir seriamente problemas humanos, numa leal comunicação de experiências, através de

relações maduras, mestres e alunos se posicionam à distância, mediados por **um instrumento material, geralmente longínquo da realidade, que é o currículo**. Desta problemática, estereótipos e preconceitos da escola, do professor e da tarefa de ensinar e educar tomam conta dos veículos de comunicação social. Teorias as mais diversas, seja de aprendizagem como de ensino tentam tornar mais satisfatória a experiência da sala de aula. Os efeitos, porém, ainda não aparecem significativos. "Educação e Realidade", neste número, com o título "Percepção social e educação", considera a crise da escola a partir da relação escola-sistema, sociedade-escola, professor-aluno, materialidade e alienação curricular, versus qualidade de vida na interrelação professor-aluno. A importância de a escola se autoavaliar, atenta à realidade onde está inserida, fará surgir uma consciente participação e uma concomitante ação na comunidade maior, podendo tomar-se o lugar mais alto e nobre para reflexão dos problemas sociais e busca séria de respostas às indagações próprias de nossa época. Experiências didáticas, aqui e acolá, aproveitando o saber testado pelo bom senso e comprovado pela tradição oral, começa a fazer parte do desenrolar de programas de ensino. Parece, sim, que a escola poderá subir na conceituação social à medida em que descer à sociedade como um todo, independente das classes que a escola sempre privilegiou e serviu. A escola, descendo à comunidade, fará da comunidade a "escola de todos". Tarde embora, o avanço da Antropologia e o reconhecimento social crescente às diferentes expressões culturais, fará entender à escola que o mais rico saber está na própria comunidade, à qual a escola pretende retomar. Um saber que ultrapassa a erudição e assume as formas da sabedoria, porque radicado em experiências de vida. (COSTA, 1983, p. 5).

Em 1984 a revista *Cadernos de Pesquisa* publicaria a tradução de um texto de Bernstein com o título *Classes e pedagogia: visível e invisível*. O objetivo do texto era discutir:

o significado da tendência predominante na educação pré-escolar, que ele denomina de "pedagogia invisível". Examinando suas características e pressupostos, ele identifica esta tendência com os valores e hábitos da "nova classe média" dos países capitalistas avançados, discutindo as consequências da adoção desta pedagogia para crianças de diferentes camadas sociais, nos vários níveis escolares. (BERNSTEIN, 1984, p. 26).

Neste texto fica evidente a centralidade do conceito de classe social na argumentação de Bernstein. Em 17 páginas, a palavra classe é utilizada 149 vezes, com destaque para as expressões classe média e classe trabalhadora ou operária, mas o uso de outras expressões também nos ajuda a perceber, em linhas gerais, o sentido do conceito, sendo que as principais são: ideologia de classe, sociedade de classes, estrutura de classe, posição de classe, princípios e cultura de classe, hierarquia e relações de classe. A análise das palavras mais frequentes no texto demonstra como o conceito de classe social se mostrava fundamental e como a questão perpassava os conceitos pedagógicos e as categorias próprias da teoria de gramática forte do autor:

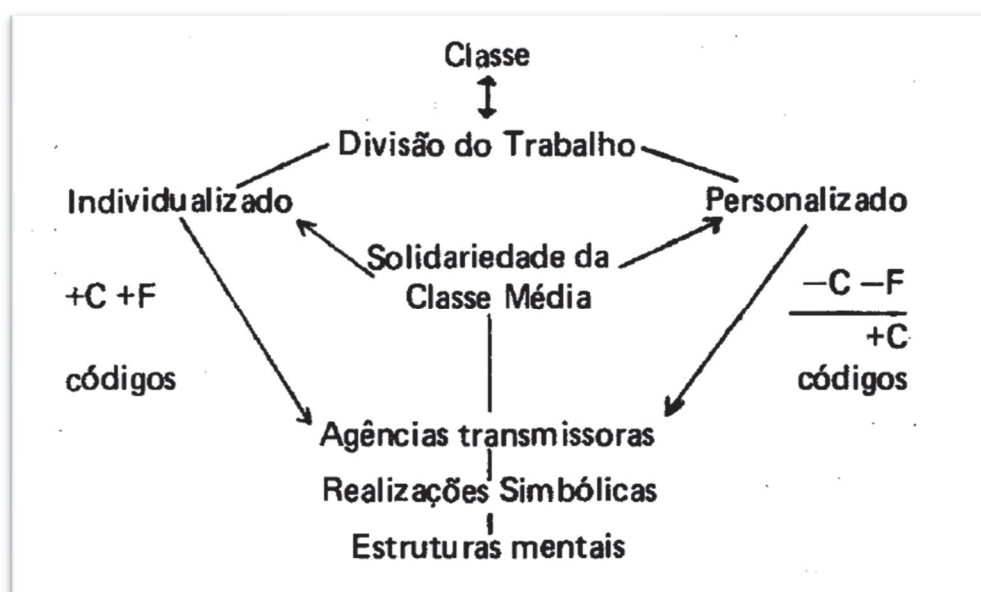
FIGURA 36 - PALAVRAS MAIS FREQUENTES EM BERNSTEIN (1984)

classe	criança	classificação	estruturas	visível	código	relações	solidariedade
			formas	educação	socialização	reprodução	professor
	mídia	controle					
pedagogia			espaço	objetos	invisíveis	conceito	mãe
	invisível	escola					classificação
			social	mudança	trabalho	transmissão	nova
							orgânica

Fonte: Bernstein (1984), elaborada pela autora a partir do software Nvivo (2021).

É evidente a utilização do conceito de mãe, tão central para Bernstein quanto tempo, espaço e controle social, compondo os postulados fundamentais da pedagogia invisível. Para explicar as categorias pedagogia visível e invisível que tanto chamaram a atenção das pessoas envolvidas no debate da educação pré-escolar, a mãe era descrita como uma “decisiva agente preparadora da reprodução cultural” (BERNSTEIN, 1984, p. 31). Todavia, os resultados da pedagogia invisível seriam diferentes em crianças de classes sociais diferentes. A relação entre classes sociais e estruturas mentais pode ser representada a partir do diagrama na Figura 36:

FIGURA 37 - DIAGRAMA SOBRE RELAÇÃO ENTRE CLASSE SOCIAL E ESTRUTURAS MENTAIS



Fonte: Bernstein (1984, p. 33).

Nesse complexo arranjo teórico, o conceito de currículo compõe a discussão sobre o conceito de tempo e é apresentado de forma distinta de programação de estudos, tendo em vista que o objetivo desta seria regular a progressão da matéria no tempo, enquanto o currículo regularia a relação entre as matérias consideradas apropriadas para determinadas idades (BERNSTEIN, 1984, p. 32). A designação currículo oculto também é utilizada pelo autor nos seguintes termos:

É mais do que provável que se examinássemos empiricamente as pedagogias invisíveis poderíamos achar em diferentes graus uma "tensão" na transmissão de específicas competências isoladas. Então o **"curriculum oculto"** de pedagogias invisíveis pode bem ser, embrionariamente, forte classificação, permeada de estruturas relativamente fracas. Torna-se um ponto de alguma importância descobrir quais crianças ou quais grupos de crianças são particularmente respondentes a este **"curriculum oculto"**. **Algumas crianças podem perceber ou ser levadas a perceber que existem duas transmissões, uma aberta, a outra oculta, que têm uma relação entre si de figura e fundo.** Precisamos saber para cada professora e para cada criança, o que é figura e o que é fundo. Especificamente, responderão as crianças da classe média a uma latente pedagogia visível, – ou estão elas mais próximas de ser selecionadas como receptores? Responderão as crianças da classe trabalhadora mais a pedagogia invisível ou receberão uma estrutura mais fraca de transmissão da pedagogia visível? O **"curriculum oculto"** das pedagogias invisíveis pode bem ser uma pedagogia visível. No entanto, os resultados da introjeção de uma pedagogia na outra é provável que sejam diferentes do caso da transmissão de qualquer pedagogia única. De um ponto de vista mais teórico, o componente crucial da pedagogia visível é a força de sua classificação, já que em última análise é isso que cria aquilo que conta como propriedade valorizada, e assim fazendo, regula estruturas mentais. A força das estruturas regula a modalidade da socialização na classificação. No microcosmo da creche ou do jardim da infância, nós podemos ver embrionariamente as novas formas de transmissão de relações de classes. (BERNSTEIN, 1984, p. 34).

Ainda que discutir as categorias teóricas de Bernstein esteja além dos objetivos deste trabalho, é possível perceber que a menção ao currículo oculto traz um elemento a mais ao já complexo debate conceitual instalado entre os pesquisadores brasileiros que tomavam como base as contribuições da sociologia da educação. Em 1972 a revista *Cadernos de Pesquisa* havia publicado a resenha escrita por Elba Siqueira de Sá Barreto, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, do livro *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, de autoria de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, editado em Paris no ano de 1970²⁴⁷. O livro foi publicado no Brasil em 1975 pela Editora Francisco Alves, com tradução de

²⁴⁷ A resenha foi publicada no quarto número da revista *Cadernos de Pesquisa*, publicada em 1972, páginas 97 a 99.

Reynaldo Bairão. A edição brasileira teve como título: *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

Além de apresentar os contornos gerais da obra, a resenha destacava os elementos para uma teoria do sistema de ensino e as principais proposições da teoria da violência simbólica. A relação entre rendimento escolar e classe social, nos termos da reprodução social problematizada por Bourdieu, também ganha visibilidade. A escola é apresentada como a instituição encarregada de garantir a reprodução cultural que contribui para a reprodução social. No livro de Bourdieu (1975), os termos *curriculum* e *programa* são utilizados, sendo que o segundo é sensivelmente mais frequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Toda história dos conceitos acarreta um risco. E nisso não se diferencia de outras formas de escrever história*²⁴⁸ (KOSELLECK, 2009, n.p.).

Ao final deste trabalho apresentamos algumas considerações que sintetizam o percurso da pesquisa e permitem afirmar que no Brasil a emergência do significado de currículo se deu ainda no século XIX, primeiramente associado aos termos correlatos plano de estudos e programa de ensino até ser enunciado a partir do vocábulo currículo, que em um primeiro momento foi usado com o sentido de curso completo, mas progressivamente foi ganhando novas camadas de significado até que, na década de 1960, tornou-se um conceito fundamental para a educação.

O ponto de partida para a escrita de uma história do conceito de currículo no Brasil é a Assembleia Constituinte de 1823, quando entrou em pauta um projeto de instrução pública que visava contribuir para a formação da nação brasileira e a superação do cenário de ignorância que incomodava a elite letrada. É neste contexto que o significado de currículo começa a se fazer necessário, pois para a produção de um novo modelo de cidadão por meio da instrução pública era preciso ir além da educação doméstica e das aulas régias. Neste período, os primeiros elementos de um vocabulário educacional que se formaria no decorrer do século XIX eram aula, matéria, estudo e instrução.

Os pontos nodais para o desenvolvimento do conceito de currículo neste período podem ser esquematizados da seguinte forma:

QUADRO 45 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL (1823-1883)

ANO	CONTEXTO	SUJEITOS	TERMOS
1823-1827	Construção de um projeto de instrução pública para o Brasil independente e regulamentação da formação médica e do Curso Jurídico	• José Lino Coutinho • Bernardo Pereira de Vasconcelos • Januário da Cunha Barbosa • Martim Francisco d'Andrada Machado • Luis José de Carvalho e Melo	• Plano de estudos • Currículo

continua

²⁴⁸ Em espanhol: “*Toda historia de los conceptos acarrea un riesgo. En eso no se diferencia de otras formas de escribir historia*”.

conclusão

ANO	CONTEXTO	SUJEITOS	TERMOS
1839-1856	Reforma Couto Ferraz: instituição da obrigatoriedade e uniformização do ensino	• Diogo Antônio Feijó • Luiz Pedreira do Couto Ferraz	• Programa de ensino
1874-1883	Republicanismo e movimento abolicionista; necessidade de expansão da estrutura da instrução pública; impacto das reformas do ensino dos EUA e da Europa	• Antônio Almeida Oliveira • Leôncio Carvalho • Rui Barbosa	• Plano (de estudos ou de ensino) • Programa (de estudos ou de ensino) • Currículo

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O conceito de ensino abrangia as questões de método e conteúdo, mas plano de estudos ia além destes sentidos, uma vez que englobava a duração dos cursos, a seleção de matérias e a organização do ensino. Se nos projetos da instrução pública já era possível perceber o uso do conceito de plano de estudos, ainda que com poucas enunciações, no debate parlamentar sobre a formação e regulamentação da profissão médica e da criação do curso jurídico, o tema ganhava maior relevância. O debate permite pensar que o que hoje entendemos por currículo já estava em disputa pelos bacharéis que atuavam no parlamento brasileiro, a maioria formada pela Universidade de Coimbra. Foi no projeto de lei apresentado pelo Visconde de Cachoeira que o termo plano de estudos apareceu como denominador da organização das matérias do curso. Também neste momento pudemos perceber que a definição deste plano de estudos continuaria em disputa, uma vez que o debate também girava em torno de quem deveria ser responsável por este processo.

Com o Ato Adicional de 1834, houve uma mudança significativa na dinâmica de implementação da instrução pública, já que a responsabilização direta das províncias colocou em cena novos agentes e impulsionou o debate em outras localidades do território brasileiro. Neste período os principais conceitos que articulavam o debate eram: ensino, disciplina, matéria, lentes, liberdade de ensino, instrução pública, escola e estado, inspetores e exame.

Desde 1827 estava em discussão a quem caberia a definição dos planos de estudos. Alguns parlamentares defendiam que seria uma prerrogativa do parlamento, mas consideravam a participação da congregação dos lentes, principalmente no que dizia respeito à organização dos compêndios. Havia por parte de alguns

parlamentares o receio de que esta prerrogativa se concentrasse nas instâncias governamentais, o que acabou acontecendo a partir da Reforma de Couto Ferraz.

A reforma de 1854 tinha como propósito a uniformização da instrução pública, que se tornara obrigatória e tinha a escola como locus privilegiado. Para que a unificação se tornasse efetiva, propunha a implantação de estruturas de inspeção para as escolas mediante obtenção de licenças para o funcionamento e fiscalização sistemática. A regulação dos saberes transmitidos pela escola era um dos aspectos que deveriam ser observados pelos inspetores. Para o pleno atendimento desta finalidade, teve início a instituição de um aparato administrativo-burocrático para regular a instrução pública com a proposição de órgãos oficiais de regulamentação, controle e inspeção escolar. A definição do conteúdo do ensino passa a ser prerrogativa do governo imperial. A partir da menção do programa de ensino no decreto de Couto Ferraz, este termo torna-se predominante na legislação e nas demais normativas do período

Em linhas gerais, o plano de estudos poderia ser agrupado na categoria dos instrumentos de regulação, junto às leis e aos compêndios, e funcionava tanto para regular o ritmo do ensino, indicar a duração dos cursos e definir o conteúdo a ser ensinado em cada ano, como para estabelecer o método e dirigir o trabalho dos professores. Já em meados do século XIX, o conceito de programa, que estava sendo usado especificamente para orientar os exames que visavam promover os alunos ao próximo nível de estudos e conferir prêmios e distinções, passa a ser usado também para a distribuição das matérias nos diferentes tempos do ensino.

A partir da década de 1870, a modernização da instrução pública passou a ser defendida por uma parte do parlamento identificada com os ideais abolicionistas e republicanos. Partindo do argumento da precariedade da instrução pública, estes políticos buscavam nos países mais desenvolvidos, sobretudo nos EUA, novas ideias e modelos. A organização do tempo da instrução era imprescindível tanto para a escola graduada quanto para a formação secundária e superior. Os Pareceres de Rui Barbosa, apresentados ao parlamento brasileiro em 1882, defendiam que era possível organizar a instrução pública do Brasil de outra forma. Ele buscava sintetizar as experiências dos sistemas de ensino europeus e norte-americanos e traduzir para a realidade brasileira os estudos teóricos que começavam a circular nestes países.

A reforma da instrução proposta por Rui Barbosa previa a completa reformulação dos programas escolares. A seleção e a racionalização dos conteúdos

do ensino seriam a garantia de que a instrução tomaria o rumo certo. O modelo enciclopédico dos programas e a base científica para a seleção das matérias precisava de uma argumentação mais consistente para superar a crítica de que se tratava de uma proposta irrealizável. Para esta argumentação dois elementos foram mobilizados: o potencial do método e a obrigatoriedade do cumprimento dos programas.

Neste cenário, o campo semântico da educação vai se complexificando em torno de quatro conceitos chave: ensino, método, programa e disciplina. Em um primeiro momento, a perspectiva da escola graduada aproxima os conceitos de programa e exame, uma vez que era necessário definir como se daria a classificação dos alunos. Em seguida, o método intuitivo e as lições de coisas fazem com que os conceitos de método e programa se articulem, deslocando o debate do âmbito da construção de normativas para a formação e atuação dos professores. Os professores precisavam ser preparados para executar os programas e o seu trabalho deveria ser fiscalizado para garantir o cumprimento dos planos de ensino. O século XX comportou cinco pontos nodais para o conceito de currículo em que os professores estavam diretamente implicados, ainda que na maioria das vezes fossem percebidos como reprodutores ou executores dos programas e currículos.

QUADRO 46 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL (1902-1978)

ANO	CONTEXTO	SUJEITOS	TERMOS
1902-1909	Modernização do ensino; profissionalização da docência e implantação dos grupos escolares	• João Kopke • Romão Puiggari • Ramon Roca Dordal • Arnaldo Barreto	• Programa (de estudos ou de ensino)
1928-1944	Emergência de uma nova concepção de escola; organização de novos instrumentos de controle	• Anísio Teixeira • Lourenço Filho • José Ribeiro Escobar	• Programa • Currículo
1955-1965	Impulso da pesquisa no INEP/CBPE; aprovação da LDB nº 4.024/61	• João Roberto Moreira • Lauro de Oliveira Lima • Jayme Abreu • Nádia Cunha • Newton Sucupira	• Currículo • Programa
1966-1977	Acordos EUA: Faculdade Interamericana; PABAAE, MEC/USAID	• Lady Lina Traldi • Dalila Sperb • Marina Couto	• Currículo
1964-1978	Reforma Universitária, Faculdades de Educação e a disciplina currículos e programas	• Joel Martins	• Currículo

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A defesa do modelo enciclopédico para os programas de ensino provocou a intensificação do trabalho docente, assim como o aumento do controle sobre o cumprimento dos programas estabelecidos. Os extensos programas iluminados pelos conhecimentos científicos seriam a solução para a superação da ignorância e os responsáveis pelo sucesso desta empreitada eram os professores que começavam a se organizar como uma categoria profissional. Caberia aos professores a execução integral dos programas e aos inspetores a fiscalização do trabalho. O que melhor definia os programas neste momento era o fato de que eles deveriam ser cumpridos, ou seja, os programas eram roteiros que determinavam o que os professores deveriam ensinar.

Os professores, formados pelas Escolas Normais, começavam a se organizar como categoria. A Revista de Ensino se mostrava como um espaço para manifestação das ideias defendidas pelos professores associados. Entre eles, existia um grupo que tinha acesso à literatura internacional e estava envolvido na produção de materiais para o ensino. Estes professores contestavam o modelo de programa e reivindicavam a participação na sua revisão. Para este grupo, a ideia de que programa era algo a ser cumprido não parecia suficiente. Neste contexto, o conceito de programa é definido pelo professor Augusto de Carvalho como o plano geral dos estudos de um estabelecimento de ensino que contém as matérias a ensinar e modo que as disciplinas devem ser ministradas, funcionando como um dos principais elementos que o professor tem de considerar para a organização pedagógica da sua classe ou da sua escola. Com esta definição, o programa deixaria de funcionar somente como um instrumento de controle do trabalho do professor para ser também uma ferramenta de trabalho para o professor.

O impulso do processo de escolarização e o desejo de modernização potencializaram a difusão do termo programa de ensino no início do século XX. Neste período, a emergência do conceito de currículo esteve relacionada com três fatores: o debate sobre a uniformização dos programas de ensino, a certificação de professores e a emissão de autorização para o funcionamento de instituições escolares. Ao mesmo tempo, o intento de estabelecer um sistema de ensino que promovesse o progresso e que suplantasse a ignorância da população impulsionou a criação de estruturas de supervisão e controle dos programas executados pelas instituições escolares.

Na década de 1920, em um contexto de reformas educacionais nos diversos

estados do país, o debate público da educação tornava-se ainda mais amplo e o desejo de construir a unificação do ensino nacional garante a presença dos programas de ensino neste debate. Lourenço Filho defende a necessidade de criação de um currículo mínimo que, com a ascensão do Estado Novo, vai se tornar uma proposta governamental. Destacamos que em 1930, ano em que é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, Anísio Teixeira traduz *"The Child and the curriculum"* de John Dewey, considerado o primeiro texto teórico sobre currículo publicado no Brasil.

A criação da ABE em 1924 e a promoção e organização, pela entidade, das Conferências Nacionais de Educação, entre 1927 e 1967, ampliou e inscreveu o debate educacional em um lugar privilegiado, de modo a promover um novo modo de falar sobre a educação. A partir da década de 1940, a RBEP surge com o objetivo de veicular estudos teóricos e informações governamentais. A publicação da RBEP impacta significativamente o campo semântico da educação pelo seu largo alcance e regularidade das edições. A análise dos 100 números da revista publicados entre os anos de 1944 e 1965 permite observar que é no decorrer da primeira metade da década de 1960 que o conceito de currículo passa a ser frequente no debate educacional, tornando-se um conceito fundamental.

Entre os anos de 1950 e 1960, a criação dos CBPE impulsiona a publicação de materiais teóricos para subsidiar os sistemas de ensino, bem como os cursos de formação de professores. O livro de João Roberto Moreira é considerado o primeiro sobre este tema publicado no Brasil. Os acordos de cooperação técnica internacional, com destaque para o PABAAE, promoveram a recepção de muitas novas referências teóricas, assim como o intercâmbio internacional, formação de quadros especializados e o treinamento de supervisores. Sob este impulso foram publicados os livros de Marina Couto, Lady Lina Traldi e Dalila Sperb, que tiveram grande circulação.

A reformulação do Curso de Pedagogia, com a criação das habilitações e da disciplina de currículos e programas foi um importante marco institucional para o conceito de currículo. A Reforma Universitária também impactou os sentidos de currículo no ensino superior ao indicar que caberia ao CFE a determinação dos programas. Além da criação da disciplina currículos e programas na formação dos supervisores educacionais, a instituição da área de concentração denominada currículo em alguns cursos de pós-graduação potencializa o uso do conceito no âmbito do ensino superior e provoca uma nova fase no desenvolvimento do conceito,

que está esquematizada nos três pontos nodais apresentados no Quadro 47:

QUADRO 47 - PONTOS NODAIS PARA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL (1971-1986)

ANO	CONTEXTO	SUJEITOS	TERMOS
1971-1978	Publicação da Lei 5.692/71 que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau	• Valnir Chagas • Maria Terezinha Tourinho Saraiva	• Currículo
1975-1986	Sistematização da literatura norte-americana sobre currículo	• Nelly Moulin • Nilcéa Maria de Siqueira Pedra • Consuelo de Menezes Garcia	• Currículo
1980-1986	Novas abordagens para o conceito de currículo	• Ana Maria Saul • Rosemary G. Messick • Regina Leite Garcia • Diversos professores da UNESP, USP, UFF, UFRGS, PUC/SP e PUC/RJ	• Currículo

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Neste período, o léxico educacional se estabiliza, mas os significados dos conceitos continuam em disputa. O termo programa deixa de ser usado em conjunto ou como sinônimo de currículo, sendo deslocado para o campo semântico do planejamento educacional.

Em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus inseriu em definitivo o conceito de currículo no ordenamento legal da educação. Valnir Chagas, que naquele momento atuava como conselheiro do CFE, foi o responsável por estabelecer o que ele chamou de doutrina do currículo que precisou ser explicada em diversas normas infralegais que se ocuparam, dentre outras coisas, da definição do conceito de currículo.

Nos anos seguintes, com a criação dos cursos de pós-graduação em educação, vemos uma expressiva intensificação da produção acadêmica, seja pela tradução da literatura técnica ou pela produção de teses, dissertações, livros e artigos. A PUC/SP, UFPR, UFSM e a UNB tinham em seus programas a área de concentração em currículo e foram as primeiras instituições a se destacarem pelas produções sobre o tema.

A nova conjuntura política e social possibilitou uma mudança substancial de perspectiva e emergiu o desejo de construir um novo projeto para a educação, no qual a finalidade do ensino iria muito além do cumprimento de um currículo. O referencial

norte-americano até então utilizado passou a ser alvo de críticas de alunos e professores, e novas referências, como Paulo Freire e Michael Apple, foram promovendo novas formas de pensar a educação.

A intensificação da produção acadêmica possibilitou a formação de uma área específica na pesquisa educacional, até que em 1986 a criação de um grupo de trabalho na ANPED marca a consolidação do currículo como subcampo do conhecimento acadêmico-educacional. Nesta nova fase, outras instituições começaram a se destacar, como a UNESP, USP, UFF, UFRGS, PUC/SP e PUC/RJ.

A percepção do que acontecia no interior das escolas começou a interferir na forma de conceituar currículo. Tal conceito importava não só para saber o que é o currículo, mas, com a emergência do campo, para saber o que se pode estudar a partir do currículo. Currículo oculto passou a ser um tema discutido, assim como ganharam espaço os estudos sobre a linguagem educacional. O discurso curricular passou a ser associado a demandas sociais e à educação para o desenvolvimento social.

A elaboração de definições, em um primeiro momento, visava subsidiar a interpretação, promover o cumprimento ou a contestação das normativas estabelecidas. A intensificação da atividade acadêmica proporcionou um aumento substancial de formulações que variavam de acordo com as perspectivas que compunham o cenário educacional, até que o próprio ato de definir e as diferentes definições do conceito tornaram-se um problema teórico relevante.

A polissemia do conceito de currículo começa a ser percebida como uma característica e o relativismo muitas vezes foi utilizado como uma saída para as disputas de significados. A necessidade de definir vem justamente da polissemia do conceito. Não é necessário definir um termo que não deixa espaço para diferentes interpretações. A definição de um conceito torna-se necessária justamente quando o termo é polissêmico, está em uso por diversas pessoas com diferentes objetivos e perspectivas, está em disputa e os diferentes sentidos podem provocar diferentes efeitos práticos.

Ao final deste trabalho podemos afirmar que alcançamos os objetivos propostos, uma vez que foi possível identificar e compreender o processo de emergência do conceito de currículo no decorrer do século XIX e a sua incorporação no léxico educacional do século XX. Isso só foi possível porque o referencial teórico-metodológico permitiu estabelecer relações entre os conceitos correlatos plano e

programa, superando a compreensão de que o conceito de currículo só se desenvolveu a partir da década de 1970.

Em linhas gerais, foi possível perceber que o significado de currículo se desenvolveu a partir de diferentes palavras, que se alternaram em frequência no decorrer dos anos. Ao mesmo tempo, percebemos que tanto o conceito de programa como o conceito de currículo conviveram, em um mesmo tempo histórico, com diferentes significados, que estavam relacionados a diferentes autorias, perspectivas teóricas e contextos institucionais que influenciaram a variação semântica do termo. É importante reiterar que o conceito reteve muitas camadas de significados, daquelas que estavam associadas ao termo na sua origem no século XVI, tal como demonstrou Hamilton (1992b), às novas camadas de significado que o debate acadêmico-educacional associou ao termo na segunda metade do século XX.

O currículo tornou-se um conceito fundamental para a área educacional no decorrer do século XX, com destaque para as décadas de 1960 e 1970, quando vimos tanto as instâncias normativas e governamentais como as acadêmicas, com destaque para as Faculdades de Educação, atuando na construção de definições e explicações, o que fez com que o campo semântico se tornasse mais complexo e ampliado.

A história dos conceitos, como já afirmamos anteriormente, não se restringe à análise diacrônica da linguagem, uma vez que trabalha com a premissa de que mudanças nas formas de falar são indícios de mudanças que transcendem o universo da linguagem. Sendo assim, analisando a história do conceito de currículo, entre os anos de 1823 e 1986 no Brasil, temos acesso a mudanças estruturais mais profundas nas formas de pensar e de praticar a educação. A análise da linguagem,

especialmente dos conceitos normativos que a compõe, justifica-se à medida que entendemos que a experiência histórica, em grande medida, se apresenta para a interpretação, a partir de conceitos em circulação em distintas temporalidades, línguas e tradições intelectuais. (VIEIRA, 2021, p.4-5).

A história dos conceitos, ainda que esteja limitada à interpretação dos textos escritos, oferece uma ampla visada sobre o cenário da educação em diferentes níveis, considerando os planos político, administrativo, pedagógico e acadêmico. Nesse sentido, compreender a linguagem em uso em determinado tempo e espaço social,

considerando o vocabulário corrente em cada contexto, bem como os termos que [...] assumem contornos de conceitos normativos, representa uma via de acesso para a compreensão dos deslocamentos da percepção sobre o papel da educação

e da escola entre os grupos engajados na produção dos modos de falar e, sobretudo, de fazer a educação. (VIEIRA, 2021, p. 26).

Por fim, é possível hipotetizar que a emergência do conceito de currículo na linguagem praticada no campo educacional, a partir da segunda metade do século XX, revela um fenômeno mais amplo de reestruturação dos modos de falar sobre a educação, incorporando um léxico técnico e científico, próprio de um movimento de aproximação da área com a esfera acadêmica, sem perder seus vínculos com o campo político. Sendo assim, para aprofundar essa hipótese, entendemos que outros objetos podem também ser observados pelas lentes da história dos conceitos em pesquisas futuras, como o conceito de ensino, que se mostrou como o principal termo do léxico educacional nos séculos XIX e XX, e o conceito de avaliação e seus termos correlatos: exames, medidas, provas e testes. Algumas derivações dos conceitos de currículo também demandam aprofundamento, como o conceito de programa mínimo na perspectiva de Lourenço Filho e a apropriação do conceito de currículo oculto na década de 1980 e 1990.

FONTES

OBRAS DE REFERÊNCIA

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira, 1948. 4. v.

AZEVEDO, F. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Mirador Internacional, 1975. 2v.

BACON, F. **The Works**. London: A. Millard, 1753. Original de Biblioteca Pública de Lyon. Digitalizado em 01 mar. 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=rD2u17Qrvk4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 nov. 2018

BLUTEAU, R. **Suplemento ao Vocabulário Portuguez e latino** (Parte 1: Letras A-L). Lisboa: Joseph Antonio da Sylva, Impressor da Academia Real, 1727.

BLUTEAU, R. **Suplemento ao Vocabulário Portuguez e latino** (Parte 2: Letras M-Z). Lisboa: Patriarcal Officina da Música, 1728.

BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez e latino** (Volume 01: Letras A). Coimbra: Collégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712a.

BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez e latino** (Volume 02: Letras B-C). Coimbra: Collégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712b.

BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez e latino** (Volume 03: Letras D-E). Coimbra: Collégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712c.

BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez e latino** (Volume 05: Letras K-N). Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, Impressor de Sua Magestade, 1716.

BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez e latino** (Volume 06: Letras O-P). Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, Impressor de Sua Magestade, 1720.

BUISSON, F. **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Partie 1 / Tome 1 / publié sous la direction de F. Buisson, avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs. Paris, 1882. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f35.image.r=programme#>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CARVALHO, J. M. de. **Dicionário prático da língua nacional**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1945. 1109p. (Enciclopédias e dicionários Globo).

D'ALEMBERT, J. B. le R. ; MALLET, E. F. **College [abridged]. The Encyclopedia of Diderot & d'Alembert Collaborative Translation Project**. Tradução de Nelly S. Hoyt e Thomas Cassirer. Ann Arbor: Michigan Publishing, University of Michigan Library, 2003. <http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.144> (accessed [fill in today's date in the form April 18, 2009 and remove square brackets]). Publicação Original: "Collège [abridged], Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des

métiers, 3:634–637 (Paris, 1753). Disponível em : < <https://quod.lib.umich.edu/d/did/>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

DIDEROT, D.; D'ALEMBERT, J. Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. In: **The Encyclopedia Of Diderot & d'Alembert – Collaborative Translation Project**. Michigan Publishing - University of Michigan Library. Disponível em: <<https://quod.lib.umich.edu/d/did/>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

DUEZ, N. **Dictionarium Germanico-Gallico-Latinum**. Deutsch Französisch, und Lateinisch Dictionarium, in diesem dritten Truck trefflich vermehrt und verbessert, 1663. Original de A Biblioteca Britânica. Digitalizado em 14 jun.2018. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=EV2ggrH1GHMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 01 nov. 2018.

ENCICLOPÉDIA Barsa Universal. 2. ed. São Paulo: Ed. Planeta, 2009. 18v., il., mapas, ret., 29 cm. ISBN 97885751182901 (obra completa).

ENCICLOPÉDIA Barsa. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda, 1973, 16v.

ENCICLOPEDIA brasileira Merito. São Paulo: Merito, 1958-1964. 20v., il. (algumas col.), mapas col., 26 cm.

ENCICLOPEDIA brasileira Merito. São Paulo: Merito, 1958-1964. 20v., il. (algumas col.), mapas col., 26 cm.

EURIDES BRITO DA SILVA, M. In: QUARTI, M. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eurides-brito-da-silva>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FARIA, E. **Novo diccionario da lingua portugueza**. O mais exacto e mais completo de todos os diccionarios ate hoje publicados; contendo todas as vozes da lingua portugueza, antigas ou modernas, com as suas varias accepções, accentuadas conforme à melhor pronuncia, e com a indicação dos termos antiquados, latinos, barbaros ou viciosos; os nomes proprios da geographia antiga e moderna; todos os termos proprios das sciencias, artes e officios, etc., e a sua definição analytica; seguido de um diccionario de synonymos. Volume quatro. 2ª edição. Lisboa: Typografia Universal, 1853. Disponível em: <<https://archive.org/details/novodiccionariod04fariuft/page/n5/mode/2up>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

FARIA, E. **Novo diccionario da lingua portugueza**. O mais exacto e mais completo de todos os diccionarios ate hoje publicados; contendo todas as vozes da lingua portugueza, antigas ou modernas, com as suas varias accepções, accentuadas conforme à melhor pronuncia, e com a indicação dos termos antiquados, latinos, barbaros ou viciosos; os nomes proprios da geographia antiga e moderna; todos os termos proprios das sciencias, artes e officios, etc., e a sua definição analytica; seguido de um diccionario de synonymos. Volume dois. 2ª edição. Lisboa: Typografia

Universal, 1853. Disponível em: <<https://archive.org/details/novodiccionariod02fariuft/page/664/mode/2up>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

FERNANDES, F. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. Globo, [1954]. 919 p.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e aumentada Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. xxiii, 1838. Bibliografia: p. [1811]-1838.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. 1499 p.

FERREIRA, A. B. H. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. 11. ed. / rev. e aum São Paulo: Civilização Brasileira: Nacional, 1969. xxxiii, 1.301, 22cm.

FONTINHA, R. **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa**. Porto: Ed. Domingos Barreira, [19--]. 1994 p.

FRANCOIS POMEY [de la Compagnie de lesvs]. **Dictionaire Royal des Langues Françoise et Latine**. Lyon, 1664. Original de A Biblioteca Britânica. Digitalizado em 19 fev. 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=o3hmAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 29 out. 2018.

GOOD, C. V. **Dictionary of education**. New York: McGraw-Hill, 1945. xxxix, 495p. (McGraw-Hill Séries in education).

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva, 2001.

HOUAISS, A. **Enciclopedia Mirador internacional**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1986. 20v. (11565p.), il. col., fac-simile, mapas, ret., 30 cm. ISBN 8570260954 (enc.).

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1979. xi, 1634p., il. col.

JAUCOURT, L.; DIDEROT, D. (atribuído por Jacques Proust). **"Jesuit." The Encyclopedia of Diderot & d'Alembert Collaborative Translation Project**. Tradução de: Jason T. Kuznicki. Ann Arbor: Michigan Publishing, University of Michigan Library, 2003. <http://hdl.handle.net/2027/spo.did2222.0000.033> (acessado em: [fill in today's date in the form April 18, 2009 and remove square brackets]). Publicação Original : "Jésuite," Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, 8:512–516 (Paris, 1765). Disponível em: <<https://quod.lib.umich.edu/d/did/>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. xiii, 300p., il. Inclui índice. ISBN 8571103933 : (Broch.).

JUNIUS, F.; LYE, E. **Etymologicum anglicanum**. Theatro Sheldoniano, 1743. Original de A Biblioteca Estadual da Baviera. Digitalizado em: 10 ago. 2011. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=XzZLAAAACAAJ&printsec=>

frontcover&hl=pt-BR&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 nov. 2018.

KIDDLE, H; SCHEM, A.J. **The Cyclopaedia of Education: a dictionary of information for the use of teachers, school officers, parents, and others**. Library of the University of Michigan. Third Edition with appendix. Nova York: E. Steiger. London: Sampson Low & Co, 1883. Disponível em: <<https://play.google.com/store/books/details?id=IQHq4VQgzB4C&rdid=book-IQHq4VQgzB4C&rdot=1>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

LE BRUN, G. **Dictionnaire universel françois et Latin**, tiré des meilleurs auteurs ... Troisième édition, revue, corrigée et augmentée, 1770. Original de A Biblioteca Britânica. Digitalizado em 09 jul. 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=HWjrYFhXvSoC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 01 nov. 2018.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves: Academica, 1952-55. 2 v.

PARKER, J; STAHEL, M. **Password: K dictionaries: English dictionary for speakers of portuguese**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTO, L. M. S. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000038026&bbm/5414#page/318/mode/2up>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PINTO, P. A. (Pedro Augusto). **Dicionário de Sinônimos**: breve estudo de alguns sinônimos e de pseudo-sinônimos. 2. ed. Rio de Janeiro: Cientifica, 1956. 2v.

SANTÓS VALENTE, A. L.; CALDAS AULETE, F. J. **Diccionario contemporaneo da lingua portuguesa feito sobre um plano inteiramente novo**. Volume 1. Lisboa: Imprensa nacional, 1881. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015028326950&view=1up&seq=7>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

SANTÓS VALENTE, A. L.; CALDAS AULETE, F. J. **Diccionario contemporaneo da lingua portuguesa feito sobre um plano inteiramente novo**. Volume 2. Lisboa: Imprensa nacional, 1881. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015028326943&view=1up&seq=558>>. Acesso em: 13/05/2021.

SERRANI, J. L. **Dictionarivm Aelli Anto**. Sevilha: Matriti, 1615. Original de A Biblioteca Britânica. Digitalizado em 16 dez. 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Hs9IAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 out. 2018

SILVA, A. M. **Diccionario da lingua portugueza** composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 1: A - K). Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789a.

SILVA, A. M. **Diccionario da lingua portugueza** composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 2: L - Z). Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789b.

WASE, C. **Dictionarium Minus**: A Compendious Dictionary English-latin and Latin-english, Volume 1. Maxwell, 1662. Original de a Biblioteca estadual da Baviera. Digitalizado em 22 dez. 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=cIBFAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=curriculum&f=false>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PERIÓDICOS (NÚMEROS COMPLETOS)

EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, Vol. I. Outubro, 1927.

EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, vol. V. nº 1 Outubro, 1928.

EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, vol. IX. nº 1, Anno III – 25º fasc. Outubro, 1929.

EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, vol. VII. nº 3. Junho, 1929.

EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, vol. XI. nº 1, Anno III – 31º fasc. Abril, 1930.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Série: periódico completo (1976-1984). Porto Alegre: UFRGS.

ESCOLA NOVA (segunda phase da revista “educação”). vol. I. nov./dez. n. 1. São Paulo: Órgão da Diretoria Geral do Ensino. 1930. 80 p.

ESCOLA NOVA (segunda phase da revista “educação”). vol. I. nov./dez. n. 2-3. São Paulo: Órgão da Diretoria Geral do Ensino. 1930. 306 p.

ESCOLA NOVA (segunda phase da revista “educação”). vol. II. jan./fev. n. 1-2. São Paulo: Órgão da Diretoria Geral do Ensino. 1931. 253 p.

ESCOLA NOVA (segunda phase da revista “educação”). vol. II. mar./abr. n. 3-4. São Paulo: Órgão da Diretoria Geral do Ensino. 1931. 253 p.

ESCOLA NOVA (segunda phase da revista “educação”). vol. III. mai/jun. n. 1-2. São Paulo: Órgão da Diretoria Geral do Ensino. 1931. 234 p.

ESCOLA NOVA (segunda phase da revista “educação”). vol. III. Julho. n. 3. São Paulo: Órgão da Diretoria Geral do Ensino. 1931. 402 p.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Índice de Autor e Assunto (71/100). Rio de Janeiro, 1965.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Série: periódico completo (1944-1965). Rio de Janeiro.

REVISTA DA EDUCAÇÃO. São Paulo, Vol. I-2. Junho, 1923.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno I, n. 01 a 05, 1902.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno I, n. 06, 1903.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno II, n. 01 a 05, 1903.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno II, n. 06, 1904.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno III, n. 01 a 05, 1904.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno III, n. 06, 1905.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno IV, n. 01 a 03, 1905.

REVISTA DE ENSINO. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, Anno IV, n. 04 a 06, 1906.

ARTIGOS DE JORNAIS

Annuncios. **Jornal do Commercio**. Anno XXIII. Edição 149. Rio de Janeiro. Segunda-feira, 29 de maio de 1848. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_03&pesq=%22programma%20de%20estudos%22&pasta=ano%20184&pagfis=12480>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BELISCÃO (dirigido à mocidade). **Jornal – Opinião Geral: folha política, moral e instrutiva**. Rio de Janeiro. Typographia e Livraria Decremiere. 07 de abril de 1849. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=221732&pesq=%22curr%C3%ADculo%22&pasta=ano%20184>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Exterior. França. **Diário de Pernambuco**. Anno XXI. Edição 81. Recife. Sabbado, 12 de abril de 1845. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_02&pesq=%22programma%20de%20ensino%22&pasta=ano%20184&pagfis=6283>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FIGUEIREDO, A.C.A. Discurso proferido pelo Conselheiro Afonso Celso em 28 de dezembro de 1873. **A instrução pública: Folha Hebdomadaria**. Dirigida por J.C. de Alambary Luz. Anno III N. 5. Rio de Janeiro. 1º de fevereiro de 1874. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=233048&pesq=%22Esta%20fiscaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20pai%20e%20da%20fam%C3%ADlia%22&pasta=ano%20187>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Huma visita a huma escola da Hespanha. **Correio Oficial: In Medio Posita Virtus (RJ)**. Anno 1837. Edição 00117. Rio de Janeiro. Typographia Nacional. 1874. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749443&pesq=%22programma%20de%20estudos%22&pasta=ano%20183&pagfis=5210>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

KÖPKE, J. Exame de madureza. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 16 de janeiro de 1896. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_08&PagFis=19979&Pesq=%22curr%c3%adculo%22>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MELLO, F.P.B., E. Juizes de Paz. **Gazeta Universal**, Pernambuco, Edição 00028(1), 1836. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=813974&PagFis=56&Pesq=%22curr%c3%adculo%22>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

DOCUMENTOS PARLAMENTARES

BARBOSA, J. da C. **Projeto de Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brasil**. Annaes do Parlamento Brasileiro: Câmara dos Deputados. Autor: Januário da Cunha Barbosa. Sessão de 16 de junho de 1826.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X. Tomo I (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: Casa de Rui Barbosa, 1946a. 350 p.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X. Tomo II (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: Casa de Rui Barbosa, 1946b. 400 p.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X. Tomo III (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: Casa de Rui Barbosa, 1947a. 310 p.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X. Tomo IV (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: Casa de Rui Barbosa, 1947b. 282 p.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino secundário e superior**. Obras Completas de Rui Barbosa. Volume X. Tomo I (1882). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: Casa de Rui Barbosa, 1942. 370 p.

BRASIL. Annaes do Parlamento Brasileiro. **Assembléa Constituinte do Império do Brasil**. 1823a. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/IP_AnaisImperio_digitalizados.asp>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Annaes do Parlamento Brasileiro. **Assembléa Constituinte**. Tomo terceiro. 1823b. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/IP_AnaisImperio_digitalizados.asp>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Annaes do Parlamento Brasileiro. **Assembléa Constituinte**. Tomo quinto. 1823c. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/IP_AnaisImperio_digitalizados.asp>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Annaes do Parlamento Brasileiro. Câmara dos Senhores Deputados. **Sessão de 16 de junho de 1826**. Tomo II. Rio de Janeiro: Typografia do Império, 1826.

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados à Assembleia Geral Legislativa do Império do Brasil. **Sessão de 05 de junho de 1826**. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, 1827a. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749419&PagFis=274&Pesq=curr%c3%adculo>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados à Assembleia Geral Legislativa do Império do Brasil. **Sessão de 07 de agosto de 1826**. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, 1827b. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749419&PagFis=1122&Pesq=curr%C3%ADculo>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Diário da Câmara dos Deputados à Assembleia Geral Legislativa do Império do Brasil. **Sessão de 22 de agosto de 1826**. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, 1827c. <Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/749419/per749419_1826_00082.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 09 de abril de 1964**. Outorgado à Nação pelos comandantes-em-chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, representando o Comando Supremo da Revolução, que modifica a Constituição de 1946 na parte relativa aos poderes do presidente da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854, Página 45 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.331%2DA%2C%20DE%2017%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201854,secundario%20do%20Município%20da%20C%C3%B4rte.&text=Da%20Inspec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20estabelecimentos%20publicos,Art>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. **Lei de 11 de agosto de 1827a**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827, Página 5 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. **Lei de 15 de outubro de 1827b**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-15-outubro-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 181/70**. Registro para lecionar História da Arte como prática educativa do segundo grau. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Revista Documenta nº 112, 1970.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 251/62**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Revista Documenta nº 11, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 252 de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100, p. 101-17, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer 4.833/75**. Núcleo comum e organização curricular a nível de 1º grau. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Revista Documenta nº 181, 1975.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto de 02 de dezembro de 1837**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1837, Página 59, Vol. 1 pt II (publicação original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.247 de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879, Página 196, Vol. 1 pt II (publicação original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 869 de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10869impressao.html> Acesso em: 22 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Indicação de 13 de setembro de 1962, do CFE. Normas sobre currículo. In: **Documenta**. Rio de Janeiro, MEC/CFE, n. 7, p. 87-88, 1962.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Portaria n.º 160 de 26 de março de 1953**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XIX, n.º 49, p. 182-183, 1953. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001657.Pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 2.018/74, de 05 de julho de 1974**, do CFE. Educação pré-escolar. Documenta nº 164, 1974.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In: **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 131-153, 1977.

BRASIL. **Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971**, do CFE. Sobre o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei nº 5.692. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Regulamento n.º 62 de 01 de fevereiro de 1838**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1841, Tomo 4º. Parte 2ª. Sessão 4ª. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/regulamento%20n.%2062%20-%201841.%20altera%20algumas%20das%20disposicoes.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Regulamento n.º 8 de 31 de janeiro de 1838**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1838, Página 61, Tomo 1 parte 2ª sessão 6ª. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_011.html>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 08/71, de 01 de dezembro de 1971**, do CFE. Anexa ao Parecer nº 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 1.281 de 24 de abril de 1905**. Approva e manda observar o programma de ensino para as escolas modelo e para os grupos escolares. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1905/decreto-1281-24.04.1905.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

LIVROS E ARTIGOS

A. B. Questões Geraes: O programma nos grupos escolares. **Revista de Ensino**. São Paulo, Ano IV, n. 06, p. 835-837, 1906.

ABREU, J. Editorial: salário-educação e a escolaridade primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLII, n. 96, out./dez, 1964.

ABREU, J. Ensino médio em geral e ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 7-24, jan./mar., 1961.

ABREU, J. Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 17-35, jan./mar., 1963.

ABREU, J. Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 44, n. 99, p. 53-71, jul./set., 1965.

ALMEIDA, G. A. de. Balthazar Barbosa Filho. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte v. 48, n. 116, pág. 533-534, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000200021>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ALMEIDA, J. P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

AMARAL, J. M. Contribuição para a reforma do programma das escolas primárias paulista. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.I, n. 2-3, p. 263-264, nov./dez, 1930.

ANTUNES, J. A. A. Questões Geraes: O ensino agrícola. **Revista de Ensino**. São Paulo, Ano VIII, n. 02, p. 27-31. junho, 1909.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W.; WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura no sociologia do conhecimento escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 19-33, 1986.

APRESENTAÇÃO. Índice de Autor e Assunto (71/100). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. III, 1965.

ARMELLINI, N. J. Reflexões em torno do tema: escola/comunidade e a posição do currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, 1983.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, F. Programas das escolas do Distrito Federal. **Escola Nova**. São Paulo. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, v.I, n. 2-3, p. 197-237, nov./dez. 1930.

BACK, E. O ciclo básico na Universidade Federal do Paraná. **Em aberto**. Brasília: v. 1, n. 2, p. 11-15, 1982.

BARRETO, A. As conferências mensaes. **Revista de Ensino**. São Paulo, n. 02, ano I, p.157, junho, 1902.

BARRETO, E. S. de S.; ALVES, M. L. Buscando a superação do fracasso escolar na Rede Estadual Paulista. **Em aberto**. Brasília, v. 6, n. 33, p. 11-16, 1987.

BARRETO, N. A. Valor didático do programma globalizado. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.I, n. 2-3, p. 259-262, nov./dez. 1930.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogias: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 49, p. 26-42, 1984.

BLOOM, B. S. Innocence in Education. **American Journal of Education**. Chicago, v. 80, n. 3, may, 1972.

BLOOM, B. S. Inocência em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 16, 1976.

BONILHA JÚNIOR, F.M. Relatório apresentado em Assembléa Geral Ordinária, em 24 de janeiro de 1904. **Revista de Ensino**. São Paulo, Ano II, n. 06, p. 623-624, abril, 1904.

BORDAS, M. C. Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 1, n. 1, p. 23-31, 1976.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BRENNER, B. L. H. Fases do planejamento curricular. **Revista do Centro de Ciências Pedagógicas** (UFSM). Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 37-44, 1977.

BREVES, A. O programma nos grupos escolares. **Revista de Ensino**. São Paulo, n. 06, ano IV, p.835-837, maio, 1906.

BRITO, D. T. S. Educação moral na escola. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: v. 7, n. 2, p. 45-55, 1983.

BRITTO, J. M. Apresentação. **Índice da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1984)**. Rio de Janeiro: INEP, 1986.

BUISSON, F. **Rapport sur l'instruction primaire à L'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876**, présenté à M. Le Ministre de L'Instruction Publique au nom de la Commission Envoyée par le Ministère à Philadelphie. Paris: Imprimeire Nationale, 1878. Disponível em: <<https://archive.org/details/rapportsurlinst00natigoog/page/n424/mode/1up?q=programme>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

CAMARGO, R. A. A autonomia didática. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.I, n. 2-3, p. 294-295, nov./dez, 1930.

CARDOSO, E. M. Função social da universidade. **Educar**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 109-139, set./dez., 1981.

CARVALHO, A. R. O actual programma de ensino dos grupos e da escola-modelo. **Revista de Ensino**. São Paulo, n. 02, ano VIII, p. 03-08, junho, 1909a.

CARVALHO, A. R. O actual programma de ensino dos grupos e da escola-modelo. **Revista de Ensino**, São Paulo, n. 03, ano VIII, p. 05-10, setembro, 1909b.

CARVALHO, A. R. O actual programma de ensino dos grupos e da escola-modelo. **Revista de Ensino**. São Paulo, n. 04, ano VIII, p. 05-08, dezembro, 1909c.

CASTELO BRANCO, H. A. Documentação: Política educacional do presidente Castelo Branco. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLI, n. 94, abr./jun. p. 189-194. 1964.

CASTRO, A. A. D. Didática: perspectivas deste século. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-83, 1975.

CHAGAS, V. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAIA, J. Problemas de currículo. **Didática**. São Paulo, n. 3, p. 47-69, 1966.

COMISSÃO EDITORIAL. Apresentação. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Anais do seminário Tendências e prioridades de Currículo na Realidade Brasileira**. São Paulo: EDUC, 1985.

CÔRTEZ, L. Como Organizar o ensino secundário de um modo geral para atender à sua verdadeira finalidade? **Educação**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, vol. XI. nº 1, Anno III – 31º fasc. Abril, 1930.

COSTA, M. J. F. F; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A. I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997.

COSTA, M. L. S. M. **Organização curricular**. Niterói: Centro Educacional, 1975.

COSTA, R. Editorial. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, 1983.

COUTO, M. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.

CPDOC/FGV. **Dicionário Histórico-biográfico brasileiro**. Fundação Getúlio Vargas. Verbetes: Afonso Arinos de Melo Franco. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/afonso-arinos-de-melo-franco>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CUNHA, N.; ABREU, J. Classes secundárias experimentais – balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 90-151, jan./mar., 1963.

D'Antola, A. **Supervisão e Currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

DE GREGORI, W. Currículo acadêmico e currículo da vida. **Educação**. Santa Maria, v. 11, n. 1-2, p. 71-109, 1986.

DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e Estudo Preliminar sobre a Pedagogia de Dewey pelo Dr. Anísio S. Teixeira. Biblioteca de Educação organizada pelo Dr. Lourenço Filho, Vol. XII. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. Atualidades Pedagógicas. Vol. 76. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e Estudo Preliminar sobre a Pedagogia de Dewey pelo Dr. Anísio S. Teixeira. Biblioteca de Educação organizada pelo Dr. Lourenço Filho Vol. XII. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

DORDAL, R. R. Um assumpto de actualidade. **Revista de Ensino**. São Paulo, ano I, n. 04, p. 587-594, outubro, 1902.

DUTHIL, R. Estabelecimento científico dos programmes de estudo. **Educação**, São Paulo, v. 10, nº. 10-11, 1932.

EDITORIAL. 100 números a serviço da educação. In: **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLIV, n. 100, p. 217-220, out./dez, 1965.

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

ELSBREE, W. S. Educação primária nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 30, p. 249-283, 1947.

ESCOBAR, J. R. **A construção científica dos programas**. I Parte. O problema teórico: as bases psico-sociológicas dos programas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1934.

ETGES, N. J; FERRARI, A. R. Algumas Reflexões sobre a obra de Bernstein. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 4, n. 3, p. 361-365, out./dez., 1979.

FACHIN, R. Apresentação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 1, 1976, p. 8.

FELDENS, M. G. F. O significado de currículo por atividades. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 7, n. 3, p. 7-23, set./dez., 1982.

FELICIANO, J. Questões Geraes: O ensino. **Revista de Ensino**. São Paulo, Ano IV, n. 04, p. 6-19, setembro de 1907.

FERRARI, A. R.; GASPARY, L. B. V. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil: aspectos qualitativos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 7, n. 2, p. 7-17, 1982.

FROTA-PESSOA, O. Estratégia do trabalho curricular. **Revista Pedagógica**. [s.l.] 2 (4): 13-28, jul-dez, 1956.

GALI, A. Conceito de medida do trabalho escolar. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.II, n. 3-4, p. 260-303, mar./abr, 1931.

GARCIA, C. M. Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação. **Didática**. São Paulo, n. 21, p. 33-45, 1985.

GARCIA, C. M. História de vida: meu envolvimento com currículo. **Caderno Aberto**. Curitiba, 2(1); 118-127, junho, 1989.

GARCIA, C. M. Inovação curricular. **Educar**. Curitiba, v. 3, n. 1, p. 9-34, 1984.

GARCIA, C. M. Inovação curricular. **Educar**. Curitiba, v. 6, n. 1/2, p. 5-54, 1987.

GAYA, C. F. Programas para o ensino no litoral. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.I, n. 2-3, p. 238-248, nov./dez, 1930.

GÓIS SOBRINHO, J. F. Sentido e Objeto das Faculdades de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 277-298, abr./jun. 1969.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 7, p. 61-72, 1973.

GOMES, C. A. C. Enfoques teóricos em sociologia da educação: o paradigma do conflito. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: v. 8, n. 2, p. 23-46, 1984.

GOMES, C. A. C. Sociologia do currículo: perspectivas e limitações. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 55-69, 1980.

GOODLAD, J. I. et. alii. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice**. New York: McGraw-Hill Book, 1980.

HIPPEAU, C. **L'instruction publique aux États-Unis: écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales** (2e édition). Paris: Didier, 1872. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k220767r/f405.vertical#>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

HUEBNER, D. The Moribund Curriculum Field: Its Wake and Our Work. **Curriculum Inquiry**. [s.l.] 6(2) :153-67, 1976.

HUXLEY, T. H. **Lay, sermons, addresses and reviews**. London: Macmillan and co, 1870. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/16729/16729-h/16729-h.htm#III>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

INSTRUÇÃO para os mestres de primeiras letras. Real Imprensa da Universidade, 1824. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=vFtLAAAACAAJ&hl=pt&pg=GBS.PP1>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

JACKSON, P. W. **La vida en las aulas**. 6ª edición. Madrid: Morata, 1996.

JACKSON, P. W. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

KELLY, A. V. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1980.

KELLY, C. Editorial: Lei de Diretrizes – Reforma de Base da Educação Nacional. In: **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XL, n. 92, out./dez. 1963.

KRASILCHIK, M. O currículo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 215-223, 1984.

LE BOM, G. **Psychologie de l'éducation**: l'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient. 13e édition augmentée de plusieurs chapitres sur les méthodes d'éducation en Amérique. Paris: Ernest Flammarion, Éditeur, 1910.

LEITÃO, V. Um conceito de educação permanente. **Curriculum**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 7-23, 1971.

LENHARD, R. A ideologia nos livros escolares. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 8, n. 2, p. 93-102, 1983.

LESSA, G. Que se deve ensinar? **Boletim da CBAI**. Vol. VII nº 10, 1953.

LIMA, B. B. Mundo instável, homem contínuo, educação permanente. **Curriculum**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-36, 1974.

LIMA, L. de O. **A escola secundária moderna**: organização, métodos e processos. Série IV – Currículo, Programas e Métodos – Vol. 3. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1962.

LIMA, L. de O. A reforma do ensino e a dúvida metódica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Vol. 23, nº 80, p. 194-199, 1960.

LORENZ, K. M; GENEHR, E; DRECHSEL, E. M. A. Estudo dos currículos do curso de engenharia civil da escola politécnica do Rio de Janeiro: introdução a um método de análise quantitativa. **Educar**. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 107-142, 1982.

LOURENÇO FILHO, M. B. Dewey e a Pedagogia Americana. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. Atualidades Pedagógicas Vol. 76. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 7ª edição, refundida. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOURENÇO FILHO, M. B. A “Escola Nova”. **Educação**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, Vol. VII. nº 3, p. 203-301, Junho, 1929.

LOURENÇO FILHO, M. B. A questão da uniformização do ensino primário no Brasil. **Educação**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, Vol. II, nº 1, 1928.

LOURENÇO FILHO, M. B. Pesquisa sobre programa mínimo. **Boletim Educação Pública**. Secretaria Geral de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, 1936.

LOURENÇO FILHO, M. B. Programa mínimo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Vol. I nº 03, p. 393-402, 1944.

LOURENÇO FILHO, M. B. Um inquérito sobre o que os moços leem. **Educação**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. 1. Outubro de 1927. p. 30-39.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Escola Nova. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.1, n. 1, p.3-7, out./dez, 1930a.

LOURENÇO FILHO, M. B. A questão dos programas. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.1, n. 2-3, p.81-85, nov./dez, 1930b.

LUBBOCK, J. **Addresses, political and educational**. London: Macmillan, 1879. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=EKMQDwQfxWUC&hl=pt&pg=GBS.PA61>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LÜCK, H. Apresentação. In: **Pensando Currículo**. Coordenação de Pós-graduação em Educação, UFPR. Curitiba: UFPR, 1988. 10-11 p.

LUZ, F. Consulta ao professorado: o ensino público. **Revista de Ensino**. São Paulo, n. 01, ano IV, p. 622-626, abril, 1905.

MACEDO, J. M. de. **Anno Biographico Brasileiro**. Primeiro Volume. Rio de Janeiro: Typografia e Lithographia do Imperial Instituto Artístico, 1876. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?id=0ltHAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

MACHADO, M. F. R. d'A. **Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. VI, nº 16, p. 464-482, out., 1945. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+18/a6b3dccc-d431-4c84-885d-82e9660d04f8?version=1.3.>> Acesso em: 15 abr. 2020.

MARTINS, E. R. Editorial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 233-236, abr./jun.1969.

MARTINS, J. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, W. (Org.), **Educação brasileira contemporânea: Organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978, p. 43-68.

MARTINS, J. Os fundamentos psicológicos do curriculum. **Didática**. São Paulo, n. 1, p. 47-63, 1964.

MELO, O. F. Estudemos o programa escolar. **Revista do Ensino**. Vol. II nº 12. Rio Grande do Sul, 1953. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127184>>. Acesso em: 23/05/2020.

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. **Biografia Antônio de Almeida Oliveira**. 2020. Disponível em: <http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1299-Antonio_de_Almeida_Oliveira>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. da R. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MITRULIS, E. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova sociologia da educação. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 93-106, 1983.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889) 1º volume – Das Amazonas às Alagoas. Brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º. Vol. 147. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil 1835-1889) 2º volume – Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º. Vol. 147-A. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias** (subsídios para a história da educação no Brasil 1834-1889) 3º volume – Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. Brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º. Vol. 147-B. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MOACYR, P. **A instrução e o império** (subsídios para a história da educação no Brasil 1823-1853) 1º volume. Brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º. Vol. 66. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOACYR, P. **A instrução e o império** (subsídios para a história da educação no Brasil 1854-1888) 2º volume. Brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º. Vol. 87. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOACYR, P. **A instrução e o império** (subsídios para a história da educação no Brasil 1854-1889) 3º volume. Brasileira. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 5º. Vol. 121. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro: INEP/CILEME, 1955.

MOULIN, N. Conceito de currículo. **Curriculum**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 5-16, 1974.

NOTICIÁRIO. O programma. **Revista de Ensino**. São Paulo, Ano IV, n. 01, p. 630, abril, 1905.

NOTICIÁRIO. Programma de Ensino. **Revista de Ensino**. São Paulo, Ano II, n. 01, p. 99-100, abril, 1903.

OLIVEIRA, A. A. **O ensino público**. 2. ed. Edições do Senado Federal, v. 4. Brasília: Senado Federal, 2003.

OLIVEIRA, B. A socialização do saber sistematizado e a dimensão política da prática especificamente pedagógica. **Em aberto**. Brasília: v. 4, n. 26, p. 1-11, 1985.

PARO, V. H. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 18, p. 63-73, set. 1976.

PASQUALE, C. Editorial: da educação depende o resgate de condições sociais injustas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLI, n. 94, p. 131-133, abr./jun. 1964.

PEDERNEIRAS, R. O desenho obrigatório. **Educação**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. São Paulo, Vol. I, p. 107-109, outubro, 1927.

PEDRA, N. M. S. A complexificação da definição curricular. **Revista de Educação**. Curitiba, ano 2, n. 1, p. 59-66, 1978.

PEDRA, N. M. S. A complexificação da definição curricular. In: **Pensando Currículo**. Coordenação de Pós-graduação em Educação, UFPR. Curitiba, UFPR, 1988. p. 1-18.

PESTANA, F. R. O professor Dr. João Köpke. **Revista de Ensino**. Órgão da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo. São Paulo, Ano IV, nº. 5, p. 794-796, março, 1906.

PINHO, P. M. de. Editorial: Antes do Dicionário Brasileiro de Educação. In: **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLII, n. 95, jul./set. 1964a.

PINHO, P. M. de. Editorial: educação e descentralização. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLI, n. 93, jan./mar. 1964b.

POPPOVIC, A. M. O fracasso na alfabetização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 6, n. 3, p. 13-20, 1981.

POPPOVIC, A. M. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 21, p. 41-46, 1977.

PROJETO DE PROGRAMMA MÍNIMO PARA O CURSO PRIMÁRIO. *Revista de Educação*. Órgão da Diretoria de Ensino. São Paulo: Vol. VII, p. 173-184, setembro, 1934.

PUIGGARI, R. A questão dos programmas. **Revista de Ensino**: abril de 1902, n. 01, ano I, p.16.

REIS, S. B. R. **Algumas considerações sobre programas escolares**. São Carlos: Tip. Vera Cruz, 1941.

SÁ FRANCO, F. Bases para a organização dum programa de ensino globalizado. **Escola Nova**. São Paulo. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo: v.I, n. 2-3, p. 249-254, nov./dez., 1930.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid : Akal Editor, 1983.

SANTAROSA, L. M. C. Integração curricular: uma análise em 6ª série do 1º grau; com base na homogeneidade dos critérios de avaliação dos professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 4, n. 3, p. 333-346, out./dez., 1979.

SAUL, A. M. Considerações a respeito do conceito de currículo. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Anais do seminário Tendências e prioridades de Currículo na Realidade Brasileira**. São Paulo: EDUC, 1985.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução: Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHEFFLER, I. As definições em educação. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 159-180, 1976.

SCHWAB, J. J. The practical: A language for the curriculum. **School Review**. Chicago, 78: 1-24, 1969.

SMITH, W. **Art education, scholastic and industrial**. Boston: James R. Osgood and Company, 1873. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=F4LRJijjaOoC&hl=pt&pg=GBS.PP5>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SPERB, D. C. **Problemas gerais de currículo**: um enfoque brasileiro, completo e atualizado, para estudantes de educação a nível de graduação e pós-graduação e para professores de todos os graus de ensino. 5ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Globo, 1979.

SOUSA, M. R. de. Ciclo – signo do conflito entre a concepção liberal e a funcional de currículo na UFC. **Em aberto**. Brasília: v. 1, n. 2, p. 11-15, 1982.

SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 260-276, abr./jun. 1969.

SUCUPIRA, N. Princípios da educação de grau médio na lei de diretrizes e bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 45-67, jul./set. 1963.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. Atualidades Pedagógicas Vol. 76. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

TEIXEIRA, A. A reconstrução do programma escolar. **Escola Nova**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo, v.1, n. 2-3, nov./dez. 1930a, p.86-95.

TEIXEIRA, A. Comentários sobre a introdução ao estudo da Escola Nova. In: CPDOC. **Arquivo Anísio Teixeira**. Classificação: AT pi Teixeira, A. 1920/1930.00.00/1. Manuscrito. 9 fl. [ca 1920-1930]. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_prodInte&PagFis=6144>. Acesso em: 01 abr. 2020.

TEIXEIRA, A. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 239-259, abr./jun. 1969.

TEIXEIRA, A. Porque “Escola Nova”. **Escola Nova**. São Paulo. Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, v.1, n. 2-3, p. 8-26, nov./dez. 1930b.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TORRES, J. **El curriculum oculto**. 3ª edición. Madrid: Morata, 1992.

TRALDI, L. L. **Currículo**: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1972.

VAIZEY, J.; CHESSWAS, J. D. Custos dos planos educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 9, p. 41-71, set. 1974.

VECHIA, A.; LORENZ, K.M. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

YANG, H. A educação de adultos nas comunidades rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 5-24, jan./abr., 1950.

OUTRAS PUBLICAÇÕES

ANJOS, L. **Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: tendências e temáticas das dissertações (1977-2000)**. Campinas, 2001. 309f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Biblioteconomia e Ciências da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Universidade Federal do Paraná.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1812 a 1900). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. I nº 1, p. 100-123. Rio de Janeiro: INEP, 1944.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1901 a 1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. I nº 2, p. 281-303. Rio de Janeiro: INEP, 1944.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1931 a 1940). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. I nº 3, p. 418-448. Rio de Janeiro: INEP, 1944.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1941 a 1942). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. II nº 4, p. 108-133. Rio de Janeiro: INEP, 1944.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1943). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. II nº 5, p. 287-294. Rio de Janeiro: INEP, 1944.

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA (1944). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. IV nº 11, p. 263-274. Rio de Janeiro: INEP, 1945.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Série: **Bibliografia Brasileira de Educação** (1954 – 1974).

BRASIL. Ministério Da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Catálogo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Do n.º 1 – Vol. I (julho, 1944) ao n.º 70 – Vol. XXIX (abril-junho, 1958). Rio de Janeiro: INEP, 1959.

BRASIL. Presidência da República. **Programa de metas do presidente Juscelino Kubitschek**: estado do plano de desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1958.

COMPANHIA DE JESUS. **Litteræ annuæ Societatis Jesu anni 1600**, 1618. Original de A Biblioteca Britânica, digitalizado em 10 jun. 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=4NZoAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 29 out. 2018.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification & Relative Index**. Standard (15th) Edition Revised. Kingsport: Kingsport Press, 1952. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.140231/page/n1>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clipping, notes, etc. Fourth Edition, revised and enlarged. Boston: Library Bureau, 1891. In: **Dewey Decimal Classification Centennial 1876-1976**. Facsimile reprinted by Forest Press

Division. Lake Placid Education Foundation. Kingsport, Tennessee: Kingsport Press, 1976. Disponível em: <<https://ia800308.us.archive.org/13/items/decimal01dewe/decimal01dewe.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clipping, notes, etc.** Fifth Edition. Boston: Library Bureau, 1894. In: **Dewey Decimal Classification Centennial 1876-1976**. Facsimile reprinted by Forest Press Division. Lake Placid Education Foundation. Kingsport, Tennessee: Kingsport Press, 1976. Disponível em: <<https://ia800308.us.archive.org/13/items/decimal01dewe/decimal01dewe.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clippings, notes, etc.** Sixth Edition. Boston: Library Bureau, 1899. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal06dewe/page/n10>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clippings, notes, etc.** Edition 7. New York: Forest Pres, 1911. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal06dewe/page/n10>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clippings, notes, etc.** Edition 8. New York: Forest Pres, 1913. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal08dewe/page/n11>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clippings, notes, etc.** Edition 9, revised. New York: Forest Pres, 1915. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal08dewe/page/n11>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries, clippings, notes, etc.** Edition 10 revised and enlarged. New York: Forest Pres, 1919. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal10dewe/page/n9>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries and personal use.** Edition 11 revised and enlarged. New York: Forest Pres, 1922. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal10dewe/page/n9>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index for libraries and personal use.** Edition 12, revised. New York: Forest Pres, 1927. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal12dewe/page/n11>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index.** Edition 13, revised and enlarjd by Dorkas Fellows, Editor; Myron Warren Getchell, Associate editor. Memorial edition. Volume I: Tables. New York: Forest Pres, 1932. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal13dewe/page/n5>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relativ Index.** Edition 14, revised and enlarged. Volume I: Tables. New York: Forest Pres, 1942. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal14dewe/page/n13>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relative Index.** 16th Edition. Volume 1. New York: Forest Pres, 1958. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal16v1dewe/page/n15>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification and Relative Index**. Edition 17. Volume 1. New York: Forest Pres, 1965. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal17dewe/page/n15>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Decimal Classification**. Edition 15. New York: Forest Pres, 1951. Disponível em: <<https://archive.org/details/decimal15dewe/page/n13>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Dewey Decimal Classification and Relative Index**. Edition 18. Volume 1. New York: Forest Pres, 1971. Disponível em: <https://archive.org/details/decimal18_v1dewe/page/n427>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. **Dewey Decimal Classification and Relative Index**. Edition 19. Volume 1. New York: Forest Pres, 1979. Disponível em: <https://archive.org/details/decimal19_v1dewe/page/n15>. Acesso em: 28 jul. 2019.

DEWEY, A. M. M. Table and Index of the Decimal Classification and Relativ Index for arranging and cataloging libraries, clipping, notes, etc. Third Edition, revised and enlarged. Boston: Library Bureau, 1888. In: **Dewey Decimal Classification Centennial 1876-1976**. Facsimile reprinted by Forest Press Division. Lake Placid Education Foundation. Kingsport, Tennessee: Kingsport Press, 1976. Disponível em: <<https://ia800308.us.archive.org/13/items/decimal01dewe/decimal01dewe.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, M. Decimal Classification and Relativ Index for arranging cataloging and indexing public and private libraries and for pamflets, clippings, notes, scrap books, index rerums, etc. Second Edition, revised and greatly enlarged. Boston: Library Bureau, 1885. In: **Dewey Decimal Classification Centennial 1876-1976**. Facsimile reprinted by Forest Press Division. Lake Placid Education Foundation. Kingsport, Tennessee: Kingsport Press, 1976. Disponível em: <<https://ia800308.us.archive.org/13/items/decimal01dewe/decimal01dewe.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

DEWEY, M. A. **Classification and Subject Index for cataloguing and arranging the books and pamphlets of a library**. Amherst Mass, 1876. Disponível em: <<https://archive.org/details/classificationan00dewerich/page/n5>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: Compilados debaixo da immediata e suprema inspecção De El Rei D. José I. Nosso Senhor Pela Junta de Providencia Literaria. Deste Presente Anno de 1772, Volume 1. Coimbra: Regia Officina Typografica, 1773. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=AG5LAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 mar. 2020.

HISTÓRIA Oral do INEP. Roteiro: Jader Medeiros Britto; Doracy Rodrigues Farias; Maria Joselita da Silva. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KGUV5roTRXg>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

INEP. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília: 2021. Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação e da Saúde Pública. São Paulo. Comunicado n. 21 da Diretoria de Ensino, de 12 de Dezembro de 1934, SP. **Aprova o Programas de Mínimos para os Grupos Escolares.** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99652>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

XAVIER, R. C. M. **O currículo como Campo de Estudos: contribuições das Teses e Dissertações de Currículo na Década 70-80.** Curitiba, 1982. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, A. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, nº. 44, p. 37-55, 2000. <https://doi.org/10.1590/s0102-69092000000300002>.
- ALVES, D.; FIGUEIREDO FILHO, D.; HENRIQUE, A. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, vol. 24, no. 2, p. 119-134, 2015.
- AMARAL, A. F. G. do. Uma enciclopédia à brasileira: o projeto ilustrado de Mário de Andrade. **Estudos Históricos**, nº. 24, p. 393-417, 1999.
- AMORIM, A. C. R. Apresentação. **Pro-posições**, vol. 2, no. 53, p. 2005-2008, 2007.
- ARAÚJO, M. M. de. Desvendando o plano de estudos da cadeira de gramática latina de caicó (1803). **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Curitiba, 2004.
- ARAUJO, V. L. de. **A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- ARRIADA, E.; TAMBARA, E. A. C. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. **Educação**, vol. 35, no. 1, p. 73-88, 2012.
- ARRIADA, E.; TAMBARA, E. A. C. Um projeto de educação comum no Brasil do século 19. **História da Educacao**, vol. 18, nº. 44, p. 203-220, 2014.
- ASSIS, A. A.; MATA, S. da. O conceito de história e o lugar dos Geschichtliche Gundbegriffe na história da história dos conceitos. In: KOSELLECK, R.; MEIER, C.; GÜNTHER, H.; ENGELS, O. (eds.). **O Conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 9-36.
- ASSIS, R. M. de; OLIVEIRA, C. R. de; LOURENÇO, E. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, p. 1-23, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250011>.
- BAKER, B. **New Curriculum History**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2009.
- BARRETO, A. de A. As tecnoutopias do saber: redes interligando o conhecimento. **Revista de Ciência da Informação**, vol. 6, nº. 6, 2005.
- BASTOS, M. H. C. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 3, p. 67-112, 2002.
- BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (eds.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. II Século XIX**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p. 34-51.
- BASTOS, M. H. C. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (eds.). **Educação em Revista: a imprensa**

periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 173-187.

BEDIAGA, B. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Topoi**. Rio de Janeiro, vol. 18, nº. 35, p. 381-405, 2017. <https://doi.org/10.1590/2237-101x01803507>.

BENTIVOGLIO, J. A história conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, vol. 24, p. 114-134, 2010. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/data/uploads/Dimensoes24-5Julio Bentiovoglio.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BERNSTEIN, B. Sobre a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional. **Class, Code and Control**. [S. l.: s. n.], 1971. p. 1-26.

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: an essay vertical and horizontal discourse. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 20, nº. 2, p. 37-41, 1999. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, vol. 40, p. 27-46, 1996.

BIORA, E. C. P. **O conceito de museu vivo na perspectiva da educação: o caso do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1970-1984)**. 2019. 166 f. Dissertação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11ª ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

BONA JÚNIOR, A.; VIEIRA, C. E. O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, C. E. (ed.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 13-40.

BONTEMPI, B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: A “Memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de Historia**, vol. 34, nº. 68, p. 253-278, 2014. <https://doi.org/10.1590/s0102-01882014000200013>.

BORDERIE, R. La. **Os grandes nomes da educação**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, vol. 19, nº. 38, p. 253-281, 1999. <https://doi.org/10.1590/s0102-01881999000200011>.

BOTO, C. A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos. **Historia da Educacao**, vol. 18, nº. 44, p. 99-127, 2014. <https://doi.org/10.1590/s2236-34592014000300007>.

BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: UNESP, 2017.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, vol. 24, nº. 84, p. 735-762, 2003. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000300002>.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRAGHINI, K. Z.; BONTEMPI JUNIOR, B. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**, vol. 28, nº. 3, p. 241-261, 2012. DOI 10.1590/S0102-46982012000300012.

BRESSANIN, C. E. F. História do conceito de educação dominicana. **Revista Científica de Educação**, vol. 3, 2018. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

BRITTO, J. D. M. Entrevistas RBEP: Jader de Medeiros Britto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 93, nº. 234, p. 537-544, 2012.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento I: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CALDEIRA, J. **Diogo Antônio Feijó**. São Paulo: Editora 34, 1999.

CALEFFI, P. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (eds.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 32-44.

CARDOSO, S. de F.; MORAES, D. Z. **Viajar é inventar o futuro**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (eds.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol. I - Séculos XVI-XVIII**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 179-191.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem - Teatro de sombras**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CARVALHO, M. M. C. de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M. de (ed.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a. p. 67-86.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998b.

CARVALHO, M. M. C. de; TOLEDO, M. R. de A. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Quaestio: revista de estudos em educação**, vol. 8, nº. 2, p. 47-62, 2006.

CASAGRANDE, I. M. K. **O Projeto Januário da Cunha Barbosa: Contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira**. 2006. 154 f. Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

CASSAB, M. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 23, nº. 23, p. 225-251, 2010.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 11, p. 169-195, 2006.

CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo 1902-1918**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATANI, D. B.; LIMA, A. L. G. Vigilância e controle: os anuários do ensinodo Estado de São Paulo e a história do trabalho docente no Brasil (1907-1937). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 155-172.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, nº. 2, p. 177-229, 1990.

CINTRA, E. P. de U. **História, ciência, saúde e educação: a institucionalização da ciência médica e a Faculdade de medicina do Paraná (1912-1946)**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, nº. 25, p. 83-106, Nov. 2005. DOI 10.1590/S0104-44782005000200008.

COELHO NETO, J. T. **Moderno Pós-moderno: modos e versões**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COLLICHIO, T. A. F. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a exposição pedagógica de 1883 e as conferências populares da Freguesia da Glória. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 13, nº. 2, p. 5-14, 1987.

CORDEIRO, J. Educação e reformismo político na crise do regime imperial: o ensino público, de A. de Almeida Oliveira. **Revista Linhas**, vol. 17, nº. 35, p. 346-371, 2016. <https://doi.org/10.5965/1984723817352016346>.

CORREA, Á. A. R. Examen, premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas

de finales del siglo XIX en Colombia. In: SÁNCHEZ, B. G. (org.). **Escuela y educación superior: temas para lá reflexión**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015. p. 17–41. E-book.

CORREA, A. A. R. From the experimental examination to educational evaluation in Colombia: A Study in the perspective of the history of concepts, 1930-1970. **Assessment Cultures: Historical Perspectives**, [s. l.], v. 10, p. 111–130, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.3726/978-3-653-06867-2_4.

CORREA, Á. A. R. Transformaciones del examen en la escuela colombiana (1890 - 1940): hacia la clasificación e individualización del sujeto escolar. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 49–67, 2019. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.003>.

COSTA, J. C. de C. Ideias, conceitos, contextos: a contribuição de Reinhart Koselleck à escrita da História da Educação. **Revista Brasileira de Historia da Educação**, vol. 17, nº. 4, p. 54-80, 2017. DOI 10.4025/rbhe.v17n4.1003.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, nº. 23, p. 1-30, 28 Apr. 2014. DOI 10.14507/epaa.v22n23.2014.

CUNHA, M. da S. **A higiene nas páginas da Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. 2011. 90 f. Dissertação, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2011.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (ed.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3ª. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 69-80.

CURY, C. R. J. A educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, O. (ed.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3ª. Campinas: Autores Associados, 2005b. p. 81-107.

CURY, C. R. J. O plano nacional de educação. **Educativa**, vol. 17, nº. 2, p. 396-424, 2015.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 30, p. 7-20, 2005c. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>.

DANIEL, L. S. Educação e desenvolvimento social: discussões do intelectual João Roberto Moreira (décadas de 1950/1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 13, nº. 2, p. 189-215, 2013. DOI 10.4322/rbhe.2013.030.

DAMASCENO, C. J. O conceito de História na Lei n ° 9.394 (LDB), no PCN- Pluralidade Cultural e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas implicações na escrita. **Fronteiras & Debates**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 209–219, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/7038>.

DE PAULA, D. G. de; FARIA FILHO, L. M. de. Cultura ilustrada e educação conservadora: Bernardo Vasconcelos e sua Carta aos Senhores Eleitores (1828). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 20, nº. 1, p. e120, 24 Jul. 2020.

DOI 10.4025/rbhe.v20.2020.e120.

DEL PRIORE, M.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.

DÍAZ-BARRIGA, Á. Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 5, nº. 2, p. 1-13, 2003.

DÍAZ-BARRIGA, A. **El currículum escolar: surgimiento y perspectivas**. Buenos Aires: Aique, 1994.

DÍAZ-BARRIGA, A. **El docente y los programas escolares**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2009.

EMANUEL, B.; MONAT, A. S. Google Ngram Viewer como ferramenta para a pesquisa em design. **Educação Gráfica**, vol. 20, nº. 01, p. 143-156, 2016.

FARIA FILHO, L. M. de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, M. C. (ed.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 521-544.

FARIAS, M. de M.; SEGABINAZI, D. M. As Contribuições de João Köpke para a educação e a literatura infantil brasileiras no século XIX, através do manuscrito Versos para os pequeninos. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, vol. 7, nº. 3, p. 119-132, 2019. <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9622>.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2014.

FERES JÚNIOR, J. Introdução: Reflexões sobre o projeto iberconceptos. In: FERES JÚNIOR, J. (ed.). **Léxico da História dos Conceitos Políticos do Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 13-23.

FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. de; GONÇALVES NETO, W. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum. Education**, vol. 38, nº. 2, p. 109-120, 11 May 2016. DOI 10.4025/actascieduc.v38i2.26897.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, vol. 28, nº. 76, p. 333-355, 2008. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622008000300004>.

FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, nº. 38, p. 279-292, 2008. DOI 10.1590/S1413-24782008000200007.

FERRONATO, C.; AMORIM, S. S. O ensino secundário no Brasil oitocentista: o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e seu corpo docente (1836-1875). In: COSTA, J. C. de C.; ANANIAS, M.; ARAÚJO, R. M. de S. (eds.). **Temas sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. p. 248-288.

FONSECA, E. N. da. O Negócio das enciclopédias. **Ciência da Informação**, vol. 1, nº. 2, p. 91-96, 1972.

FONSECA, M. V.; XAVIER, M. T.; VILELA, C. L.; FERREIRA, M. S. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a história da educação e a sociologia do currículo. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 1, nº. 31, p. 193-225, 2013.

FONSECA, R. M. Vias da Modernização Jurídica Brasileira: A cultura jurídica e os perfis dos juristas brasileiros do século XIX. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, vol. 98, nº. 0, p. 257-294, 2008. DOI 10.9732/76.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, R. (ed.). **Microfísica do Poder**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a. p. 15-37.

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (ed.). **Microfísica do Poder**. 22nd ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b. p. 179-191.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANKLIN, B. M. La historia del currículum en Estados Unidos status y agenda de investigación. **Revista de Educación**, nº. 295, p. 39-57, 1991.

GAMA, Z. J.; GONDRA, J. G. Uma estratégia de unificação curricular “Os Estatutos das Escolas Públicas de Instrução Primária” (Rio de Janeiro:- 1865). **História da Educação**, vol. 5, p. 23-39, 1999.

GAMBOA, S. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, nº. 8, p. 31-45, 1995.

GARCIA, J. **Escritos sobre o Currículo Escolar**. São Paulo: Iglu, 2010.

GATTI, D. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, vol. 9, nº. 1, p. 42-71, 2009.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, vol. 2, nº. 4, p. 69-81, 2002.

GOMES, S. L. R.; MENDONÇA, M. A. R.; MUHLETHALER, C. de. Literatura cinzenta. **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. UFMG. Belo Horizonte: [s. n.], 2000. p. 97-104.

GONDRA, J. G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GONDRA, J. G. Olhos na América. Uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. **Educar**, nº. 19, p. 161-185, 2002.

GONDRA, J. G. Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 77, nº. 185, p. 169-190, 1996. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.77i185.1095>.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, I. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educação em Revista**, vol. 45, p. 121-126, Jun. 2007. DOI 10.1590/S0102-46982007000100007.

GOODSON, I. **The making of curriculum**. 2ª ed. London: The Falmer Press, 1995.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

GOODSON, I. F. **Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona: Pomares-Corregidor, 1998.

GOUVÊA, F. C. F. **Tudo de novo no Front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)**. 356 f. Tese, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

GUTERRES, C. R. J.; RAYS, O. A. A Faculdade Interamericana de Educação na expansão da pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 30, p. 82-95, 2005.

HAMILTON, D. From Dialectic to Didactic (with curriculum and textbooks in mind). 2001a. **Pedagogiska Institutionen Umea University** [...]. Sweden: [s. n.], 2001. p. 15.

HAMILTON, D. Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling. 2003. **American Educational Research Association** [...]. Chicago: [s. n.], 2003.

HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, nº. 6, p. 3-32, 1992a.

HAMILTON, D. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 1, p. 45-73, 2001b.

HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem? **Educação & Sociedade**, vol. 23, nº. 78, p. 187-198, 2002. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000200011>.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, nº. 6, p. 33-47, 1992b.

HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling**. Philadelphia: The Falmer Press (Taylor & Francis Group), 1989.

HAMILTON, D.; GIBBONS, M. Notes on the origins of the educational terms class and curriculum. **American Educational Research Association** [...]. [S. l.: s. n.], 1980.

HESPLANHA, A. M. Categorias. Uma reflexão sobre a prática de classificar. **Análise Social**, vol. 38, nº. 168, p. 823-840, 2003.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2ª. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORLACHER, R. The same but different: the German Lehrplan and curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 50, nº. 1, p. 1-16, 2018. DOI 10.1080/00220272.2017.1307458.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INOUE, L. M. **A Revista de Educação (1921-1923), o nacionalismo e a Reforma de 1920: a formação de professores em São Paulo**. 117 f. Dissertação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

JAEHN, L. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. 230 f. Tese, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

JASMIN, M. G. Mímesis e recepção: encontros transatlânticos do pensamento autoritário brasileiro da década de 1930. In: FERES JÚNIOR, J.; JASMIN, M. G. (eds.). **História dos Conceitos: diálogos transatlânticos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2007. p. 229-239.

JASMIN, M. G.; FERES JÚNIOR, J. História dos conceitos: dois momentos de um encontro intelectual. In: JASMIN, M. G.; FERES JÚNIOR, J. (eds.). **História dos Conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006. p. 9-38.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 11, nº. 2, p. 5-22, 2011a.

KLIEBARD, H. M. **Changing Course: American Curricular Reform in the 20th Century**. New York and London: Teachers College Press, 2002.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem fronteiras**, vol. 11, nº. 2, p. 23-35, 2011b.

KLIEBARD, H. M. **The Struggle for the Americans Curriculum; 1893-1958**. New York and London: RoutledgeFalmer, 2004.

KOPOSOV, N. Collective singulars a reinterpretation. **Contributions to the History of Concepts**, vol. 6, nº. 1, p. 39-64, 2011. <https://doi.org/10.3167/choc.2011.060103>.

KOSELLECK, R. **Aceleración, prognosis y secularización**. Aldaia: Pré-texto, 2003.

KOSELLECK, R. Basic Concepts in History: A Historical Dictionary of Political and Social Language in Germany. **Contributions to the History of Concepts**, vol. 6, nº. 1, p. 1-37, 2011. <https://doi.org/10.3167/choc.2011.060102>.

KOSELLECK, R. **Crítica e Crise**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

KOSELLECK, R. **Estratos do Tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, R. **Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social**. Madri: Editorial Trotta, 2012.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, R. Sobre a estrutura antropológica e semântica do conceito de Bildung. In: KOSELLECK, R. (ed.). **História de Conceitos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. p. 115-168.

KOSELLECK, R. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, vol. 5, nº. 10, p. 134-146, 1992.

KOSELLECK, R. Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la Introducción al Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana, seguida del prólogo al séptimo volumen de dicha obra. **Anthropos (versão e-book)**, nº. 223, p. [n. p.], 2009.

KOSELLECK, R.; GADAMER, H.-G. **Historia y hermenéutica**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1997.

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. da (eds.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. p. 93-114.

LIMA, B. B. P. Os horizontes de expectativas de progresso: a organização da instrução profissional nos discursos do Senado Mineiro. **Revista de História e Historiografia da Educação**, vol. 1, nº. especial, p. 29-57, 2017. <https://doi.org/10.5380/rhhe.v1i0.52207>.

LIMA, J. A. **Joel Martins: ensaio biográfico sobre um educador**. 71 f. Dissertação. Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, nº. 147, p. 700-715, 2013. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000300003>.

LOPES, A. C.; ALBA, A. de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. (eds.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 13-54.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZ, K. M. **A influência francesa no ensino de ciências e matemática na escola secundária brasileira no século XIX**. Natal, p. 1-10, 2003. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0306.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: [s.n.], 1998.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

LYNCH, C. E. C. Democracia. In: FERES JÚNIOR, J. (ed.). **Léxico da História dos Conceitos Políticos do Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 253-274.

LYNCH, C. E. C. O Sattelzeit diferido da América Ibérica: reflexões sobre uma história dos conceitos políticos fora do mundo europeu. **História do Direito**, vol. 1, nº. 1, p. 373-388, 2020.

MACEDO, E. A. de. **Os Trotskistas entre discursos e controvérsias: tradição, composição social e alinhamento internacional**. 2011. 145 f. Dissertação. Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2011.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (eds.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-148.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MACHADO, M. C. G. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (eds.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - Vol II: Século XIX**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 91-103.

MACHADO, M. C. G. Sociedade, estado e educação: as várias facetas de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR On-line**, nº. 41, p. 32-60, 2011.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, vol. 4, nº. 1, p. 186, 2018. DOI 10.24115/S2446-6220201841399p.186-201.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, vol. 11, nº. 22, p. 31-54, 2010.

MARIANO, N. R. C. Higienismo e infância desvalida: o Colégio de Educandos Artífices da paraíba do Norte (1865-1874). In: COSTA, J. C. de C.; ANANIAS, M.; ARAÚJO, R. M. de S. (eds.). **Temas sobre a Instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. p. 151-173.

MATHIAS, S. K. **Distensão no Brasil: o projeto militar (1973-1979)**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. 2nd ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MAYORGA, R. Consensos aparentes, peligros ocultos: instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960). **Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas**, nº. 3, p. 15-34, 2014.

MEDEIROS, V. A. **Antônio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 335 f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MEIRA, L. M. de. **Interseções, conexões e oposições: currículo e Curso de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)**. 190 f. Dissertação. Faculdade de Educação, UFPR, 2014.

MEIRA, L. M. de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2020, v. 25 [Acessado 22 Julho 2021], e250051. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051>>. Epub 07 Dez 2020. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051>.

MEIRA, L. M. de; DANIEL, L. S. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR: algumas considerações sobre a implantação do Curso de Mestrado com área de concentração em Currículo. In: VIEIRA, C. E.; GONÇALVES, N. G. (eds.). **Setor de Educação e Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014): histórias, memórias e desafios contemporâneos**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 151-169.

MENDONÇA, A. W. P. C.; VASCONCELOS, M. C. C. La Genese du concept d'éducation publique au Portugal et au Brésil. **Paedagogica Historica**, vol. 47, nº. 1-2, p. 49-63, 2011. <https://doi.org/10.1080/00309230.2010.530283>.

MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. da R. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação (1927-1941). In: MONARCHA, C. (ed.). **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 27-57.

MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. **Por Lourenço Filho: uma bibliografia**. Brasília: INEP/MEC, 2001.

MONREAL, S. Coincidencias y disputas religiosas y políticas en torno al concepto de Educación (Provincia Oriental, Uruguay, 1816-1886). **Historia Unisinos**, vol. 20, nº. 3, p. 375-386, 2016a. <https://doi.org/10.4013/htu.2016.203.12>.

MONREAL, S. Libertad de enseñanza en uruguay. Cuestionamientos y debates (1868-1888). **Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas**, vol. 5, p. 127-150, 2016b.

MONTEIRO, C. A. S. Ordem. **Léxico da História dos Conceitos Políticos do Brasil**. [S. l.: s. n.], 2014. p. 341-357.

MOORE JÚNIOR, B. **As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na contrução do mundo moderno**. Lisboa: Martins Fontes, 1983.

MORAES, C. S. V. A sistematização da política educacional dos “liberais reformadores”: o Inquérito de 1926. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo)**, vol. 20, nº. 1-2, p. 81-106, 1994. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551994000100006>.

MORALES, M. A. V. La libertad de enseñanza en disputa. Colombia, 1848-1876. **Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas**, nº. 3, p. 35-55, 2014. .

MOREIRA, A. F. B. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 117, p. 81-101, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300005>.

MOREIRA, A. F. B. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, M. A. (ed.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59-78.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, nº. Set/Out/Nov/Dez, p. 65-81, 2001a. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300007>.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cardernos de Pesquisa**, vol. 39, nº. 137, p. 367-381, 2009.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem fronteiras**, vol. 1, nº. 1, p. 35-49, 2001b.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, vol. 9, no. 46, p. 73–83, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (eds.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 7-37.

MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de janeiro: INEP/CILEME, 1955.

NAGLES, J. C.; LÓPEZ, J. H. C. L. Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. **Revista de Educación & Pensamiento**, vol. 23, nº. 3, 2016.

NASCIMENTO, M. I. M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). **Navegando pela História da Educação Brasileira**, [S. l.: s. n.], 1994.

NERI, L. A.; ALVARADO, R. U. Lista Básica de Publicações Periódicas Brasileiras na área da educação: um estudo bibliométrico para nova fase da bibliografia brasileira de educação - BBE. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 44, p. 81-89, 1983.

NEVES, L. M. B. P. das. Opinião Pública. In: FERES JÚNIOR, J. **Léxico da história**

dos conceitos políticos do Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 155-171.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (eds.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação.** São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

NUNES, C. **Anísio Teixeira.** Recife: Massananga, 2010. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Revista Teias**, vol. 1, nº. 1, p. 1-23, 2007. <https://doi.org/10.12957/teias.2000.23821>.

NUNES, J. H. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, vol. 3, nº. 1/2, p. 6-21, 2010.

NUNES, J. H. Dicionarização no Brasil: condições e processos. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (eds.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 99-122.

OLIVEIRA, I. B. de. Prefácio. In: FERRAÇO, C. E.; RANGEL, I. S.; CARVALHO, J. M.; NUNES, K. R. (eds.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.** Petrópolis: De Petrus, 2015. p. 7-10.

OLIVEIRA, M. A. M. de; CORSETTI, B. A cidadania na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: publicações entre 1995 e 2013. **Cadernos de História da Educação**, vol. 17, nº. 1, p. 232, 2018. DOI 10.14393/che-v17n1-2018-14.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência.** 399 f. Tese. PUC/São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, E. de S. O professor e autor Romão Puiggari. **XIII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão, vol. 13, nº. 01, p. n.p., 2019. DOI 10.29380/2019.13.11.110.

ORTEGA, C.; FÁVERO, O.; GARCIA, W. Análise dos periódicos brasileiros de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 79, nº. 193, p. 161-195, 1998.

OSINSK, D. R. B.; CUNHA, A. S. T. O conceito de “infância” no contexto da modernidade europeia (séculos XVII-XIX). **Cadernos de Pesquisa**, vol. 27, nº. 2, p. 1-23, 2020.

OSINSKI, D. R. B.; SANTINI, J. B. Criatividade em debate: sentidos do conceito expressos no Jornal Arte & Educação (1970-1978). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 21, n. e177, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e177>.

PAIVA, F. S. L. de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da**

Educação Física no Brasil. 451 f. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (eds.). **500 anos de educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. **A americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PALTI, E. J. Koselleck y la idea de Sattelzeit: un debate sobre modernidad y temporalidad. **Ayer**, vol. 53, nº. 11, p. 63-74, 2004.

PANIZZOLO, C.; BELO, M. D. Educar a infância para o futuro da nação: uma análise da Série de Leitura Puiggari-Barreto (1890-1920). **Educação Unisinos**, vol. 20, nº. 3, p. 367-376, 2016. <https://doi.org/10.4013/edu.2016.203.10>.

PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação & Realidade**, vol. 19, nº. 2, p. 95-114, 1994.

PASQUIM, F. R. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. do R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R. de; MELLO, M. C. de O.; TREVISAN, T. A. (eds.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil.** São Paulo: UNESP, 2015. p. 77-92.

PAULO, M. A. R.; WARDE, M. J. A estrutura administrativo-burocrática da instrução pública paulista instituída pelo regulamento de 08 de novembro de 1851. **Cadernos de História da Educação**, vol. 14, nº. 1, p. 279-300, 2015.

PAULO, M. A. R.; WARDE, M. J.; PANIZZOLO, C. O serviço de inspeção estabelecido no Estado de São Paulo pela Reforma da Instrução Pública de 1892/1893. **Cadernos de História da Educação**, vol. 8, nº. 2, p. 381-407, 2009.

PEDRA, J. A. **Currículo, Conhecimento e suas Representações.** Campinas: Papirus Editora, 1997.

PEDROSA, J. G.; DE OLIVEIRA SILVA, R. S. Representações do jovem Anísio Teixeira sobre a Europa e suas escolas (1925). **Cadernos de História da Educação**, vol. 18, nº. 2, p. 526-547, 2019. <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-14>.

PEREIRA, M. V.; RIOS, D. F. Uma análise de imagens de capa da revista atualidades pedagógicas: por uma estética escolar na década de 1950 no Brasil. **Historia da Educacao**, vol. 20, nº. 49, p. 187-208, 2016. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/58384>.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n. 27 [Acessado 31 Julho 2021] , pp. 57-69. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300005>>. Epub 21 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300005>.

PINAR, W. F. **Curriculum Studies in Mexico: intellectual histories, present circumstances.** New York: Palgrave Macmillan, 2011. <https://doi.org/10.1057/9780230337886>.

PINTO, A. G. de T. **Valnir Chagas.** Recife: Editora Massangana, 2010.

PINTO, K. P. **Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937).** 390 f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PIRES, M. J. de S.; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Economica do Nordeste**, vol. 40, nº. 3, p. 411-424, 2009.

POPKEWITZ, T. Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação & Realidade**, vol. 35, nº. 3, p. 77-98, 2010.

POPKEWITZ, T. S. Curriculum history, schooling and the history of the present. **History of Education**, vol. 40, nº. 1, p. 1-19, 2011. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2010.507222>.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. da (ed.). **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos.** 5ª. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

REIS, V. C. T. **A história da didática no Instituto de Educação Leônidas do Amaral Vieira - Santa Cruz do Rio Pardo (1953-1975).** 219 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2015.

REZENDE, F. **“Uma sciencia que todos devemos conhecer”: um estudo sobre a higiene na série graduada de leitura Puiggari-Barreto.** 116 f. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

RIBEIRO, G. S.; MARTINS, I. de L.; FERREIRA, T. B. da C. **O oitocentos sob novas perspectivas.** São Paulo: Alameda, 2014.

RICHTER, M. **The history of political and social concepts: a critical introduction.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** 45ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

ROLDÁN VERA, E. “Escuela pública”: orígenes de un concepto, CA. 1770-1838. Guanajuato, , p. 1–8, 2013.

ROLDÁN VERA, E. Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la Nación mexicana, 1780-1833. In: BOOM, A. M.; VISMARA, J. B. (eds.). **Escuela pública y maestro en América Latina: historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014. p. 61-92.

ROSA, T. M. R. da F. A matriz pedagógica jesuíta e a sistemática escolar moderna. **Historia da Educacao**, vol. 21, nº. 53, p. 21-37, Dec. 2017. DOI 10.1590/2236-

3459/71138.

ROTHEN, J. C. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 86, nº. 212, p. 189-224, 2005.

ROZANTE, E. L. **A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino sescundário**. 97 f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

RUDNICKI, D. O Estatuto do Vinconde de Cachoeira e os debates parlamentares sobre o ensino jurídico brasileiro ocorridos entre 1823 e 1827. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T. de; ALMEIDA FILHO, J. C. A. (eds.). **180 anos do direito no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 63-78.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (ed.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, L. F. dos. “Doses” de liberdade: mercado de trabalho, ocupações e escolarização no Rio de Janeiro (1870-1888). **Politeia: História e Sociedade**, vol. 9, nº. 1, p. 239-269, 2009.

SANTOS, P. S. M. B. dos. A Revista Curriculum (1962-1976): a memória institucional do Colégio Nova Friburgo divulgada como experiência educacional pioneira. **Revista HISTEDBR On-line**, nº. 54, p. 207-219, 2013.

SARAIVA, E. da S. V. **A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009)**. 123 f. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 93, nº. 234, p. 291-322, 2012.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (eds.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 9-54.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A.; ALVARENGA, J. A. A escolarização e a sua obrigatoriedade: debates na província do Espírito Santo (1870-1880). **Educação em Revista**, vol. 28, nº. 2, p. 175-202, 2012. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982012000200009>.

SEBASTIÁN, J. F. Textos, conceptos y discursos políticos en perspectiva histórica. **Ayer**, vol. 1, nº. 53, p. 131-151, 2004.

SHIEH, C. L. **O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas:**

um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929). 184 f. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, nº. 31, p. 169-189, 2008. DOI 10.1590/S0104-40602008000100011.

SILVA, A. P. A. Breve história da ortografia portuguesa: período, reformas e acordos. **Revista de Villegagnon**, vol. IV, nº. 4, p. 58-63, 2009.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3ª. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. C. da. Acessível, desenvolvimentista e renovada: as perspectivas sobre a escola primária no discurso científico da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971). **Revista História da Educação**, vol. 24, p. 1-31, 2020. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/89124>.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, I. F. (ed.). **Currículo: teoria e história.** 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 7-13.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, E. M. L. Breves comentários da constituição imperial de 1824. **Athenas**, vol. 2, p. 122-135, 2014.

SILVA, G. B. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971).** 165 f. Dissertação. Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, R. F. de. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 13, nº. 3, p. 257-283, 2013. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2014.012>.

SOUZA, R. F. de. A Produção Intelectual Brasileira sobre Currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, vol. 12, nº. 58, p. 116-128, 1993.

SOUZA, R. F. de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976).** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, R. F. de. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20. **História da Educação**, vol. 20, nº. 48, p. 35-53, Apr. 2016. DOI 10.1590/2236-3459/56892.

SOUZA, R. F. de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (ed.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no**

século XX [ensino primário e secundário no Brasil]. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, nº. 51, p. 9-28, 2000.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (eds.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 101-151.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: A ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educacao e Pesquisa**, vol. 25, nº. 2, p. 127-143, 1999. .

SOUZA, R. F. de. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 9, p. 9-41, 2005.

SOUZA, R. F. de; BORGHI, R. F.; ONOFRE, M. R.; CAMARGO, L. T. Guias Curriculares: materiais de orientação docente ou de controle do Estado? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, nº. 195, p. 233-243, maio/ago, 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. O ethos do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: trabalhos manuais como signo da modernização pedagógica (1906 – 1934). **Cadernos de História da Educação**, vol. 18, nº. 2, p. 386-405, 2019. <https://doi.org/10.14393/che-v18n2-2019-7>.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 14, p. 61-193, 2000. <https://doi.org/10.1136/bmj.296.6639.1787>.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. De. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, vol. 11, nº. 1, p. 29-43, 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**, vol. 21, nº. 1, p. 159-186, 1996.

TIBALLI, E. F. A. A dualidade da escola brasileira na primeira metade do século XX: registros do INEP. **Cadernos de História da Educação**, vol. 15, nº. 3, p. 1101-1117, 2016. DOI 10.14393/che-V15n3-2016-10.

TOLEDO, M. R. de A. Política editorial de traduções: John Dewey na Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 4, p. 1-17, 2018.

TOLEDO, M. R. de A.; CARVALHO, M. A tradução de John Dewey na Coleção Autoral Biblioteca da Educação. **Educação & Sociedade**, vol. 38, nº. 141, p. 999-1015, 13 Apr. 2017. DOI 10.1590/es0101-73302017157307.

TOLIPAN, S. Sociedade e modernização: o Brasil dos anos 20. In: TOLIPAN, S. (ed.). **Sete ensaios sobre o modernismo**. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1983.

TORRANO, C. V. Historia conceptual e historia de la educación. **Historia de la Educación**, vol. 25, p. 35–70, 2006. .

TORRANO, C. V.; CASTILLO, X. L. La historia conceptual en la historiografía de la educación: hacia una historia del pensamiento pedagógico. **Encounters/Encuentros/Rencontres on Education**, vol. 15, p. 161-180, 2014.

TOSI, L. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, nº. 10, p. 369-397, 1998.

TOURAINÉ, A. **A crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRÖHLER, D. Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. **European Educational Research Journal**, vol. 15, nº. 3, p. 279-297, 2016. <https://doi.org/10.1177/1474904116645111>.

TRÖHLER, D. La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. **Profesorado**, vol. 21, nº. 1, p. 202-232, 2017.

TRÖHLER, D. **Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations**. New York and London: Routledge, 2011.

VARELA, A. G.; LOPES, M. M. As atividades científicas do naturalista Martim Francisco Ribeiro de Andrada na capitania de São Paulo (1800-1805). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, vol. 14, nº. 3, p. 947-972, 2007. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702007000300014>.

VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, M. V. (ed.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104.

VERDELHO, T. O dicionário de Moraes Silva e o início da lexicografia moderna. **História da língua e história da gramática - actas do encontro**, Braga, p. 473-490, 2003.

VIANA FILHO, L. **Anísio Teixeira: A polêmica da educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, nº. 65, p. 19-34, 2017a. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53670>.

VIEIRA, C. E. Contextualismo linguístico: contexto histórico, pressupostos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 17, nº. 3 (46), p. 43-67, 2017b.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos

intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória: EDUFES, 2011.

VIEIRA, C. E. Independência, democracia e formação no discurso da Associação Brasileira de Educação: 1927-1945. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, n. e106131, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://doi.org/dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106131>.

VIEIRA, C. E.; NUNES DE FARIA, M. C. Formação de professores nos debates da I Conferência Nacional de Educação (ICNE - 1927). **Educação & Formação**, vol. 4, nº. 10, p. 95-111, 9 Jan. 2019. DOI 10.25053/redufor.v4i10.391.

VIEIRA, D. G. Prefácio. **O ensino público**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

VILELA, M. C.; SILVA, C. P. B. da; PINHEIRO, A. R.; BARREIRA, L. C. Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira. In: MENEZES, M. C. (ed.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 401-450.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. **Introdução do estudo do léxico: descrição e análise do Português**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (eds.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-134.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de Historia da Educação**, nº. 18, p. 173-215, 2008.

VIZEU, F.; MATITZ, Q. R. S.; VIZEU, F.; MATITZ, Q. R. S. Anacronismo conceitual e construção social do conhecimento em estudos organizacionais: uma análise a partir da história conceitual. **Organizações & Sociedade**, vol. 25, nº. 86, p. 413-433, Sep. 2018. DOI 10.1590/1984-9250864.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº. 2, p. 37-43, Jun. 2000a. DOI 10.1590/S0102-88392000000200006.

WARDE, M. J. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (eds.). **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2000b. p. 88-99.

WEISS, J. Guizot e a educação. **História da Educação**, vol. 10, p. 43-52, 2001.

WIVES, L. K. **Utilizando conceitos como descritores de textos para o processo de identificação de conglomerados (clustering) de documentos**. 136 f. Tese. Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

XAVIER, I. C. **A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857)**. 207 f. Tese. Faculdade de Educação.

Universidade Federal de Pelotas, 2015.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950/1960)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

APÊNDICE 1 – Cronologia do significado e do conceito de currículo no Brasil²⁴⁹

Ano	Evento
1823	Apresentação à Assembleia Constituinte do texto <i>Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo</i> de Martim Francisco d'Andrada Machado, como proposta para a constituição de um plano nacional de instrução pública.
1826	Publicação do Projeto de Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brasil elaborado por Januário da Cunha Barbosa.
1827	Publicação do Estatuto do Curso Jurídico com o conceito de plano dos estudos para referir-se a ordem das matérias que deveriam ser ensinadas em cada ano.
1827	Decreto Imperial de 15 de outubro. Primeira lei de instrução elementar.
1834	Publicação de Ato Adicional à Constituição de 1824 que, entre outras medidas, atribuía às Assembleias Legislativas Provinciais a incumbência de legislar sobre a instrução pública.
1837	Fundação do Colégio de Pedro II
1839	Apresentação de projeto de lei, de autoria do senador do Império Diogo Feijó, que estabelecia um plano de instrução universal para o território nacional.
1849	Publicação do regulamento da Província do Rio de Janeiro, assinado por Couto Ferraz, onde o primeiro capítulo tem como título: <i>Programa de Ensino; condições das escolas</i>
1850	Publicação do Programa de Exame para o ano de 1850 – Colégio de Pedro II
1854	Uso do termo programa de ensino no decreto que institui a Reforma Couto Ferraz, que tinha por objetivo regulamentar uma nova organização do ensino primário e secundário no Município da Corte.
1856	Publicação do Programa de ensino para o ano de 1856 – Colégio de Pedro II
1870	Apresentação na Câmara dos Deputados do Projeto de Reforma da Instrução Pública de autoria do deputado Paulino José Soares de Souza, o primeiro de uma série de sete propostas de reformas que seriam apresentadas até o ano de 1886.
1873	Publicação do livro <i>O Ensino Público</i> de Antônio de Almeida de Oliveira.
1879	Decreto n.º 7.247 de Leôncio de Carvalho institui a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império.
1882	Apresentação à Câmara dos Deputados e publicação do Parecer e Projeto para a Reforma do Ensino Secundário e Superior pela Comissão de Instrução Pública, com relatoria de Rui Barbosa.
1883	Publicação do Parecer e Projeto de Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública pela Comissão de Instrução Pública, com relatoria de Rui Barbosa, apresentado à Câmara dos Deputados em 1882.
1896	Publicação do texto <i>Exame de Madureza</i> no Jornal do Comércio, a pedido do autor João Köpke, no qual é usado o termo currículo escolar com o sentido de conjunto de matérias.
1902	Publicação do artigo <i>A questão dos programmas</i> de autoria de Romão Puiggari na Revista de Ensino, da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.
1902	Publicação, na Revista de Ensino, do artigo <i>Um assunto de actualidade</i> de Ramon Roca Dordal, apontando que a questão dos programas era a mais urgente e precisaria ser resolvida para viabilizar a difusão do ensino primário.
1905	Decreto nº 1.281, assinado pelo Presidente do Estado de São Paulo – Jorge Tibiriçá – aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas modelo e para os grupos escolares.

²⁴⁹ Esta cronologia foi organizada a partir das informações obtidas no decorrer desta pesquisa, e por ser assim, está limitada ao recorte temporal e ao enfoque teórico-metodológico do trabalho.

1909	Definição do conceito de programa por Augusto de Carvalho no artigo <i>O actual programma de ensino dos grupos e da escola-modelo I</i> , publicado na Revista de Ensino.
1924	Fundação da Associação Brasileira de Educação - ABE
1927	Primeira Conferência Nacional de Educação – Curitiba/PR
1927	Uso do termo currículo na tese defendida por Lourenço Filho na 1ª CNE
1928	Publicação do livro <i>Aspectos Americanos de Educação</i> de Anísio Teixeira
1930	Publicação do livro <i>Introdução do Estudo da Escola Nova</i> de Lourenço Filho
1930	Publicação de um número temático sobre os programas escolares na Revista Escola Nova
1930	Publicação do artigo <i>A questão dos programas</i> de autoria de Lourenço Filho na Revista Escola Nova, órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo.
1930	Publicação do texto de John Dewey <i>A criança e o programa escolar</i> com tradução de Anísio Teixeira no livro <i>Vida e Educação</i> da Editora Melhoramentos.
1930	Anísio Teixeira publica o artigo <i>A reconstrução do programa escolar</i> na Revista de Ensino.
1932	Divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
1934	Anísio Teixeira publica o livro: <i>Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação</i> .
1934	Publicação do livro <i>A Construção Científica dos Programas - O problema teórico: as bases psico-sociológicas dos programas</i> de José Ribeiro Escobar.
1935	Publicação do artigo <i>Pesquisa sobre Programa Mínimo</i> , de Lourenço Filho no Boletim de Educação.
1938	Início do funcionamento do INEP, naquele momento denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob direção de Lourenço Filho.
1939	Decreto-lei nº 1.190/39 cria o Curso de Pedagogia como uma secção da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.
1941	Sólon Borges dos Reis publica o livro: <i>Algumas considerações sobre programas escolares</i> .
1944	Criação da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> pelo INEP.
1944	Publicação do artigo "Programa Mínimo", de Lourenço Filho, na RBEP.
1955	Livro: <i>Introdução ao Estudo de Currículo da Escola Primária</i> João Roberto Moreira.
1956	Assinatura do acordo entre Brasil e EUA que instituiu o PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.
1961	Lei nº 4.024 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1962	Aprovação do Parecer CFE nº 251/62, que fixa o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia e institui a disciplina currículos e programas como optativa.
1962	Publicação pelo CFE da Indicação: Normas sobre currículo.
1962	Revista Curriculum. Início da publicação da revista pela Fundação Getúlio Vargas. A revista será editada até 1976 quando a FGV passará a denominar seu periódico de educação do "Fórum Educacional".
1964	Revista Didática: Artigo: Os fundamentos psicológicos do currículo Joel Martins [PUC/SP].
1965	RBEP: publicação do artigo <i>Fatores Sociais atuantes no currículo da Escola Secundária Brasileira</i> , de Jayme abreu.
1966	Revista Didática: Artigo: Problemas de currículo Josephina Chaia [UNESP].
1966	Livro: Problemas Gerais de Currículo - Dalilla C. Sperb [UFSM – PUC/RS].
1966	Livro: Como elaborar um currículo Marina Couto [Especializada em Currículo e Supervisão, ex-bolsista da Universidade de Indiana – EUA].
1968	Publicação da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Na lei da Reforma Universitária predomina o uso do termo "programa", tanto no sentido de programa de ensino, como de projeto ou política. O termo currículo aparece três vezes associado aos conteúdos e duração dos cursos do ensino superior.

1969	Parecer CFE nº. 252/69 e Resolução CFE nº 2/69 institui habilitações para o Curso de Pedagogia e a criação da disciplina Currículos e Programas como obrigatória para habilitação em Supervisão Escolar.
1971	Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Nesta lei o termo currículo foi usado de forma predominante. O termo programa foi usado somente com o sentido de projeto ou política institucional.
1971	Publicação do Parecer CFE nº 853/71 que discutia a composição de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, a partir do que chamava de doutrina do currículo.
1971	Revista Curriculum: Um conceito de educação permanente Vicente Leitão [UFRJ].
1974	Publicação do artigo “Conceito de currículo”, de Nely Moulin, na Revista <i>Curriculum</i> .
1974	Publicação do livro “A linguagem da educação” de Israel Scheffler pela Editora da USP, com tradução de Balthazar Barbosa Filho.
1974	Publicação do livro “Princípios Básicos de currículo e ensino” de Ralph W. Tyler.
1975	Publicação do Parecer CFE nº 4.833/75. Núcleo comum e organização curricular a nível de 1º grau. Relatora: Maria Terezinha Tourinho Saraiva.
1975	Publicação do artigo “Didática: perspectivas deste século” da professora Amélia Domingues de Castro na Revista da Faculdade de Educação, indicando a problemática da definição de termos no campo da educação, usando os conceitos de currículo, programa e plano como exemplo.
1977	Publicação do Parecer CFE nº 540/77 sobre o tratamento que deveria ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei nº 5.692/71
1977	Publicação da 1ª edição do livro <i>Currículo</i> de Lady Lina Traldi – obra em três volumes: Teoria e Prática; Conceituação e implicações; Metodologia de avaliação
1978	Publicação do artigo “A complexificação da definição curricular”, de Nilcéa Maria de Siqueira Pedra, na Revista de Educação – Série Mestrado da UFPR
1978	Publicação do texto <i>Modelo de planejamento curricular</i> , de Joel Martins, como capítulo do livro <i>Educação Brasileira Contemporânea: organização de funcionamento</i> , organizado por Walter E. Garcia.
1980	Publicação da versão traduzida para o português do livro <i>O currículo: teoria e prática</i> de Albert Victor Kelly.
1980	Livro: Currículo: análise e debate Capítulo 1: Tentativas de definição [UFRJ]
1982	Revista Educação e Realidade: O significado do currículo para atividades Maria das Graças Furtado Feldens [UFRGS]
1982	O currículo como campo de estudos: contribuições das teses e dissertações de currículo na década 70-80. Regina Célia Muniz Xavier. Dissertação [UFPR]
1982	Livro: Ideologia e Currículo. Michael Apple. Editora Brasiliense. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho
1983	Publicação do livro: Supervisão e Currículo. Organizado por Arlette D’Antola Pós-graduação em currículo – PUC/SP
1984	Seminário: Tendências e Prioridades de Currículo na Realidade Brasileira – PUC/SP.
1984	Publicação Cadernos CEDES nº 13 – Currículos e Programas: como vê-los hoje? [número temático]
1985	Publicação do artigo “Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação”, de Consuelo de Menezes Garcia, na Revista Educar.
1986	Publicação do verbete “currículo” na Enciclopédia Mirador
1986	Publicação do verbete “currículo” no Dicionário Brasileiro de Educação
1986	Criação do “GT12 – Currículo” na ANPED

APÊNDICE 2 – Pontos nodais para uma história do conceito de currículo no Brasil

MARCO TEMPORAL	CONTEXTO HISTÓRICO	ENUNCIACÕES DO CONCEITO	ENDEREÇAMENTO DO DISCURSO	SUJEITOS DA ENUNCIACÃO	TERMOS PREDOMINANTES
1823-1827	Construção de um projeto de instrução pública para o Brasil independente e regulamentação da formação médica e do Curso Jurídico	• Debate parlamentar • Projetos de lei	• Outros parlamentares	• José Lino Coutinho • Bernardo Pereira de Vasconcelos • Januário da Cunha Barbosa • Martim Francisco d'Andrada Machado • Luis José de Carvalho e Melo	• Plano de estudos • Currículo
1839-1856	Reforma Couto Ferraz: instituição da obrigatoriedade e uniformização do ensino	• Legislação educacional	• Agentes governamentais	• Diogo Antônio Feijó • Luiz Pedreira do Couto Ferraz	• Programa de ensino
1874-1883	Republicanismo e movimento abolicionista; necessidade de expansão da estrutura da instrução pública; impacto das reformas do ensino dos EUA e da Europa	• Livro sobre ensino público • Legislação educacional • Pareceres das reformas do ensino	• Agentes governamentais • Debate público	• Antônio Almeida Oliveira • Leônicio Carvalho • Rui Barbosa	• Plano (de estudos ou de ensino) • Programa (de estudos ou de ensino) • Currículo
1902-1909	Modernização do ensino; profissionalização da docência e implantação dos grupos escolares	• Artigos publicados na Revista de Ensino	• Professores associados	• João Kopke • Romão Puiggari • Ramon Roca Dordal • Arnaldo Barreto	• Programa (de estudos ou de ensino)
1928-1944	Emergência de uma nova concepção de escola; organização de novos instrumentos de controle	• Livros • Revista de Educação e Revista Educação Nova	• Debate público • Agentes dos sistemas de ensino	• Anísio Teixeira • Lourenço Filho • José Ribeiro Escobar	• Programa • Currículo
1955-1965	Impulso da pesquisa nos INEP/CBPE; aprovação da LDB nº 4.024/61	• Livros • Artigos publicados na RBEP	• Agentes dos sistemas de ensino • Professores em aperfeiçoamento profissional	• João Roberto Moreira • Lauro de Oliveira Lima • Jayme Abreu • Nádia Cunha • Newton Sucupira	• Currículo • Programa

1966-1977	Acordos EUA: Faculdade Interamericana; PABAAE, MEC/USAID	• Livros	• Supervisores e Administradores dos Sistemas de Ensino • Estudantes do Curso de Pedagogia	• Lady Lina Traldi • Dalila Sperb • Marina Couto	• Currículo
1964-1978	Reforma Universitária, Faculdades de Educação e a disciplina Currículos e Programas	• Livros • Revista Didática e no Boletim da Cadeira de Pedagogia – UNESP	• Professores das Faculdades de Educação • Estudantes do Curso de Pedagogia	• Joel Martins	• Currículo
1971-1978	Publicação da Lei 5.692/71 que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau	• Legislação educacional • Pareceres do CFE	• Corpo técnico dos diferentes sistemas de ensino	• Valnir Chagas • Maria Terezinha Tourinho Saraiva	• Currículo
1975-1986	Sistematização da literatura norte-americana sobre currículo	• Artigos publicados nas revistas: Currículum, Educar, Didática	• Estudantes e professores do Curso de Pedagogia e pesquisadores da área educacional	• Nelly Moulin • Nilcéa Maria de Siqueira Pedra • Consuelo de Menezes Garcia	• Currículo
1980-1986	Novas abordagens para o conceito de currículo	• Livros • Eventos acadêmicos • Periódicos: Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Fórum Educacional, Cadernos CEDES	• Estudantes e professores do Curso de Pedagogia e pesquisadores da área educacional	• Ana Maria Saul • Rosemary G. Messick • Regina Leite Garcia • Diversos professores da UNESP, USP, UFF, UFRGS, PUC/SP e PUC/RJ	• Currículo

APÊNDICE 3 – Definições dos conceitos de currículo e programa no Brasil (1909-1986)²⁵⁰

ANO	AUTOR	DEFINIÇÃO
1909	Augusto R. de Carvalho [Professor]	Programma , no ensino, é o detalhe das matérias a ensinar ou sobre as quais os alunos devem ser interrogados. Em um país novo, que nada, didaticamente, tem de seu, sempre é uma tese em discussão, até que se firme uma orientação decisiva, emanada das necessidades do meio, ou do fim, que edifica um estabelecimento de instrução. A expressão programa designa a exposição minuciosa, metódica, do desenvolvimento com que deve ser ensinada cada disciplina; é um dos principais elementos que o professor tem a considerar para a organização pedagógica da sua classe, ou da sua escola, estabelecendo, de antemão, o roteiro para a marcha progressiva dos espíritos: programa é o plano geral dos estudos de um estabelecimento de ensino (CARVALHO, 1909a, p. 3-4 – grifos do autor).
1934	José Ribeiro Escobar [Chefe de Serviço de programas e livros escolares - Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo]	O programa tem de ser considerado uma fase da ordem social estudada cientificamente. O programa escolar é um corpo de invenções sociais aperfeiçoadas para fazer o homem o que é: dono do mundo em que vive (ESCOBAR, 1934, p. 61).
1934	Anísio Teixeira [Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal]	O currículo ou o programa deve ser, assim, a série de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana, em sua capacidade de viver (TEIXEIRA, 1934, p. 61).
1944	Lourenço Filho [INEP]	A exata significação do programa de ensino, em bem organizado sistema de educação primária, é a de inspirar o trabalho do mestre, quanto aos objetivos de sua tarefa; de propor, de modo claro, os limites de graduação, nas várias etapas do sistema escolar que se haja traçado; de estabelecer critérios para a verificação do rendimento da aprendizagem, considerados sempre, de uma parte, os recursos de organização, de outra, as idades e capacidade média dos alunos (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 402).
1955	João Roberto Moreira [CILEME]	Em sentido geral, o currículo escolar é o conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se processam na escola. [...] Modernamente, porém, se dá à palavra currículo um sentido mais amplo e mais profundo, qualquer que seja o ramo e o grau de ensino que se tenha em vista. É ele considerado como o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola.

²⁵⁰ Para este levantamento consideramos somente definições elaboradas por autores brasileiros, excluindo traduções publicadas em forma de citação.

		[...] Temos aí, portanto, dois conceitos bem diferentes, um adequado à filosofia da escola tradicional, outro pertinente a tendências atuais da educação. Transportados os dois conceitos para o âmbito da escola primária, no primeiro temos apenas uma fixação das matérias escolares a serem ensinadas, dentro de um sistema gradativo de dificuldades, ao passo que, no segundo, encontramos a predominância de um planejamento de conjuntos ou sistemas de experiências, muito flexível, por isso que subordinado às possibilidades do aluno (necessidade e interesses, condicionados pela idade ou desenvolvimento) e da ambiência (problema e situações de família e de comunidade) (MOREIRA, 1955, p. 9-10).
1962	Lauro de Oliveira Lima [MEC/Ceará]	O currículo não é mais uma “corrida” perfunctória feita através de informações, mas um estágio de maturação a serviço do indivíduo e da comunidade (LIMA, 1962, p. 11). [...] O programa não é mais, simplesmente, rol de assuntos que devem ser “expostos” a uma classe, mas uma hierarquização de objetivos a atingir através da execução de um plano de atividades (LIMA, 1962, p. 25).
1964	Joel Martins [PUC/SP]	Curriculum poderia ser conceituado como um plano de educação, institucionalizado, ou um conjunto de experiências e de oportunidades reais que são oferecidas num determinado tempo e lugar (MARTINS, 1964, p. 51).
1966	Dalila Sperb [UFMS]	Estabelecidos os objetivos da educação, voltam os planejadores de currículo sua atenção para o processo de ensinar e para o ato de aprender: currículo é, portanto, também um planejamento de aprendizagem (SPERB, 1979, p. 43).
1966	Marina Couto [PABAAE]	Conceituamos currículo como a totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da Educação. É o inteiro programa de vida de cada aluno. E, segundo sua significação literal, currículo é, de fato, “caminhada”, “corrida”, “jornada” e traz a idéia de continuidade e sequência. (COUTO, 1966, p. 1).
1971	Vicente Leitão [UFRJ / Departamento de Didática da Faculdade de Educação]	[...] a sucessão de todas as aprendizagens do educando ao longo da vida. (LEITÃO, 1971, p. 18).
1974	Balina Bello Lima [UFRJ / Colégio de Aplicação e Faculdade de Educação.	O currículo deixará de ser uma lista de disciplinas ou um conjunto de atividades fixas para ser a verdadeira sucessão de todas as aprendizagens do educando, escolares ou não, realizadas ao longo de sua vida (LIMA, 1974, p. 27).
1975	Maria Terezinha Tourinho Saraiva [CFE / Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro]	O currículo equivale ao caminho que a escola oferece a seus alunos, considerando como ponto de chegada a realização dos objetivos da educação. Corresponde à ação planejada exercida pela escola, em vista de sua clientela, através de situações de experiência selecionadas (BRASIL, 1975, p. 81).

1976	Merion Campos Bordas [UFRGS / Departamento de Ensino e Currículo]	[...] currículo não mais como um tipo de solução estática para resolver necessidades dos sistemas sociais, mas como uma organização flexível, sujeita à reavaliação e mudanças, em função dos problemas, objetivos e fins específicos que cada sistema educacional enfrenta e procura resolver (BORDAS, 1976, p. 23 e 24).
1977	Bertha Lúcia H. Brenner [UFMS / Auxiliar de ensino do Departamento de Educação]	O programa de ensino é uma sucessão ou série de noções selecionadas, para serem interiorizadas pelos alunos e que servirão de meios na obtenção dos objetivos do Currículo. É uma maneira especial de abordar um campo de conhecimento (BRENNER, 1977, p. 39).
1978	Joel Martins [PUC/SP]	[...] currículo pode ser definido como um sistema de ações planejadas para a aquisição de experiência. Neste caso, o processo de aquisição de experiência deve ser definido como sendo um sistema de execução de um plano (MARTINS, 1978, p. 47).
1981	Elpídio Marculino Cardoso [UFPR. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação]	Este é o sentido do currículo escolar, especialmente o da universidade. É uma corrida, não como a dos cavalos de raça e dos jogadores estrelas que valem peso de ouro e são vendidos como escravos, mas uma corrida alegre de todos num jogo que a todos anima porque é a participação na caminhada de uma massa pensante. O saber que não tem preconceitos não separa a filosofia das ciências nem a arte e as letras das técnicas. Tudo o que o homem faz é belo se servir para a construção e não para a destruição do mundo (CARDOSO, 1981, p. 118).
1982	Karl Michael Lorenz Elisabeth Genehr Elisabeth Maria Adriano Drechsel [UFPR – Mestrado em educação]	“[...] qualquer conjunto de disciplinas distribuídas em série, que são organizadas em sequência, apresentando carga horária ou não” (LORENZ; GENEHR; DRESCHSEL, 1982, p. 109)
1985	Consuelo Menezes Garcia [UFPR. Mestrado em Educação – Área de concentração em currículo]	Currículo pode ser compreendido como esquema organizacional, prescritivo de estruturação do que ensinar-aprender (GARCIA, 1985, p. 33).
1986	Sérgio Guerra Duarte [Autor do Dicionário Brasileiro de Educação]	Currículo. Conjunto das experiências planejadas pela escola e vivenciadas pelo aluno visando ao alcance de objetivos educacionais. Conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se processam na escola. Conjunto de todas as experiências do aluno sob a influência da escola. Em sentido restrito e tradicional, é considerado apenas como o rol de disciplinas e práticas educativas a que se acham obrigados, com frequência e trabalhos, os alunos de determinada escola. Em sentido amplo e moderno, é a soma total de situações de aprendizagem que permitem ao aluno a aquisição de experiências. Esse sentido é dinâmico, flexível, abrangente e individualizado, pois leva em conta as possibilidades reais do aluno (necessidades, e interesses, condicionados pela idade ou desenvolvimento) e do ambiente sócio-econômico (condições da família e da comunidade). Não apenas o que se faz na sala de aula, mas tudo o que se faz na escola, ou sob a sua influência, compõem o currículo, daí porque não tem sentido, dentro dessa acepção, falar-se em atividades extracurriculares (DUARTE, 1986, p. 45-46).

ANEXO 1 – Artigos: história do currículo no Brasil

Ano	Revista	Autor(a)	Título
1999	História da Educação	Gama, Z.J. Gondra, J.G.	1. Uma estratégia de unificação curricular: os estatutos das escolas públicas de instrução primária (Rio de Janeiro - 1865)
	Educação e Pesquisa	Souza, R.F.	2. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)
2000	Cadernos CEDES	Souza, R.F.	3. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira
	Cadernos CEDES	Souza, R.F.	4. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil
2003	Educação e Sociedade	Dias, R. E. Lopes, A. C.	5. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo
2004	Revista Brasileira de Educação	Pessanha, E.C Daniel, M.E.B. Menegazzo, M.A.	6. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa
2008	Educação Temática Digital	Pessanha, E.C.	7. Conversando sobre investigações e relações entre escola, currículo e cultura
2009	Currículo sem Fronteiras	Pykosz, L.C. Oliveira, M.A.T.	8. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos Grupos Escolares do Estado do Paraná
	Educar em Revista	Oliveira, M.A.T. Chaves Júnior, S.R.	9. Os espaços para a educação física no Ensino Secundário Paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964
2010	Revista Espaço do Currículo	Lima, I.S.	10. A cultura escolar e a pesquisa em história do currículo
2011	Acta Scientiarum : Education	Silva, F.C.T.	11. Estudo comparado de documentos curriculares oficiais (1979 e 1999)
	Revista Brasileira de Educação	Taborda de Oliveira, M. A. Linhaes, M. A.	12. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927)
	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Paulilo, A.L.	13. Os manuais do professor das coleções didáticas e os referenciais curriculares como fontes de pesquisa em educação
2012	Revista Brasileira de História da Educação	Oliveira, M.A.T.	14. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo

continua

continuação

Ano	Revista	Autor(a)	Título
2012	História, Ciências, Saúde	Warmling, C.M. Marzola, N.R. Botazzo, C.	15. Da autonomia da boca: práticas curriculares e identidade profissional na emergência do ensino brasileiro da Odontologia
	Revista Espaço do Currículo	Jaehn, L.	16. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social
	História da Educação	Gama, Z. J. Gondra, J. G.	17. Uma estratégia de unificação curricular: os estatutos da escolas públicas de instrução primária (Rio de Janeiro - 1865)
	Revista Brasileira de História da Educação	Souza, R.F.	18. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880)
	Revista Brasileira de Educação	Oliveira, M.A.T Linhales, M.A.	19. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927)
	Currículo sem Fronteiras	Jaehn, L. Ferreira, M.S.	20. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz
2013	Revista Brasileira de História da Educação	Souza, R.F.	21. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920)
	Revista Brasileira de História da Educação	Oliveira, M.A.T. Beltran, C.X.H	22. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América
	Revista Brasileira de História da Educação	Fonseca, M. V. R. Xavier, M. T. Vilela, C. L. Ferreira, M. S.	23. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo
2014	História da Educação	Arriada, E. Tambara, E.A.C.	24. Um projeto de educação comum no Brasil do século 19
	História da Educação	Boto, C.	25. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos
	Currículo sem Fronteiras	Rahe, M. B. Pessanha, E.C.	26. Tecendo a história do currículo nas entrelinhas das materialidades escolares: o ensino de línguas vivas em uma escola feminina (1934-1961)
2015	E-Curriculum	Santos, A.V.	27. Elementos de uma história do currículo: relações educação e poder sob regime totalitário no Brasil e na Itália

continua

continuação

Ano	Revista	Autor(a)	Título
2015	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Puchta, D.R. Oliveira, M.A.	28. O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX)
2016	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Lopes, S.C. Freitas, G.M.	29. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990
	História da Educação	Cordova, T.	30. Redações, cartas e composições livres: o caderno escolar como objeto da cultura material da escola (Lages/SC - 1935)
	Revista Brasileira de Educação	Meurer, S.S. Oliveira, M.A.T.	31. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola
	História da Educação	Souza, R.F.	32. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20
	Revista Brasileira de Educação	Silva, F.C.T.	33. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares
	Revista Eletrônica de Educação	Mariano, A.L.S.	34. O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente
2017	Revista Brasileira de Educação	Oliveira, I.B. Süssekind, M.L.	35. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil
	História da Educação	Oliveira, M.A.T. Bianchini, P.	36. Educação política no Brasil e na Itália: duas histórias, muitos problemas comuns
	História da Educação	Souza, R.F.	37. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 1920)
2018	Revista Brasileira de História da Educação	Ribeiro Jr, H.C. Martins, M.C.	38. Reorganização do Sistema de Ensino em tempos democráticos: Reforma Curricular de 1951 e o ensino de história
	Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional	Silva, F.C.T.	39. Faces de uma história curricular: textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil
2019	Cadernos de História da Educação	Oliveira, M.A.T.	40. O ethos do trabalho nas páginas de periódicos educacionais brasileiros: trabalhos manuais como signo da modernização pedagógica (1906-1934)

continua

conclusão

Ano	Revista	Autor(a)	Título
2019	E-curriculum	Charret, H. C. Ferreira, M. S.	41. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar
	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Ferreira, M. S. Martins, M. C.	42. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000)
	Educa	Oliveira, T. L. S. de Bezerra, A. da S.	43. Currículo, disciplinas escolares e conhecimento: natureza constitutiva e apropriações históricas
2020	História da Educação	Pinto, N. B.	44. O currículo escolar sob o olhar da história cultural e a modernização do ensino da aritmética na escola primária paranaense no início do século XX
	ETD: Educação Temática Digital	Marsico, J. Ferreira, M. S.	45. História do currículo do presente: investigando processos alquímicos no ensino de ciências para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil
	Revista Brasileira de Educação	Meira, L. M. de	46. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras
2021	Revista Brasileira de História da Educação	Meurer, S. S.	47. A noção de educação estética no currículo da escola primária no Paraná – Início do século XX: disciplina de cultivo do espírito ou educação da sensibilidade

Fonte: A autora, a partir de revisão sistemática da literatura em 17/07/2018, 07/01/2020 e 12/10/2021.

ANEXO 2 – Artigos: história dos conceitos na educação

Ano	Revista	Autor(a)	Título
2006	Historia de la Educación	Torrano, C.V.	1. Historia conceptual e historia de la educación
2011	Paedagogica Historica	Mendonça, A.W.P.C. Vasconcelos, M.C.C.	2. La genèse du concept d'éducation publique au Portugal et au Brésil
	Contributions to the History of Concepts	Willer, S.	3. A concept of transfer-transfers of a concept: generation in Physiology, Pedagogy, and Politics around 1800
	Revista de Historia Social y de las Mentalidades	Mayorga, R.	4. Los conceptos de la escuela: aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890
2014	Archivos Analíticos de Políticas Educativas	Fernández, R.C.	5. Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria
	Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas	Mayorga, R.	6. Consensos aparentes, peligros ocultos: instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960)
		Nery, J.A.	7. Una lectura del itinerario de las desigualdades educativas en Argentina desde el análisis conceptual del discurso, 1968-2008
		Vera, E.R.	8. La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación
		Morales, M.A.V.	9. La libertad de enseñanza en disputa. Colombia, 1848-1876
	Encounters/ Encuentros/ Rencontres on Education	Torrano, C. Castillo, X.L.	10. La historia conceptual en la historiografía de la educación: hacia una historia del pensamiento pedagógico
2016	Acta Scientiarum	Ferreira, A.E.C.S. Carvalho, C.H. Gonçalves Neto, W.	11. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930)
	História Unisinos	Monreal, S.	12. Coincidencias y disputas religiosas y políticas en torno al concepto de Educación (Provincia Oriental, Uruguay, 1816-1886)
	Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas	Monreal, S.	13. Libertad de enseñanza en Uruguay. Cuestionamientos y debates (1868-1888)

continua

conclusão

Ano	Revista	Autor(a)	Título
2017	Revista Brasileira de História da Educação	Costa, J.C.C	14. Ideias, conceitos, contextos: a contribuição de Reinhart Koselleck à escrita da História da Educação
	Revista de História e Historiografia da Educação	Lima, B.B.P.	15. Os horizontes de expectativas de progresso: a organização da instrução profissional nos discursos do Senado Mineiro
2018	Revista Científica de Educação	Bressanin, C.E.F.	16. História do conceito de educação dominicana
	Assessment Cultures: Historical Perspectives	Correa, A. A. R.	17. From the experimental examination to educational evaluation in Colombia: A Study in the perspective of the history of concepts, 1930-1970
2019	Educação & Formação	Vieira, C.E. Faria, M.C.N.	18. Formação de professores nos debates da I Conferência Nacional de Educação (ICNE-1927)
	Praxis Educativa	Correa, A. A. R.	19. Transformaciones del examen en la escuela colombiana (1890 -1940): hacia la clasificación e individualización del sujeto escolar
2020	Revista Brasileira de Educação	Assis, R.M. Oliveira, C.R. Lourenço, E.	20. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940)
	Cadenos de Pesquisa	Osinski, D. R. B. Cunha, A. S. T.	21. O conceito de “infância” no contexto da modernidade europeia (séculos XVII-XIX)
	Revista Brasileira de História da Educação	Paula, D.G. Faria Filho, L.M.	22. Cultura ilustrada e educação conservadora
2021	Revista Brasileira de História da Educação	Osinski, D. R. B. Santini, J. B.	23. Criatividade em debate: sentidos do conceito expressos no Jornal Arte & Educação
	Fontes e Debates	Damasceno, C. J.	24. O conceito de História na Lei nº 9.394 (LDB), no PCNPluralidade Cultural e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas implicações na escrita da História escolar
	Revista História da Educação	Vieira, C. E.	25. Independência, democracia e formação no discurso da Associação Brasileira de Educação: 1927-1945

Fonte: A autora, a partir de revisão sistemática da literatura, alertas do Google Acadêmico e indicação de especialistas (2020).

ANEXO 3 – Teses e dissertações: história do currículo

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Orientador(a)	Linha de pesquisa
1996	Tese	Cleo de Oliveira Passos	Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental	UFRJ	Antônio Flávio Barbosa	História e sociologia do currículo
1996	Dissertação	Geraldo Mendes	A construção do currículo do ensino de ciências: o percurso da legislação	PUC/SP	Antônio Chizzoti	Educação
1997	Tese	Isaura Setenta Porto	História da experiência de mudança curricular na graduação da escola de enfermagem Anna Nery: 1976 a 1982	UFRJ	Antônio Flávio Barbosa	História e sociologia do currículo
1997	Tese	Elizabeth Fernandes de Macedo	O currículo de educação: o caso das pós-graduação na UFRJ	UNICAMP	Lili Katsuco Kawamura / Antônio Flávio Barbosa Moreira	Filosofia e história da educação
1999	Dissertação	Alípio Rodrigues de Sousa Neto	A construção e a implantação de uma proposta alternativa para o curso de pedagogia da UFG	UFMG	Lucíola Licínio De Castro Paixão Santos	História da educação
2002	Dissertação	Semada Ribeiro Alves de Azevedo	Reformulação da proposta curricular de história da rede estadual de Pernambuco (1987 - 1992)	UFPE	Maria Eliete Santiago	Educação
2003	Tese	Fernanda Simone Lopes de Paiva	Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil	UFMG	Luciano Mendes de Faria Filho	História da educação
2004	Tese	Paulo César Cedran	Política, educação e currículo escolar paulista (1982-2002): pressupostos políticos, mudanças institucionais e contradições sociais contextualizadas as expropriações das humanidades na escola básica	UNESP	Maria Beatriz Loureiro de Oliveira	Orientação vocacional
2005	Dissertação	Elaine Catia Falcade Maschio	A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo - Paraná (1882-1912)	UFPR	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	História e historiografia da educação
2007	Dissertação	Lausane Corrêa Pykosz	A higiene nos grupos escolares curitibanos: fragmentos da história de uma disciplina escolar (1917-1932)	UFPR	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	História e historiografia da educação

continua

continuação

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Orientador(a)	Linha de pesquisa
2007	Dissertação	Diogo Rodrigues Puchta	A formação do homem forte: educação física e gymnástica no ensino público primário paranaense (1882-1924)	UFPR	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	História e historiografia da educação
2007	Dissertação	Gleice Izaura da Costa Oliveira	De patronato agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?	UFPA	Genylton Odilon Rêgo da Rocha	Educação
2007	Dissertação	André Luiz Onghero	Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias de professores	UNICAMP	Maria do Carmo Martins	Educação, conhecimento, linguagem e arte
2008	Dissertação	Sidmar dos Santos Meurer	Para descanso do "espírito" e proveito do "vigor físico": o processo de institucionalização do recreio no currículo da escola primária paranaense (1901-1924)	UFPR	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	História e historiografia da educação
2008	Dissertação	Fernando de Araujo Penna	Sob o nome e a capa do imperador: a criação do Colégio Pedro Segundo e a construção do seu currículo	UFRJ	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	Currículo, docência e linguagem
2009	Dissertação	Nivaldo Corrêa Tenório	Curricularização da moral e do civismo no ensino médio no estado do paraná (1961-1971)	UFMS	Fabiany de Cassia Tavares Silva	Educação
2009	Dissertação	Andréa Aceti Gurgel	Consonâncias e dissonâncias: o ensino da música na escola pública primária no Distrito Federal na Primeira República	UNIRIO	Dayse Martins Hora	Educação
2009	Dissertação	Magali Saquete Lima Moraes	Escola Montessori: um espaço de conquistas e redescobertas	UNISALLE	Sandra Vidal Nogueira	Educação, cultura e ação pública
2010	Dissertação	Keila Nunes Valente	Reforma curricular de 1987 e sua configuração na Escola de Educação Física e Desporto/EEFD, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ: um olhar histórico-cultural	UNIRIO	Dayse Martins Hora	Educação
2010	Dissertação	Priscila Kaufmann Correa	O ensino religioso no Colégio Progresso Campineiro: entre prescrições e práticas (1900-1937)	UNICAMP	Maria Do Carmo Martins	Educação

continuação

continua

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Orientador(a)	Linha de pesquisa
2010	Dissertação	Cynthia Lushiuén Shieh	O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)	USP	Dislane Zerbiniatti Moraes	Educação
2010	Dissertação	Ivanize Ribeiro de Souza	Conceitos Bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná	UEM	Renilson José Menegassi	Estudos linguísticos
2010	Tese	Paulo Eduardo Dias de Mello	Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos	USP	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Educação
2011	Dissertação	Maria da Conceição Maggioni Poppe	Sentidos de prática em currículo de curso de pedagogia	UFRJ	Ana Maria Ferreira Da Costa Monteiro	Educação
2011	Tese	Ester de Queiros Costa	Reforma curricular do Curso de Graduação em Nutrição: a implicação dos professores no processo de mudança	UFRJ	Victória Maria Brandt Ribeiro	Educação em ciências e saúde
2011	Tese	Suzete de Paula Bornatto	A tradição e os singulares: o ensino de português proposto em livros didáticos por professores universitários do Paraná (1944-1980)	UFPR	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	História e historiografia da educação
2011	Tese	Lisete Jaehn	Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro	UNICAMP	Pedro Goergen / Márcia Serra Ferreira	História e filosofia da educação
2012	Tese	Tatiane Castro dos Santos	A reforma curricular do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre na década de 1980: entre ditos e escritos	UFF	Sandra Lúcia Escovedo Selles	Ciências, sociedade e educação
2012	Tese	Elaine Catia Falcade Maschio	A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de <i>italianità</i> e <i>brasilidade</i>	UFPR	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	História e historiografia da educação
2013	Dissertação	Marcelo da Cunha Matos	Sentidos de educação física escolar nos currículos de pedagogia da UFRJ (1992-2008)	UFRJ	Márcia Serra Ferreira	Currículo, docência e linguagem
2014	Dissertação	Vidal Assis Ferreira Filho	Currículo e distribuição social do conhecimento: investigando um pré-vestibular social no RJ	UFRJ	Marcia Serra Ferreira	Currículo, docência e linguagem

Continua

continuação

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Orientador(a)	Linha de pesquisa
2014	Dissertação	Almina Mannarino	Reconfigurações curriculares no ensino de evolução na educação básica em face às visões de mundo religiosas	UFF	Sandra Lucia Escovedo Selles	Ciências, sociedade e educação
2014	Dissertação	Marcos Vinicius Marques	O processo de configuração curricular: uma análise da compreensão de professores de educação física das séries iniciais do ensino fundamental	UNESP	Roberto Tadeu Iaochite	Formação de professores e trabalho docente
2015	Dissertação	Sylvia Xavier	Currículo xeretado! Educação de jovens e adultos do Colégio Santa Cruz expressos no boletim Xeretel: 1983 - 2002	PUC/SP	Helenice Ciampi	Educação e ciências sociais
2015	Dissertação	Renata Santos Pellaes	O processo de construção curricular da informática educativa na rede municipal de São Paulo de 1989-2010	USP	Antonia Terra Calazans Fernandes	História social
2016	Dissertação	Luisa de Lemos Alves	Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de ciências (1970 – 1999)	UFRJ	Maria Margarida Pereira De Lima Gomes	Currículo, docência e linguagem
2016	Dissertação	Ribamar Nogueira da Silva	Currículo escrito e a história da educação física no Brasil (1896-1945)	UFSCar	Heulalia Charalo Rafante	História da educação
2016	Dissertação	Fernanda Etter Motta de Aquino	A produção dos corpos humanos na história natural e nas ciências biológicas: investigando reformas curriculares na formação inicial de professores	UFRJ	Marcia Serra Ferreira	Currículo, docência e linguagem
2016	Tese	Benedito Maurício Sapané	Política curricular na universidade pedagógica de Moçambique: das influências aos documentos oficiais das reformas (1985 – 2009)	UFF	Sandra Lúcia Escovedo Selles	História da educação
2016	Tese	Raissa Silva Souza	A trajetória da política de integração em um curso de enfermagem de uma universidade pública: um estudo de caso	UFMG	Maria Flavia Gazzinelli Bethony	Educação em saúde e enfermagem
2017	Dissertação	Rosângela Paravato Maiolino	A trajetória da reforma curricular do Curso de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2014	UFRJ	Antônio Flávio Moreira	Currículo, docência e linguagem
2017	Dissertação	Carlos Alberto da Silva Costa	A construção da política curricular no Rio de Janeiro 2010 a 2012 (o mínimo como resultado)	UFF	Everardo Paiva de Andrade	Ciências, sociedade e educação

conclusão

continua

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Orientador(a)	Linha de pesquisa
2017	Tese	André Vitor Fernandes dos Santos	Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	UFRJ	Márcia Serra Ferreira	Currículo, docência e linguagem
2017	Dissertação	Lilian Bárbara Cavalcanti Cardoso	O higienismo e o currículo escolar na primeira metade do século XX: um olhar sobre a escola primária em Alagoas (1899-1950)	UFAL	Roseane Maria de Amorim	História da educação
2017	Dissertação	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	A Base Nacional Comum Curricular em Questão	PUC/SP	Antonio Chizzotti	Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares
2018	Dissertação	Diogo Alchome Brazão	Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas	UERJ	Helenice Aparecida Bastos Rocha	Historiografia e ensino de história
2018	Tese	Fernanda Borsatto Cardoso	O ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016	PUC/SP	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Educação: história, política, sociedade
2019	Tese	Sidmar dos Santos Meurer	Definições curriculares em tempos de reformas educacionais: palavras-chave de uma história da escola primária no Paraná (1901 – 1930)	UFMG	Marcus Aurelio Taborda De Oliveira	História da educação

Fonte: A autora, a partir da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²⁵¹ (2019).

²⁵¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 03/01/2020.

ANEXO 4 – Teses e dissertações: história dos conceitos

Ano	Tipo	Autor(a)	Título	IES	Orientador(a)	Linha de Pesquisa
2011	Dissertação	Cristiane Becker Beise	Para além das diferenças de raça: o Estatuto da Igualdade Racial e a educação.	UNISC	Mozart Linhares da Silva	Educação
2014	Dissertação	João Mauro Gomes Vieira de Carvalho	O modelo pedagógico das competências: gênese e apropriação na reforma da década de 1990	UNESP	Milton Lahuerta	Estado, sociedade e políticas públicas
2015	Dissertação	Gabriela Borges Silva	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)	UERJ	Siomara Borba Leite	Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura
2015	Dissertação	Milena Magalhães Pinto	O ensino profissional no discurso político do congresso legislativo mineiro (1892-1925)	CEFET-MG	Irlen Antônio Gonçalves	Ciência, tecnologia e trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas
2016	Tese	Elvis Hahn Rodrigues	A nacionalidade brasileira como narrativa escolar: raça e nação nos manuais escolares de história (1861-1900)	UFF	Alessandra Frota Martinez de Schueler	Diversidade, desigualdades sociais e educação
2017	Dissertação	Ester da Silva Venancio Saraiva	A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórico digital (1980-2009)	UFRGS	Natalia de Lacerda Gil	Conhecimento, subjetividade e práticas educacionais
2019	Dissertação	Ellen Cristina Polli Biora	O conceito de museu vivo na perspectiva da educação: o caso do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1970-1984)	UFPR	Dulce Regina Baggio Osinski	História e historiografia da educação

Fonte: A autora, a partir da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²⁵² (2019).

²⁵² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 03/01/2020.