



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

CAIO AUGUSTO TOLEDO PADILHA

OS INTELECTUAIS E A EDUCAÇÃO: AS IDEIAS E AS
AÇÕES ENTRE 1956 E 1964

CAMPINAS

2024

CAIO AUGUSTO TOLEDO PADILHA

OS INTELECTUAIS E A EDUCAÇÃO: AS IDEIAS E AS AÇÕES
ENTRE 1956 E 1964

Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Supervisor(a)/Orientador(a): Marcelo Siqueira Ridenti

ESTE TRABALHO CORRESPONDE
À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA
PELO(A) ALUNO(A) CAIO
AUGUSTO TOLEDO PADILHA, E
ORIENTADA PELO(A) PROF(A).
DR(A). MARCELO SIQUEIRA
RIDENTI.

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Neiva Gonçalves de Oliveira - CRB 8/6792

P134i Padilha, Caio Augusto Toledo, 1988-
Os intelectuais e a educação : as ideias e as ações entre 1956 e 1964 /
Caio Augusto Toledo Padilha. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Marcelo Siqueira Ridenti.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas.

1. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - História. 2. Sociologia
educacional. 3. Educação - História. 4. Intelectuais - Brasil. 5. Políticas públicas
em educação. I. Ridenti, Marcelo Siqueira, 1959-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Intellectuals and education : ideas and actions between 1956 and 1964

Palavras-chave em inglês:

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - History
Educational sociology
Education - History
Intellectuals - Brazil
Public policies in education

Área de concentração: Sociologia

Titulação: Doutor em Sociologia

Banca examinadora:

Sávio Machado Cavalcante
Vitor Barletta Machado
Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Andre Luiz Paulilo
Rosimeri da Silva Pereira

Data de defesa: 31-01-2024

Programa de Pós-Graduação: Sociologia

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-8276-1350>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5168694346099187>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação/Tese de Mestrado/Doutorado/Mestrado Profissional, composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as) a seguir descritos, em sessão pública realizada em 31 de janeiro de 2024, considerou o(a) candidato(a) Caio Augusto Toledo Padilha aprovado(a).

Prof. Dr. Sávio Machado Cavalcante

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Prof. Dr. Vítor Barletta Machado

Prof. Dr. André Luiz Paulilo

Profa. Dra. Rosimeri da Silva Pereira.

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

*Aos meus pais;
À minha avó;
Aos que lutaram, lutam e lutarão pelo direito à educação.*

Agradecimentos

Agradeço todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram na construção da minha trajetória acadêmica: familiares, amigas, amigos, ex-companheiras, colegas de cursos e de trabalhos, professoras e professores, orientadores das minhas pesquisas, examinadores das bancas que avaliaram meus trabalhos. Em nome da minha avó Anna Therezinha, dos meus pais, Silvana e Miguel, de Mafalda, Félix e Eva, filhos felinos, da minha irmã Patrícia, do meu amigo David Menezes e do meu orientador Marcelo Ridenti, espero alcançá-los com minha mais profunda gratidão.

Em nome do meu tio Nelson (*in memoriam*) e do meu avô Miguel (*in memoriam*), agradeço meus antepassados.

Através de Anísio Teixeira (*in memoriam*) e Darcy Ribeiro (*in memoriam*), personagens centrais do pensamento educacional e do pensamento social brasileiros, figuras inspiradoras para o exercício da atividade intelectual, pois ousaram descer da torre de marfim para conhecer a realidade brasileira, produzir ideias renovadoras e, corajosamente, transformá-las em ações, expresso minha admiração e minha gratidão.

Ao professor Marcelo Ridenti, orientador desta pesquisa, meu agradecimento pelas aulas, orientações, conversas agradáveis e de profundo aprendizado, por sua honestidade intelectual e, sobretudo, por mostrar-se um educador solidário e empático sem abdicar do compromisso contínuo com a criticidade, a criatividade e o conhecimento científico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

O Brasil, no decorrer da década de 1950, avançou em seu processo de modernização que culminou em transformações socioeconômicas, políticas e culturais. Nesse contexto, o Estado modificou sua atuação na área educacional, criando órgãos públicos como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), destinados a elaborar conhecimentos científicos que deveriam pautar a política educacional. Em função desse projeto, que lhes concederia um novo lócus de atuação, intelectuais de diferentes correntes do pensamento educacional e do pensamento social foram atraídos pelo Estado para atuar nos centros de pesquisas contribuindo diretamente para a articulação entre a educação e as ciências sociais, através da realização de pesquisas socioeducacionais e da difusão de novas ideias pedagógicas. Desse modo, partiu-se da hipótese de que esses quadros intelectuais atuaram em prol da conversão da educação em um indutor do desenvolvimento e da democratização da sociedade, contribuindo diretamente para a política educacional formulada pelos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart. Para testá-la procedeu-se a uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, voltada à análise de conteúdo de produções realizadas pela comunidade intelectual vinculada ao CBPE e aos CRPEs, e de documentos oficiais (legislação, mensagens presidenciais), com vistas a identificar em que medida o aparelho estatal incorporou à sua atuação, entre 1956 e 1964, as ideias e propostas dos intelectuais pertencentes aos órgãos públicos supracitados.

Palavras-chave: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – História; Sociologia educacional; Educação – História; Intelectuais – Brasil; Políticas Públicas em Educação.

Abstract

Brazil, during the 1950s, advanced in its modernization process, which culminated in socioeconomic, political and cultural transformations. In this context, the State changed its activities in the educational area, creating public bodies such as the Brazilian Center for Educational Research (CBPE - *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*) and Regional Centers for Educational Research (CRPEs - *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais*), designed to develop scientific knowledge that should guide educational policy. Due to this project, which would grant them a new locus of action, intellectuals from different currents of educational thought and social thought were attracted to the State to work in research centers, directly contributing to the articulation between education and social sciences through carrying out socio-educational research and the dissemination of new pedagogical ideas. Thus, the hypothesis was that these intellectual cadres acted in favor of converting education into an inducer of the development and democratization of society, contributing directly to the educational policy formulated by the Juscelino Kubitschek and João Goulart governments. To test it, qualitative research of a bibliographic nature was carried out focused on content analysis of productions carried out by the intellectual community linked to CBPE and CRPEs, and of official documents (legislation, presidential messages), with a view to identifying the extent to which the state apparatus incorporated into its activities, between 1956 and 1964, the ideas and proposals of intellectuals belonging to the aforementioned public bodies.

Keywords: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – History; Educational sociology; Education – History; Intellectuals – Brazil; Public Policies in Education.

Sumário

Introdução	11
2. Os intelectuais, a educação e as Ciências Sociais no Brasil: antecedentes históricos à criação do CBPE e dos CRPEs	16
3. A estruturação do CBPE e dos CRPEs	53
3.1 Os antecedentes históricos: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)	53
3.2 A ascensão de Anísio Teixeira ao INEP	60
3.3 A organização do CBPE: influência estrangeira e diferentes projetos em disputa	69
3.3.1 O documento Klineberg	69
3.3.2 A crítica de Florestan	70
3.3.3 Apesar das críticas, a palavra final da UNESCO	75
3.4 O modelo organizacional final	79
3.5 A criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais	85
3.5.1 O CRPE/SP	85
3.5.2 O CRPE/PE	89
3.5.3 O CRPE/MG	93
3.5.4 O CRPE/RS	96
3.5.5 O CRPE/BA	99
4. As ações do CBPE e dos CRPEs (1956-1964)	101
4.1 A pesquisa socioeducacional no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais	101
4.2 Os levantamentos de ensino	106
4.3 O programa de pesquisas da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE: articulação entre a Sociologia e a Antropologia	109
4.3.1 O CBPE e o Programa Cidades-Laboratório	110
4.3.2 “Várzea do Pantana”: o CRPE/MG conduz seu próprio estudo de comunidade	118
4.4 O CRPE/PE e a formação de pesquisadores	121
4.4.1 O Projeto de Pesquisa Sobre os Processos de Industrialização e Urbanização	123
4.5 A priorização do ensino primário público, laico e gratuito	128
4.5.1 Gilberto Freyre e o CRPE/PE na defesa de uma política educacional “rurbana”	132
4.5.2 O CRPE/PE e os reflexos do regionalismo freyreano	136
4.5.3 A consonância do ideário educacional do CBPE com o ideário pedagógico dos organismos multilaterais	138
4.5.4 O CRPE/MG e a implantação do PABAE	140
4.5.5 O CRPE/SP e o oferecimento dos cursos de Especialização em Educação para a América Latina	141
4.5.6 As pesquisas destinadas ao ensino primário	143
4.5.7 A política de expansão do ensino primário no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)	145
4.5.8 O CBPE e a experimentação pedagógica no ensino primário: a Escola Guatemala, as Escolas de Aplicação dos CRPEs e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro	146
4.5.9 O ensino primário na Lei de Diretrizes e Bases de 1961	149

4.5.10 O ensino primário no governo João Goulart (1961-1964)	150
4.6 Antecedentes históricos: do ensino secundário ao ensino médio	154
4.6.1 As ideias para um novo ensino médio	161
4.6.2 O ensino médio no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)	163
4.6.3 As classes experimentais de ensino secundário	169
4.6.4 O ensino médio na LDB	171
4.6.5 O ensino médio no governo João Goulart (1961-1964)	174
4.7 O ensino superior	176
4.7.1 As ideias para o ensino superior	177
4.7.2 A Universidade de Brasília	181
4.7.3 O ensino superior no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)	184
4.7.4 O ensino superior na LDB	186
4.7.5 O ensino superior no governo João Goulart	188
Considerações Finais	190
Referências	196

Introdução

Os anos 1950 surgem na historiografia como um período em que o mundo é acometido por profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Ocorriam, à época, os desmembramentos do Pós-Segunda Guerra, que culminaram na emergência da Guerra Fria e a consequente polarização entre capitalismo e socialismo, determinantes para a reorientação da geopolítica mundial, pois geraram eventos históricos como a Guerra da Coreia, a Revolução Cubana, a Revolução Argelina, a corrida armamentista, a formação de blocos militares, organizações multilaterais visando à assistência técnica e financeira aos países pobres ou em reconstrução, a emergência do Terceiro Mundo, entre outros. Nesse contexto, a América Latina era refém de um processo de “propagação desigual do progresso técnico” naquela que viria a ser a nova etapa do imperialismo, sob a égide estadunidense, o qual teria resultados perversos: a conformação de uma nova divisão internacional do trabalho, que colocaria, de um lado, o centro, “que compreende o conjunto das economias industrializadas, estruturas produtivas diversificadas e tecnicamente homogêneas” e, do outro, a periferia, “[...] integrada por economias exportadoras de produtos primários, alimentos e matérias-primas, aos países centrais” (Mello, 1991, p. 14).

O Brasil encaminhou, ao menos desde a eclosão da Primeira Guerra Mundial, na metade da segunda década do século XX, um controverso processo de desenvolvimento econômico, pautado na valorização dos produtos primários locais, no crescimento do operariado – composto por expressivo contingente de imigrantes –, a forçosa substituição de importações capitaneada pelo setor agrário, que acumulava recursos através das exportações, e os direcionava não só para agricultura, mas, também, para a criação de empreendimentos industriais e comerciais, estimulando, portanto, não só a industrialização, mas a urbanização do país. Não tardaram a surgir obstáculos ao processo de desenvolvimento local. Dentre as alternativas para superá-los estavam a educação, a ciência e a tecnologia, áreas consideradas fundamentais à indução do crescimento econômico e suscitação de transformações sociais. Nessa conjuntura, educadores e intelectuais se mobilizaram em prol da renovação educação brasileira, não tardando a serem recrutados pelo Estado para converter suas ideias em políticas públicas. Além disso, a criação de universidades e instituições científicas, entre os anos 1930 e 1940, possibilitou a emergência das primeiras gerações de cientistas sociais, que vieram a desenvolver, ao lado de outros profissionais, pesquisas destinadas a subsidiar as ações governamentais. De tal processo resultou na criação de órgãos de pesquisa como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), entre outros, que vieram a atuar isoladamente ou em convênio com as universidades brasileiras e estrangeiras,

além de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Historicamente, os intelectuais são recorrentemente questionados acerca de seus ofícios, de suas funções sociais. Em razão disso, há inúmeras contribuições relevantes sobre a questão, de autores pertencentes a diferentes correntes teórico-metodológicas – poderiam ser destacadas as contribuições de Max Weber, Ortega y Gasset, Karl Mannheim, Jean Paul Sartre, Antonio Gramsci, entre tantos outros. No Brasil, o intelectual se apresentou sob diferentes perfis – bacharel, literato, artista, cientista –, “o que redundava em considerar como faz o senso comum, que o intelectual é aquele que se identifica e é identificado pelos outros como tal”, como afirma Pécaut (1990, p. 11). O que os uniu, no decorrer da História, foi a posse de um determinado tipo de conhecimento, e o que os mobilizou, na maioria das vezes, foi o desejo de reorganizar a sociedade a partir dos conhecimentos, das visões de mundo que possuíam.

As mobilizações intelectuais no Brasil foram recorrentes, tendo, no entanto, se intensificado a partir do final do século XIX. Surgiu, inicialmente, a geração de intelectuais de 1870, composta por advogados, engenheiros, escritores, jornalistas e políticos, em sua maioria, filhos das elites, que se notabilizaram pela articulação do trabalho intelectual ao trabalho político, reivindicando a liderança moral da nação, motivados, dentre outras coisas, pelo intuito de modernizar o país a partir da abolição da escravidão e da adoção do regime republicano (Martins, 1987). Posteriormente, entraram em cena novos atores, recrutados entre os setores decadentes das oligarquias, que, sob forte influência da cultura francesa, prefigurariam um “tipo novo de intelectual profissional, assalariado ou pequeno produtor independente, vivendo dos rendimentos que lhes propiciam as diversas modalidades de sua produção [...]” (Miceli, 2015, p. 54). São os “anatolianos”, polígrafos, que atenderam às diferentes demandas “que lhes faziam a grande imprensa, as revistas mundanas, os dirigentes e mandatários políticos da oligarquia, sob a forma de críticas, rodapés, crônicas, discursos, elogios, artigos de fundo, editoriais etc.” (Miceli, 2015, p. 197) e participaram ativamente dos movimentos sociais dos anos 1910 e 1920. Todavia, há entre ambas as gerações uma característica comum: o desejo de transformar a sociedade a partir do Estado, visando sua integração a uma civilização industrial, científica e tecnológica. Era o sentimento de “missão” que os unia. Uma “missão” que seria legitimada não pela formação escolar que possuíam, mas pela posse de “um saber sobre o social, reconhecido e valorizado por amplos setores da sociedade”, que os tornava capazes de “definir o social e de explicar as condições de sua organização” (Pécaut, 1990, p. 33).

A partir dos anos 1930, num paradoxal contexto em que se acelerava o desenvolvimento econômico e a sociedade se modificava através de processos como a industrialização, a urbanização, as migrações, mas se preservavam problemas estruturais como as desigualdades regionais, o analfabetismo, a fome, as secas, a insuficiência

quantitativa e qualitativa de serviços públicos e a ausência de infraestrutura, os intelectuais valeram-se do conhecimento que detinham para propor novas interpretações da sociedade brasileira e, por conseguinte, novos projetos de nação. Beneficiados pela expansão do mercado de bens culturais e pelo processo de racionalização da administração pública, foram aproveitados pelo Estado em diferentes funções. Durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, assumiram “[...] tarefas políticas e ideológicas determinadas pela crescente intervenção do Estado nos mais diferentes domínios de atividade” (Miceli, 2015, p. 197). No decorrer do intervalo democrático (1945-1964), verificou-se uma “[...] ampliação das carreiras reservadas aos intelectuais ao mesmo tempo em que se intensifica o recrutamento de novas categorias de especialistas”, muitos deles acabaram alcançado “[...] postos-chaves da administração central” (Miceli, 2015, p. 197)) tendo suas trajetórias interrompidas pela eclosão do golpe de Estado de 1964, que culminou na instauração da Ditadura Civil-Militar. É justamente nesse contexto que um grupo de intelectuais, com distintos perfis socioeconômicos, formações acadêmicas e em etapas diferentes de suas trajetórias profissionais, se articula em torno de órgãos de pesquisas instalados no interior do aparelho estatal. Indivíduos como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Mário Casassanta, Abgar Renault e Álvaro de Magalhães se unem, apesar das diferentes concepções teórico-metodológicas que norteavam seus trabalhos, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Qual seria a razão dessa articulação?

Esse questionamento norteou toda a pesquisa. Partiu-se da hipótese de que o CBPE e os CRPEs são as principais expressões, entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960, de uma nova etapa do pensamento educacional brasileiro, em que este se articula ao pensamento social, sendo subsidiado, portanto, pelos conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais. Num contexto em que o país avançava em seu processo de modernização, setores heterogêneos da intelectualidade, imbuídos do objetivo de intervir na realidade brasileira, se articulam e se inserem no aparelho estatal através dos órgãos de pesquisas, entendendo a necessidade de transformar a educação em indutora do desenvolvimento e da democratização da sociedade. Para tanto, propuseram a elaboração de um novo modelo de política educacional, pautado no conhecimento científico, capaz de atender às necessidades produzidas pela mudança social. Essa atuação possibilitou que se avançasse no desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, além de promover uma profícua articulação entre educadores e cientistas sociais, resultando na difusão de ideias, propostas e intervenções nos diferentes níveis de ensino através de políticas públicas.

Para testar a hipótese, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, voltada à análise crítica de conteúdo das produções elaboradas pela comunidade intelectual vinculada ao CBPE e aos CRPEs acerca do fenômeno educacional durante o período 1956-

1964¹, publicadas nos periódicos *Educação e Ciências Sociais*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), veiculados, respectivamente, pelo CBPE e pelo INEP, nas publicações dos centros regionais – periódicos e boletins – ou em livros produzidos individualmente por seus autores, articulada à análise documental, mediante o exame de outras fontes como os decretos-lei, mensagens presidenciais, portarias ministeriais, entre outros, e dos trabalhos realizados por pesquisadores que se debruçaram em análises das diferentes temáticas – econômicas, sociais, políticas e culturais – abordadas por esta pesquisa, fator imprescindível para o cumprimento de seus objetivos. Optou-se pela escolha dessas fontes, pois estas tornaram possível identificar as articulações entre os intelectuais e as instituições, suas respectivas ações, a circulação de ideias, a política educacional implementada durante o período e, sobretudo, as razões pelas quais setores heterogêneos da intelectualidade brasileira se articularam em defesa da educação pública e participaram ativamente da formulação de projetos e políticas educacionais.

Posto isso, apresento os resultados dessa pesquisa em três capítulos. No primeiro, formulo uma análise sócio-histórica destinada à reconstituição da realidade social, política, econômica e cultural do país no decorrer da primeira metade do século XX, período em que se acentuou o processo de modernização e a educação foi convertida em um dos eixos da atuação estatal. Neste momento histórico, há a emergência de uma intelectualidade ativa em seus propósitos de pensar a realidade brasileira a partir de suas múltiplas dimensões – dentre as quais se destaca a educacional –, com vistas a subsidiar diferentes projetos de Nação. Desse modo, identifico duas das principais correntes do pensamento socioeducacional, as quais denomino como conservadora e renovadora, apresento suas ideias e mecanismos de mobilização, que, em diferentes tempos, aglutinaram forças entre a intelectualidade e diversos setores da sociedade, que foram basilares na construção do campo educacional e nas consequentes disputas por sua hegemonia, condição que lhes daria a possibilidade de intervir diretamente na realidade mediante a conversão de suas formulações teóricas em ações promovidas pelo Estado através de políticas e programas educacionais.

O segundo capítulo é destinado à discussão da estruturação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs). Para tanto, recorro novamente à história com vistas a traçar a trajetória do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão ao qual o CBPE e os CRPEs foram diretamente vinculados, destaco a atuação de seus dirigentes, especialmente Anísio Teixeira, um dos principais idealizadores dos centros de pesquisas. Nessa etapa, também procuro

¹ Deve-se ressaltar ainda que a escolha do período 1956-1964 não se dá somente em razão do processo de mudança social pelo qual o país passava, mas, sobretudo, por ser uma etapa de alta produtividade científica, que impactou diretamente os campos da educação e das ciências sociais e contribuiu diretamente para a formulação de ideias e projetos educacionais. Segundo levantamento realizado por Ferreira (2006), só o CBPE propôs entre 1956 e 1964, 263 projetos de pesquisa, embora muitos dos quais tenham tido problemas de implementação.

estabelecer as distintas concepções que pautaram a criação dos órgãos, explicitando consonâncias e dissonâncias, interferências de organismos multilaterais, a exemplo da UNESCO, e as necessárias adequações, por parte de cada Centro Regional, às necessidades locais. Finalmente, apresento o modelo organizacional, os objetivos de atuação e a composição dos quadros intelectuais de cada um dos centros de pesquisas.

O terceiro capítulo aborda a atuação do CBPE e dos CRPEs entre 1956 e 1964, através da apresentação e análise das ideias e ações desenvolvidas num período em que as instituições de pesquisa, incentivadas pelo processo de modernização, pelos órgãos multilaterais e, principalmente, pela máquina estatal, protagonizaram a elaboração de políticas e programas educacionais através da pesquisa socioeducacional e da apresentação de projetos destinados aos diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais. É, também, nesta etapa do trabalho em que analiso o que, de fato, foi aproveitado pelos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart para intervir nas diferentes etapas do sistema educacional e os resultados dessas iniciativas. Após o capítulo, as considerações finais sintetizam as análises presentes neste trabalho.

O projeto educacional defendido pelos intelectuais do CBPE e dos CRPEs não foi vencedor. A entusiástica aposta na ciência como meio de transformar o histórico modelo de atuação estatal na área educacional e possibilitar que a educação se convertesse em um indutor do desenvolvimento e da democratização da sociedade não produziu os resultados esperados. Décadas depois, em pleno século XXI, observamos os mesmos problemas: a permanência do improvisado, os questionamentos acerca do preparo do professorado, as condições inadequadas de trabalho na maior parte das instituições de ensino do país, a insatisfação com conteúdos, métodos de ensino e mecanismos de avaliação, a existência de milhares de crianças e adolescentes fora das escolas, os milhões de analfabetos, as diferenciações de formação em função da classe social. Não obstante, a educação pública permanece sob a mira daqueles que desejam sua privatização. A inteligência brasileira está desarticulada do Estado e seus setores progressistas são cotidianamente vilipendiados pelos setores conservadores. Isso nos remete à importância de aprendermos com as experiências anteriores. Os Centros de Pesquisas atuaram visando ao combate desses problemas estruturais e acabaram sendo diretamente afetados por eles. Sofreram, inicialmente, com a falta de recursos e, posteriormente, com o esvaziamento em decorrência da priorização governamental a outros projetos. A eclosão do golpe de Estado de 1964 e a instauração da Ditadura Civil-Militar só agravaram a situação. Com intelectuais expurgados, divisões de pesquisa fechadas e, gradativamente, as unidades regionais sendo transferidas para os estados, o CBPE entrou em um processo de longa agonia, findada com a extinção em 1975. Nessa conjuntura, a frase proferida por Darcy Ribeiro em 1977, num congresso realizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), se tornou lapidar: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

2. Os intelectuais, a educação e as Ciências Sociais no Brasil: antecedentes históricos à criação do CBPE e dos CRPEs

A queda da Monarquia e o advento da República possibilitaram que a educação fosse inserida na agenda estatal entre os grandes temas nacionais. Embora tenha ocorrido certo esforço do regime monárquico em estruturar um aparelho educacional no país mediante a incorporação do direito à educação na Constituição de 1824, que previa a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos – embora o conceito de cidadania fosse restritivo –, e o oferecimento de colégios e universidades, afora iniciativas como o estabelecimento das Aulas Régias, a formulação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, cujo objetivo era o de expandir o ensino primário em todo o território nacional, e a implantação das reformas Couto Ferraz (destinada a organizar a educação primária e a educação secundária) e Leôncio de Carvalho (notabilizada pela privatização do ensino), os resultados não foram alcançados.

Não se constituiu um sistema educacional orgânico, que articulasse os esforços despendidos pelo regime monárquico com as ações desenvolvidas nas províncias, tampouco foram investidos os recursos necessários para tal. A grande maioria da população permaneceu, portanto, excluída das instituições escolares, tendo negligenciado o seu direito à educação. Por conseguinte, o que se observou foi o amplo domínio da Igreja Católica e da iniciativa privada na área educacional, justamente em função dessa omissão estatal. Isto posto, coube a esses agentes a difusão de ideias pedagógicas que consubstanciavam métodos e práticas de ensino, são exemplos disso a aplicação do *Ratio Studiorum*, do método mútuo e do método intuitivo, que circularam pelas províncias como ideias pedagógicas dominantes, corroborando para a dicotomização dos serviços educacionais no país – algo que já vinha ocorrendo desde a etapa da colonização portuguesa –, que estabeleceu modelos de formação distintos aos membros das elites e das classes trabalhadoras.

As elites foram beneficiadas pela oferta de um ensino de cunho humanístico, intelectualista, dissociado dos conhecimentos práticos, que lhes possibilitava prosseguir no sistema escolar cursando a educação a média e a superior. As classes trabalhadoras, por sua vez, prejudicadas pelas dificuldades materiais e pelas barreiras pedagógicas – o tipo de ensino ministrado era distante da realidade do alunado, além de ser altamente rigoroso e seletivo –, eram aliados do sistema, o que tornava evidente o fracasso na efetivação do direito ou recebiam instrução suficiente para aprenderem a ler, escrever e a desenvolver operações aritméticas basilares. A aprendizagem dos conhecimentos necessários ao desempenho de determinadas profissões, sobretudo às destinadas aos trabalhos manuais, se davam na prática cotidiana com os mestres de ofício e, raramente, nas escassas instituições especializadas.

O modelo educacional vigente também dificultou a organização da educação superior e o desenvolvimento científico e tecnológico. Diferentemente do que ocorreu na Europa, com a constituição de universidades no período medieval, e até mesmo em territórios colonizados

pela Espanha, como a República Dominicana, Cuba, México, Argentina e Peru, por exemplo, o Brasil não criou universidades até meados do século XX, mas, de forma assistemática, implementou o ensino superior através de instituições dispersas, destinadas à profissionalização das elites desejosas de alcançar o bacharelado, ápice de um modelo de ensino intelectualista, literário, verbalista e discriminador. As iniciativas científicas nos diferentes campos do conhecimento mantinham-se isoladas, animadas pelos seus próprios cultores, estrangeiros em sua maioria, ou por uma espécie de mecenato estatal conduzido por D. Pedro II em meio a resistências de ordens diversas. Tal condição não impediu a emergência de intelectuais como Tobias Barreto, Sílvio Romero, Paulo Egídio, Lívio de Castro, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, alguns dos nomes que, segundo Candido (2006, p. 272) nutriam “[...] o gosto pelos estudos demasiados gerais e as grandes sínteses explicativas”, oferecendo contribuições teóricas baseadas nos conhecimentos produzidos pelo Direito e pela Biologia, observáveis nas preocupações dos autores com a estruturação do Estado Moderno e a questão racial, por exemplo. Dentre eles, coube a Euclides da Cunha, um engenheiro, a formulação de contribuições originais na interpretação da realidade social brasileira, que acabariam consubstanciando uma tese largamente difundida no Brasil durante os anos 1950: a coexistência de dois Brasis². Iniciava-se, a passos lentos, e de forma articulada à educação, o desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil.

O advento da República gerou a expectativa de que o novo regime político viesse a efetivar a responsabilidade estatal pelos serviços públicos educacionais, garantindo o direito de todos à educação. A Constituição de 1891 dispôs sobre o papel do Congresso no desenvolvimento das letras, artes e ciências; a criação de instituições de ensino secundário e superior nos recém-formados estados; e na promoção de instrução secundária no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Além disso, o Poder Executivo criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o anteriormente citado Pedagogium – órgão inspirador da criação do INEP – e implementasse a reforma Benjamin Constant. Embora tais iniciativas significassem um avanço, especialmente a criação de um Ministério, não surtiram os resultados esperados. Logo, o que se viu foi a manutenção de uma prática que decorria desde o período monárquico: a transferência de responsabilidades do poder central para os Estados. Isso permitiu que fossem realizadas reformas educacionais como a ocorrida em São Paulo,

² Sobre isso, afirma Candido (2006, p. 277-278): “Se deixarmos de lado as suas considerações já superadas sobre a formação étnica do tipo sertanejo, ou o rigor algo estrito com que expõe o condicionamento físico, ainda nos surpreende hoje a acuidade sociológica demonstrada na descrição e análise da sociedade sertaneja, como fruto do isolamento. Da segregação geográfica e cultural, parte para apontar o que constitui (do ângulo que nos interessa) a sua melhor contribuição: o estudo da situação de conflito entre essa cultura e a que se desenvolvia nas regiões litorâneas sob o signo do progresso moderno. Do acontecimento, Euclides extrai limpidamente a teoria, salientando o significado social da coexistência de dois Brasis, cujas relações poderiam tomar periodicamente um sentido de grande tragédia coletiva, se não se desenvolvesse uma política adequada para superar a distância entre ambos”.

em 1892, que resultou em ações como a implantação da Secretaria Geral de Instrução Pública e da Inspeção Geral do Ensino Público, a reorganização do ensino em graus – primário, secundário e superior, embora este ainda fosse privilégio de uma minoria que conseguia alcançá-lo –, a criação do jardim de infância e dos grupos escolares, o estabelecimento do ensino primário em dois ciclos, a construção de escolas primárias e secundárias, investimentos em formação docente e a adoção do método intuitivo (Marcílio, 2014). Afora a reforma paulista, também ocorreram iniciativas em estados como Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, Paraná, Bahia e Mato Grosso.

O início do século XX marca a entrada do Brasil em um período de modernização econômica e profundas transformações sociais. Boris Fausto (1995) aponta que o país, beneficiado pela acumulação decorrente do modelo agroexportador e pela desvalorização cambial, conseguiu iniciar seu processo de industrialização de modo descontínuo e irregular. Essas características refletiram diretamente a opção política pelo favorecimento à burguesia agrária, que tinha o café como seu principal produto e dependia das oscilações do mercado externo para aferir seus lucros. Desta forma, a opção por desvalorizar a moeda brasileira favoreceu as exportações dos produtores rurais e o aquecimento da produção industrial para atender às demandas de consumo do mercado interno, mesmo tendo causado grandes prejuízos à União. Afinal, era comum que o país recorresse a grandes empréstimos para financiar os excedentes da produção cafeeira e manter os preços em alta, com vistas a garantir a lucratividade dos grandes proprietários rurais. Contudo, a recém-implantada indústria, embora atendesse o mercado interno, se ressentia das dificuldades de importar bens de produção, necessários para o seu desenvolvimento. Não bastasse a controversa política econômica que concentrava a distribuição dos lucros entre as elites e socializava os prejuízos entre as demais classes sociais, também havia a manutenção de velhos hábitos no mundo do trabalho. A mesma lógica de superexploração do trabalho presente no regime escravocrata e que tinha afetado imigrantes no campo foi transferida para o meio urbano, desta vez nas indústrias. Beneficiou-se a burguesia industrial da ausência de uma legislação trabalhista para explorar ao máximo e oprimir o operariado que trabalhava em suas indústrias. Resultou daí a emergência dos movimentos operários no país que lutavam por direitos sociais. Contudo, essas mobilizações foram reprimidas e o tratamento concedido pelo Estado às questões sociais ficaria notabilizado na célebre frase atribuída ao ex-presidente Washington Luís: “A questão social é um caso de polícia”.

O advento da industrialização fez com que o país se ressentisse da falta de oportunidades educacionais à maioria da população. Embora a exploração agrícola tenha se dado em bases capitalistas, a lógica do sistema prevaleceu sobre a comercialização e não sobre a produção. Desse modo, o trabalho, com excedentes de mão-de-obra, técnicas e métodos rudimentares estava inadequado à nova ordem econômica. A estrutura socioeconômica do país, segundo Romanelli (1986), era permissiva com o não entendimento

da educação como uma necessidade social. Contudo, a expansão capitalista modificou esse cenário e, tanto o capitalismo industrial como a educação pública acabaram se expandindo, de modo desigual, pelas diferentes regiões do país. Essa contradição fundamental no desenvolvimento educacional fez com que o Brasil vivesse diferentes “épocas” num mesmo tempo histórico. Tal tese tem semelhanças profundas com o que foi defendido por Jacques Lambert. De acordo com o intelectual francês, sob uma única cultura, coexistiam no mesmo país diferentes sistemas de organização social, política e econômica, que não evoluíam no mesmo ritmo. De um lado, existia uma sociedade próspera, moderna, dinâmica, que havia desenvolvido a agricultura, os transportes, as comunicações, cultivava a solidariedade pelo trabalho e pelas instituições políticas, e observava a ocorrência de fenômenos como a industrialização, a urbanização, as migrações e a emergência de novas classes sociais. Do outro, permanecia a sociedade arcaica, miserável, resistente à mudança, predominantemente rural, que conservava características do período colonial como a existência de pequenas comunidades isoladas, a grande propriedade, o trabalho manual, a precariedade dos serviços públicos e as relações de patronato e clientela. Lambert (1967)³ destacava, respectivamente, como representações do Brasil “novo” e do Brasil “velho” o complexo Sul-Sudeste e a região Nordeste. Apesar das diferenças, essas sociedades não desejavam se fundir ou separar, mas compartilhar os mesmos valores, mesmo em face das resistências de alguns setores à modernização. Em razão disso, o desafio socioeconômico, segundo o cientista social francês, não seria o de promover a revolução industrial, mas difundir uma “[...] revolução econômica e cultural” mediante a “[...] generalização a todas as regiões das técnicas e dos modos de vida adotados com entusiasmo e competência por uma parte do país” (Lambert, 1967, p. 192). Daí a necessidade de intervir racionalmente no campo educacional, visto que um dos obstáculos ao desenvolvimento brasileiro era o atraso cultural tanto na cidade quanto no campo.

O desenvolvimento das Ciências Sociais se acentuou no início do período republicano, apesar da inexistência de uma política de fomento à ciência após o fim do mecenato imperial. A ocorrência da Primeira Guerra Mundial provocou uma mudança no panorama devido à aceleração da modernização econômica do país, motivada pelo aumento das exportações em razão das demandas crescentes das grandes potências mundiais envolvidas no conflito por produtos do setor primário. Não obstante, o país recebeu cientistas estrangeiros que, habituados à tradição científica, se puseram a trabalhar nas instituições existentes, tendo implementado novos padrões de trabalho e mobilizado esforços em prol da criação de universidades. Não encontraram suporte governamental, mas contaram com uma nova espécie de mecenato, decorrente da iniciativa privada, por meio dos auxílios concedidos por empresários como Assis Chateaubriand e Eduardo Guinle ou por instituições estrangeiras

³ Para uma crítica ao pensamento dualista, ver o livro “Crítica à Razão Dualista”, de Francisco de Oliveira.

como a Fundação Rockefeller. Houve, então, uma considerável ampliação da produção científica nos campos das ciências biológicas, físicas, médicas e exatas (Schwartzman, 2001). Nesse contexto, as Ciências Sociais foram beneficiadas pelo processo, ainda que em menor escala: a Sociologia, disciplina-matriz (a diferenciação em relação à Antropologia e à Ciência Política praticamente inexistia), fez parte das inovações introduzidas pelos entusiastas da renovação educacional no conjunto das reformas estaduais de ensino no decorrer da década de 1920. Inserida no currículo dos ensinos secundário e normal, sob a argumentação de que a “[...] grande mescla étnica e cultural do país exigia um conhecimento desta ciência, principalmente em se tratando da formação de professores primários, que deviam dar instrução a crianças de origens e civilizações muito diversas” (Queiroz, 1992, p. 390), a disciplina avançou em sua institucionalização, mas continuou distante de sua profissionalização, visto que não seriam ainda especialistas os responsáveis por ministrá-la, mas, na maioria das vezes, normalistas e bacharéis em Direito improvisados na função – dentre os precursores no ensino da disciplina é possível destacar os nomes de Carneiro Leão, Gilberto Freyre e Fernando de Azevedo.

A persistente inexistência de instituições acadêmicas que estimulassem a produção de conhecimento na área das Ciências Sociais, o incipiente mercado de bens culturais e a elitização da formação em nível superior foram fatores que contribuíram diretamente para a manutenção do recrutamento de intelectuais dispostos a pensar as questões sociais do país nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. De acordo com Azevedo (1963, p. 305), esses indivíduos encontraram no aparelho estatal e na produção literária “[...] uma reação contra as limitações da cultura de tipo profissional, um meio de evasão do campo das especializações”. Com o prestígio e a autoridade que lhes conferia a vida pública, algo que nem sempre o exercício de suas profissões garantia, nomes como Alberto Torres, Manuel Bonfim e Oliveira Viana foram responsáveis por inaugurar uma nova fase do desenvolvimento das Ciências Sociais, caracterizada pelo intento de construir reflexões teóricas destinadas a desvendar as necessidades e características nacionais, sem, contudo, modificar as escolhas teórico-metodológicas de seus antecessores, ou seja, os conhecimentos produzidos pela Biologia e pelo Direito, além do entendimento do Estado como elemento organizador da sociedade, instância que deveria lhes conceder acesso privilegiado para transformar suas ideias em ações.

Embora predominasse uma forte crença no poder estatal, sobretudo entre as elites e os intelectuais, a ebulição das transformações socioeconômicas e a ocorrência de movimentos como o Tenentismo, a Coluna Prestes, a Semana de Arte Moderna de 1922 e as greves operárias das décadas de 1910 e 1920, expuseram as fragilidades da Primeira República. A questão educacional não apareceu mais como “questão policial”, mas foi compreendida pelas elites como um dos fatores de degenerescência do povo. Segundo Freitas e Biccás (2009, p. 40), discursos colocavam “[...] em circulação imagens da precariedade de um povo que,

perdido na própria inconsistência, carecia de ser curado, escolarizado, moralizado e inserido na ordem do trabalho urbano”. Desse modo, surgiram diagnósticos que lamentavam “[...] a ausência de um Estado à altura das demandas inerentes a uma ordem pública republicana” e ganharam “[...] destaque e forma jurídico-institucional os diagnósticos que desejam indicar a ausência de um povo à altura dos desafios do tempo” (Freitas; Biccás, 2009, p. 40). Nessa direção, o analfabetismo e a falta de escolarização passaram a ser compreendidos como uma espécie de “doença social”, agregando educadores, médicos, literatos e intelectuais de diferentes matizes em defesa da educação escolar como “tratamento” para uma sociedade. A resposta estatal se deu em 1926 através de uma reforma constitucional, que provocou uma revisão do papel do Estado na área educacional ao reforçar a importância estratégica da União no oferecimento de serviços educacionais básicos. Contudo, tiveram mais efeito as reformas estaduais do ensino, conduzidas por educadores e intelectuais em estados como São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Bahia, Minas Gerais, Ceará e no Distrito Federal, que isoladamente reestruturaram órgãos educacionais locais, criaram órgãos de assistência técnica, novas instituições escolares, investiram em formação docente, revisaram currículos e promoveram a circulação de novas ideias pedagógicas como o escolanovismo, por exemplo.

Embora Jorge Nagle tenha defendido a tese de que o período foi marcado pelo “entusiasmo pela educação” e pelo “otimismo pedagógico”, ou seja, uma suposta crença, partilhada por educadores e intelectuais, de que a multiplicação das instituições escolares e a realização de transformações nos processos pedagógicos tornariam possível “[...] incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (Nagle, 2009, p. 115), sugerindo homogeneidade entre os reformadores e a ausência de uma compreensão mais ampla do problema educacional, visto que, segundo Nagle, os agentes da reforma menosprezavam as vinculações das questões educacionais com problemas de outras ordens (econômicas, políticas, sociais), o que se viu, na realidade, foi o contrário. De acordo com Carvalho (1998), os educadores assumiram a função de reformadores sociais ao lado de médicos e engenheiros, enfrentando os desafios do contexto de transição do modelo societário agrário-comercial para o urbano-industrial. Entendia-se que a ausência de educação escolar era um empecilho ao regime democrático e à manutenção da ordem social. Desse modo, intensificou-se a mobilização pela “educação integral”, pautada na instrução e na moralização, capaz de moldar os indivíduos às normas morais, higiênicas e econômicas vigentes. Desse modo, Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), diferentemente de Jorge Nagle, tornou evidente os propósitos políticos desses educadores, que, marcados pela heterogeneidade, a partir de seus respectivos lugares de fala (associações, cargos públicos, sociedades, ligas, *etc.*) e pelo objetivo de contribuir com a formulação da política nacional de educação, divulgaram suas ideias na grande imprensa, nos periódicos especializados e nas conferências nacionais de educação, defendendo diferentes pautas como a expansão e obrigatoriedade do ensino primário, a difusão do ensino técnico-

profissionalizante, a flexibilização e expansão do ensino secundário, a criação da universidade e a necessidade de transformações nos currículos, programas de ensino e cursos de formação docente.

O fato de a educação escolar ganhar importância na agenda estatal não modificou o caráter conservantista que as elites a desejavam imputar. Isso fez com que o direito à educação fosse objeto de controvérsias, pois não seriam todos os indivíduos, independentemente de classe social, etnia, sexo ou religião, que teriam as necessárias oportunidades no sistema escolar público no ensino médio e no ensino superior. O sistema escolar continuou a reproduzir as divisões estabelecidas no seio da sociedade, dissociando os objetivos e percursos educacionais, de modo que a maior parcela da população, ora permanecia excluída do sistema, ora era incluída parcialmente, ou seja, incorporada às escolas primárias, cujo propósito maior, naquele momento, era o de oferecer os conhecimentos elementares para o alunado aprender a produzir, consumir e votar, prerrogativa esta, limitada pelo violento controle político e ideológico das elites. A estas, o sistema escolar deveria garantir suficiente preparação intelectual para os desígnios políticos, econômicos, sociais e culturais que lhes eram destinados, através de um percurso que incluía a passagem pelo ensino secundário e deveria culminar no ensino superior. Com isso, a dicotomia do sistema sustentou a histórica desarticulação entre conhecimento teórico e conhecimento prático, caracterizando as atividades intelectuais como uma distinção das elites, que possuíam tempo, condições materiais e capital cultural para exercê-las. Por sua vez, as atividades manuais continuavam a cargo das classes populares, que, diretamente afetadas pela negligência estatal e pela desigualdade socioeconômica e cultural, eram obrigadas a superar inúmeros obstáculos para garantir uma formação marcada pelo preconceito, por ser prática, anti-intelectual, sem o mesmo prestígio social que era reservado à educação humanística, literária, intelectualista e teórica destinada às classes dirigentes.

Mesmo em face às dificuldades, durante a Primeira República constituiu-se uma intelectualidade ativa. De um lado, aliaram-se os intelectuais críticos da modernização, compromissados com a manutenção da ordem social, defensores de teses polêmicas como o higienismo, o racismo, a regulação da cidadania e, não obstante, propagadores de ideologias totalitárias e princípios religiosos. Do outro, alinharam-se aqueles que desejavam revolucionar os cânones estéticos, contestar a cultura dominante, buscar suas raízes e valorizar os produtos da cultura nacional. Independentemente da corrente a que pertenciam, esses intelectuais também foram recrutados entre as elites econômicas e políticas, formados sob as égides da cultura bacharelesca. Divergiam quanto às ideias, mas uniam-se na decepção com o recém-instituído regime republicano e na reivindicação de uma “[...] vocação dirigente”, legitimada não pela formação escolar que possuíam, mas pela posse de “[...] um saber sobre o social, reconhecido e valorizado por amplos setores da sociedade”, que os tornava capazes de “[...] definir o social e de explicar as condições de sua organização” (Pécaut, 1990, p. 33).

Nesse contexto, recrudescceu o conservadorismo devido, sobretudo à atuação da Igreja Católica para retomar sua posição hegemônica na área cultural e, mais especificamente, no campo educacional. Desde o final do século XIX, as elites vinham se afastando da Igreja e aderindo às correntes de pensamento contrapostas ao catolicismo tais como o liberalismo, o positivismo e o anarquismo. O regime imperial, mesmo com o instituto do Padroado, também não contribuíra para o fortalecimento da instituição religiosa, tendo perdido “[...] interesse em reformar e modificar a Igreja, passando muito mais a lutar para diminuir sua influência e afastá-la dos seus negócios de Estado” (Beozzo, 2007, p. 341). A implantação do regime republicano e a laicização do aparelho estatal agravaram o enfraquecimento da Igreja, sintetizado, em 1916, por Dom Sebastião Leme, arcebispo de Recife e Olinda, em carta pastoral: fragilidade institucional, insuficiente número de padres, práticas religiosas deficientes, precária situação financeira, escasso poder de influência na conjuntura política e inexistência de uma elite intelectual que difundisse seu ideário. Desse modo, assim como ocorreu em outros países como a França, a Itália, Portugal e Espanha, cujas mobilizações anticlericalistas liberais foram bem-sucedidas e causaram grandes danos à Igreja, como a perda do controle do ensino, dos subsídios recebidos dos aparelhos estatais e até mesmo dos bens de algumas congregações, como ocorreu na Itália, o caso brasileiro exigiu um novo tipo de postura.

Afastados do cerne da participação política, os católicos compreenderam a possibilidade de uma aproximação com o Vaticano. Nessa direção, é de fundamental importância a Encíclica *Rerum Novarum*, elaborada pelo Papa Leão XIII em 1891. No documento papal, a Igreja Católica Apostólica Romana se manifesta a respeito dos acontecimentos que vinham transformando a sociedade à época. A alta concentração de riquezas e a indigência, produtos da “ganância” das elites econômicas, são criticadas do mesmo modo em que o socialismo é considerado um estímulo ao “ódio” entre as classes, sendo prejudicial à manutenção da harmonia e da ordem nas relações sociais. Por sua vez, caberia à Igreja exercer um novo papel para combater os problemas da modernidade, pois o Papa considerava que o mundo vivia uma crise moral e o sentimento religioso havia desaparecido da esfera pública – tanto dos meios de opinião como das instituições. Sugere, então, Leão XIII, dentre outras coisas, a defesa da caridade como meio de reparar as desigualdades socioeconômicas, a proteção da propriedade privada, compreendida como um direito inalienável do indivíduo, o impedimento das greves, a concórdia entre as classes e uma concepção social que, mais à frente, afetaria diretamente a educação escolar: o entendimento da família como unidade social anterior à constituição da sociedade civil e, portanto, sob as égides de uma espécie de “direito natural”, que imporia aos pais os deveres de alimentar, sustentar e educar os filhos sem que houvesse interferência do Estado no sentido de obstaculizar sua escolha. Ao contrário: o Estado deveria auxiliar as famílias na efetivação desses direitos. Somente a Igreja Católica seria a instituição que estaria acima das demais, pois:

[...] a Igreja não se contenta com indicar o caminho que leva à salvação; ela conduz a esta e com a sua própria mão aplica ao mal o conveniente remédio. Ela dedica-se toda a instruir e a educar os homens segundo os seus princípios e a sua doutrina, cujas águas vivificantes ela tem o cuidado de espalhar, tão longe e tão largamente quanto lhe é possível, pelo ministério dos Bispos e do Clero. Depois, esforça-se por penetrar nas almas e por obter das vontades que se deixem conduzir e governar pela regra dos preceitos divinos. Este ponto é capital e de grandíssima importância, porque encerra como que o resumo de todos os interesses que estão em litígio, e aqui a ação da Igreja é soberana. Os instrumentos de que ela dispõe para tocar as almas, recebeu-os, para este fim, de Jesus Cristo, e trazem em si a eficácia duma virtude divina. São os únicos aptos para penetrar até às profundezas do coração humano, que são capazes de levar o homem a obedecer às imposições do dever, a dominar as suas paixões, a amar a Deus e ao seu próximo com uma caridade sem limites, a ultrapassar corajosamente todos os obstáculos que dificultam o seu caminho na estrada da virtude (Leão XIII, 1890, não paginado).

Naquele momento, os católicos encontravam-se sem maiores alternativas: ou aceitavam a democracia liberal, participando da vida pública, ou a recusavam radicalmente, assim como o regime republicano e a industrialização. Segundo Arduini (2015, p. 41), em todo o continente europeu existia uma “[...] burguesia urbana católica que estava associada a esse desenvolvimento e por isso procurava conciliar a fé com novidades” e um grupo de intransigentes “[...] compostos, sobretudo, de pequenos e médios proprietários agrícolas seduzidos pela defesa da propriedade presente no bojo da doutrina social católica”. Os últimos, presentes especialmente na França, ficaram conhecidos pelos ideais antimodernos, anticomunistas, antissemitas e apocalípticos expressos no pensamento de seus intelectuais e em suas publicações – especialmente os periódicos *Sept* e *La vie catholique*. No Brasil, semelhante fenômeno também ocorreu. Houve uma reorganização da Igreja local, através da adoção de medidas como a criação de novas dioceses, a vinda de representantes do clero estrangeiro para suprir as deficiências locais e o fortalecimento do controle das atividades clericais. Ademais, sob a sugestão do Vaticano e a inspiração francesa, os brasileiros, movidos pela tese de Dom Sebastião Leme de que o Brasil era uma “nação católica”, cuja maioria da população não poderia ter leis e instituições públicas que contrariassem sua fé, apesar do caráter laico do Estado, criaram organizações como o Centro Dom Vidal e o periódico *A Ordem*, reunindo o clero e o laicato na defesa do tradicionalismo e do reacionarismo típicos da *Action Française*.

Os católicos brasileiros ansiavam por maior participação da Igreja na vida em sociedade e por uma colaboração mais efetiva com o Estado. A princípio, esse desejo se expressa através da liderança de D. Sebastião Leme e de manifestações públicas realizadas pela Igreja como o Jubileu do Cardeal Arcoverde, o Congresso Eucarístico de 1922, o lançamento da pedra fundamental do Cristo Redentor no Rio de Janeiro e a Páscoa dos Militares de 1924. De acordo com Azzi (1977, p. 63), “[...] essas ideias encontram acolhida favorável por parte do governo”, pois a Igreja se tornaria uma “[...] valiosa força auxiliar na contenção dos movimentos revolucionários que começam a eclodir no período”. Outrossim, o

episcopado também começou a se manifestar de forma mais incisiva por meio de discursos e cartas pastorais. Dentre as lideranças da chamada “Restauração Católica” que mais se destacaram no interior do clero estão D. Antônio Cabral, então arcebispo metropolitano de Belo Horizonte, crítico da “descristianização da sociedade” e figura politicamente influente, pois Minas Gerais, na reforma estadual de ensino promovida por Francisco Campos durante o governo de Antônio Carlos de Andrada, inseriu o ensino religioso nas escolas públicas; D. João Becker, atuante no Rio Grande do Sul por mais de três décadas, e grande responsável pela difusão, no sul do país, do ideário “restaurador”, a partir de suas cartas pastorais – *A paz de Cristo e a santificação dos homens* (1922); *A paz do Rio Grande do Sul* (1923); *A crise do poder temporal* (1924); *O Ano Santo* (1925); *As graças do Ano Santo* (1926); *A Igreja e a família* (1927); *O sacerdócio da Igreja e o povo católico* (1920); *A cristianização da sociedade pela Ação Católica* (1929); *O comunismo russo e a civilização cristã* (1930) –; D. Duarte Leopoldo e Silva, arcebispo de São Paulo, um dos principais defensores do binômio Pátria e Religião e do ministério sacerdotal como meio de formação da consciência e do caráter nacional; D. Aquino Correia, arcebispo de Cuiabá, que, além das obrigações religiosas, foi governador de Mato Grosso e, através das cartas pastorais, manifestava sua crença na homogeneidade das raças, das crenças e dos costumes no país, subsidiando o argumento de que o Brasil era uma “nação católica”; e D. Joaquim Silvério, arcebispo de Diamantina, defensor de uma ação mais efetiva dos religiosos frente aos problemas sociais da época, sobretudo na área educacional e, por isso, tornou-se criador de escolas normais em municípios mineiros e periódicos para a instrução religiosa.

O periódico *A Ordem*, fundado em 1921, foi um dos importantes difusores do ideário católico que conferia à intelectualidade grande importância na condução das mudanças sociais. De acordo com Velloso (1978, p. 123), Dom Sebastião Leme formulou a Oração dos Intelectuais Brasileiros, conclamando-os a servir à “verdade” e aos “destinos espirituais” da Pátria. Outrossim, já convertido em cardeal, Leme publicou, segundo a autora, artigos sobre a inteligência cristã brasileira, condenando a cultura do século XIX como “falsa, exclusivista e agnóstica” e manifestando otimismo em uma “reação espiritual” durante o século XX. Entre o laicato, uma das principais figuras a conduzir o movimento de “restauração católica” foi Jackson de Figueiredo, intelectual sergipano radicado no Rio de Janeiro, que fundou o periódico e lhe deu a tônica inicial – nacionalista, moralista, maniqueísta, ultraconservadora, antimodernista, antirrepublicana, anticomunista, antimarxista, crítica à maçonaria, ao positivismo, ao espiritismo e ao protestantismo, e simpática ao fascismo –, seguida fielmente pelo clero e pela intelectualidade que ali publicavam seus artigos. Após a criação de *A Ordem* deu-se a fundação do Centro Dom Vital, órgão destinado a promover estudos, discussões da doutrina católica e a atrair intelectuais para a ação apostólica. Se num primeiro momento, devido à liderança de Jackson de Figueiredo, a intelectualidade católica presente tanto no periódico quanto no Centro atuou mais diretamente na vida política do país através do

engajamento na campanha presidencial de Artur Bernardes, em 1922, ou da expressiva campanha de apoio às emendas católicas à Constituição apresentadas – e rejeitadas pelo Congresso Nacional –, entre 1924 e 1926, que previam a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas e o reconhecimento da posição privilegiada do catolicismo enquanto religião da maioria da população nacional, houve uma importante mudança quando Alceu Amoroso Lima assumiu a direção da publicação e do Centro Dom Vital devido à prematura morte de Figueiredo. As instituições passaram a focalizar questões culturais, de modo a atrair as elites intelectuais para o seio da Igreja Católica, e a educação ganha novo espaço na agenda do laicato e do clero.

Em 1929, o Papa Pio XI elaborou a Encíclica *Divini Illius Magistri*, voltada, especificamente, à questão educacional. O documento papal reafirma as diretrizes de Leão XIII no tocante à unidade familiar preceder a sociedade civil e, portanto, o Estado não ter o poder de tolher as ações familiares para oferecer cuidados integrais à prole. Entretanto, Pio XI foi além ao destacar a existência de três sociedades, diferenciadas, mas ligadas a um único Deus, “[...] no meio das quais nasce o homem: duas sociedades de ordem natural, que são a família e a sociedade civil; a terceira, a Igreja, de ordem sobrenatural” (Pio XI, 1929, s/p). Essa “terceira sociedade” seria de ordem sobrenatural e universal, perfeita e destinada a oferecer todos os meios considerados indispensáveis para a “salvação” da humanidade – dentre eles estava a educação escolar, necessária para garantir uma formação destinada ao exercício da cidadania cristã, mediante a articulação entre o “antigo” e o “novo”, ou seja, entre o humanismo e as ciências, a fé e a razão. Nessa direção, os católicos reconheciam a necessidade de reformulação da organização escolar, mas reafirmaram o tom crítico aos “[...] sistemas modernos, de vários nomes, que apelam para uma pretendida autonomia e ilimitada liberdade da criança, e que diminuem ou suprimem até a autoridade e a ação do educador [...]” (Pio XI, 1929), uma clara referência ao ideário escolanovista. Também defenderam os católicos uma deturpada concepção de “liberdade de ensino”. Ou seja, não reivindicava a Igreja o monopólio do ensino, tampouco defendia que o Estado o detivesse, admitindo a possibilidade de existência de escolas mantidas por outras instituições religiosas. Contudo, o Estado deveria garantir o direito sobrenatural da Igreja e o direito anterior da família à educação através da concessão de subsídios e assistência técnica às instituições de ensino confessionais, ações que resultariam numa “justiça distributiva”, vez que os recursos pagos na forma de impostos seriam redirecionados para cada uma das escolas escolhidas pelas famílias para seus filhos.

Entre 1930 e 1933, sob a direção de Alceu Amoroso Lima, o Centro Dom Vital se ramificou em novas instituições, algumas delas voltadas diretamente à área educacional como a Associação dos Professores Católicos, fundada em 1931, com o objetivo de reunir o professorado católico e proporcionar discussões sobre os problemas pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar; a Confederação Católica Brasileira de Educação, criada em 1933, destinada à promoção de cursos e conferências que deveriam auxiliar na formulação de uma

política educacional pautada na doutrina católica; e, de relevante destaque, o Instituto Católico de Estudos Superiores, implantado em 1932, com a missão de complementar a formação dos alunos de ensino superior através do oferecimento de cursos – sociologia, filosofia, teologia (disciplinas obrigatórias) e introdução ao direito, à matemática e à biologia (disciplinas optativas) – que evidenciavam as pretensões científicas da organização. Tal propósito se inseria no projeto de criar a universidade católica, conquista que só foi possível ao final dos anos 1940, apesar da existência anterior de faculdades mantidas pela Igreja – Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro. Naquele espaço deveriam se articular ciência e fé, ação católica e as ciências sociais. Para tanto, a Sociologia, através de seus métodos, seria a disciplina responsável por concretizar tal articulação. “Em suma, a ciência passa a ser visualizada como o esteio intelectual para a ação católica e, por conseguinte, instruir os alunos era, paralelamente, prepará-los para a atividade militante” (Salém, 1982, s/p). Ademais, é necessário destacar a criação de outras organizações como a Confederação Nacional de Operários Católicos e as Equipes Sociais, a Confederação da Imprensa Católica, a Associação de Livrarias Católicas, a Congregação Mariana, os Círculos Operários e a Liga Eleitoral Católica, importantes instrumentos de mobilização do clero e do laicato na perspectiva da difusão do ideário da neocristandade, que mais tarde se fundiriam na Ação Católica Brasileira (1935), inspirada nas diretrizes da encíclica *Ubi arcano dei* (1922) de Pio XI, que sugeria a criação da Ação Católica, um movimento de proporções mundiais cujo objetivo seria o de evangelizar as nações ao atrair o laicato, especialmente o operariado, num momento em que avançava o comunismo, começou a ser implementada.

Apesar do empenho em retomar a hegemonia do campo cultural, a Igreja Católica não foi uma protagonista do golpe de Estado de 1930. As elites econômicas e políticas, fortalecidas por práticas como o coronelismo, o mandonismo e o patrimonialismo no decorrer da Primeira República, acirraram suas diferenças em nome do controle político do processo de desenvolvimento. A Aliança Liberal, grupo político que reuniu gaúchos, mineiros, paraibanos e parte dos paulistas, tornou-se responsável por dar sustentação às candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa à Presidência e à Vice-Presidência da República, respectivamente. Não se tratava, a priori, de um movimento revolucionário, mas de uma resposta ao presidente Washington Luís, que rompeu o acordo político com os mineiros ao lançar o paulista Júlio Prestes como candidato à sucessão em detrimento do nome de Antônio Carlos de Andrada. A Aliança acabou refletindo as insatisfações dos setores sociais que não eram contemplados pelo arranjo da Primeira República. De acordo com Boris Fausto, o grupo político, marcado por sua heterogeneidade, dirigia-se, principalmente, aos grandes centros brasileiros e aos estratos médios da população, defendendo os interesses de quem não estava associado ao núcleo cafeeiro. Dentre suas pautas estava a defesa da produção nacional em geral e não apenas do café; o combate à política de valorização deste; medidas de proteção aos trabalhadores urbanos como a extensão do direito à aposentadoria a setores que ainda não

tinham sido beneficiados, a regulamentação do trabalho dos menores e das mulheres, e a aplicação da lei de férias; a defesa das liberdades individuais; da anistia; e da reforma política (FAUSTO, 1995).

O resultado das eleições foi desfavorável à Aliança. Prevaleceu o arranjo político-eleitoral que sustentava os oligarcas – a compra de votos, o uso indiscriminado da máquina administrativa, diferentes tipos de fraudes. Não tardou, portanto, para que ocorresse uma insurreição, articulada pelos derrotados após o assassinato de João Pessoa envolvendo disputas políticas no interior da Paraíba. Tal acontecimento, explorado à exaustão pela oposição ao governo federal, deflagrou as ações militares comandadas, em sua maioria, por tenentistas, que enxergavam na Aliança Liberal a oportunidade de fazer valer bandeiras historicamente defendidas. Com força militar e crescente força política, Getúlio Vargas converteu-se em líder revolucionário, chegando ao Palácio do Catete após a deposição de Washington Luís e a permanência de uma junta militar interina no comando da República.

A ascensão de Vargas ao poder provocou a reorganização das forças políticas do país e foram promovidas modificações substanciais na condução dos negócios estatais. O governo federal voltou-se à implementação de um projeto nacional-desenvolvimentista, que impactaria em larga escala os campos social e econômico, mas não promoveria reformas estruturais. Com isso, visando à aceleração do processo de modernização econômica, o governo Vargas optou por, dentre outras ações, racionalizar a administração pública e investir em educação e cultura. Essa estratégia viabilizou a implantação dos órgãos públicos especializados, como o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), entre outros, e alavancou o mercado de bens culturais – vide, por exemplo, a expansão do mercado editorial. Em razão disso, os intelectuais encontraram no aparelho estatal um espaço privilegiado de atuação. É o que afirma Miceli (2015, p. 208-209):

Os intelectuais foram cooptados seja como funcionários em tempo parcial, seja para a prestação de serviços de consultoria e congêneres, seja para o desempenho de cargos de confiança no estado-maior do estamento, seja para assumirem a direção de órgãos governamentais, seja para preencherem os lugares que se abriam por força das novas carreiras que a extensão da ingerência estatal passou a exigir, seja, enfim, acoplando inúmeras dessas posições e auferindo rendimentos dobrados. Destarte, conseguiram se inserir nos espaços privilegiados do serviço público, plenamente entrosados com os expedientes usuais de apropriação de cargos, comissões extras e prebendas que a estrutura patrimonialista de poder punha ao seu alcance. Convertendo-se na modalidade preferencial de cooptação dos intelectuais, o ingresso nas fileiras do estamento alcançou extensão considerável e passou a constituir um trunfo indispensável para o êxito nas demais instâncias do campo intelectual, inclusive naquelas instituições cuja sobrevivência não dependia a rigor dos favores e concessões do poder público.

Em meio à ebulição dos acontecimentos políticos, o cenário educacional também se agitou com a circulação de novas ideias pedagógicas, oriundas do continente europeu e dos Estados Unidos. A noção de “educação nova” ganha força no período, ao mesmo tempo em

que se torna cada vez mais vaga e imprecisa. Segundo Fernando de Azevedo, todas as ações educacionais realizadas no sentido de introduzir ideias e técnicas novas tais como os métodos ativos, os testes, a adequação do ensino às fases do desenvolvimento humano e às variações individuais, ou que promovessem a reorganização dos sistemas escolares em função de ideias modernas e dos interesses do aluno eram consideradas parte desse ideário. Entretanto, Azevedo (1963, p. 671) afirma que seria possível distinguir ao menos duas formas de educação nova:

[...] uma, inspirada pelas novas ideias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada à evolução dos conhecimentos e das ideias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e uma consciência mais viva da necessidade de articular a escola com o meio e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Aquela, de tendências individualistas, tomando como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola; esta, de orientação social e às vezes mesmo socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo; uma, visando antes a dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos do trabalho escolar; e a outra, dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao seu meio social. Concepções, de origens e bases diversas, suscetíveis de conduzir a tendências divergentes, mas que em certo sentido se completam e, em todo o caso, não são opostas por natureza.

Por sua vez, valendo-se da histórica omissão estatal na área educacional, os católicos, que possuíam uma longa tradição na área, se recolocaram no centro da disputa pela hegemonia do campo educacional. Beozzo (2007) destaca, que, à época, a Igreja detinha grande força no ensino secundário, visto que a grande maioria das matrículas se dava em estabelecimentos privados e estes eram confessionais. Além disso, sendo o ensino primário gratuito por lei, não interessava à instituição assumir seus altos encargos, apesar da “[...] rápida formação da sociedade de classes dentro da ordem capitalista, num processo urbano e secular”, o que gerava o receio da instituição religiosa, pois, com sólidas raízes rurais, “[...] sentia que seu futuro poderia estar comprometido se de algum modo não tornasse ativa sua presença junto às classes populares em constituição nas cidades e cuja formação se dava mais e mais através do aparelho escolar” (Beozzo, 2007, p. 368). Deu-se, então, a defesa, por parte dos católicos, da instrução religiosa nas escolas primárias, o que não comprometia por completo a Igreja com a oferta desse nível de ensino, mas viabilizava a sua interferência na formação cultural do alunado, garantindo contraponto às novas ideias pedagógicas e métodos de ensino. Tal iniciativa foi adotada pelo governo federal – e comemorada pelos católicos, apesar das dificuldades na regulamentação –, assim como uma série de iniciativas que organizavam a educação pública no aparelho estatal: a implantação do Conselho Nacional de Educação, a elaboração de reformas do ensino secundário, comercial e o estabelecimento das bases para a constituição do sistema universitário no país.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, se converteu, então, em um importante espaço de debates educacionais. A partir das Conferências Nacionais de

Educação, organizadas em articulação com os governos estaduais, se torna perceptível as disputas no campo. Carvalho (1998) identifica três grupos em disputa no interior da Associação: os católicos, liderados por Fernando Magalhães e Barbosa de Oliveira, que defendiam a unidade doutrinária da escola a partir da religião; os engenheiros Ferdinando Laboriau, Tobias Moscoso, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso, Mário de Brito e Paulo Ottoni de Castro Maya, defensores de uma política nacional de educação que contribuísse para o desenvolvimento do país ao formar uma nova mentalidade entre os indivíduos; e o terceiro grupo, composto por Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Everaldo Backeuser e Heitor Lyra da Silva, defensores da descentralização do ensino, da iniciativa privada e de um modelo educacional altamente comprometido com as demandas sociais. Em meio às disputas pelo controle da Associação, o grupo de Ferdinando Laboriau ganha notoriedade até que, Tobias Moscoso, Amoroso Costa e Paulo Ottoni de Castro Maya faleceram em um acidente aéreo, possibilitando que os católicos retomassem o poder na ABE. Em razão disso, a postura isolacionista de Fernando Magalhães e seu grupo possibilitou que o Estado interferisse nos rumos da associação, pautando, inclusive, as Conferências Nacionais de Educação de 1931 e 1932.

O governo Vargas, através do ministro Francisco Campos, tentou se aproximar de educadores e intelectuais pertencentes aos quadros da ABE na organização da IV Conferência Nacional de Educação. Naquele evento, esperava-se que fossem constituídas as diretrizes políticas e as bases para a formulação de uma política nacional de educação. Contudo, já havia um grupo constituído que ia frontalmente contra o ideário educacional católico e defendia um modelo que rompesse com a escola dual. Para tanto, defendia a gratuidade, a obrigatoriedade, a universalidade e a laicidade do ensino, mudanças que somadas às transformações dos princípios educativos, dos métodos de ensino, da formação docente e do modelo de política educacional até então formulado poderiam contribuir para a formação de um sistema essencialmente democrático. Essa oposição à Igreja ficou marcada pela produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários. Embora o ideário escolanovista, interpretado distintamente pelas correntes pedagógicas, já estivesse em circulação no Brasil desde os anos 1920, é possível afirmar que o Manifesto estabeleceu as bases doutrinárias para a atuação dos defensores da Escola Nova no país e foi inovador ao lançar um programa de reconstrução educacional em dimensões nacionais. Seu conteúdo denunciou o modelo educacional então vigente, que isolava a instituição escolar em relação à sociedade e reforçava tendências intelectualistas, verbalistas e elitistas de ensino, ignorando as necessidades geradas pelo processo de desenvolvimento. Afora isso, era uma crítica contundente ao desconhecimento imperante em relação às funções sociais da escola, à compreensão estreita dos problemas educacionais e

ao empirismo dominante nas ações estatais. Como alternativa, os signatários⁴, pautados, nas ideias de Émile Durkheim, Karl Mannheim e John Dewey, propunham a aplicação de métodos científicos aos problemas educacionais, a adoção do planejamento, a autonomia técnica, administrativa e econômica da educação e, principalmente, a construção de um novo modelo educacional, que viesse a romper com os limites de classe até então estabelecidos ao oferecer formação comum a todos os indivíduos entre 7 e 15 anos de idade em uma escola impreterivelmente pública, laica, gratuita e universal. Outrossim, nessa perspectiva inovadora e democrática, defendia-se o trabalho como um princípio educativo⁵, a transformação dos métodos de ensino, que deveriam ser concebidos em função dos interesses e características do aluno, a aproximação da escola em relação à comunidade⁶, a flexibilização do ensino secundário⁷ e a reorganização do ensino superior⁸ sob os padrões universitários, de modo a abranger a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão.

A elaboração da Constituição de 1934 foi um dos primeiros grandes momentos de embate entre as diferentes correntes educacionais. A Liga Eleitoral Católica se tornou, ao seu modo, uma das principais correntes de mobilização dos interesses católicos na arena política e no setor educacional, apesar de intelectuais como Carlos de Laet e Jackson de Figueiredo terem insistido, sem sucesso, na criação de um Partido Católico. Visando às eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, a Igreja se organizou através da Liga Eleitoral, cuja finalidade era a de proporcionar aos candidatos de diferentes partidos políticos a oportunidade de conquistar o eleitorado católico mediante a aceitação do programa defendido pela Igreja e instruir os eleitores para que votassem nesses candidatos. Eram dez pontos os defendidos pelos católicos: (1) promulgação da Constituição em nome de Deus; (2) reconhecimento dos efeitos civis do casamento religioso e indissolubilidade deste; (3) regulamentação da

⁴ De acordo com Saviani (2010), o conteúdo do Manifesto, devido às múltiplas influências teóricas, foi considerado heterogêneo e até mesmo contraditório.

⁵ De acordo com o Manifesto, “[...] o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos” (Manifesto..., 2006, p. 192).

⁶ Numa concepção que evidenciava a compreensão da função social da escola, subsidiada, portanto, pelo conhecimento sociológico produzido por Émile Durkheim, sustentava-se a necessidade de a instituição escolar transformar-se em uma “comunidade em miniatura”, contrapondo-se ao caráter rígido, formal e indiferenciado que lhe havia sido imposto até então. Desse modo, poderia a escola colocar os alunos em contato com ambiente, a “vida ativa que os rodeia, para que eles possam desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades” (Manifesto..., 2006, p. 196).

⁷ O ensino secundário deveria ser organizado sobre uma base comum, que forneceria, no decorrer de três anos, cultura geral aos alunos. Posteriormente, estes seriam encaminhados ora aos cursos intelectuais, ora aos cursos profissionalizantes (Saviani, 2010).

⁸ Cumpre notar que a universidade não teria a mesma concepção democratizante de educação. Na educação superior seria formada a elite intelectual do país. Somente os alunos que passassem por uma seleção, não de caráter econômico, mas “pela diferenciação de todas as capacidades” é que estariam aptos a cursar o ensino superior (Manifesto..., 2006).

assistência religiosa em instituições como prisões, hospitais e as Forças Armadas, entre outras; (4) liberdade de sindicalização; (5) reconhecimento dos serviços de assistência espiritual às Forças Armadas e às populações civis como equivalentes ao serviço militar obrigatório; (6) elaboração de uma legislação trabalhista inspirada nos princípios da justiça social e da ordem cristã; (7) defesa da propriedade privada; (8) garantia da manutenção da ordem social contra quaisquer atividades “subversivas”; (9) combate às leis que contrariassem direta ou indiretamente princípios católicos; e (10) incorporação do ensino religioso facultativo no ensino primário, no ensino secundário e nas escolas normais em todo o país. Segundo Beozzo (2007, p. 379), a LEC representou a rearticulação da Igreja ao nível do Estado, mediante uma “[...] bem montada estratégia de mobilização da opinião pública em 1931, de um denodado esforço de organização e criatividade no embate eleitoral e de acompanhamento e assessoria nos debates parlamentares e Comissões da Constituinte”. Isso possibilitou conquistas simbólicas como a invocação do nome de Deus no preâmbulo da Constituição e vitórias de fundamental importância como a aprovação dos dispositivos propostos pelos católicos para o Título IV do texto constitucional, referente à Ordem Econômica e Social. Desta forma, a Igreja preservou sua liberdade diante do Estado, mas fez valer seus princípios ideológicos, estabelecendo uma relação que significou, na prática, uma cooperação que se daria através do encaminhamento de “[...] verbas do Governo para escolas, hospitais e instituições de beneficência mantidas pela Igreja, que amplia assim de modo gigantesco sua rede assistencial subvencionada” (Beozzo, 2007, p. 379).

Embora os católicos tenham se articulado mobilizando forças políticas e disputando as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, não se pode afirmar que o texto constitucional tenha sido completamente favorável às diretrizes e propostas apresentadas por esse setor da sociedade. Os entusiastas da renovação educacional, que já tinham apresentado suas ideias no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1934, foram vitoriosos em importantes demandas. A Constituição de 1934 afirmou o direito de todos à educação, fixou normas para o financiamento educacional público, tornou obrigatório e gratuito o ensino primário, além de consagrar o princípio da liberdade de ensino em todos os níveis e ramos educacionais, conceito que, mais tarde, seria deturpado pelos católicos e pelos empresários da educação (Brasil, 1934). De forma concomitante aos esforços do governo federal, ocorreram ações educacionais relevantes nos estados. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira implementaram reformas de ensino modernizantes no Distrito Federal. Azevedo, segundo Paulilo (2015), inspirou-se nas ideias de Dewey, Decroly e Kerschensteiner para realizar seu programa reformista. Dentre as principais medidas que implementou destacam-se a propositura de um Código de Ensino, que compilaria a legislação educacional local, cuja tramitação foi polêmica e de alongada duração até à aprovação; a criação de serviços técnicos; o fortalecimento da fiscalização e orientação do ensino através dos serviços de inspeção e da difusão de boletins e programas escolares; a construção de unidades escolares sob novos

modelos de arquitetura escolar; a promoção de assistência alimentar, social e sanitária; e a implantação de serviços paraescolares como museus, bibliotecas e cinemas, entre outros. Anísio, por sua vez, dirigindo a instrução pública no Distrito Federal, reforçou a preocupação do antecessor com a função social da educação. Priorizou a ampliação de matrículas no ensino primário; construiu novas unidades escolares, renovou métodos de ensino e o organizou em dois ciclos; introduziu mecanismos para aproximar a comunidade das instituições escolares; criou o ensino técnico-profissional secundário, combatendo o modelo escolar dual através da equivalência de modalidades e da maior flexibilidade envolvendo transferências de alunos entre os diferentes ramos do sistema; implantou o Instituto de Pesquisas Educacionais para subsidiar cientificamente suas ações; investiu em formação docente; e criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de curta duração, mas de forte impacto na cena educacional brasileira (Nunes, 2000a).

Sob o impacto da mudança social que afetava o país, não tardaram a surgir novas interpretações do Brasil. A literatura⁹ passou a ser compreendida como um instrumento político tanto pela esquerda como pela direita. O romance converteu-se em “[...] móvel importante da luta em torno da imposição de uma interpretação do mundo social a um público emergente” (Miceli, 2015, p. 159), trazendo à tona as contradições do processo de desenvolvimento. Se havia, de um lado, o compromisso de autores como José Américo de Almeida, Jorge Amado, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo com o regionalismo, que tornavam flagrante as especificidades e as desigualdades regionais, do outro lado encontravam-se escritores conservadores como Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Plínio Salgado, acompanhados de críticos literários como Alceu Amoroso Lima e Álvaro Lins. Houve também um novo esforço por parte dos escritores para reivindicar o domínio de uma ciência do social, que “[...] poderia tratar-se de uma artimanha para serem ouvidos pelos governantes”, mas que se converteu numa grande oportunidade de legitimação, pois “[...] uma grande parte das elites achava-se obsedada pela crença de que esta ciência poderia fundamentar uma administração científica dos homens e da natureza” (Pécaut, 1990, p. 21). Resulta daí a profusão de ensaios sobre o Brasil produzidos por intelectuais de diferentes matizes, tais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., Roberto Simonsen, Azevedo Amaral, Câmara Cascudo, Fernando de Azevedo, entre outros. Embora não fossem notabilizados pelo rigor científico, todos trouxeram contribuições teórico-metodológicas ao incipiente desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, através da originalidade das temáticas e teses que adotaram, da difusão do pensamento de intelectuais estrangeiros como

⁹ Sobre a importância da literatura, nesse contexto, afirma Candido: “A literatura foi entre nós uma espécie de matriz, de solo comum, que, por mais tempo que em outros países, alimentou os estudos sobre a sociedade, dando-lhes viabilidade numa cultura intelectualmente pouco diferenciada. Os brasileiros que lidaram até os nossos dias com as ciências do homem fizeram-no em grande parte como escritores – com atitude mental, linguagem, métodos mais adequados à criação literária (no sentido amplo) do que ao objeto de estudo que escolhiam” (Candido, 2006, p. 291).

Franz Boas, Max Weber, Karl Marx e Émile Durkheim, e dos métodos de pesquisa utilizados. Antonio Candido, 2006, p. 282), afirma que neste momento histórico as interpretações do país já tinham “[...] firmado alguns critérios explicativos (como o recurso à História, o estudo da adaptação ao meio, a avaliação das etnias na formação social, o senso da complexidade cultural)”. Restava o principal desafio: formar cientistas sociais profissionais, rompendo com o autodidatismo vigente, de modo a enriquecer e modernizar a teoria, implementar novos métodos de pesquisa.

A educação superior foi alavancada no período, com a criação de instituições como a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF). Essa era, inclusive, uma das demandas explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Seu conteúdo propugnava a necessidade de aplicação dos métodos científicos aos problemas educacionais e defendia a Universidade como modelo organizacional ideal para a educação superior. Foi denunciado o “empirismo grosseiro”, que, segundo os signatários, dominava as ações no plano educacional, cujas origens remontavam à “[...] ausência total de uma cultura universitária” e à “formação meramente literária de nossa cultura” (Manifesto..., 2006, p. 188). Não mais se admitia uma compreensão estreita do complexo fenômeno educacional, entendido, até então, majoritariamente, em seus aspectos pedagógicos. Era preciso recorrer aos diferentes campos da ciência para satisfazer suas demandas. Mais do que isso, tornava-se imperativo formular um novo modelo de política educacional, pautado no espírito científico. Isto implicava, portanto, em empregar os “[...] métodos comuns a todo gênero de investigação científica”, realizar experiências e medir “[...] os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares” (Manifesto..., 2006, p. 189). Nessa direção, manteve-se a aposta nas elites e, em substituição às instituições isoladas e o predomínio das carreiras tradicionais, defendia-se a organização universitária e a diversificação dos cursos de nível superior. À universidade deveria ser assegurado o exercício das funções que lhe cabiam de “[...] elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (Manifesto..., 2006, p. 189). Desta forma, imaginava-se romper com a cultura humanística e literária, que historicamente foi difundida pelas instituições de educação superior e cultivara uma intelectualidade que pensava o país valendo-se do autodidatismo e da erudição, sem maiores compromissos com a objetividade e o rigor científico.

Fernando de Azevedo (1963, p. 745) destaca que a “pressão do novo ambiente cultural” contribuía para que a “aventura da inteligência” viesse a tornar-se “[...] uma disciplina severa, mas fecunda, orientada no sentido de desenvolver, com o espírito crítico, os métodos científicos”. A conjuntura política também contribuiu para isso. Afinal, após a derrota das elites paulistas na Revolução Constitucionalista de 1932, foi fundada, em 1933, a Escola Livre de

Sociologia e Política (ELSP). Tratava-se de um centro de estudos fundado pela iniciativa privada¹⁰, com o objetivo de proporcionar “conhecimentos objetivos sobre a origem, funções e necessidades do meio”, de modo a formar “uma elite numerosa”, que viesse não só a “colaborar eficaz e conscientemente na solução dos magnos problemas da administração pública e particular, como também orientar o povo e a nação no reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social” (Escola Livre de Sociologia e Política, 1933, p.1 *apud* Cunha, 2007, p. 237). Contudo, ao incorporar professores de diferentes nacionalidades como Antonio Piccarollo, Radcliffe-Brown, Horace Davies, Samuel Lowrie, Emílio Willems e Donald Pierson, a ELSP foi, no decorrer do tempo, modificando o seu perfil de atuação ao abandonar a preocupação em formar elites técnicas, cedendo lugar à “[...] insistência em treinar e formar sociólogos profissionais” (Limongi, 1989, p. 223) e, por conseguinte, ampliar o compromisso com a produção de conhecimento científico, observável na realização de pesquisas empíricas (os estudos de comunidade), na criação de cursos de pós-graduação e na circulação de um periódico, a revista *Sociologia*, destinada a difundir as escolhas teórico-metodológicas da Escola.

O esforço paulista de recuperar a hegemonia no cenário político não se limitou à criação da ELSP. Segundo Júlio de Mesquita Filho (1969, p. 198 *apud* Cunha, 2007, p. 240), ao serem “vencidos pelas armas”, os paulistas tinham consciência que “[...] só pela ciência e pela perseverança no esforço” é que voltariam a ser protagonistas. No ano seguinte à criação da ELSP, em 1934, as elites encaminharam novo projeto de organização de uma universidade, amparada em um antigo projeto, gestado ainda nos anos 1920, período em que houve ampla discussão sobre a educação superior no Brasil. No conjunto desses debates se destacou a iniciativa de Fernando de Azevedo, em 1926, ao produzir um “inquérito” para o jornal *O Estado de S. Paulo*, cujo trabalho constou da elaboração de um diagnóstico do ensino e da produção de um questionário enviado a um conjunto de personalidades ligadas ao campo educacional. A partir do diagnóstico e das respostas dos questionários, Azevedo apresentou propostas para a solução dos problemas educacionais, dentre os quais também se destacavam diretrizes para a educação superior. O inquérito constatou a proliferação de escolas profissionais e a inexistência de instituições de “alta cultura”, que realizassem pesquisas livres e desinteressadas de aplicações imediatas (Azevedo, 1960). Em função disso, sugeriu a criação de uma universidade em São Paulo que se nortearia pelo espírito universitário “moderno”, comprometendo-se com a articulação entre ensino e pesquisa. Essas diretrizes pautaram a criação da USP, universidade pública e laica, dotada de autonomia acadêmica e

¹⁰ Sua constituição se deu com recursos que provieram dos representantes das elites paulistas – Roberto Simonsen, Júlio de Mesquita Filho, conde Sílvio Álvares Penteado –, além de outros entusiastas do desenvolvimento científico como Guilherme Guinle e Assis Chateaubriand, e não havia sequer a pretensão de reconhecer oficialmente o curso livre oferecido em seus primeiros anos de existência (Cunha, 2007).

administrativa, cuja organização inicial se deu por intermédio da incorporação de instituições de educação superior e institutos técnico-científicos já existentes e da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Segundo Cunha (2007, p. 241-242), a FFCL foi representativa da concretização do projeto de Azevedo:

A criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizava o antigo projeto de Fernando de Azevedo para o ensino superior, já anunciado na pesquisa de 1926 para O Estado de S. Paulo. A Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o “coração da universidade”, seria o lugar onde se desenvolveriam “os estudos de cultura livre e desinteressada”. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais (e para ela própria). Lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (Matemática, Física, Química, Biologia, Estatística, Economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos era entendida como um anteparo às tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capaz de atingir até mesmo o saber “desinteressado”, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta faculdade teria, entretanto, dois antídotos contra essa tendência: um ideal de cultura transcendente a toda a especialização e um clima intelectual resultante do ‘culto da verdade em si’, da “aventura da criação” e de orientações afins.

A USP possibilitou avanços na construção do campo científico no Brasil ao estimular o desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas. A FFCL seria uma célula fundamental à consecução do projeto, pois “[...] ali haveria uma atividade de pesquisa confiada a uma equipe de tempo integral, que trabalharia nas formas mais adiantadas da ciência, deixando os trabalhos práticos para as escolas profissionais” (Schwartzman, 2001, p. 23). Esse arranjo institucional teve novamente a presença de professores estrangeiros como um componente estratégico, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento das Ciências Sociais. Nessa direção, devido à histórica aproximação das elites brasileiras com os padrões culturais franceses – o domínio do idioma, a circulação de bens de consumo, as viagens de turismo e de estudos à França, a literatura, o teatro e a difusão de teorias como o Positivismo, o Naturalismo, o Materialismo *etc.* –, optou-se pela contratação de docentes franceses para a maior parte dos postos relacionados às Ciências Sociais na FFCL. Vieram ao Brasil profissionais em diferentes estágios da carreira – enquanto alguns sequer tinham tido experiência no ensino superior, outros já eram doutores e professores universitários –, mobilizados pelo intento de se especializarem e construírem suas trajetórias acadêmicas em um ambiente que soava promissor (Massi, 1989). Aqui, no entanto, tiveram que lidar com a expectativa dos fundadores da USP em torno da produção de um determinado conhecimento sociológico, vinculado ao pensamento de Émile Durkheim, apreciado por nomes como Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo, que, na França, já era objeto de contestações no interior do campo das Ciências Sociais – alguns dos professores que compartilharam da experiência uspiana não concordavam com as teorias durkheimianas e estavam empenhados no desenvolvimento novas alternativas teórico-metodológicas. Afora isso, encontraram

dificuldades materiais para a realização de pesquisas e resistências entre o majoritário contingente de professores brasileiros, formados pelo autodidatismo. Apesar dos obstáculos, voltados às atividades de ensino, os franceses tiveram papel fundamental na formação das primeiras gerações de cientistas sociais, dentre os quais é possível destacar nomes como Antonio Candido, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Ruth Cardoso, entre outros.

Não obstante a dificuldade para a implementação de pesquisas, a FFCL gerou reações entre as escolas tradicionais, voltadas à profissionalização. Os responsáveis pela Faculdade de Direito manifestaram a intenção de não se transferirem para a cidade universitária que viria a ser construída, a Faculdade de Medicina não desejava incorporar em seu prédio seções da FFCL e a Escola Politécnica, por sua vez, “[...] se recusou a receber ‘filósofos’ (ou seja, professores da Faculdade de Filosofia) para ensinar suas disciplinas básicas” (Schwartzman, 2001, p. 27). Essa tensão, aliada ao fato de que a FFCL não teria despertado o desejado interesse das elites, fez com que a Faculdade modificasse seu perfil de atuação ao voltar ao recrutamento de alunos para a formação docente, não desempenhando o papel de liderança na formação das elites culturais, tampouco protagonizando a hierarquia universitária.

Embora tivessem existido inúmeras dificuldades para a implementação do projeto uspiano, a FFCL abriu um importante espaço aos cientistas, que, segundo Schwartzman (2001, p. 30), “[...] raramente são recrutados no topo da hierarquia social, onde o poder e o dinheiro são muito mais fáceis de conseguir”. Desse modo, filhos de imigrantes, mulheres e indivíduos de classe média encontraram na instituição, mais do que a oportunidade de se formarem como professores de ensino secundário, a possibilidade de ingressarem numa carreira acadêmica e desenvolverem uma atividade profissional que conciliasse o exercício da docência com a pesquisa. Como consequência direta do “fracasso e do esvaziamento do projeto inaugural”, o componente inovador da USP e, mais especificamente da FFCL, seria o fato de que seus alunos a tornariam o “[...] lugar de suas realizações, o espaço prioritário de sociabilidade, o horizonte último de suas expectativas de melhoria social, a instância decisiva de reconhecimento do mérito científico e intelectual” (Miceli, 1989, p. 8. Estava, desse modo, invadido por setores emergentes da sociedade, beneficiados pela expansão da educação superior.

No Rio de Janeiro, então capital da República, Anísio Teixeira, responsável pela instrução pública, fiel aos propósitos da intelectualidade pertencente aos quadros da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação Brasileira de Ciência, que, desde os anos 1920, defendiam a criação da universidade como centro de produção científica e cultural, criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). A nova universidade, pública, laica e autônoma, era parte significativa de uma reforma educacional que intentava articular todos os níveis de ensino e tinha na educação superior o seu ponto final. Ademais, assim como nas iniciativas paulistas envolvendo as criações da USP e da ELSP, a UDF se compromissou com

o desenvolvimento da pesquisa científica, literária e artística, além de mobilizar esforços para a formação docente. Para tanto, organizou-se em cinco institutos – Economia e Direito, Artes, Ciências, Educação e Filosofia e Letras –, sendo que as pesquisas em Ciências Humanas, mais especificamente em Ciências Sociais, diferentemente do que ocorria na ELSP e na USP, se dispersariam pelos diferentes institutos, sendo conduzidas por professores recrutados no exterior, assim como ocorrera nas congêneres paulistas, e professores brasileiros, alguns dos quais, notabilizados pela produção intelectual que possuíam – casos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Josué de Castro, Heloísa Alberto Torres e Arthur Ramos.

Apesar de seu caráter inovador, a UDF teve dificuldades para consumir sua implantação, pois devido, entre outras coisas, à insuficiência de recursos. Além disso, a radicalização da vida política no país, caracterizada pelas atividades de organizações como a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB), responsáveis por difundir localmente a polarização ideológica entre o comunismo e o fascismo observada no cenário mundial, também corroborou para o fracasso do empreendimento. Os setores conservadores viram no projeto da UDF uma “ameaça comunista” e passaram a combatê-lo publicamente. A criação do Estado Novo e a consequente instauração de um regime ditatorial modificaram a atuação do governo federal no campo educacional. Com a ascensão de Gustavo Capanema, apoiado pela Igreja Católica e por seu laicato, à titularidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, houve uma reconfiguração das políticas públicas com vistas a ampliar a centralização da administração da educação na esfera federal. Nesse rearranjo, o Estado Novo decidiu intervir diretamente na educação superior, levando adiante seu próprio projeto universitário, que deveria transformar-se em padrão para todo o país. Consequentemente, a manutenção da UDF tornara-se inaceitável. Sob o argumento de que era inconstitucional, foi extinta. Em seu lugar, a Universidade do Brasil, por intermédio da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), deu andamento ao processo de desenvolvimento das Ciências Sociais na capital da República.

A Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) teria papel fundamental no arranjo organizacional da Universidade do Brasil, pois seria, assim como ocorrera no projeto de criação da USP, o núcleo integrador da universidade e deveria servir como padrão de uniformização do ensino superior no país. No entanto, a FNFfi se notabilizou como uma instituição sob severo controle estatal e forte influência conservadora advinda de setores do integralismo e do laicato católico – Alceu Amoroso Lima foi professor de Literatura Brasileira e, devido à proximidade que tinha de Capanema, vetou o aproveitamento de professores e alunos da antiga UDF e indicou a contratação de profissionais alinhados ao catolicismo (Oliveira, 1995). Apesar das ingerências externas, o Instituto de Ciências Sociais foi constituído por um profissional de renome, Arthur Ramos, e atraiu intelectuais como Guerreiro Ramos, Luiz Aguiar Costa Pinto, Victor Nunes Leal, Evaristo de Moraes Filho e Jacques Lambert. Contudo, a área não se tornaria reconhecida pelo alcance de sua produção científica, visto

que “[...] os resultados da produção do período são minguidos e revelam a permanência de um estilo de trabalho mais próximo do grande ensaio ‘com ponto de vista sociológico’” (Almeida, 1989, p. 47).

A ocorrência de novo golpe de Estado, em 1937, desta vez impetrado por Getúlio Vargas, então presidente da República, deu início ao regime ditatorial intitulado Estado Novo, inspirado no ideário fascista, que então alicerçava os governos da Itália, de Portugal, da Espanha e do Japão, e alicerçado no ímpeto reacionário alimentado pelas forças conservadoras da sociedade – com destaque para a Igreja Católica e a Ação Integralista Brasileira (AIB) –, fez com que as disputas pela hegemonia do campo educacional fossem redefinidas, pois grande parte das medidas inovadoras até então adotadas foram extintas e seus idealizadores, perseguidos e afastados da vida pública – é emblemático o caso de Anísio Teixeira.

Francisco Campos, idealizador da Constituição que definiu as bases da ditadura varguista, modificou substancialmente o papel do Estado na educação. Dentre as atribuições da União constava no artigo 15, inciso IX, a de “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Brasil, 1937, *online*). O artigo 125 afirmava uma antiga concepção defendida pela Igreja: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais” (Brasil, 1937, *online*). Caberia, portanto, ao Estado um papel secundário, embora não menos importante na área educacional, vez que deveria colaborar para a efetivação desse direito, ora para suprir as necessidades da educação privada, ora assegurando, através dos entes federativos, a criação e manutenção e instituições públicas de ensino destinadas às crianças e adolescentes que não tivessem os necessários recursos para estudar em instituições privadas. Não menos importante foi a manifesta preocupação com a “formação integral” dos indivíduos. A Constituição de 1937 era assertiva quanto à obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais no ensino primário, no ensino normal e no ensino secundário. Finalmente, o artigo 133, ao determinar que o ensino religioso poderia se tornar disciplina ordinária do curso das escolas primárias, normais e secundárias, embora sem o caráter da obrigatoriedade. Eram exigências jurídicas que contemplavam os interesses dos setores conservadores e da Igreja Católica, uma das principais fiadoras do novo regime.

A aliança entre o governo federal e a Igreja Católica foi reforçada no período ditatorial. Francisco Campos assumiu o Ministério da Justiça, enquanto Gustavo Capanema, outro político mineiro, conservador e católico, o substituiu no Ministério da Educação e Saúde Pública. A troca possibilitou que a Igreja e o laicato tivessem maior interferência nos rumos da educação nacional. No período, Alceu Amoroso Lima, diretor do Centro Dom Vital e uma das lideranças da Ação Católica Brasileira, exerceu grande influência na condução da política educacional. Coube ao intelectual católico o papel de conduzir, na condição de reitor, o

desmonte da Universidade do Distrito Federal (UDF) e sua incorporação à Universidade do Brasil, instituição que era considerada o grande projeto do governo Vargas para a educação superior. Ademais, Alceu foi um ativo membro do Conselho Nacional de Educação, tornando-se um dos principais porta-vozes da Igreja junto ao ministro Capanema, com quem desenvolveu forte interlocução, e atuou para que o Estado adotasse as principais propostas católicas para a área educacional: seleção do professorado e da administração escolar em todo o país como meio de controle ideológico, defesa do humanismo clássico, incentivo ao ensino religioso em todo o país, facilitação da criação de cursos de Teologia nas universidades e o combate ao socialismo, ao comunismo e às ideias pedagógicas que iam à contramão do que defendiam as autoridades eclesiásticas e o laicato (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Apesar de vigorar um processo de modernização econômica, acentuado pela industrialização e pelo fortalecimento da agricultura, a educação não exercia função estratégica no desenvolvimento do país. O Brasil continuava incapaz de atender às necessidades socioeconômicas e culturais da população, formando insuficientemente, tanto em qualidade como em quantidade, o alunado para a vida em sociedade. Ao invés de combater esses problemas, modernizando o sistema educacional, o governo Vargas, através do seu ministro Gustavo Capanema, implementou um projeto educacional conservador, atendendo, principalmente, aos interesses da Igreja Católica e dos militares. Inicialmente, através de um Plano Nacional de Educação, fruto de um inquérito realizado junto a diferentes setores da sociedade, o ministro objetivou codificar a educação através da síntese das respostas oferecidas. Os 504 artigos resultantes de tal esforço deveriam servir de base para a organização e o funcionamento do sistema educacional. Propôs-se que a educação nacional tivesse por objetivo formar o “homem completo”, mediante o aperfeiçoamento moral, intelectual e físico, a conscientização do “espírito brasileiro” e o desenvolvimento do senso de solidariedade humana. Todavia, o sistema escolar projetado deveria preservar a dissociação da formação de mulheres e homens, ricos e pobres, de modo a determinar trajetórias profissionais e controlar o mercado de trabalho. Centralizador, o Plano ia às minúcias sobre os propósitos de cada curso, os currículos, as exigências de formação docente, entre outras coisas. Mesmo assim, atraiu a simpatia de intelectuais que ofereciam sustentação teórica ao regime ditatorial como Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Almir de Andrade, além do apoio inusitado de educadores como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, representantes do movimento pela renovação educacional no país (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). Embora não tenha sido implementado, mesmo em face do esforço do ministro da Educação em aprovar o Plano antes do fechamento do Congresso Nacional por orientação do regime ditatorial, seu conteúdo deu a tônica do que seriam as leis orgânicas do ensino, mais tarde elaboradas pelo Ministério durante a gestão Capanema.

Mesmo sob a vigência de um regime ditatorial, as Ciências Sociais aceleraram seu desenvolvimento no período. A interpretação do Brasil ganhou o instrumental da ciência e, a

partir dos anos 1930, houve uma considerável ampliação do número de pessoal especializado. Antonio Candido (2006), ao analisar o desenvolvimento da Sociologia, sugere que esse movimento contribuiu diretamente para a consolidação da disciplina como ciência e profissão. Consequentemente, a produção dos intelectuais mudou de aspecto, “[...] constituindo-se cada vez mais de estudos empíricos metodicamente conduzidos ou teorias empiricamente fundamentadas” (Candido, 2006, p. 289). Além disso, houve um importante salto na oferta de postos profissionais para os formados em Ciências Sociais, uma vez que “as escolas superiores passaram a fornecer de maneira ponderável professores e pesquisadores para abastecer os cursos técnicos, as faculdades, os serviços de investigação no setor social, que então se estabeleceram”. Foram importantes ações como a produção de compêndios e manuais de ensino como os que foram elaborados por Delgado de Carvalho e Fernando de Azevedo, e a publicação de revistas de cultura, que teriam a colaboração de diversos integrantes das primeiras gerações de cientistas sociais – somente em São Paulo, Sérgio Miceli (1989) destaca a publicação das revistas *Clima* (em 1941), *Anhembi* (em 1950) e *Brasiliense* (em 1955), sem contar outras iniciativas locais, de menor repercussão, e projetos editoriais que foram fomentados pelo Estado – caso da revista *Cultura Política*, dirigida por Almir de Andrade durante o regime ditatorial varguista. Outrossim, o desenvolvimento das Ciências Sociais encontrou, no Brasil, desde os anos 1920, suportes mais amplos, externos à academia. São exemplos disso a proliferação de instituições de pesquisa que não eram diretamente associadas às instâncias acadêmicas como o Instituto Católico de Estudos Superiores (ICES), o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE) do Distrito Federal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Museu do Índio, organizado por Darcy Ribeiro, e o Instituto Joaquim Nabuco (IJN), criado por Gilberto Freyre.

O fim da Segunda Guerra Mundial contribuiu para uma transformação no perfil de atuação dos intelectuais brasileiros, sobretudo no campo das Ciências Sociais. De acordo com Schwartzman (2001, p. 4), se antes do conflito, a “[...] necessidade de contar com a ciência era proclamada em nome da cultura, da civilização e da liderança intelectual”, na etapa posterior, a compreensão da ciência se alterou substancialmente e os intelectuais passaram a vê-la como uma “[...] ferramenta importante para o processo de desenvolvimento e planejamento econômicos”, o que os levou a “[...] sustentar que lhes cabia a responsabilidade de não se limitarem a ter somente uma vida acadêmica”. Em nível internacional, a criação de organismos multilaterais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a UNESCO sinalizavam um entusiasmo em relação ao poder da ciência e da tecnologia no combate ao subdesenvolvimento. A CEPAL levou adiante, por meio de intelectuais como Raul Prebisch e Celso Furtado, a tese de que o progresso técnico teria se desenvolvido de forma desigual nos países do centro e da periferia do capitalismo. Além disso, como aponta Bielschowsky (2012, p. 16), esse padrão de desenvolvimento teria elevado “[...] simultaneamente a produtividade de todos os setores das economias centrais, provendo um

nível técnico mais ou menos homogêneo em toda a extensão dos seus sistemas produtivos”, enquanto a periferia ficaria restrita à função de “[...] suprir o centro com alimentos e matérias-primas a baixo preço”, tendo o progresso técnico alcançado apenas os setores de exportação, que eram “[...] verdadeiras ilhas de alta produtividade, em forte contraste com o atraso restante do sistema produtivo”. Em função disso, era necessário que as economias periféricas reorganizassem seus sistemas produtivos visando à industrialização. Para tanto, os Estados nacionais deveriam intervir racionalmente, implementando programas de desenvolvimento pautados na lógica do planejamento, que teriam a educação como um dos setores estratégicos, pois a capacitação dos recursos humanos era compreendida como fundamental para a elevação da produtividade e da especialização. A UNESCO, por sua vez, se tornou o braço executivo da ONU nos campos da Educação, Cultura, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, auxiliando os países em seus projetos governamentais através de acordos de cooperação técnica. Criavam-se, portanto, condições externas favoráveis para o engajamento.

No plano local, estava em curso um processo de modernização econômica conduzido por uma Ditadura descomprometida com a solução dos problemas estruturais do país. Era preciso, portanto, democratizar a sociedade brasileira e garantir a intervenção racional do Estado nos diferentes setores, dirimindo os impactos da mudança social. Nessa direção, os intelectuais brasileiros encontrariam respaldo teórico no pensamento de Karl Mannheim. O sociólogo húngaro defendia a ação dos intelectuais¹¹ e, mais especificamente, dos cientistas sociais num contexto de desintegração moral e social, motivado pela conversão de um mundo “paroquial” em uma “grande sociedade”. Caberia a eles o papel de identificar as causas dessa desintegração para proceder ao tratamento dos problemas originados por ela, pensar em novos mecanismos de moldagem de comportamentos e auxiliar a construção do planejamento democrático, um modelo capaz de promover o pleno emprego, a total exploração dos recursos e a justiça social sem, no entanto, acarretar em igualdade absoluta, e viabilizar o controle social, de modo a neutralizar os perigos de uma sociedade de massas e equilibrar a distribuição de poder. Segundo Mannheim (1972, p. 234), as Ciências Sociais, “[...] ao substituir as tradições que já não funcionam”, colaborariam com a implantação do planejamento democrático de três maneiras, ao esclarecer:

- 1) a ideia democrática da coordenação, em contraste com a arregimentação totalitária; 2) a formação e reformulação do comportamento humano, isto é, os meios sociais e psicológicos para condicionar o homem; 3) a norma de conduta, consciência e personalidade democráticas como fins do planejamento democrático.

¹¹ Os intelectuais, segundo Mannheim (1972, p. 86), ocupam uma posição-chave na mudança social, “como especialistas na invenção e na difusão das ideias e, mesmo quando parecem desprovidos de qualquer poder a curto prazo, são mais poderosos a longo prazo que os indivíduos que manejam os canhões, os aviões etc. e se impõem pelo poder das armas. Os pensadores políticos como Rousseau, Marx, Pareto, Adam Smith, Mill exerceram grande influência quando chegou sua hora. Os produtores e propagadores de ideias ganham importância à medida que se vão enfraquecendo as tradições populares; além disso, a influência das ideias não pode ser contida”.

A redemocratização do país, a partir de 1945, resultante da deposição de Getúlio Vargas e da realização de eleições diretas para a Presidência da República, possibilitou a convocação da Assembleia Constituinte e, conseqüentemente, a elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1946. Na legislação, o direito de todos à educação foi novamente consagrado, devendo “[...] inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946, *online*). Afora isso, o ensino, em seus diferentes ramos e modalidades, deveria ser oferecido pelo Poder Público, sendo livre à iniciativa privada, disposição que colocava novamente o Estado como elemento central na oferta de serviços educacionais. Princípios como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário foram reafirmados, professores deveriam ser admitidos por meio de concurso de títulos e provas para o ensino secundário e o ensino superior públicos, garantia-se a liberdade de cátedra e eram previstos mecanismos de financiamento educacional – a União não deveria aplicar menos de dez por cento, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de vinte por cento da receita oriunda dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino –, a descentralização da administração, visto que os entes federativos ficavam responsáveis pela organização dos sistemas escolares locais, cabendo ao governo federal um papel supletivo, ou seja, a atuação em face das deficiências estaduais e municipais. O texto constitucional implicou, portanto, em um novo reordenamento das forças dentro do campo educacional. Embora a Igreja Católica e os setores conservadores, de modo geral, tivessem resguardado o direito de criar e manter estabelecimentos de ensino, os defensores do ensino público, laico, gratuito, obrigatório e universal, entusiastas de uma renovação das ideias e das práticas educacionais, avançaram na hegemonia do campo, visto que a Constituição de 1946 reafirmou pautas históricas dessa corrente.

A Constituição de 1946 também estabeleceu duas importantes disposições que acabariam por afetar diretamente o campo educacional nos anos subsequentes. O artigo 173º definiu que as ciências, as letras e as artes eram “livres”, o artigo 174º estabeleceu que o amparo à cultura era um dever estatal e, em razão disso, institutos de pesquisa seriam criados, preferencialmente vinculados às instituições de ensino (Brasil, 1946). Com isso, educadores e intelectuais defensores da aplicação do conhecimento científico na área educacional teriam, ao menos em tese, espaços de atuação garantidos pelo Estado. Além disso, seriam responsáveis por participar da elaboração das diretrizes e bases da educação nacional, atribuição fixada pelo artigo 5º, alínea d do texto constitucional. Desta forma, a longa e controversa tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amplamente abordada, em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, por Barros *et al.* (1960), Villalobos (1969), Buffa (1979), Saviani (2010) e Montalvão (2011), mobilizou, entre 1948 e 1961, as principais correntes do pensamento educacional brasileiro numa disputa pela hegemonia do campo educacional e pela conseqüente possibilidade de transformar em

políticas públicas as suas ideias para a educação brasileira. De um lado, articularam-se, sobretudo, os setores conservadores da sociedade civil, autoridades e o laicato da Igreja Católica, e o empresariado do ensino e do outro, educadores, intelectuais, estudantes, segmentos do operariado, setores progressistas e outras denominações religiosas.

O campo educacional vinha sendo reconfigurado devido à redemocratização do país, que possibilitara a reinserção de antigos entusiastas da renovação educacional como Anísio Teixeira, por exemplo, excluído da vida pública pelo regime ditatorial, que voltou à cena após 1945, ocupando postos diretivos na UNESCO, na Secretaria Estadual de Educação e Saúde da Bahia, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o fortalecimento de nomes como Fernando de Azevedo, Mário Casassanta e Abgar Renault, que ocuparam postos relevantes na universidade e nas máquinas governamentais estaduais, com destaque para o fato de que Renault foi o ministro da Educação e Cultura responsável pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, além da ascensão de jovens intelectuais como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Antonio Candido, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, entre outros, que, tanto no meio universitário como através dos centros de pesquisas supracitados, se destacaram pelas contribuições teóricas no campo das Ciências Sociais. Esses intelectuais formaram um grupo heterogêneo, que, bem-posicionado na máquina estatal, teve condições de realizar estudos, pesquisas, influir na construção das agendas governamentais, atuar na elaboração de políticas públicas e difundir ideias educacionais. Por isso, capitanearam, ao lado de outros intelectuais de diferentes correntes do pensamento e do conhecimento como Carneiro Leão, Almeida Júnior, Hermes Lima, Perseu Abramo, Cesar Lattes, Cecília Meirelles, Nelson Werneck Sodré, Miguel Reale, Álvaro Vieira Pinto, Sérgio Buarque de Holanda, Roque Spencer Maciel de Barros, Júlio de Mesquita Filho, Jayme Abreu, João Roberto Moreira, Paulo Duarte, João Cruz Costa, Delgado de Carvalho, Afrânio Coutinho, Oracy Nogueira, entre outros, a defesa da educação pública, laica, gratuita, universal e obrigatória, sobretudo durante os anos 1950, período em que foram intensificadas as discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, se mobilizaram através da publicação de artigos de opinião e manifestos em jornais e revistas, realização de congressos, conferências, comícios, entrevistas às rádios e aos embrionários canais de televisão, proposições legislativas como a apresentação de substitutivos ao projeto de lei inicial, entre outros instrumentos que envolveram a opinião pública. Dentre as citadas mobilizações ficaria marcada a divulgação do Manifesto Mais Uma Vez Convocados, redigido por Fernando de Azevedo, documento fundamental para compreender as pautas desse grupo.

O Manifesto Mais Uma Vez Convocados, publicado em 1959, reconheceu avanços e retrocessos na agenda proposta em outra oportunidade, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), destacando o fato de que, apesar das ações promovidas, a

estrutura educacional geral não havia se modificado, tendo seus problemas agravados pelos processos de industrialização e urbanização, cujas mudanças econômicas e socioculturais produzidas não tinham sido incorporadas pelo sistema educacional. Este, por sua vez, havia crescido desordenadamente, na base do improvisado, com redução na qualidade da oferta. Todavia, ao invés de condenar a educação pública, como faziam os setores conservadores, os signatários do Manifesto defendiam-na, repudiando a o argumento do grupo contrário, que lhes imputava a defesa do monopólio estatal do ensino. Afirmam os signatários:

E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e tem, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a fanfarrar nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação do ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de “balcões de comércio”, como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa de nosso sistema educacional (Azevedo et. al., 1959, p. 214).

Os signatários também destacavam o fato de que não se tratava de um conflito político-ideológico entre esquerda e direita ou que o embate se restringisse à defesa da escola pública ou da escola privada. Havia, também, a questão da laicidade do ensino. Sobre esse aspecto, o Manifesto era contundente ao afirmar que não havia a “[...] mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro”, sendo respeitados os princípios da liberdade de crença e de culto, mas que havia uma luta contra a “larga ofensiva para obter recursos do Estado, do qual se reclama” e “[...] não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público”, de modo a “dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantem, as de iniciativa privada” (Azevedo et. al., 1959, pp. 209-210). Estava em jogo o processo de democratização da sociedade, que deveria ser fortalecido através da democratização da educação escolar¹², indispensável à formação de

¹² “É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, dêsses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a

cidadãos e cidadãs que viriam não só a ocupar os postos de trabalho gerados pelo desenvolvimento capitalista, mas, também, exercer, em plenitude, seus direitos civis, sociais e políticos, participando ativamente da vida em sociedade. Destarte, defendiam, sob a égide do conhecimento científico, da lógica do planejamento, da descentralização das políticas educacionais,

[...] que a educação deve ser universal, isto é, tem que ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito da liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições. (Azevedo et. al., 1959, p. 215).

O segmento conservador, representado, através de autoridades eclesiásticas como Vicente Scherer, Paulo Evaristo Arns, Fonseca e Silva, Helder Câmara, Leonel Franca, membros do laicato como Gustavo Corção e Alceu Amoroso Lima, além de Carlos Lacerda, uma figura proeminente da União Democrática Nacional (UDN), não só defendia a preservação das bases do sistema educacional como um meio de assegurar a manutenção do *status quo*, como também defendia uma reorientação da atuação estatal na educação brasileira, de modo que o Estado renunciasse à obrigatoriedade do dever de educar – estabelecido, primordialmente, pela função de ofertar e manter estabelecimentos escolares públicos, gratuitos e laicos de diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais, equivocadamente compreendido pelos conservadores como “monopólio estatal do ensino” –, transferindo essa responsabilidade à iniciativa privada. Essa concepção era pautada numa controversa interpretação do princípio da “liberdade de ensino”, entendido, então, como a liberdade do indivíduo de escolher o tipo de educação escolar que lhe seria ofertado, pautado na ideia de que a família e a sociedade precederiam o Estado, cabendo a este, apenas o dever de subvencionar os estabelecimentos escolares privados e ofertar, quando a iniciativa privada não tivesse garantido seu espaço, ensino público gratuito. Esse arranjo favorecia a Igreja Católica, que, inspirada pela Encíclica *Divini Illius Magistri*, se incumbiria de orientar a educação escolar a partir de suas teorias e métodos pedagógicos, visando à formação do alunado para a cidadania cristã e salvaguardando a autoridade “espiritual” da Igreja e o direito da família à reivindicação dos recursos empenhados no pagamento de impostos, pois estes

única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (Azevedo et. al., 1959, p. 215).

deveriam ser redirecionados aos estabelecimentos de ensino de suas escolhas. Para tanto, a estratégia escolhida pelos conservadores destacava, no discurso, uma combinação entre elementos da moral cristã ocidental, do liberalismo econômico e, não obstante, do anticomunismo propagado desde os anos 1930, resultante da emergência e do acirramento da Guerra Fria, que, à época, envolvia corações e mentes em todo o planeta – mais uma vez, Anísio Teixeira foi alvo da ira anticomunista, expressa por políticos e autoridades eclesiásticas, que, mais de uma vez, reivindicaram sua demissão dos postos diretivos do INEP, do CBPE e da CAPES.

Paralelamente à tramitação da LDB, cuja promulgação só ocorreria em 1961 e que se converteria numa frustração aos setores progressistas devido às conciliações promovidas pelas forças políticas para acomodar o público e o privado, o laico e o confessional na estruturação do sistema educacional, foram estruturados o CBPE e os CRPEs, instituições estratégicas não só para a propagação e o fortalecimento dos ideais supracitados, mas, também, para que educadores e intelectuais alavancassem um projeto educacional voltado à expansão do ensino público, laico, gratuito e universal. Tratava-se de uma grande oportunidade para que, finalmente, o pensamento educacional progressista fosse convertido em ações transformadoras no sistema educacional. Além disso, contribuíram para a compreensão da problemática do desenvolvimento nacional, tema que estava no horizonte das reflexões, pois se percebia a necessidade de provocá-lo e, sobretudo, dirigi-lo. Afinal, o momento histórico exigia isso: o mundo conhecia as consequências da segunda etapa da Revolução Industrial – desigualdade social, a competição alavancada pelo capitalismo, o individualismo exacerbado, a exploração do homem pelo homem, a degradação ambiental, a emergência de regimes totalitários – e já assistira a duas guerras mundiais.

A possibilidade de contribuir diretamente para a transformação de um modelo educacional inorgânico, anacrônico, que obstaculizava o desenvolvimento do país e refletia suas contradições políticas, sociais, econômicas e culturais, mediante o desenvolvimento de estudos e pesquisas em uma instituição que gozava de certo grau de autonomia técnica, administrativa e financeira, estava articulada às universidades nacionais e estrangeiras e era beneficiária de convênios com os entes federativos e organismos multilaterais como a UNESCO, por exemplo, mobilizou educadores e intelectuais. Dessa maneira, o CBPE e os CRPEs empreenderam um programa de atividades que objetivava contribuir para a formulação de uma nova política educacional, pautada no conhecimento científico e adequada às necessidades de um país de dimensões continentais, caracterizado por diversidades e desigualdades.

O planejamento para a área educacional deveria estar em consonância com os planos de desenvolvimento econômico e social numa notória sinalização de que, além de estratégica, a educação escolar deveria ser compreendida em termos globais, conforme a contextura de sua época, ou seja, vinculada aos progressos da ciência e da tecnologia, ao mundo do

trabalho, aos desafios da modernização econômica e aos processos de mudança sociocultural. Diante disso, impunha-se a necessidade de desenvolver a pesquisa educacional. Os estudos e pesquisas que seriam realizados pelo Centro permitiriam que se conhecessem e problematizassem os cenários educacional, social, econômico, político e cultural. Além disso, subsidiariam a elaboração de novos tipos de materiais e métodos de ensino, essenciais para a transformação da qualidade dos serviços educacionais. A ciência, em suas distintas áreas, racionalizaria e dinamizaria o fenômeno educacional, lançando novos conhecimentos e novas hipóteses que colocariam em xeque os dogmas e as improvisações até então vigariantes.

A construção de uma sociedade democrática também foi um dos pilares da atuação do CBPE e dos CRPEs. Era preciso que os indivíduos tomassem consciência dos direitos concernentes à cidadania e exercitassem a liberdade, a participação nas decisões sociais e tivessem a possibilidade de mobilidade numa sociedade que fosse aberta às mudanças de classe e *status*. Este processo de conscientização dependia diretamente de transformações quantitativas e qualitativas no sistema educacional, pois nas instituições de ensino as pessoas seriam formadas para a vida. Desse modo, não bastava que se ampliasse a oferta de serviços educacionais, ainda que isso fosse imprescindível, visto que a educação escolar ainda era considerada um “privilégio”, como denunciara Anísio Teixeira ([1953] 2007). O que se defendia era a igualdade de oportunidades educacionais, independentemente de classe social, pois todos os indivíduos eram considerados educáveis. Em razão disso, o Estado tinha uma função educacional de suma importância: deveria garantir a oferta de ensino gratuito, obrigatório e universal através de instituições públicas, tal qual se expressava no Manifesto Mais Uma Vez Convocados. A educação pública laica, gratuita, obrigatória e universal não seria, segundo Teixeira ([1953] 2007, p. 85) uma benevolência concedida pelas classes dominantes, mas um direito das classes trabalhadoras “[...] para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos”. Não obstante, era imperativo que também se transformassem os padrões de ensino. Caso contrário, ao preservar a teoria dissociada da prática, sobrevalorizar a cultura humanística, o ensino intelectualista e verbalista, inevitavelmente se manteria o caráter discriminatório dos serviços educacionais, pautado nos interesses de classe e no compromisso com a manutenção da ordem social.

A função social da escola deveria ser fortalecida, pois havia uma notória preocupação dos quadros do CBPE e dos CRPEs com a formação do “ser social”, tal qual defendia Durkheim (2011), mediante a formação de ideias, sentimentos e hábitos produzidos pela sociedade, agora numa ordem democrática. Nessa direção, a contribuição teórica dos pesquisadores dos Centros de Pesquisas Educacionais foi de grande relevância para o fortalecimento das Ciências Sociais como instrumental teórico-metodológico destinado à

compreensão da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, indo além das fronteiras da Biologia, da Psicologia, do Direito e da Pedagogia, áreas do conhecimento que majoritariamente subsidiavam os rumos da educação brasileira até então. Embora o entendimento da educação escolar como uma questão social já tivesse pautado as ações de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira nas reformas propostas para o sistema escolar do Distrito Federal, como se apreende das análises realizadas por Nunes (2000a) e Paulilo (2015), é oportuno destacar, que, no decorrer dos anos 1950, essa concepção é fortalecida nos trabalhos desenvolvidos no CBPE e nos CRPEs.

Defendeu-se a aproximação da escola com a sociedade através de um modelo de ensino que priorizasse a compreensão das realidades local e nacional. Desta forma, a educação escolar deveria ser acolhedora das diferenças ao invés de ser homogeneizadora, tal qual sugeria o olhar da Psicologia, expresso nos inúmeros testes e provas a que eram submetidos os alunos nas escolas, sobretudo quando Lourenço Filho dirigia o INEP. Tal mudança implicou em substituir a prática de uniformizar livros didáticos, guias e manuais de ensino, currículos escolares, programas de formação docente e práticas educativas. O novo objetivo era o de assegurar a unidade na diversidade. Por isso, o CBPE e os CRPEs sugeriam uma alteração no perfil de atuação estatal na área educacional. Ao invés da centralização promovida nos tempos ditatoriais, a descentralização, princípio administrativo que colocaria fim à relação “napoleônica” entre centro e periferia, cujo primeiro moldava o sistema educacional do último. Para tanto, propunha-se a construção de um modelo que concedia autonomia aos governos estaduais e municipais para decidirem, “[...] em face de suas condições, dos seus recursos, dos seus meios e da sua opinião pública, o que podem ou devem fazer em particularidades do seu ensino” (Teixeira, [1952] 2005, p. 78). Nesse arranjo, a União ofereceria assistência técnica e financeira aos entes federativos através de órgãos como o INEP, o CBPE e os CRPEs, remodelando sua atuação ao invés de transferir seu dever de educar à iniciativa privada como defendiam os setores conservadores naquele momento histórico.

O planejamento educacional foi uma das principais pautas do CBPE e dos CRPEs, sendo defendido por seus quadros e estimulado nas ações das instituições. Embora a Lei de Diretrizes e Bases tenha causado grandes frustrações pela incorporação de princípios privatistas, defendidos pelos setores conservadores da sociedade e pelo empresariado da educação, coube à legislação determinar mecanismos de planejamento e fixar as bases e do financiamento de cada setor educacional. Contudo, os Centros de Pesquisas não foram prestigiados na elaboração do Plano Nacional de Educação, uma das prioridades definidas pela LDB, uma vez que foi criada a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), por meio do Decreto nº 1.230, de 22 de junho de 1962, cuja existência e posterior atuação se justificaria a partir dos objetivos programáticos nas áreas de educação e cultura, que a Constituição de 1946 estabeleceu; do comprometimento do Brasil, juntamente com as demais

repúblicas do continente, de alcançar objetivos comuns na difusão da educação – vide a Carta de Punta del Este (Planejamento Integral da Educação, 1961) –; a necessidade de subsidiar teoricamente a elaboração dos planos de aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, e, não obstante, a atribuição de coordenar as atividades de planejamento educacional em todos os setores e regiões, através da atuação conjunta com os órgãos dos entes federativos destinados a esse propósito.

A COPLED foi criada no interior da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, cabendo-lhe o papel de atuar em cooperação com a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), uma forma de contribuir diretamente para a articulação da educação com o grande projeto de desenvolvimento nacional. Dentre as atribuições da COPLED constavam a elaboração de estudos e levantamentos necessários ao planejamento plurianual da educação no Brasil, a coordenação e harmonização, em planos gerais e setoriais, dos programas e projetos educacionais elaborados por órgãos públicos ou entidades privadas, além do provimento de assistência técnica aos entes federativos. Sua estrutura incorporava a Comissão de Planejamento Geral, presidida pelo titular do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e composta pelos diretores do Departamento Nacional de Educação, do INEP, do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, da Divisão de Orçamento do MEC e dos responsáveis pelas Comissões de Planejamento do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior; a Secretaria Técnica, cujo dirigente ocuparia, também, a Secretaria Geral da COPLED, ficou a cargo de Anísio Teixeira e teria como atribuições:

- a) estudar e propor à Comissão de Planejamento Geral, as normas que deverão ser observadas na elaboração de planos, programas e projetos;
- b) reunir, coordenar, realizar os estudos que forem necessários à definição de política, critérios de prioridades ou metas, e à elaboração de programas e projetos;
- c) promover as reuniões das Comissões Especiais de Planejamento e dos grupos de trabalho, e prover os serviços de secretaria para o seu funcionamento;
- d) de acordo com os órgãos ou entidades interessadas, prover a assistência técnica para a implantação de órgãos de planejamento ou elaboração de planos, programas ou projetos a cargo desses órgãos ou entidades ou pela própria Secretaria;
- e) reunir, coordenar e harmonizar em propostas de planos ou programas a serem submetidos às Comissões Especiais de Planejamento os estudos, projetos ou programas elaborados por outros órgãos ou entidades, ou pela própria Secretaria;
- f) colaborar com a Divisão de Orçamento na elaboração das propostas orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura, a fim de assegurar a conformidade desta proposta com os planos plurianuais aprovados;
- g) acompanhar a execução dos planos aprovados e propor as modificações ou providências relativas à sua execução;
- h) manter estreita cooperação com a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), assegurando a harmonização da programação do setor de educação com o planejamento do desenvolvimento econômico e social do país a cargo daquela Comissão (Brasil, 1962, online).

A Comissão de Planejamento da Educação tornou-se um órgão estratégico para a área educacional em nível nacional, incorporando, como se apreende do decreto que a originou, grande parte das funções do CBPE. Desse modo, quadros do CBPE e dos CRPEs foram aproveitados como parte do pessoal técnico e administrativo necessário ao cumprimento das

atribuições da COPLED. Ferreira (2006) destaca o fato de que Anísio Teixeira recrutou pesquisadores, especialmente da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, corroborando para o esvaziamento dos Centros de Pesquisas. Contudo, é necessário destacar que a controversa medida gerou importantes resultados, uma vez que o Plano Nacional de Educação¹³ apresentado pelo intelectual baiano, em 1962, ao Conselho Federal de Educação, seria analisado e aprofundado pelos membros da COPLED, em grande parte partícipes dos projetos e ações propostos pelo CBPE e pelos CRPEs.

A descentralização, a aplicação do conhecimento científico à política educacional e a adoção da lógica do planejamento não seriam suficientes para transformar a educação brasileira se não houvesse uma mudança filosófica. Segundo Jayme Abreu (1959), amparado pelo referencial teórico de Theodore Brameld, o “perenialismo” e o “essencialismo” tinham sustentado as instituições escolares no país até então. Isso significava que a educação escolar mantinha um ecletismo filosófico, caracterizado pelo compromisso com a manutenção da ordem social, estava descompassada em relação ao tempo presente, às necessidades da sociedade, difundia o intelectualismo, o verbalismo e o dogmatismo. Desejavam os quadros do CBPE e dos CRPEs que a escola brasileira aderisse ao “progressivismo”, que propunha a adoção do método científico na escola, a rejeição ao dogmatismo e ao intelectualismo, a aproximação com a realidade social, a multidisciplinaridade, o compromisso com a democracia e a liberdade, a transformação das instituições de ensino em agentes da mudança sociocultural, a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e a formação de alunos autodisciplinados, críticos e criativos.

Isto posto, é possível afirmar que a agenda adotada pelo CBPE e pelos CRPEs representou a defesa de um novo modelo de política educacional, pautado no conhecimento científico, contribuiu para a implementação de um novo modelo de pesquisa educacional e para o desenvolvimento das Ciências Sociais no país, lançou programas de formação aos profissionais da educação, propôs reformulações ao ensino primário e ao ensino médio, estabeleceu um novo modelo universitário a partir da criação da Universidade de Brasília e foi estratégica no fortalecimento da defesa da educação pública, laica, gratuita e universal, pois assegurou diversos instrumentos de difusão do pensamento educacional progressista e possibilitou que ideias defendidas durante décadas se convertessem em ações. Contudo, os obstáculos a esse modelo de atuação de educadores e intelectuais foram fortalecidos pelos setores conservadores. A aprovação da LDB em moldes conciliatórios gerou frustração entre os progressistas. Se, por um lado, fixara mecanismos de financiamento público, promovera a descentralização e determinara alguns mecanismos de planificação da educação, por outro se tornou uma grande frustração, pois “[...] foi a oportunidade que a Nação perdeu de criar um

¹³ Mais adiante, abordaremos as diretrizes do Plano Nacional de Educação de 1962 para cada etapa do sistema educacional.

modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados” (Romanelli, 1986, p. 183), prevalecendo nossa herança cultural e uma atuação política forte “[...] para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos”. Três anos após a promulgação da LDB, o vitorioso golpe de Estado de 1964 acabaria por golpear, também, a educação.

3. A estruturação do CBPE e dos CRPEs

3.1 Os antecedentes históricos: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)

A criação de um órgão destinado à realização de pesquisas educacionais no Brasil foi, durante muito tempo, um intento de educadores, educadoras e da intelectualidade voltada à análise do fenômeno educacional. Segundo Lourenço Filho (2005), ainda nos primórdios dos anos 1800, já se cogitava, entre as autoridades que ocupavam postos estratégicos no Poder Público, a implantação de uma instituição que viesse a organizar os serviços escolares em todo o país. Todavia, o movimento acabou por refluir em razão da Constituição de 1834, e mais especificamente do Ato Adicional, que imprimiu uma lógica descentralizadora à educação no país, atribuindo às antigas províncias a responsabilidade pela oferta escolar. Tempos depois, em razão da criação de órgãos estatais educacionais no continente europeu, não tardou para que as autoridades locais voltassem à carga e propusessem, na Câmara dos Deputados, em 1846, a constituição de um Conselho Geral de Instrução Pública, iniciativa que não logrou êxito. Mais uma vez, passado o tempo, em 1872, coube ao então deputado Rui Barbosa, a redação de um parecer à reforma educacional proposta por Leôncio de Carvalho, oportunidade em que defendeu a implementação de uma instituição voltada à organização da documentação pedagógica e à difusão de ideias educacionais, similar às instituições europeias então nomeadas Museus Pedagógicos. Novamente, a iniciativa fracassou diante das resistências impostas pelo Poder Público, mas ressoou positivamente entre a sociedade, que se organizou para realizar a Exposição Pedagógica de 1883 e a fundação da Sociedade Promotora de Instrução, responsável pela apresentação de palestras, debates e a elaboração de estudos sobre a questão educacional. Embora houvesse mobilização social, a educação só conquistou espaço no aparelho estatal com o advento da República, novo regime que, em 1889, promoveu a criação do efêmero Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – teve duração de aproximadamente dois anos –, responsável por fundar o *Pedagogium*, primeiro instituto de pesquisas educacionais, em 1890.

O *Pedagogium* deveria realizar conferências, cursos científicos, organizar o Museu Pedagógico, criar e gerir uma escola primária modelo, publicar uma revista pedagógica e produzir o levantamento de documentos administrativos, legislativos, estatísticos, nacionais e estrangeiros, dentre outras atribuições. No entanto, num momento em que a educação ainda não era uma área considerada prioritária pelo governo central, que transferia grande parte de suas responsabilidades para os estados em função do regime federativo, o órgão acabou sendo diretamente afetado e logo passou da esfera federal para a jurisdição do Distrito Federal, reduzindo suas atribuições, apesar da destacada atuação no campo da Psicologia Educacional, até ser extinto em 1919.

Em 1930, parte de um processo de modernização da administração pública, na esteira da implantação de órgãos como Departamento Administrativo do Serviço Público (1938), Departamento de Imprensa e Propaganda (1939), o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (1934), o Instituto Nacional do Livro (1938) e o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1938), é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Seis anos depois, em 1936, foi proposta a criação de um instituto de pesquisas educacionais, o Instituto Nacional de Pedagogia, sob as égides do então Departamento Nacional de Educação. De acordo com Lourenço Filho, 2005, p. 181), o órgão deveria ser uma “[...] fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica”, aproximando-se, em certa medida, do modelo estrutural do *Pedagogium*¹⁴. Entretanto, institucionalmente frágil, o novo órgão também teve curta duração. Em 1938, surge, finalmente, no interior do aparelho estatal, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que veio a contar com objetivos mais amplos:

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

E uma estrutura mais robusta:

Art. 4º O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, subordinado diretamente ao Ministro da Educação e Saúde, abrangerá, além de um Serviço de Expediente, quatro seções técnicas, um Serviço de Biometria Médica, uma Biblioteca Pedagógica e um Museu Pedagógico.

Parágrafo único. As quatro secções são assim distribuídas:

- a) Secção de documentação e intercâmbio;
- b) Secção de inquéritos e pesquisas;
- c) Secção de psicologia aplicada;
- d) Secção de orientação e seleção profissional (Brasil, 1938, *online*).

O primeiro titular do INEP foi Manuel Bergstron Lourenço Filho¹⁵, “exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a

¹⁴ Azevedo (1963), Gandini (1995) e Gondra (1997) também sustentam essa aproximação entre os objetivos dos dois institutos, diferentemente de Ferreira (2006), que se apoia em Abreu (1960) e Cunha (1979), para levantar a hipótese de que a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal, durante a gestão Anísio Teixeira, teria inspirado a posterior fundação do INEP.

¹⁵ Lourenço Filho formou-se, inicialmente, como normalista e atuou como professor primário. Somente tempos depois é que se graduou em Direito, não sem antes cursar, sem concluir, o curso de Medicina. Paralelamente à carreira docente, em que ministrou aulas de Psicologia e Pedagogia nas escolas

concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares”, cuja carreira foi expressão “[...] da coincidência entre a boa vontade cultural que perme[ou] suas disposições e os interesses do poder público em contar com corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino” (Miceli, 2015, p. 224). Notabilizado por sua experiência na área educacional e sua capacidade técnica, coube a Lourenço Filho o desafio de implantar o instituto num contexto de acirramento da luta entre os defensores da renovação educacional e a Igreja Católica e seu laicato pelo controle da política educacional. Valendo-se de uma atuação hábil e ambígua, segundo Gandini (1990), soube conciliar as intenções da intelectualidade católica de combater as ideias pedagógicas “marxistas” e “bolcheviques” e, ao mesmo tempo, conceder espaço à difusão do ideário escolanovista, do qual era um dos precursores no Brasil. Outrossim, a gestão Lourenço Filho concentrou esforços na transformação do INEP em órgão responsável por fundamentar técnica e cientificamente a política educacional implementada pelo regime ditatorial conduzido por Getúlio Vargas.

Segundo Lourenço Filho (1945), foi precária¹⁶ a organização do instituto nos seus primeiros anos. A Biblioteca Pedagógica foi iniciada com doações de particulares, e o Ministério da Educação e Saúde não transferiu quadros de funcionários de outras repartições, uma vez que os serviços do instituto eram novos e necessitava de pessoal habilitado para o exercício das funções requeridas. Desta forma, por determinação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)¹⁷, os quadros do novo órgão deveriam ser preenchidos por “técnicos de educação”, posto que, segundo Mariani (1982), nunca teve suas

normais de Piracicaba e São Paulo, atuou como jornalista, colaborando no Jornal do Comércio, em O Estado de S. Paulo e na Revista do Brasil. Num momento em que era comum enviar professores paulistas a outros estados, foi encaminhado pelo então presidente do estado de São Paulo, Washington Luís ao Ceará, onde reformulou o sistema estadual de ensino. De volta à capital paulista, publicou, em 1926, seu primeiro livro – “Juazeiro do Padre Cícero” –, relatando sua experiência como diretor geral de instrução do Ceará, recebendo prêmio da Academia Brasileira de Letras. Nos anos seguintes, trabalhou no mercado editorial, lançando, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, a Biblioteca de Educação, e na iniciativa privada educacional, fundando – ao lado de Sampaio Dória, Almeida Júnior e outros – o Liceu Nacional Rio Branco. Não tardou, porém, para que voltasse às lides de escritor, lançando “Introdução ao estudo da Escola Nova”, em 1930, e à administração pública, devido à nomeação ao cargo de diretor-geral do ensino do estado de São Paulo, função que exerceu entre 1930 e 1931. No mesmo ano, foi, finalmente, recrutado pelo Ministério da Educação, onde atuou como chefe de gabinete do ministro Francisco Campos por curto período. Em 1932, convidado por Anísio Teixeira, aceitou a incumbência de organizar o Instituto de Educação do Distrito Federal e, dois anos depois, cumulativamente, tornou-se presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1937, voltou ao governo federal ao ser empossado no Conselho Nacional de Educação (CNE), onde permaneceria por quase três décadas. Somente em 1938, por ocasião do convite de Gustavo Capanema, é que se tornaria, então, diretor do INEP (Miceli, 2015).

¹⁶ As instalações eram “relativamente acanhadas” e “forçavam os técnicos a uma maior aproximação e interesse pelos serviços comuns. As instalações se resumiam nalgumas salas do velho edifício do Calabouço, onde funcionavam várias repartições e, na maior parte dele, o Museu Histórico Nacional. Diga-se de passagem que a proximidade desse Museu igualmente lhe foi muito útil” (Lourenço Filho, 2005, p. 182).

¹⁷ De acordo com o regulamento do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da antiga Universidade do Brasil, aquele curso deveria subsidiar a formação dos “técnicos de educação”, que deveriam ser aproveitados pelo Ministério da Educação e Saúde (Mariani, 1982).

atribuições definidas claramente. O que se sabia era que esses funcionários deveriam ter feito o curso de Pedagogia, apesar deste ainda não ministrar ao alunado formação que lhe permitisse atuar na área de pesquisa. Mesmo assim, foram aprovados no concurso de “técnico de educação” indivíduos como Murilo Braga de Carvalho (futuro diretor do INEP), o então padre Helder Câmara, e Paschoal Lemme, educador e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Mesmo diante da precariedade de sua organização inicial, o INEP foi exigido pelo governo, desde o início, a colaborar com o DASP em sua política de modernização do aparelho estatal, que previa, dentre outras coisas, a incorporação dos princípios de racionalização dos serviços públicos, na busca da eficiência, no combate ao clientelismo e na implantação da lógica meritocrática – a realização de concursos de provas e títulos, o estabelecimento de carreiras e a oferta de cursos de aperfeiçoamento aos servidores eram parte desse princípio. Para tanto, o instituto realizou estudos sobre as carreiras do funcionalismo, preparou materiais para as provas de concursos do funcionalismo público, pareceres sobre a transferência de funcionários entre repartições e, através de sua Seção de Biometria Médica¹⁸, executou exames de sanidade e capacidade física para os aprovados nos concursos públicos.

Paralelamente, a gestão Lourenço Filho organizou a biblioteca pedagógica, o serviço de documentação da legislação educacional, analisou os atos oficiais e fatos da vida educacional do país, coletou fontes sobre a educação contemporânea e histórica, realizou estudo sistemático do conteúdo de jornais e revistas ligados à educação, procedeu ao levantamento da bibliografia pedagógica desde 1808 no país e ainda elaborou publicações técnicas, que foram distribuídas a instituições ligadas à educação. Entretanto, devido ao protagonismo do diretor, seriam as pesquisas de caráter psicopedagógico que ganhariam destaque na atuação do INEP entre 1938 e 1945. Segundo Gouveia (1971), foram estudos sobre os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico que constituíram preocupação dominante. Desse modo, realizaram-se pesquisas sobre literatura e linguagem infantil, vocabulário do adulto, revistas e jornais infantis e juvenis, investigações sobre orientação e seleção profissional – objetivava-se identificar as condições de capacidade física e mental para o exercício das carreiras e funções no serviço público –, além da aplicação de provas objetivas visando a análise do rendimento do ensino.

Inquéritos sobre vários aspectos da administração dos serviços da educação foram realizados, visando, entre outras coisas, o diagnóstico de questões concernentes às despesas com o ensino, à remuneração dos professores tanto do ensino oficial como do ensino particular, às construções escolares; à localização dos estabelecimentos de ensino e às

¹⁸ Segundo Lourenço Filho (2005), havia mais técnicos lotados no Serviço de Biometria Médica do que nas seções pedagógicas, tal era a atenção concedida pelo Estado Novo ao projeto de modernização da administração pública.

oportunidades educacionais¹⁹. Essas iniciativas, que mais tarde seriam ampliadas na gestão Anísio Teixeira, acabariam por balizar a atuação do órgão na propositura de planos de reformulação do ensino, de inspeção dos sistemas escolares, de aplicação de provas objetivas para aferição do desempenho do ensino e construções escolares em diferentes estados e territórios, e até mesmo em outros países como a Bolívia e o Paraguai²⁰. Outrossim, também foram ofertados cursos para professores, diretores e inspetores de ensino, iniciativa corrente no órgão até 1964, que versavam sobre Administração Escolar, Orientação Didática, Serviços de Inspeção, Psicologia Educacional, Testes e Medidas Escolares e Estatística Aplicada à Educação, visando a melhoria da formação do corpo de funcionários dos serviços educacionais, uma demanda tanto do Estado Novo como dos intelectuais defensores da renovação educacional.

No contexto da experiência ditatorial do Estado Novo, o governo Vargas estabeleceu um rígido esquema de centralização da administração educacional, que visava garantir-lhe a coordenação e o controle da educação em todo o território nacional. Nessa direção, o ministério Capanema estruturou um grande painel de normas, regulamentos e projetos para a reformulação da educação no país²¹, que foram consubstanciados pelos estudos, pareceres e planos elaborados pelo INEP. Dentre estes é possível destacar ações destinadas à fixação de critérios de remuneração aos professores, criação de uma revista pedagógica – que culminaria na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), cuja primeira publicação data de 1944 –, organização da I e da II Conferência Nacional de Educação, elaboração de estudos sobre o ensino rural e os custos do ensino no Brasil e em outros países, contribuições às formulações das leis orgânicas dos diferentes níveis e modalidades de ensino, formulação de planos para a execução de uma campanha de alfabetização de adolescentes e adultos e a relevante atuação na Comissão do Ensino Primário.

¹⁹ Durante a gestão Lourenço Filho, o instituto realizou um levantamento das “[...] oportunidades de educação” existentes no Rio de Janeiro, então capital do país, relacionando-as com a idade cronológica, idade mental, capacidades especiais dos indivíduos e o mercado de trabalho (Lourenço Filho, 1945).

²⁰ O INEP contribuiu para a reformulação do ensino no Rio Grande do Sul, na Paraíba, em Goiás, no Acre, nos então territórios de Guaporé, Ponta Porã, Rio Branco e Amapá. A República do Paraguai também aderiu ao plano formulado. Foram ofertados estudos, sem necessariamente serem implementados, aos estados da Bahia e do Paraná e à República da Bolívia. Adotaram os estudos realizados sobre a reorganização dos serviços de inspeção escolar os Estados do Piauí, Maranhão e Alagoas. As provas objetivas foram implementadas por Espírito Santo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e pelo Território do Guaporé. Por sua vez, os estudos de construções escolares foram adotados por Sergipe, Guaporé, Rio Branco e Bahia (Lourenço Filho, 1945).

²¹ Nunes (2001) fez um levantamento dos decretos elaborados pela gestão Capanema. Foram estes: sobre o ensino industrial (Decreto n. 4.073 de 30/01/1942 e Decreto n. 4.048 de 22/01/1942); ensino secundário (Decreto n. 4.244 de 09/04/1942); e ensino comercial (Decreto n. 6.141 de 28/12/1943). Os dois últimos decretos foram elaborados durante o Estado Novo, mas só foram promulgados nos governos José Linhares e Dutra, respectivamente, e eram relativos ao ensino primário (Decreto n. 8.529 de 02/01/1946) e ao ensino agrícola (Decreto n. 9.613 de 20/08/1946).

As ações atinentes ao ensino primário acabariam por marcar a trajetória do instituto até 1964, ano da forte ruptura institucional provocada pelo golpe civil-militar que instauraria um novo regime ditatorial. Num primeiro momento, o envolvimento na Comissão do Ensino Primário, a qual seria coordenada pelo INEP, levou o órgão a desenvolver, com o apoio da iniciativa privada, ações voltadas ao combate ao analfabetismo, à estruturação do currículo e dos programas escolares, à gratuidade e à extensão de sua obrigatoriedade, à análise de aspectos relativos à docência (formação, disciplina, salários *etc.*), à implementação do ensino religioso e, sobretudo, como parte do projeto estadonovista, a elaboração do plano para a nacionalização integral do ensino primário (Ferreira, 2006).

Entre os anos 1900 e 1920, diferentes intelectuais como Sílvio Romero, Alberto Torres, Manoel Bonfim e Afrânio Peixoto alertavam para o “perigo” de se estabelecerem outras nacionalidades no país, enfraquecendo o processo de formação nacional; e posto isso, era necessário reformular o ensino primário, de modo a assegurar a criação de uma escola nacional, que impedisse a expansão dos núcleos de colonização estrangeira. Mais tarde, nos anos 1930, Oliveira Viana incorporou-se à luta pela nacionalização da escola, criticando os sistemas escolares por não difundir um sentimento de coletividade, de solidariedade social, fortalecendo uma educação individualizada, que prejudicaria a constituição de uma consciência cívica e, por conseguinte, a formação da nacionalidade (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). O Estado Novo incorporou esse discurso e não hesitou em implantar uma política violenta, amparada pelo INEP²², que não só promoveu mudanças curriculares (valorização da língua portuguesa, da história do Brasil, da geografia, elementos da arte popular e do folclore, e educação moral e cívica), distribuiu livros didáticos, introduziu metodologias de ensino como proibiu o ensino em língua estrangeira, a importação de livros didáticos e a circulação de jornais em língua estrangeira.

Para viabilizar essa política foi criado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que deveria distribuir recursos federais, por meio de convênios aos entes federados desde que os estados e municípios se comprometessem a aplicar, inicialmente, 15% e 10%, respectivamente, da renda dos impostos, neste nível de ensino. Até 1949, esses montantes deveriam atingir, 20% e 15% (Brasil, 1942). Caberia, então, ao INEP organizar o Fundo e

²² Um dos produtos da atuação do INEP foi a realização de um relatório sobre a nacionalização do ensino, em 1940. Nesse documento havia, segundo Bomeny (1999), uma análise do trajeto histórico dos imigrantes e do seu processo de fixação no país. Para subsidiá-lo foram colhidos depoimentos de historiadores, escritores, intelectuais desde o século XIX, que já alertavam para o fato de estarem os estrangeiros, sobretudo os alemães, ocupando um espaço provocado pela omissão das autoridades brasileiras. Desse modo, “[...] a precariedade da instrução oficial nos estados do Sul, principalmente no Rio Grande do Sul, levava a que os colonos dessem preferência ao ensino dos colégios particulares alemães” (Bomeny, 1999, p. 154). No entanto, não era só a presença alemã que inspirava preocupações: italianos, japoneses, poloneses, letões e russos também tinham organizado núcleos de colonização em diferentes estados. Era preciso, portanto, que se reorientasse a política educacional no sentido de promover a expansão da escola primária, cujo objetivo seria o de difundir a cultura nacional.

regulamentar a distribuição dos recursos financeiros destinados à manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do Ensino Primário, assumindo, portanto, funções administrativas no campo educacional. Era o início de uma transformação na atuação do instituto, que se confirmaria com o processo de redemocratização do país, a partir de 1945, e a consequente saída de Lourenço Filho da sua direção.

Murilo Braga de Carvalho²³ assumiu o comando do INEP em fevereiro de 1946. Fora um dos primeiros “técnicos educacionais” a ser aprovado no concurso do órgão. Não era o novo administrador do INEP um homem notabilizado por sua atividade intelectual, mas sim pelo seu perfil de burocrata. Desse modo, uma de suas primeiras medidas foi proceder a uma reformulação do Instituto, que fortaleceu suas funções administrativas em detrimento da pesquisa, conforme aponta Mariani (1982). Como parte disso, as seções de Psicologia Aplicada, prestigiada pela gestão Lourenço Filho, e de Orientação e Seleção Profissional, estratégica em função da articulação com o DASP, foram transformadas em Organização Escolar e Orientação Educacional e Profissional, respectivamente. Outrossim, em razão da reorganização do Ministério da Educação e Saúde, o INEP passou a incorporar as funções da Diretoria de Ensino Primário e Normal. Era o indicativo de que o organismo mudaria seu modelo de atuação nos anos seguintes.

O Decreto n.24.191, de 10 de dezembro de 1947, determinou os percentuais de distribuição dos recursos relativos ao Fundo Nacional do Ensino Primário. Ficou estabelecido que 70% do auxílio federal seriam destinados às construções e reconstruções de prédios escolares e à aquisição de equipamento didático; 25% seriam aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos; e 5% se destinariam à bolsas de estudo e à manutenção de cursos voltados à formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico, do ensino primário e normal, além do funcionamento de classes de demonstração pedagógica (Brasil, 1947). Caberia ao INEP administrar o fundo, elaborando o plano de aplicação dos recursos. Segundo Mariani (1982), as preocupações do instituto se concentraram na tarefa de construir escolas na zona rural, nas fronteiras e áreas de colonização estrangeira, nos estudos sobre arquitetura escolar e na oferta de cursos de especialização²⁴, no Distrito Federal, para professoras primárias de todo o país, em regime de bolsas de estudo. Todavia, no tocante à pesquisa, permaneceram apenas os serviços de documentação vinculados ao levantamento da legislação, foram publicados catálogos sobre as oportunidades de educação existentes no

²³ Murilo Braga de Carvalho era formado em Direito pela Universidade do Brasil, mas optou por não exercer a advocacia, tornando-se professor e, posteriormente, diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal. Tão logo se constituiu o INEP, atuou como técnico educacional. Além disso, durante o governo Vargas, foi diretor administrativo do DASP, função que o permitiu tornar-se especialista em recrutamento de pessoal para a administração pública, e diretor-geral do Serviço Social do Comércio (SESC).

²⁴ A oferta de cursos de especialização gerou a necessidade da criação de mais um posto na estrutura administrativa do INEP: a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

país e a RBEP continuou a ser publicada, preservando seu caráter de importante instrumento de circulação de ideias acerca do fenômeno educacional.

Murilo Braga de Carvalho permaneceu no INEP durante pouco mais de seis anos. Em 29 de abril de 1952, o então diretor do instituto faleceu, vítima de um acidente aéreo. Em seu lugar assumiria o educador baiano Anísio Spínola Teixeira, que já se encontrava na administração federal desde o ano anterior, quando havia sido criada a comissão responsável por organizar a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁵. Desse modo, Anísio permaneceu ocupando os dois postos até 1964, quando o golpe de Estado instaurou a Ditadura Civil-Militar no país.

3.2 A ascensão de Anísio Teixeira ao INEP

Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP no dia 04 de julho de 1952, após uma longa jornada no campo educacional, iniciada em 1924, na Bahia, quando assumiu a Inspeção Geral do Ensino após ter sido convidado pelo governador Francisco Marques de Góes Calmon devido ao apoio concedido a este na campanha eleitoral pelo latifundiário e político Deocleciano Pires Teixeira, pai de Anísio, na região de Caetité, cidade natal do intelectual baiano. Naquela oportunidade, aos 24 anos de idade, recém-formado em Direito no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira não tinha maiores vínculos com a questão educacional, mas se comprometeu em fortalecer, nos primórdios de sua gestão, um ideário radicalmente distinto daquele que pautaria sua atuação no órgão federal aproximadamente três décadas depois.

Tendo o percurso educacional típico das elites de sua época, Anísio estudou, durante a adolescência em colégio católico, provido por jesuítas e, por conseguinte, formou-se em um modelo educacional que priorizava a cultura humanística e literária. Além disso, nutriu especial interesse pela religião, aproximando-se dos padres e chegando, inclusive, a flertar com a carreira sacerdotal. Ainda em sua juventude, tomou contato com as obras de pensadores como Charles Maurras, George Valois e Maurice Barrès, articuladores da Ação Francesa, e membros do laicato brasileiro como Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, entusiastas da “Reação Católica”. Em razão disso, prezava pelo conservadorismo, simpatizava com o monarquismo e, em alguns momentos, flertou com o fascismo, defendendo a retomada da autoridade, da ordem, do equilíbrio e da hierarquia num momento em que o mundo sentia,

²⁵ A CAPES foi organizada, inicialmente, como campanha. Somente anos depois é que veio a ser transformada em Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Suas atribuições iniciais eram, dentre outras, as de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visa[sssem] o desenvolvimento econômico e social do país”, oferecer oportunidades de aperfeiçoamento aos indivíduos, muitas das quais resultantes de acordos bilaterais do governo brasileiro e da oferta dos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas (ONU) e, sobretudo, promover a “[...] instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados” (Brasil, 1951, *online*).

após a Primeira Guerra Mundial, os efeitos de um rápido e acentuado processo de modernização (Schaeffer, 1988; Nunes, 2000a). Sua concepção educacional, no momento em que assume a gestão da educação baiana, pautava-se, portanto, no entendimento da escola como “[...] sinônimo de cultura, mas de cultura erudita, humanista e clássica, aprendida nos colégios jesuítas” (Nunes, 2000a, p. 96), daí ser opositor da “escola única”, que deveria articular a educação destinada à prática e a educação destinada ao cultivo do espírito, manifestar-se favoravelmente aos direitos da família contra o monopólio estatal do ensino e levar adiante o propósito de introduzir o ensino religioso facultativo. Desse modo, mantendo estreitos contatos com padres e leigos, Anísio tornou-se uma peça estratégica para fazer avançar o projeto educacional católico.

Pouco tempo depois de assumir o cargo, no entanto, Anísio viajou à Europa e tomou contato não só com a literatura que propunha a renovação educacional – Omer Buyse e Anatole France denunciavam a inadequação dos padrões europeus às exigências da modernidade –, mas também com instituições escolares que praticavam novos métodos de ensino. Era o início de uma ruptura com as antigas convicções. Empreende²⁶, então, uma reforma de ensino (Lei n. 1846 de 14 de agosto de 1925) e aprova o Regulamento do Ensino Primário e Normal (Decreto n. 4.312 de 30 de dezembro de 1925). Dentre as realizações, destacam-se não só a construção de unidades escolares e a contratação de docentes, mas a ampliação do orçamento destinado à educação e, principalmente, os investimentos em formação docente, a descentralização da gestão, a regionalização da escola e a adequação do ensino às necessidades sociais do meio, as sugestões de mudanças curriculares no Ensino Primário e a difusão do método do “ensino ativo”, no qual o aluno teria maior participação no processo de aprendizagem.

A ruptura definitiva com o ideário católico e, por conseguinte, com o pensamento educacional conservador não tardou a ocorrer. Uma viagem aos EUA e a experiência como estudante do curso de Master of Arts na Universidade de Columbia, oportunidade em que tomou contato com uma realidade oposta à que vivia no Brasil – um capitalismo avançado, uma democracia liberal consolidada e um sistema educacional pautado em ideias pedagógicas radicalmente distintas ao modelo vigente no país – e aproximou-se intelectualmente de John Dewey. Por intermédio do pragmatismo deweyano, compreendeu que a filosofia deveria exercer um novo papel, devendo estar a serviço da sociedade, contribuindo diretamente para a solução dos problemas sociais da contemporaneidade. Não obstante, passa a observar o mundo sob a perspectiva da Ciência, abandonando a Escolástica. Emerge, então, uma nova visão, de caráter “[...] naturalista e otimista do homem, ser que evoluiu, quase que está preparado para agir ativamente sobre a natureza, revelar-lhe os segredos e dominar-lhe as

²⁶ Para uma abordagem mais completa da reforma empreendida por Anísio Teixeira na Bahia nos anos 1920, ver Abreu (1960a), Schaeffer (1988), e Nunes (2000a)

forças, suscetível, portanto, de aprender e mudar e até mudar para melhor” (Lima, 1960, p. 134).

Em função disso, pôs-se a pensar a educação em novas bases, compreendendo a inadequação do modelo educacional tradicional a uma sociedade que acelerava seu processo de mudança social e sentindo a necessidade de construir seu próprio ambiente democrático. Mais do que isso, entendeu a função social da educação e, por conseguinte, o seu caráter dinâmico, a necessidade de pensá-la, articuladamente, em bases científicas e filosóficas, a importância do planejamento e o imperativo de transformar os padrões de ensino, mediante a focalização da experiência real de alunos e professores, a aproximação dos conteúdos e das atividades à realidade fora do ambiente escolar, a priorização da formação de hábitos e propósitos, e a criação de um ambiente educativo democrático que garantisse a liberdade de pensamento e de movimento dos educandos. Tornou-se, então, um defensor da educação pública, laica, gratuita e universal, fundamental à constituição de uma democracia nos moldes burgueses, capaz de proporcionar não a igualdade entre classes, mas a igualdade de oportunidades e de participação dos indivíduos em suas diferentes instâncias. Era um ideário oposto ao pensamento educacional conservador, difundido, sobretudo pela Igreja Católica e o laicato. Dali em diante, ao invés de peça estratégica do projeto educacional católico, Anísio se converteria em um dos seus principais contestadores.

De volta à Bahia, Anísio Teixeira tentou empreender uma nova reformulação do ensino, agora respaldado em novas ideias educacionais. Formulou o documento “Sugestões para reorganização progressiva do Sistema Educacional Bahiano”, cujo conteúdo sugeria a expansão do sistema, a revisão dos programas de ensino, que deveriam se adequar às “[...] necessidades locais e os interesses e aptidões dos alunos” (Teixeira, 1928 *apud* Abreu, 1960a, p. 34), o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e a reorganização das escolas. Todavia, a grande novidade era o seu apelo à ciência: todas as medidas deveriam ser respaldadas por uma investigação “cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia” (Teixeira, 1928 *apud* Abreu, 1960a, p. 34), cuja realização ficaria a cargo de um “bureau” a ser criado. Suas consideráveis mudanças de pensamento não foram bem recebidas por setores da sociedade – segundo, Jayme Abreu (1960a) setores da oposição criticavam ostensivamente Anísio nos jornais – e tampouco foram aceitas pelo sucessor de Góes Calmon, Vital Henrique Batista Soares. Desprestigiado, Anísio demitiu-se e tornou-se professor de Filosofia da Educação da Escola Normal de Salvador. Paralelamente às atividades, tornou-se tradutor da obra de Dewey, tarefa em que fora pioneiro no Brasil e que se incumbiria nos anos posteriores. No entanto, não tardaria para que assumisse novamente um cargo na administração pública. Desta vez, no Rio de Janeiro, então capital da República. Primeiramente, foi nomeado por Francisco Campos para cuidar dos assuntos relativos ao ensino secundário no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Meses depois, demitiu-se e assumiu o comando da

educação do Distrito Federal. Ali empreendeu nova reforma educacional, desta vez, de maiores proporções e com grandes repercussões entre os educadores e a intelectualidade.

No Distrito Federal, Anísio Teixeira levou adiante o seu propósito de transformar o cenário educacional ao democratizar oportunidades e modificar substancialmente os padrões de ensino. Inicialmente, ao criar o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), “[...] destinado ao estudo e à elaboração de planos, de programas, de ensino de métodos e processos de ensino, à avaliação do rendimento escolar [...]” (Silveira, 1960, p. 202), possibilitou que a administração educacional recorresse ao método científico para guiar suas ações²⁷. Além disso, reformulou a estrutura administrativa do órgão, promoveu a expansão quantitativa da escola primária e do ensino de adultos, descentralizou o sistema, levando as escolas às zonas demográficas de maior densidade, rearticulou os níveis de ensino, equiparando, de modo inédito, o ensino técnico ao ensino secundário, investiu em formação docente ao fundar o Instituto de Educação, construiu bibliotecas, implantou a rádio educativa, criou escolas experimentais e organizou a Universidade do Distrito Federal (UDF), um dos primeiros empreendimentos universitários do país.

A experiência na capital do país também permitiu que Anísio fortalecesse os vínculos com os demais “renovadores da educação” de seu tempo – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Venâncio Filho, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme e Almeida Júnior. Neste período também se aproximou da Associação Brasileira de Educação, instituição que capitalizou os grandes debates educacionais do período, envolvendo os intelectuais ligados à Igreja Católica e os defensores da “renovação educacional”, sendo esta a principal bandeira que seria incorporada ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁸, redigido por Fernando de Azevedo, assinado por Anísio Teixeira e outros 24 intelectuais, e divulgado em 1932. O compromisso ideológico com a educação pública, laica, gratuita e universal, ofertada em bases científicas, somado ao conjunto de ações à frente da área educacional na capital do país, incitou a oposição da Igreja Católica e de seu laicato. Temendo a perda de seu poderio no cenário cultural, os católicos iniciaram uma campanha de difamação de Anísio Teixeira, taxando-o de “comunista”, e

²⁷ Sobre o IPE, afirma Silveira (1960, p. 203): “Estaria fadado o IPE, se fosse mantida sua primeira organização a ser o órgão eminentemente técnico, capaz de proporcionar a renovação educacional pretendida. Verdadeiro laboratório, dele deveriam surgir as medidas técnicas para a compreensão de crianças com problemas de conduta e de aprendizagem, para uma nova e mais rendosa conceituação sobre matérias de ensino, possibilitando a elaboração de programas flexíveis que chegou a organizar com grande êxito. Os programas analíticos, precedidos da orientação metodológica das matérias, acompanhados de sugestões de atividades e de previsão do mínimo a ser obtido, em cada série constituíram uma novidade para o nosso meio educacional. E decorridos quase três decênios, ainda merecem ser lidos e aplicados. Ainda são os melhores guias didáticos oferecidos ao magistério primário. Fez bem o INEP em reeditá-los e distribuí-los às escolas de todo o país. Cogita, presentemente, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais da revisão e atualização de suas práticas”.

²⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova será melhor abordado no próximo capítulo.

pressionaram por sua demissão. Sem saída, o intelectual baiano acabou se afastando do cargo em 1935 e da vida pública, dedicando-se a atividades empresariais e à tradução de livros.

Dez anos depois, com o fim da Segunda Guerra Mundial, Anísio Teixeira foi recrutado pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apesar das resistências do governo brasileiro, cujos quadros eram remanescentes do Estado Novo, ao seu nome. Apesar da experiência de curta duração, ali Anísio pode tecer uma rede de contatos com a intelectualidade internacional e com instituições acadêmicas, sobretudo dos EUA. Em 1947, após breve passagem pela iniciativa privada, Anísio retornou à administração pública brasileira, mais especificamente à direção da educação baiana. Ao tornar-se secretário de Educação e Saúde do estado, na gestão do udenista Octávio Mangabeira, empenhou-se, segundo Abreu (1960a, p. 24), em promover uma “ação educacional democrática, racionalmente planejada”, valendo-se do “diagnóstico e equacionamento das debilidades estruturais”, da “formulação de diretrizes”, da “fixação e articulação de prioridades, realçando aspectos fundamentais em relação a situações acessórias, fugindo a pseudo-soluções parciais” e aproveitando “as contribuições dos vários especialistas em ciências sociais”. Nessa direção, redigiu o capítulo destinado à Educação e à Cultura na Constituição Baiana, de 1947, construiu escolas, ampliou o número de matrículas do ensino primário e do ensino de adultos, contratou professores e encaminhou a construção dos Centros Regionais de Educação²⁹. Eram realizações que, de certo modo, reafirmavam seu ideário educacional. Contudo, não tiveram o mesmo destaque que teriam a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a implementação do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – *Columbia University*, mais conhecido como Projeto Columbia.

O Projeto Columbia foi resultado da insistência de Anísio em propor pesquisas sobre as necessidades locais para planejar a educação baiana. Através de um convênio entre a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, criada em sua gestão, e a Universidade de Columbia, foi constituído um projeto que objetivava a realização de “[...] estudos de comunidades em áreas rurais do estado da Bahia com a finalidade de oferecer, a partir da pesquisa científica, conhecimentos sobre a sociedade e a cultura daquelas regiões” (Consorte, 2014, p. 18), de modo a subsidiar as ações da administração pública nas áreas de educação e saúde. Sob a supervisão de Charles Wagley e com envolvimento posteriores de Thales de Azevedo e Luiz Aguiar Costa Pinto, equipes de campo foram conduzidas por doutorandos da universidade estadunidense, auxiliados por estudantes brasileiros. Contudo,

²⁹ Os Centros Regionais de Educação eram projetos ambiciosos de Anísio, pois tratavam de incorporar, na mesma unidade de ensino, jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola secundária dividida em seções – cultura geral, cultura doméstica, cultura técnico-industrial e cultura comercial -, um parque escolar, um centro social e de cultura, e internatos (Abreu, 1960a). Em sua gestão, foram apenas iniciadas as construções em Barra, Juazeiro, Beira, Itabuna, Vitória da Conquista e Caetitê.

o andamento do programa seria afetado diretamente pelo envolvimento da UNESCO, devido à iniciativa do organismo multilateral de estimular, no contexto do pós-guerra, a produção do conhecimento científico a respeito do racismo, “[...] abordando as motivações, os efeitos e as possíveis formas de superação do fenômeno” (Maio, 1999, p. 143). Posto isso, o Brasil foi escolhido, pois se acreditava que este era um país que vivia sem grande incidência de tensões étnico-raciais; e nessa direção, a UNESCO optou pela implementação de um projeto de pesquisa em Salvador, escolha facilitada pelo fato de já estar em vias de execução o Projeto Columbia. Desse modo, tanto o programa inicial da UNESCO foi reestruturado, tendo importantes desmembramentos como a ampliação das pesquisas em convênios com outras universidades estrangeiras, a adição de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife, e a participação de intelectuais como Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes, entre outros, como o Projeto Columbia foi afetado, fazendo com que se priorizasse a questão racial em detrimento dos assuntos educacionais. Apesar dos poucos resultados, sendo que apenas dois estudos de comunidade foram concluídos e transformados em teses de doutorado (Consorte, 2014), a experiência possibilitou que se lançassem as bases de uma profícua articulação entre a educação e as ciências sociais, levada adiante com a criação do CBPE.

Em 1951, após a criação da CAPES, então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Anísio Teixeira chegou à administração pública federal, assumindo o cargo de secretário-geral do novo no início do governo Getúlio Vargas, justamente o político que conduziu a Ditadura Civil-Militar que o alijou da vida pública. Ali permaneceria até 1964, mesmo diante das crises políticas decorrentes do suicídio de Vargas, das tentativas de golpe contra Juscelino Kubitschek e da renúncia de Jânio Quadros, direcionando sua atuação para a expansão da pós-graduação no Brasil. Contudo, foi em 1952 e, por força do acidente aéreo que encerrou a vida de Murilo Braga de Carvalho, que Anísio assumiu o posto mais relevante de sua vida pública: a direção do INEP. Sua ascensão significou uma mudança profunda nos rumos da instituição, visto que, durante a gestão de Murilo, o órgão direcionara sua atuação para as tarefas executivas e, por consequência, esvaziando as funções de pesquisa. Em razão disso, em seu discurso de posse, Anísio Teixeira, coerente com seu ideário educacional e com as experiências que tivera na administração pública, lançou as bases de um novo modelo de gestão, que deveria articular a realização de estudos e pesquisas e a intervenção nos sistemas educacionais.

Anísio entendia que o país passava por um processo de mudanças social que gerava avanços como a democratização da sociedade e o progresso material decorrente da industrialização, mas que, assim como ocorrera em outros países, gerara desequilíbrios. Segundo o diretor do INEP, concomitantemente ao progresso material, não ocorreram os necessários progressos “moral” e “social”, visto que ainda inexistia no país um sólido sistema de educação popular. As consequências eram observáveis na intensificação do êxodo rural, no crescimento exponencial das grandes cidades, na integração, “[...] das populações do

campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais” sem que se assegurasse “formação dos novos elementos transplantados” (Teixeira, 1952, p. 70-71), e nas resistências às mudanças, sobretudo entre as elites, que cultivavam um modelo educacional inadequado às novas demandas sociais. Persistia a tradicional crença na educação como um instrumento de ilustração em detrimento de um “processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna” - o que se contrapunha, diametralmente, às novas tendências (Teixeira, 1952, p. 72). Tornava-se imperativo, portanto, intervir de modo a tornar a educação um fator que, ao invés de obstaculizar, favorecesse o processo de mudança social.

Ainda em seu discurso de posse, Anísio Teixeira fez um breve diagnóstico da educação brasileira. Para ele, “[...] cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever” (Teixeira, 1952, p. 72), predominando, nas diferentes etapas da escolaridade, o desprezo pelo trabalho manual e a adoção de métodos de ensino livrescos, ornamentais, verbalísticos. Ademais, de acordo com a sua análise, a escola primária era de má qualidade, desarticulada aos demais níveis de ensino, sem sequer satisfazer as necessidades básicas de preparo para a vida. A escola secundária, por sua vez, multiplicava-se desordenadamente. Proliferavam escolas organizadas em turnos reduzidos com professores improvisados e métodos obsoletos de ensino tanto na rede pública quanto na rede privada – esta, inclusive, teria se beneficiado da perspectiva de ascensão social que o ensino secundário oferecia a determinados setores para ampliar sua clientela. A manutenção de um modelo de ensino que preservava as práticas de memorização, a “imposição de conhecimentos inertes” e o “formalismo das notas e dos exames” teria contribuído para a ampliação da indústria de livros didáticos “[...] fáceis e fragmentados, ‘de acordo com o programa’”, que reinseriram o “[...] passar no exame como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa meio trágica” (Teixeira, 1952, p. 74) que era o então ensino secundário. Ao ensino superior não seria reservada melhor avaliação. Também se propagavam escolas superiores sem nenhum tipo de planejamento. Outrossim, as instituições mantinham o ensino desarticulado da pesquisa, persistindo “o espírito da educação para o exame e o diploma, do ensino oral, expositivo, com o material único dos apontamentos, nosso ridículo sucedâneo das sebatas coimbrãs” (Teixeira, 1952, p. 74-75).

Tal quadro revelava, portanto, uma profunda inadequação da escola brasileira a uma sociedade em transição para o capitalismo industrial. O país conseguira crescer economicamente e gerar novos postos de trabalho. Contudo, era vitimado pela “ineficiência, senão simulação educacional”, fazendo com que o brasileiro tivesse um baixo índice de produtividade tanto no campo público quanto no privado, dado que o crescimento desordenado do país admitia a aceitação de “elementos de qualquer ordem para o preenchimento das nossas necessidades” sem que houvesse a “[...] exigência de melhores requisitos” (Teixeira, 1952, p. 75). Impunha-se, desse modo, ao sistema educacional “novos deveres, novos zelos,

novas condições e novos métodos” (Teixeira, 1952, p. 71). Mobilizações em torno de transformações no sistema educacional ocorriam ao menos desde os anos 1920, década em que se iniciaram reformas estaduais de ensino – uma das quais conduzida pelo próprio Anísio na Bahia. Em seu discurso, o diretor do INEP, além de fazer referência a essas iniciativas, destacava os esforços do então Distrito Federal e de São Paulo na renovação da educação a partir dos anos 1930:

Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se um ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio, era uma nota corajosa e promissora (Teixeira, 1952, p. 73).

O conservadorismo, no entanto, imperou. As expectativas de uma “revolução” geradas pelo golpe de Estado de 1930 foram frustradas. Embora a educação tenha obtido nova configuração no aparelho estatal e ganhado maior espaço na agenda governamental, a reinserção da Igreja Católica na luta pela hegemonia no campo educacional, a sua aliança com o governo Vargas e a posterior implantação do Estado Novo acabaram bloqueando maiores avanços dos renovadores. Segundo Anísio (Teixeira, 1952, p. 73) “[...] houve uma espécie de livre passe indiscriminado para tudo que fosse ou se rotulasse de tradicional e uma vigorosa hostilidade a tudo que fosse ou parecesse ser novo”; Isso fez com que a educação, “[...] setor mais sensível para a luta entre o novo e o velho” viesse a se constituir como o “[...] grande campo para a derrota do que já havia de melhor no país em resistência e espírito de reconstrução” (Teixeira, 1952, p. 73). Agora, a redemocratização os trouxera de volta à arena. Tornava-se necessário apresentar um programa de reforma educacional que rompesse com o conservadorismo eminente e adequasse a escola brasileira, nos diferentes níveis de ensino, ao processo de desenvolvimento, transformando-a em um agente de democratização da sociedade. Era o que Anísio objetivava fazer a partir do INEP, não somente retomando a vocação do órgão como instituto de estudos e pesquisas, mas ampliando suas atribuições, de modo a torná-lo:

[...] tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que este Ministério [o da Educação] irá promover e encorajar todos os esforços úteis e todas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil (Teixeira, 1952, p. 77).

Para viabilizar a atuação do órgão nesses moldes, Anísio apostava na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cujo projeto tramitava desde 1947 no Congresso Nacional. Tal iniciativa poderia transformar a educação brasileira ao descentralizar e

desburocratizar sua administração, concedendo um novo papel ao Ministério da Educação – o de “liderança estimuladora e criadora”, que deveria apoiar financeira e tecnicamente estados e municípios. Esse modelo de gestão fortaleceria a atuação de um órgão como o INEP, que deveria atuar em prol de “[...] uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino” (Teixeira, 1952, p. 76). Posto isso, a educação estaria livre, finalmente, de avaliações e julgamentos pautados em “opiniões pessoais”. Abrir-se-ia o campo para a incorporação do conhecimento científico ao processo de elaboração das políticas públicas.

Fazia-se necessário estabelecer o modelo de pesquisa educacional a ser realizado. Ainda em seu discurso de posse, Anísio Teixeira lançou suas bases. A pesquisa educacional deveria ir além da realização de censos estatísticos, instrumentos costumeiramente utilizados até então pelas autoridades. Ganhava importância o diagnóstico, que deveria articular aspectos quantitativos e qualitativos e voltar-se às práticas educacionais, de modo a “medir a educação, não somente em seus aspectos externos”, mas também em seus “[...] processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos” (Teixeira, 1952, p. 78). Desse modo, com “diagnósticos válidos e aceitos”, se tornaria possível elaborar métodos de tratamento para os problemas educacionais. Estes, no entanto, acabariam por se concentrar em três grandes ações: investimentos em formação docente, elaboração de guias e manuais de ensino para professores e diretores de escolas e criação de livros didáticos, “[...] buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos” (Teixeira, 1952, p. 79).

Compromissava-se Anísio, em sua posse, com o planejamento educacional e a racionalização do sistema. Ademais, segundo suas próprias palavras, estava “lançando as bases de nossa ciência da educação” (Teixeira, 1952, p. 79). Uma ciência pautada em métodos objetivos e, se possível, experimentais, mas cujo conhecimento produzido era, assim como afirmavam os deweyanos, de caráter provisório. Para o diretor do INEP, as soluções oferecidas pela ciência aos problemas eram transitórias. O que valia era o itinerário. Esse “[...] caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos” (Teixeira, 1952, p. 79) é que deveria estar contida na legislação educacional e na consciência profissional dos educadores. Posto isso, sua gestão se imporia o desafio de balizar a política educacional através do método científico. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais seriam as instituições criadas para atender a essa incumbência.

3.3 A organização do CBPE: influência estrangeira e diferentes projetos em disputa

3.3.1 O documento Klineberg

Otto Klineberg era, nos anos 1950, um pesquisador experiente: graduara-se em Psicologia, Filosofia e Medicina, tornara-se mestre em Filosofia na Universidade de Harvard, doutor em Antropologia na Universidade de Columbia e lecionava nesta instituição. Interessado na análise de questões raciais, Klineberg se atraiu, nos anos 1940, pela situação brasileira, visto que, à época, circulava a tese de que aqui vigorava uma “democracia racial”. Tal interesse o levou a aceitar o convite para se tornar professor visitante da Universidade de São Paulo e organizar o Departamento de Psicologia no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A experiência, ocorrida entre 1945 e 1947, possibilitou não só que o pesquisador canadense avançasse em suas pesquisas, que se pautavam em teses anti-racialistas, como se aproximasse da intelectualidade brasileira, especialmente os setores ligados à educação e às ciências sociais, ao contribuir para o desenvolvimento de uma Psicologia de base empírica no país (Maio, 2017). De volta aos EUA, Klineberg voltou a lecionar em Columbia e recebeu convite para atuar na UNESCO, onde se envolveu na formulação da agenda antirracista do órgão e acabou se tornando, posteriormente, diretor da Divisão de Ciências Sociais Aplicadas. Foi nessa condição que, em março de 1955, o pesquisador canadense desembarcou no Brasil para participar, ao lado de Anísio Teixeira, da organização do CBPE, mediante a elaboração de um documento que serviria de guia para as atividades da instituição.

Em seu trabalho, além de propor a alteração do nome para Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Otto Klineberg afirmava que o “[...]sistema educacional brasileiro”, assim como os demais, necessitaria constantemente de “[...] revisão e renovação, inspiradas nos progressos da teoria e da prática educacional” (Klineberg, 1955 *apud* O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1956, p. 40). Além disso, concordando não só com as propostas de Anísio Teixeira mas com os antigos pressupostos escolanovistas, reforçava a necessidade de que a educação deveria adaptar-se às necessidades e exigências da sociedade brasileira, conforme seus diferentes estratos sociais, econômicos e educacionais e as várias regiões do país. Nessa direção, deveria o CBPE atuar, por meio de estudos e pesquisas, para conhecer profundamente a realidade brasileira, valendo-se da articulação entre educadores e cientistas sociais. Esse processo se daria mediante a realização de “[...] levantamentos das estruturas e processos sociais nas diversas regiões do país”, realizadas pelos cientistas sociais, que deveriam se sobrepôr a “[...] levantamentos realizados pelos especialistas em educação das diversas instituições educacionais e de seu funcionamento nos diversos meios sociais” (Xavier, 1999, p. 178). Esses diagnósticos resultariam na produção de dois tipos de mapas: o “cultural”,

destinado à produção de conhecimentos sobre a cultura contemporânea brasileira, as atividades socioeconômicas, atitudes psicológicas dos indivíduos, religiosidade, valores éticos e morais, costumes familiares, entre outros (Ferreira, 2006) e o “educacional”, voltado à compreensão do fenômeno escolar, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, nas diferentes modalidades e níveis de ensino em todas as variações regionais e locais do país.

O CBPE também deveria, segundo o documento Klineberg, aprimorar os métodos de pesquisa e preparação dos profissionais envolvidos nas pesquisas, desenvolver “novas direções da aplicação das ciências sociais aos problemas educacionais” (Klineberg, 1955, s/p apud O Centro Brasileiro De Pesquisas Educacionais, 1956, p. 41), estabelecer padrões de melhoramento para o sistema educacional e, finalmente, comunicar os conhecimentos obtidos nos trabalhos realizados aos profissionais da educação. Era um desafio que impunha grandes esforços. Para tanto, em Klineberg (Centro Brasileiro De Pesquisas Educacionais, 1956, p. 42) sugeria a união entre pesquisadores locais e estrangeiros, a adoção do regime de tempo integral para a pesquisa, a atração de profissionais de alto gabarito intelectual e a realização de projetos integrados, que rompessem com a lógica imperante da investigação como uma “atividade individual e independente que não se presta à coordenação com as atividades de outros”. Outrossim, julgava necessário garantir ainda que houvesse estrutura física adequada, biblioteca, eficiente organização técnica e administrativa, publicações para a divulgação dos trabalhos realizados, entre outras coisas. Desse modo, seria possível viabilizar a atuação do CBPE, um empreendimento, na concepção do autor do documento, “tão original quanto difícil” (Klineberg, 1955 apud Centro Brasileiro De Pesquisas Educacionais, 1956, p. 42) Embora o documento Klineberg representasse os anseios de uma corrente que já se apresentava hegemônica na organização do CBPE acabou por instaurar os primeiros embates no interior da instituição, impedindo seu acatamento na íntegra. Deram-se as primeiras disputas em torno de projetos para a constituição de um campo de pesquisa no interior do campo científico, também em processo de formação. Coube, então, a Florestan Fernandes, àquela altura um jovem intelectual de 35 anos de idade, no início de uma promissora carreira acadêmica, a manifestação mais crítica às propostas de concepção do CBPE.

3.3.2 A crítica de Florestan

A possibilidade de Florestan Fernandes apresentar um parecer durante o processo de organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais veio por intermédio de um convite formulado por Anísio Teixeira, Charles Wagley e Fernando de Azevedo. Àquela altura, o jovem intelectual paulista encontrava-se em franca ascensão no campo intelectual. Embora não tivesse desenvolvido trabalhos sobre a questão educacional, já havia realizado pesquisas sobre o folclore, os indígenas e, mais recentemente, fizera parte do projeto UNESCO, oportunidade em que divergiu de cânones do pensamento social como Gilberto Freyre ao

refutar a tese de que o Brasil era uma “democracia racial”. Além disso, era livre-docente na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, responsável pela cátedra de Sociologia I, onde mobilizara um grupo de jovens pesquisadores a estudar a mudança social no país. Desse modo, dotado de um capital intelectual respeitável, Florestan viu no convite não só a oportunidade de participar de um empreendimento que avançaria na institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, como também a possibilidade de interferir diretamente na estruturação do Centro, tecendo críticas e apresentando propostas.

Entusiasta da criação de um centro de pesquisas, que “[...] pusesse a serviço do Ministério da Educação a investigação científica, racionalmente aproveitada para fins práticos” (Fernandes, 1966, p. 567), num momento em que ainda explicitava concordância com as teses de Karl Mannheim³⁰, o cientista social paulista também concordava com a ideia de articular educadores e cientistas sociais em trabalhos comuns, como havia sido estabelecido nos diferentes projetos apresentados para a constituição da instituição. Contudo, manifestava reservas, especialmente com o documento Klineberg, que vinha balizando o processo de implementação da instituição comandado por Charles Wagley e João Roberto Moreira. Assim sendo, Florestan tornou-se um crítico severo da metodologia de trabalho proposta por Klineberg para o CBPE. Embora o professor da USP entendesse que a realização de um mapa cultural pudesse auxiliar no conhecimento das diferenças locais e regionais e também no que haveria de “universal” no país, enquanto o mapa educacional permitiria compreender diferentes aspectos do sistema educacional, esses instrumentos seriam procedimentos “estáticos” de pesquisa, simplificadores da realidade, que utilizados comparativamente, permitiriam apenas o desvelamento das insuficiências da educação brasileira, sendo inadequados para ajustá-la às necessidades e exigências de uma sociedade em transformação. Além disso, Florestan Fernandes também mostrava-se preocupado com aspectos teórico-metodológicos que envolviam a elaboração dos mapas. Em função da ausência de um método científico adequado, o cientista social propunha, para o entendimento da situação social brasileira, considerada em suas variações e em conjunto, a realização de *surveys*, inquéritos etnográficos e sociológicos em detrimento das monografias que até então vinham sendo elaboradas. Para ele, as monografias, propostas como métodos para a realização dos mapas, se valiam de critérios que “[...] atomizariam a vida social brasileira de

³⁰ A educação era entendida por Mannheim como um fator de socialização e um agente de mudança social. Em função disso, o intelectual húngaro aproximava-se do ideário escolanovista ao se tornar um crítico ferrenho da pedagogia tradicional, promotora de um ensino livresco, afastado do cotidiano da sociedade e tornara-se, por conseguinte, um entusiasta da ampliação do papel educativo da escola, que deveria “[...] assemelhar-se mais ao lar, à oficina, à comunidade, à medida que a família, a oficina e a comunidade abandonarem suas funções educativas” (Mannheim, 1972, p. 319), e apresentar os problemas da sociedade a todos, indistintamente. Afora isso, Mannheim, ao entender a inteligência como algo dinâmico, sustentava a necessidade de organizar sistemas educacionais que oferecessem oportunidades a todos os públicos e pautasse o ensino na interdisciplinaridade, integrando os conhecimentos sob a égide da síntese científica.

acordo com as tendências de sistematização teórica dos dados e problemas empíricos que prevalecem atualmente na etnologia e na sociologia [...]” (Fernandes, 1966, p. 576). Os *surveys*³¹, por sua vez, combinados à investigação monográfica, ofereceriam “bases adequadas para o conhecimento aproximado das condições variáveis e dos elementos uniformes na sociedade brasileira” além de apresentar a “[...] vantagem de facilitar a transição dos problemas de morfologia educacional e social para os que emergem nas esferas dinâmicas in flux da sociedade brasileira”. Desse modo, o intelectual paulista sinalizava, nos propósitos iniciais do CBPE, a ausência de uma análise que envolvesse a dinâmica dos processos sociais e, de fato, articulasse educação e sociedade, e o aparente descompromisso do Centro com a intervenção na realidade mediante a formulação de um novo modelo de política educacional.

Florestan Fernandes também compartilhava da visão de que o país passava, àquela altura, por um processo de mudança social, provocado pelo desenvolvimento econômico. No entanto, não haveria, em sua opinião, um controle racional desse processo. Para ele, a inserção do país na estrutura econômica e no cenário político mundial dependeriam, “em larga escala, do domínio racional que se conseguir alcançar sobre a operação e os efeitos de fatores que, até agora, não foram submetidos a nenhuma espécie de controle” (Fernandes, 1966, p. 569). Essa condição faria com que o país necessitasse pensar a educação em outros moldes, ajustando-a à realidade de uma sociedade em mudança e, por conseguinte, tornando-a um instrumento capaz de “[...] criar e difundir novas atitudes, relativas à compreensão das atividades econômicas, da natureza humana, da vida política e do progresso da Nação como um todo” (Fernandes, 1966, p. 569-570). Da mesma maneira, a escola poderia vir a desempenhar um papel diferenciado na organização sóciopolítica do país, contribuindo, inclusive, para a formação das classes sociais e para a constituição de um regime democrático. Nesse sentido, se alinhava a Anísio Teixeira e aos demais companheiros de CBPE e dos CRPEs não somente no entendimento da educação como um possível indutor do processo de desenvolvimento, mas na necessidade de compatibilizar as atividades do Centro, localizado no interior do aparelho estatal, com a política educacional estabelecida à época. Segundo Ferreira (2006, p. 68), essas questões, que já vinham sendo consideradas por Teixeira, “[...] não haviam ganhado destaque nas proposições de Otto Klineberg”, de tal modo que se tornava

³¹ Cumpre destacar que Florestan Fernandes entendia, diferentemente de Anísio Teixeira, como desnecessária a presença dos educadores como coletores de dados nas pesquisas. Para ele, isso implicaria em complicações para o planejamento e a direção das pesquisas. O educador só seria um “colaborador apreciável” se fosse possível transformá-lo em “auxiliar informal do pesquisador”. Segundo Fernandes (1966, p. 577), “[...] fora disso, qualquer levantamento burocrático da extensão, variedade e funções do sistema educacional brasileiro estaria sujeito a sérias dúvidas”. No entanto, isso não significa que houvesse desprezo pela figura do educador. Florestan atentava para a necessidade de articular educadores e cientistas sociais nos planos intelectual e científico de tal modo que “[...] nem o educador deve[sse] manter ‘a concepção extra-científica dos problemas educacionais brasileiros; nem o cientista social deve[sse] encarar o educador como um ‘técnico’ e uma figura secundária nos seus projetos de investigação” (Fernandes, 1966, p. 567).

necessário empreender esforços para que a instituição de pesquisa viesse a “[...] colaborar para a compreensão do processo de mudança que estava ocorrendo de forma diferenciada nas diversas regiões do país” e, sobretudo, contribuísse para “[...] orientar a adaptação da educação às exigências dessa sociedade em mudança” (p. 68).

Na concepção de Florestan, as funções estabelecidas, até então, para o Centro eram “acanhadas” e não havia clareza em torno do papel que a investigação científica deveria assumir na instituição. A pesquisa de base, teórica, era observada com reservas pelo cientista social. Posto isso, apostava no aproveitamento de pesquisadores voltados à pesquisa tanto no “terreno pedagógico e didático”, quanto nas demais áreas em que a educação viesse a se tornar “objeto de investigação da psicologia, da etnologia, da sociologia e de outras disciplinas como a lógica, a filosofia, etc.” desde que essas contribuições estivessem submetidas aos interesses e às necessidades que emergissem da esfera educacional (Fernandes, 1966, p. 573). Temendo o aproveitamento que seria feito desse tipo de pesquisa³², Florestan alertava para as consequências de um CBPE inoperante para a ação. Ademais, num país que não dispunha de recursos suficientes para custear uma ciência aplicada se não fosse para aproveitar seus frutos, o cientista social temia que essa inoperância reforçasse, dentre outras coisas, uma rejeição da sociedade à ciência. Era preciso, portanto, que o Centro transformasse os conhecimentos produzidos em “forças culturais e sociais operantes no sistema educacional brasileiro e na sociedade condicionante” (Fernandes, 1966, p. 577). Sendo assim, Florestan Fernandes explicitava sua opção pela articulação entre a pesquisa básica e a ciência aplicada – manifestada nas pesquisas realizadas no período em que atuou no CRPE/SP –, propondo-a ao CBPE.

Florestan Fernandes reconhecia a criação do CBPE e dos CRPEs como uma oportunidade para o desenvolvimento das ciências humanas no Brasil e, por conseguinte, a abertura de mais um campo de atuação para a intelectualidade. No entanto, ia além dessa perspectiva quando atentava para o fato de que a nova instituição de pesquisa deveria analisar os problemas locais valendo-se de técnicas “[...] dinâmicas de consciência e de interpretação da situação brasileira” (Fernandes, 1966, p. 570). Posto isso, para formular um novo modelo de política educacional, o Centro não deveria se limitar aos estudos e pesquisas relacionados estritamente aos processos pedagógicos mas também deveria se voltar à análise de questões como a formação de capitais, de mercado interno, o processo de industrialização, a modernização do campo, as transformações do mundo do trabalho, a valorização da terra e do homem, entre outros, indispensáveis para a compreensão da realidade brasileira. As ciências sociais se tornariam, desse modo, instrumentos teóricos indispensáveis para

³² Florestan receava que a interferência estrangeira, orientada pela UNESCO, prejudicasse a atuação do CBPE. Para ele, o Centro não deveria se voltar apenas aos estudos acadêmicos, de modo a atender aos interesses de pesquisa dos estrangeiros que desejassem conhecer a realidade brasileira em seus diferentes aspectos.

subsidiar o processo de transformação do cenário educacional em uma sociedade em mudança.

Esse processo não se daria sem múltiplos obstáculos. Florestan identificava, por exemplo, a incipiente pesquisa científica no país à época, a escassez de investigações sobre a realidade brasileira, a carência de recursos e de quadros técnicos, e o risco de descontinuidade das ações em razão da dependência do CBPE em relação ao Ministério da Educação como desafios a serem enfrentados. Além disso, havia uma mentalidade conservadora punjante, que impunha resistências aos processos de modernização em todas as suas perspectivas e, no campo educacional, essa tendência mostrava-se ascendente, sobretudo após o Estado Novo. Diferentemente dos demais, Florestan não somente se preocupou em diagnosticar a existência do conservadorismo, mas também propôs uma estratégia de combate a essas correntes. O conhecimento produzido pelo Centro seria o principal instrumento, pois possibilitaria “[...] relacionar as influências e correntes conservadoras, existentes em nosso meio, com as necessidades de mudanças mais ou menos radicais nas funções de educação e com as técnicas mais adequadas para provocar as inovações” (Fernandes, 1966, p. 578). Apesar da compreensão do cientista social acerca dos obstáculos à atuação do CBPE, mantinha-se uma alta confiança no projeto e, sobretudo, no planejamento e na ciência. Esta deveria fornecer à política educacional “[...] critérios experimentais de reconhecimento objetivo das vinculações dos problemas educacionais com as situações que se formam e de tratamento racional destas situações, de modo a conferir à ação humana, domínio sobre efeitos não desejáveis” (Fernandes, 1966, p. 57).

As críticas de Florestan não foram totalmente incorporadas à estruturação do CBPE. Tampouco pode-se afirmar que tenham sido refutadas. Embora a realização dos mapas cultural e educacional do país – proposta no documento Klineberg – não tenha sido abandonada, os surveys e inquéritos etnológicos recomendados pelo cientista social paulista foram gradativamente aplicados às pesquisas realizadas. Além disso, sua crença na transformação da escola como indutor do processo de desenvolvimento, na construção da democracia e na possibilidade de o Centro intervir diretamente na realidade, particularmente, no campo educacional, eram partilhados pelas distintas correntes intelectuais que se instalaram no CBPE. Contudo, naquele momento, sua contribuição se destacaria pela preocupação em garantir o alto rigor científico da atuação da instituição – balizador das pesquisas realizadas pelo CRPE/SP – e a propositura de uma concepção distinta de ciência, a “ciência aplicada”, cujos impactos seriam observáveis na melhor articulação entre a educação e as ciências sociais, na articulação entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica mediante transformações teórico-metodológicas das disciplinas – especialmente da Sociologia –, na produção de conhecimentos para subsidiar a formulação de políticas públicas e, finalmente, no entendimento dos processos de mudança social no país.

3.3.3 Apesar das críticas, a palavra final da UNESCO

Durante o ano de 1956, o pesquisador francês Jacques Lambert, na condição de técnico da UNESCO, foi requisitado, assim como ocorrera com Otto Klineberg, a emitir seu parecer sobre o programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. À semelhança do pesquisador canadense, Lambert possuía experiências docentes em território nacional: atuara na Universidade do Rio Grande do Sul e na Universidade do Brasil entre 1937 e 1944, ministrando disciplinas nas áreas de Demografia e Sociologia Política. No entanto, a produção de “Os Dois Brasis”, publicada inicialmente na França e, posteriormente no Brasil, o tornara reconhecido entre a intelectualidade brasileira devido à interpretação que oferecia da realidade local. Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (2007), o autor desvendou aspectos desconhecidos ou até então pouco levados em consideração, valendo-se de dados estatísticos colhidos entre os anos 1940 e 1950 e de rica documentação para analisar informações sobre aspectos econômicos, educacionais, políticos e culturais locais. A partir dessas fontes, destacou a existência, no Brasil, de “[...] dois sistemas de organização econômica e social, diferentes tanto em seus níveis quanto em seus costumes, mas unidos sob um mesmo sistema político”, observáveis, portanto, nas regiões urbanas, compreendidas como modernas, e nas regiões rurais, entendidas como arcaicas. Tal realidade impactaria o processo desenvolvimento, pois este não poderia se dar “senão por meio de dissensões e de choques contínuos, com um distanciamento cada vez maior entre as duas formas econômicas e de vida, refletindo-se também em descompassos políticos [...]” (Queiroz 2007, p. 10).

A “unificação dos dois Brasis” constituiria, portanto, para Lambert (1967, p. 193) no “grande problema econômico e social contemporâneo”. O desafio seria o de generalizar “a todo o país” os modos de vida (urbano e moderno), que prevaleciam majoritariamente nas regiões sul e sudeste, de modo a integrar “nesse Brasil [desenvolvido], a fim de que lhe desfrutem tais vantagens, os milhões de habitantes do Brasil arcaico”. Desse modo, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais teria um papel importante, pois, através de suas pesquisas, acabaria por realizar um mapa cultural e um mapa educacional do país, que seriam permanentemente atualizados e teriam a finalidade não somente de indicar os diferentes movimentos de uma sociedade em processo de mudança, mas também de subsidiar a política educacional, com vistas a possibilitar que a escola se adequasse às exigências do desenvolvimento.

Em relatório produzido durante o primeiro ano de existência do Centro, Jacques Lambert mostrou-se alinhado a Anísio Teixeira e Otto Klineberg e construiu, de certo modo, uma “resposta” às críticas tecidas anteriormente por Florestan Fernandes (Xavier, 1999). Em razão disso, destacava como ponto positivo a articulação entre a pesquisa sociológica e a pesquisa educacional, valorizava a aplicação imediata dos resultados e a adoção de métodos

de trabalho que incorporassem a escola aos estudos realizados e que viessem a despertar o interesse dos professores para a elaboração da política educacional. No entanto, já mostrava-se preocupado com o rumo que as coisas poderiam tomar, visto que atentava para os perigos que decorreriam de “[...] um excesso de escrúpulos científicos e de especialização” que levaria os pesquisadores a “[...] se limitarem à sua própria especialização e a esperar que todos os fatos fossem reunidos, para poderem formular conclusões válidas para a ação” (Lambert, 1956, p. 12). Isso impunha, portanto, a necessidade de uma coordenação que empreendesse a síntese dos diferentes estudos – para isso, propunha Lambert que João Roberto Moreira, então diretor de programas, atuasse somente nos trabalhos intelectuais e não em tarefas administrativas, demonstrando sua preocupação com a manutenção do foco da instituição na elaboração de pesquisas, de modo a evitar o que ocorrera anteriormente com o INEP, que desviara-se de seus propósitos iniciais, e a preservação da qualidade dos trabalhos realizados. Afora isso, o pesquisador francês também sinalizou em seu relatório que era preciso modificar as formas pelas quais estavam sendo divulgados os resultados das pesquisas. Era preciso ir além dos livros, mediante a elaboração de recomendações. Estas seriam os instrumentos mais adequados à consecução do objetivo principal do CBPE: aplicar a pesquisa socioeducacional à política educacional.

Lambert propôs, ainda, quatro hipóteses de trabalho para as primeiras pesquisas a serem realizadas pelo CBPE. Estas visavam determinar as relações entre a educação e a estrutura social. Posto isso, “[...] todos os fatos sociais pode[riam] ter sua importância” (Lambert, 1956, p. 13). A primeira hipótese consistia na compreensão de que sendo o Brasil um país com estrutura socioeconômica muito diversificada, a escola funcionaria de modos diferentes em cada uma dessas zonas, adaptando seus métodos e suas estruturas às especificidades de cada localidade. Para verificá-la, o técnico da UNESCO apontava que os trabalhos da CILEME, os estudos de comunidade e o estudo voltado à delimitação das regiões culturais do país, então em fase de realização, seriam alguns dos instrumentos a serem utilizados. A segunda hipótese fazia referência direta ao processo de mudança social. Nesse sentido, a escola deveria adaptar-se à transformação da sociedade, que até então possuía uma “estrutura rural, aristocrática e estável” para uma “estrutura democrática, urbana” (Lambert, 1956, p. 14). Para Jacques Lambert (1956, p. 14), essa hipótese acabaria por comprovar os estudos de comunidade e as pesquisas em realização. A terceira hipótese seria a de que os ensinos secundário e superior traziam ainda as marcas “[...] de modos de cultura geral concebidos em função de uma sociedade aristocrática, de tecnologia pouco desenvolvida”, estando, portanto, inadequados às transformações que se operavam na sociedade. Para satisfazê-la, os trabalhos que o CBPE vinha desenvolvendo sobre trabalho e estratificação social, diferentes modalidades de trabalho, desenvolvimento econômico e estudos sobre currículo estariam apropriados. Finalmente, a quarta hipótese dizia respeito à escola primária, especialmente ao papel que ela exerceria sobre as comunidades. Estaria a

instituição contribuindo para a elevação do nível cultural das comunidades arcaicas ou corroboraria para a evasão dos indivíduos alfabetizados e para o empobrecimento das mesmas? A aposta de Lambert para contemplá-la se daria nos estudos sobre mobilidade social, tanto vertical como horizontal. O relatório também orientava o CBPE sobre o alcance que deveriam ter os projetos de pesquisa. Para tanto, estes deveriam ser divididos em dois grupos. O primeiro reuniria os projetos que se destinariam à avaliação da eficiência do sistema educacional e deveriam ser de curta duração, apresentando resultados para a rápida aplicação. O segundo, por sua vez, deveria analisar se a educação estaria atendendo às “[...] necessidades de uma sociedade desigualmente desenvolvida, em fase de rápida evolução de uma civilização agrícola e rural, aristocrática, para uma civilização urbana e industrial” (, o que envolveria um esforço maior de pesquisa e, portanto, maior tempo. Embora os recursos devessem ser aplicados nos dois tipos de projetos, Lambert sugere critérios de escolha que fatalmente beneficiariam o primeiro grupo: a existência de documentação parcial ou totalmente coletada; a aplicação rápida; a importância dos resultados que poderiam decorrer de suas aplicações; e a possibilidade de utilizar a escola como centro e os professores como pesquisadores, atraindo a comunidade escolar para a pesquisa e despertando o interesse dos docentes para a melhoria da política educacional.

Diferentemente de Florestan Fernandes e, muito próximo de Anísio Teixeira, Lambert atribuía centralidade aos professores na pesquisa educacional. Para ele, se havia o intento do CBPE de observar o papel da escola através dos estudos de comunidade – de fora da instituição, portanto –, era necessário de que não se constituíssem impressões unilaterais. Desse modo, as escolas deveriam ser observadas em seus aspectos internos e, nessa direção, o aproveitamento do professor nas pesquisas, se tornaria indispensável. Esse profissional poderia, por exemplo, “[...] descobrir de que maneira as características particulares da sociedade que lhe compete educar” lhe facilitariam ou dificultariam o exercício da função, de que modos os métodos que viesse a empregar e os meios materiais que dispusesse se adaptariam “[...] às necessidades da sociedade e à finalidade da educação” (Lambert, 1956, p. 19), contribuindo, inclusive, para descobrir como adequar uma à outra. Assim, propunha Lambert que os professores fossem capacitados para os trabalhos com pesquisas e incentivados com remunerações, concessões de bolsas e convites para participações em projetos. Desse modo, mostrava-se especialmente alinhado ao projeto de Anísio Teixeira, visto que este defendia a transformação da escola em um “laboratório”, tornando os profissionais da educação senão pesquisadores, elementos ativos na coleta de dados sobre o fenômeno educacional.

No mesmo ano de 1956, entre abril e junho, Henri Laurentie, representante da Junta de Assistência Técnica da UNESCO esteve no Brasil para acompanhar a estruturação do CBPE. Sua presença originou um relatório que foi publicado em dezembro pelo periódico Educação e Ciências Sociais com o título “Uma Opinião Sobre o Centro Brasileiro de

Pesquisas Educacionais”, cujo conteúdo ratificou o apoio da UNESCO aos esforços empreendidos por Anísio Teixeira e pelos técnicos estrangeiros encaminhados ao Brasil para auxiliar a organização da instituição. Laurentie inicia seu relatório a partir de uma breve análise história da educação brasileira. Segundo ele, os serviços educacionais, durante o Império e as primeiras décadas da República, foram ofertados, majoritariamente, às elites e se pautavam no modelo francês de ensino – enciclopédico, propedêutico. Essa opção acabou por favorecer a formação de bacharéis em detrimento da necessária formação de quadros técnicos para a industrialização do país. Somente nos anos 1930 é que teria se iniciado uma mudança, mediante a ampliação da escolarização para os demais segmentos da sociedade e um “ímpeto dos sentimentos nacionais”, que “[...] banii a educação de modelo estrangeiro” (Laurentie, 1956, p. 173). Contudo, as escolas permaneceram insuficientes para incorporar os novos públicos, os professores eram despreparados e os métodos de ensino adotados preservaram-se arcaicos, corroborando para o mal aproveitamento das diferentes classes sociais no processo de desenvolvimento. Em razão disso, o CBPE, concordava Laurentie com Anísio Teixeira, emergia como uma instituição estratégica, pois deveria auxiliar a transformação radical do sistema educacional por intermédio de seus estudos e pesquisas, subsidiando cientificamente as ações educacionais.

Entre os esforços para reformular a educação brasileira, Henri Laurentie destacava a importância da “opinião autorizada de cientistas estrangeiros” (Laurentie, 1956, p. 174) que vinha sendo oportunizada pela UNESCO. Para ele, “ninguém é profeta em sua terra”, o que dimensionava a importância das presenças de Otto Klineberg, Charles Wagley, Robert Havighurst, Jacques Lambert e Andrew Pearse na estruturação do CBPE e na realização das primeiras pesquisas da instituição. Essa perspectiva de análise do pesquisador, que representava àquela altura uma força hegemônica no interior do Centro, o fez destacar os esforços de Klineberg e Wagley e pormenorizar as divergências ocorridas durante o processo de fundação. Segundo Laurentie, “educadores e sociólogos brasileiros e estrangeiros concordaram unanimemente quanto aos objetivos a serem atingidos e os métodos a serem seguidos pelo Centro” (Laurentie, 1956, p. 175), referindo-se à reunião de 18 de agosto de 1955, sem fazer nenhum tipo de referência a críticas tecidas por Florestan Fernandes. Não obstante, o representante da UNESCO ainda atribuía a Jacques Lambert o feito de “[...] eliminar muitas dificuldades” e “[...] colocar numa perspectiva mais otimista o papel a ser desempenhado pelo Centro” através de seus “conselhos valiosos”. Desse modo, ao apostar no país para a instalação de um ousado empreendimento científico, o organismo multilateral faria valer sua força, fundamentada no apoio técnico e financeiro que oferecia, para intervir diretamente nos rumos da instituição.

Concordando com os esforços anteriores de Klineberg, Wagley e Lambert, Henri Laurentie também teceu suas próprias considerações sobre como o CBPE deveria atuar. Para ele, o Centro deveria estudar os problemas educacionais brasileiros e suas causas diretas e

sociais, examinar as necessidades presentes e futuras em consonância com o processo de mudança social pelo qual o país passava, formar um quadro minucioso das características sociais do país e aplicar os resultados de suas ações nos programas educacionais (Laurentie, 1956). Todavia, também manifestou sua preocupação com as dificuldades que a instituição poderia enfrentar em sua atuação. A primeira seria a crença de que o CBPE poderia produzir “milagres e, sobretudo, milagres imediatos”, quando, na realidade, o seu trabalho constituiria um “esforço metódico e paciente” cujos resultados só poderiam ser gradualmente evidenciados (Laurentie, 1956, p. 173). Porém, atentava para o risco de que os estudos e pesquisas se tornassem demasiadamente longos, corroborando para o agravamento dos problemas educacionais enfrentados à época. Além disso, tornava-se imperativa a elaboração de um convênio com o governo para que fossem proporcionados experiência e espaço para o Centro intervir na política educacional. Desse modo, Henri Laurentie sinalizava o apoio da UNESCO à corrente que defendia, no interior do CBPE, a realização de pesquisas aplicadas, diminuindo, desse modo, a incidência de pesquisas teóricas.

No arranjo organizativo do CBPE, a influência da UNESCO foi determinante e se forjou através dos documentos produzidos por Otto Klineberg, Jacques Lambert e Henri Laurentie, da presença ativa de Charles Wagley no processo de implementação e, finalmente, na nomeação de Robert Havighurst como co-diretor de Programas. Não obstante, essa atuação não se esgotaria por aí. As diretrizes da UNESCO, consoantes ou dissonantes ao ideário das correntes que disputavam não só o controle do Centro, mas a hegemonia do campo educacional, seriam observadas nos anos vindouros. Contudo, embora persistisse o apoio técnico e financeiro do organismo multilateral a inúmeras iniciativas do CBPE, os acontecimentos posteriores (divergências no interior do próprio Centro Brasileiro, o fortalecimento dos CRPEs e a consequente formulação de seus programas de pesquisa, as disputas em torno da LDB, as interferências do cenário político-econômico, entre outros fatores) viriam a reconfigurar as forças no interior da instituição e transformar sua agenda.

3.4 O modelo organizacional final

Estabelecido propósito de criar o Centro, as disputas em torno de seu plano de organização, que vinham se sucedendo ao menos desde 1954, não se esgotavam. Posto isso, L. de Castro Faria, José Bonifácio Rodrigues e L. A. Costa Pinto produziram um “memorandum”, destacando a necessidade de um “ato, emanado de autoridade superior, que tivesse caráter e poder normativo” e que, considerando as contribuições e os debates realizados, “definisse, formal e legalmente, os objetivos e a estrutura do CBPE” (Centro Brasileiro De Pesquisas Educacionais, 1956, p. 46). Na realidade, o CBPE já funcionava provisoriamente desde junho de 1955, sendo conduzido por Charles Wagley e João Roberto Moreira. Alguns cientistas já haviam sido recrutados – Josildeth Gomes, Carlo Castaldi,

Orlando F. de Melo e os citados José Bonifácio Rodrigues, L. de Castro Faria e L. A. Costa Pinto – e realizavam pesquisas sobre os estudos de comunidade e a educação; estratificação social; funcionamento de escolas primárias; imigração; e relações étnicas. Além disso, o Centro se incumbia, gradativamente, das atribuições da CILEME e da CALDEME, coordenando os estudos e pesquisas então em vigência nessas campanhas. Coube a um ato da Presidência da República, por meio de Decreto, subscrito por Abgar Renault, então ministro da Educação e Cultura, que viria a se tornar diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, estabelecer, legalmente, a criação do CBPE junto ao INEP.

O Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955 continha em sua exposição a justificativa de dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de “[...] meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal [...]” (Brasil, 1955, *online*). A instituição incumbida desse propósito se organizaria sob um regime especial de financiamento, deveria gozar de certo grau de autonomia técnica, administrativa e financeira, que lhe permitiria, dentre outras coisas, obter maior flexibilização na contratação de profissionais para os seus projetos, promover intercâmbios, mediante a realização de convênios com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, transformando-se no “INEP dentro do INEP” (Mendonça; Xavier, 2008, p. 33). Ademais, o CBPE seria composto de um centro nacional, situado no Rio de Janeiro, e de centros regionais que deveriam ser instalados em São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, responsáveis pela consecução dos seguintes objetivos:

I – pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país; II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos; III – elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional; IV – treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (BRASIL, 1955, *online*).

O CBPE acabaria se tornando uma alternativa à burocratização do INEP, que tinha desviado de seus propósitos fundamentais como instituição de estudos e pesquisas a partir da gestão Murilo Braga de Carvalho, voltando-se a tarefas executivas como a condução do Fundo Nacional do Ensino Primário e de algumas campanhas nacionais de educação. Desse modo, seguindo a mesma lógica de recurso à administração paralela, tal qual o INEP, o centro de pesquisas deveria se valer de sua flexibilidade para, com o apoio técnico de organismos internacionais como a UNESCO e a União Pan-Americana, entre outros, “evitar o imobilismo do MEC” e refortalecer a pesquisa educacional, sob uma lógica profissional, visto que

desfrutava de “[...]alguma liberdade para a composição de grupos de pesquisa e de assessoria técnica com base no mérito profissional e não apenas nas relações funcionais e burocráticas, ou meramente nas relações políticas e de parentesco” (Xavier, 1999, p. 83-84) como costumava ocorrer na máquina pública³³.

Após o estabelecimento em nível legal do CBPE e dos CRPEs foi formulado o documento intitulado “Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais”, cujo conteúdo delimitou o organograma básico das instituições, seus fins e objetivos. Ficou determinado que a estrutura organizacional do CBPE deveria ser composta da Direção de Programas, Comissão Consultiva, Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), Secretaria Executiva e a Seção de Serviços Administrativos. Neste arranjo, algumas diretrizes deveriam ser seguidas: a UNESCO tinha garantido assento na direção de Programas do Centro e, por sua vez, este cargo deveria ser ocupado, em condição paritária, por pesquisadores ligados às Ciências Sociais e à Educação. Além disso, o Decreto n. 38.460, em seu artigo 3º, também dispunha sobre a necessidade de o CBPE dispor de uma biblioteca de educação, um museu pedagógico, serviços de educação audiovisual, de distribuição de livros e material didático, entre outros que se fizessem necessários para o cumprimento de suas atribuições. Os Centros Regionais deveriam adotar, sempre que possível, o mesmo modelo – à exceção da existência de uma Direção de Programas, da Comissão Consultiva e da necessidade de um representante da UNESCO na direção.

Era garantida ao CBPE e aos CRPEs autonomia técnica, financeira e administrativa. Contudo, esse grau de autonomização era restrito como se pode apreender do Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. Os diretores do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais estariam sob o comando do diretor do INEP, devendo administrar os serviços de cada unidade, “submeter à aprovação do Diretor do INEP o orçamento e os projetos específicos” que resultassem dos planos aprovados e apresentar relatórios trimestrais das atividades realizadas (Plano..., 1956, p. 53). A Comissão Consultiva, por sua vez, seria presidida pelo diretor do INEP e constituída pelos diretores de Programas e por um ou dois representantes de cada um dos Centros Regionais. Essa comissão se responsabilizaria por discutir, ao menos duas vezes por ano, os planos de trabalho das instituições de pesquisa. Já à Direção de Programas competia “[...] encaminhar a elaboração dos planos de trabalho e dos respectivos projetos específicos”, assessorando, “do ponto de vista técnico-científico”, todas as atividades do Centro (Plano..., 1956, p. 54). Essa assessoria se daria por intermédio de pareceres para projetos de estudos e pesquisas,

³³ A iniciativa de criação do CBPE não foi bem recebida pelos funcionários do INEP, apesar do propósito de fortalecer a pesquisa educacional. Estes julgavam que o centro de pesquisas acabaria executando as mesmas funções do instituto (Mariani, 1982).

pela determinação de temas, por meio da orientação do “aproveitamento teórico ou prático dos resultados das pesquisas realizadas” ou ainda através da cooperação com as diferentes Divisões na seleção dos quadros de funcionários e na concessão de recursos aos especialistas e instituições que viessem a solicitar o patrocínio de suas atividades pelo CBPE e pelos CRPEs (Plano..., 1956, p. 58). Desse modo, a Direção de Programas seria o órgão responsável por dar a tônica das ações dos Centros, como desejava Jacques Lambert em seu parecer. Por conseguinte, a UNESCO usufruiria da importância do posto e do direito de indicar o co-diretor desse cargo para influir ativamente no cotidiano do CBPE.

A DEPE seria a divisão que se voltaria especificamente ao tratamento das questões educacionais, destinando-se à realização de um “[...] quadro completo satisfatório do estado atual da educação brasileira em todos os níveis e ramos, bem como em todas as regiões do país” (Plano..., 1956, p. 55). Esse mapa educacional seria composto de estudos sobre os sistemas estaduais de ensino, currículos escolares, metodologias e práticas de ensino, psicologia educacional, formas e processos de administração educacional, relações da escola com a comunidade, manuais de ensino e livros didáticos, instrumentos de avaliação da aprendizagem e da eficiência escolar e elaboração de estatísticas educacionais. Ademais, esse órgão também se incumbiria do “estudo do aluno, considerando as relações escolares, a situação familiar e econômico-social e outras condições de desenvolvimento e aprendizagem”, voltando-se ao diagnóstico do cenário educacional e ao encaminhamento de diretrizes, pautadas no conhecimento científico, à implementação da política educacional (Plano..., 1956, p. 56). Essa era a maior interface com a DEPS, o setor responsável pelos estudos e pesquisas que viessem a conduzir “ao conhecimento da cultura e da sociedade brasileira e de seu desenvolvimento, em conjunto e em cada região do país” a fim de permitir a compreensão das relações entre o fenômeno educacional e a vida social (Plano..., 1956, p. 54). Para isso, deveria se valer das contribuições da sociologia, psicologia social, antropologia, economia e demais disciplinas correlatas.

A DAM se tornaria um dos órgãos pelos quais o CBPE e os CRPEs deveriam realizar intervenções no campo educacional. A ela caberia ofertar cursos voltados à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação (administradores, orientadores educacionais, especialistas, professores dos diferentes níveis de ensino), além de organizar e manter as escolas experimentais, estabelecimentos que deveriam funcionar como laboratórios para “[...] estudos e pesquisas sobre o escolar, programas de ensino, preparo do professor, métodos e recursos de educação e outros problemas correlatos” (Plano..., 1956, p. 57), possibilitando a implementação de novos métodos de ensino e práticas pedagógicas. Outros meios de intervenção se dariam através das gestões da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), transferidas do INEP para o âmbito do CBPE. Desse modo, as campanhas dirigidas, respectivamente, à produção de livros didáticos e manuais de ensino e à realização

de inquéritos e levantamentos acerca dos ensinos elementar e médio ficariam a cargo da DEPE. Finalmente, a DDIP³⁴ teria não só o importante papel de subsidiar as pesquisas – ficaria responsável pelo serviço de documentação e informação pedagógica –, mas também deveria formar um amplo acervo de obras especializadas em educação e ciências sociais, apoiar a constituição de bibliotecas escolares, construir um museu pedagógico³⁵, distribuir livros e materiais didáticos, manter serviços audiovisuais, promover o intercâmbio com outras instituições e, sobretudo, divulgar as ações do CBPE e dos CRPEs, fato que se daria através da produção do periódico *Educação e Ciências Sociais*, circulante em nível nacional.

O CBPE e os CRPEs também consistiram em um importante avanço no processo de profissionalização dos cientistas brasileiros. As instituições deveriam organizar corpos próprios de técnicos e especialistas, que trabalhariam, na maioria das vezes, em regime de tempo integral, em função dos “planos e projetos específicos” que fossem aprovados, “[...] mediante indicação exata das tarefas a cumprir e do tempo a ser nelas aplicado” (Plano..., 1956, p. 59). Essa dinâmica proporcionava a fuga do modelo então vigente no Brasil, que obrigava, segundo Mariani (1982, não paginado), o pesquisador a “[...] pulverizar a sua atenção, trabalhando em vários lugares para somar um salário que lhe permita viver”. No entanto, essa propositura não impediu que se preservasse o sistema de contratação de pesquisadores em tempo parcial, vinculados, na maioria das vezes, às universidades, cujos vencimentos eram proporcionais à carga horária dedicada às atividades dos centros de pesquisa. Contratos seriam renovados de acordo com uma lógica meritocrática: somente os que apresentassem melhor produção nos trabalhos realizados teriam a oportunidade de atuar em novos projetos. Desse modo, o CBPE e suas unidades regionais imaginavam ser possível adequar suas estruturas aos modernos padrões que norteavam a organização das instituições de pesquisa internacionais.

Quanto aos fins e objetivos, o Centro deveria proceder a um levantamento das pesquisas sociais já realizadas no país e ampliá-las, de modo a “conhecer a situação cultural do país, em suas origens e tendências, relativamente a cada região” e, a partir desses dados, proceder a uma interpretação cultural nacional e das diferentes manifestações culturais regionais, “[...] para o efeito da formulação de uma política institucional, especialmente, de referência à educação, capaz de orientar um programa de desenvolvimento de cada região” (Plano..., 1956, p. 50). Especificamente no campo da educação, o CBPE e os CRPEs deveriam

³⁴ Xavier (1999) destaca que havia, na Divisão, uma preocupação especial com a divulgação das ações de organismos multilaterais como a UNESCO no campo educacional.

³⁵ A proposta de criar um museu pedagógico, retomada com a criação do CBPE, era aventada desde os primórdios da República. Conforme afirma Xavier (1999, p. 118), os criadores do centro de pesquisas intentavam a fundação de um museu “destinado a demonstrar a evolução das doutrinas, práticas educacionais, material de ensino, especialmente em relação ao país, cabendo-lhe, ainda, manter filmoteca, discoteca, arquivo de fotografias e gravuras”.

fomentar pesquisas sobre o fenômeno educacional e as condições escolares, objetivando avaliar se a escola satisfazia ou não suas funções em uma “sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática” e até quanto estaria dificultando essa mudança. E, a partir do conhecimento científico produzido, as instituições de pesquisa deveriam sugerir planos de reconstrução educacional para cada região do país, nos diferentes níveis de ensino e modalidades, elaborar livros didáticos, ofertar cursos de formação e aperfeiçoamento para os profissionais da educação, entre outras iniciativas.

Para atingir tais fins e objetivos, o CBPE e os CRPEs deveriam adotar diretrizes para o seus respectivos trabalhos; dentre elas, destacam-se o entendimento da escola como um “fator de progresso ou de reajustamento, ou de influência”, de tal modo que a educação fosse encarada como um dos fatores que deveriam ser utilizados na alavancagem do processo de desenvolvimento do país; o compromisso com a reestruturação do sistema educacional para que a instituição escolar viesse a servir a todos como “[...] agência de transmissão do patrimônio cultural e da sua própria harmonização” (Plano..., 1956, p. 51); a necessidade de as relações entre educação e sociedade serem consideradas em seus aspectos dinâmicos; o aproveitamento das pesquisas em ciências sociais para o conhecimento sobre as condições de existência na sociedade brasileira e a sua subordinação aos interesses e objetivos da ação educacional³⁶; a utilização do conhecimento produzido pelos Centros para “[...] elaborar os fundamentos da política educacional” ou orientar as reformas educativas; e o “[...] ajustamento da escola às descobertas de investigação científica e às necessidades do meio social ambiente” (Plano..., 1956, p. 52).

O modelo organizacional, os fins e objetivos, e as diretrizes estabelecidas para a atuação do CBPE e dos CRPEs eram consonantes com as ideias apresentadas por Anísio Teixeira, Otto Klineberg, Florestan Fernandes, Jacques Lambert e Henri Laurentie. À medida que se preservou o propósito de conhecer a fundo a realidade brasileira, tanto em seus aspectos socioculturais quanto em seus aspectos educacionais, como desejava Klineberg, articulando os esforços das pesquisas em ciências sociais e educação por meio de projetos integrados – como propunha Lambert –, as instituições de pesquisa reinterpretaram as críticas de Florestan Fernandes e incorporaram parte de suas sugestões ao Plano de Organização. O CBPE e os CRPEs não deveriam ficar presos a procedimentos de “estáticos” de pesquisa, mas valer-se-iam de análises dinâmicas das relações entre educação e sociedade. Nessa direção, as ciências sociais seriam instrumentos teórico-metodológicos indispensáveis não só para o conhecimento da realidade brasileira em seus múltiplos aspectos, mas também para a sustentação do processo de transformação do cenário educacional e da sociedade como um todo. Além disso, o intento do cientista social paulista de que o Centros se voltassem para as

³⁶ Mariani (1982, não paginado) destaca que houve resistência entre os pedagogos à articulação entre a pesquisa educacional e as ciências sociais: “Consideravam desnecessário investigar as condições sociais antes de planejar novos modelos educativos ou modificar os antigos”

intervenções na realidade, partilhado pelos demais, motivou o compromisso com a subordinação da pesquisa em ciências sociais aos interesses e objetivos da ação educacional e à elaboração da diretriz que colocava os conhecimentos produzidos pelo CBPE e pelos CRPEs a serviço da elaboração de um novo modelo de política educacional, da realização de reformas educativas e do ajustamento da escola às descobertas científicas e, por conseguinte, às necessidades e exigências de uma sociedade em mudança. Desse modo, ao menos no plano teórico, os interesses manifestos pelos diferentes projetos apresentados para a constituição do CBPE pareciam contemplados.

Caberia, então, a João Roberto Moreira, Bertram Hutchinson (ambos co-diretores de Programas), Jayme Abreu (diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais), Darcy Ribeiro (diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais), Lúcia Marques Pinheiro (diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério) e Elza Rodrigues Martins (diretora da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica) o desafio de conduzir a implementação do CBPE e levar adiante sua atuação sob a orientação e atenta vigilância de Anísio Teixeira, então diretor do INEP. Por sua vez, os CRPEs seriam implantados e coordenados por um amplo elenco de intelectuais que apesar de apresentarem formações, trajetórias e ideias distintas entre si e se encontrarem em momentos diferentes de suas carreiras, optaram por se articular em um empreendimento inédito, acreditando na necessidade de transformar a educação em uma força indutora do desenvolvimento brasileiro e, sobretudo, movidos pelo entusiasmo com a possibilidade de intervirem nesse processo através da produção do conhecimento científico que deveria subsidiar as ações estatais e viabilizar essa transformação.

3.5 A criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

3.5.1 O CRPE/SP

Nos anos 1950, São Paulo passa por um processo de metropolização que impacta economicamente, socialmente e culturalmente a cidade. Economicamente, a capital paulista se abre à industrialização, alimentada pelas velhas oligarquias cafeeiras, e posteriormente alavancada pela inserção do capital internacional, que, paradoxalmente, corroborou para a desindustrialização do país ao retirar as indústrias do controle nacional e colaborou para a introdução de novos métodos de produção, distribuição e financiamento das atividades industriais. Socialmente, os impactos foram ainda maiores: a população cresceu exponencialmente através dos processos migratórios. Estrangeiros vieram a São Paulo construir suas trajetórias de vida, concentrando-se, inclusive, em bairros específicos e atuando em diferentes ramos profissionais, num momento em que as atividades econômicas se diversificavam. Por sua vez, brasileiros de outras regiões, vindos sobretudo do campo, onde viviam em condições de pobreza, afetados diretamente pela estrutura fundiária que privilegiava

os latifúndios em detrimento das pequenas propriedades e corroborava as precárias condições de trabalho, atraíam-se pela possibilidade de mobilidade social decorrente do crescimento econômico paulista, fixando-se nos bairros periféricos ou nas cidades ao redor, em processo de conurbação, para se estabelecerem. De fato, a sociedade mostrava-se menos rígida e mais aberta às possibilidades de ascensão social, uma vez que acomodava, gradativamente, e não sem tensões, novas e velhas elites. Culturalmente, a cidade fervilhava e se propunha a romper com o passado para construir o futuro, apostando no moderno e no progresso. Tal processo passa pela transformação de São Paulo em um grande centro cultural e científico. De acordo com Arruda (2015), tal processo se inicia ainda nos anos 1920, com o advento da Semana de Arte Moderna de 1922, mas é intensificado nos anos 1950 com a criação de museus, a realização das Bienais, a fundação de companhias teatrais e da companhia cinematográfica Vera Cruz, o convívio da intelectualidade entre bares e cafés numa agitada vida noturna, o modernismo arquitetônico tomando as edificações, o pioneirismo da TV Tupi e o desenvolvimento científico. A USP, ainda em fase de consolidação, seria a responsável por alterar significativamente o panorama intelectual paulistano ao promover uma nova sociabilidade acadêmica que veio a erigir “padrões renovados de expressão intelectual, baseados em princípios sistemáticos da produção do saber, da criação de uma crítica da cultura de cunho acadêmico, introduzindo novos procedimentos no relacionamento com as questões intelectuais” (Arruda, 2015, p. 90).

Nesse contexto se dá a criação do primeiro Centro Regional de Pesquisas Educacionais vinculado ao CBPE, cuja atuação deveria se voltar não somente ao estado de São Paulo, mas também aos estados de Mato Grosso, Goiás e Paraná. A nova instituição surge, em 1956, por meio de um convênio celebrado entre o INEP e a USP, em que a universidade comprometia-se com a manutenção do CRPE durante cinco anos, fornecendo-lhe os quadros diretivos, os membros do Conselho Administrativo e os quadros técnicos para as atividades a serem desenvolvidas – entre eles é possível destacar pesquisadores e docentes na etapa inicial de suas carreiras, tais como Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Celso de Rui Beisiegel, Marialice Foracchi, Maria José Garcia Werebe, Ruth Cardoso, entre outros.

Fernando de Azevedo, intelectual de vasta experiência no campo educacional, foi o primeiro escolhido para dirigir o CRPE/SP. No início de sua carreira, entre os anos 1920 e os anos 1930, atuou como o “educador profissional” que, mais tarde, Miceli (2015, p. 219) estabeleceu como categoria para os intelectuais convocados para os “postos de cúpula” pela “elite burocrática em virtude da competência e do saber de que dispunham em suas respectivas áreas de atuação”, condição que lhes possibilitava “[...] fazer valer seus pontos de vista no encaminhamento das reformas em curso”. Foi professor de latim e literatura na Escola Normal e, posteriormente, no Instituto de Educação de São Paulo, órgão que fundou e dirigiu, também atuou como professor de sociologia educacional. Nas atividades jornalísticas e

editoriais que desenvolveu, preservou o interesse pela área educacional. Em O Estado de S. Paulo, realizou o inquérito sobre a instrução pública, que, mais tarde, seria publicado na forma de livro sob o título “A educação na encruzilhada”. No mercado editorial, criou a Biblioteca Pedagógica Brasileira, de que faziam parte as séries Iniciação Científica e a coleção Brasileira. Mais tarde, foi nomeado diretor-geral de Instrução Pública no Distrito Federal, onde realizou uma ampla reformulação do ensino, e em São Paulo, onde criou o Código de Educação do Estado. Azevedo também participou ativamente dos movimentos em prol da renovação educacional no país, cabendo-lhe a redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do anteprojeto de criação da Universidade de São Paulo. Na USP, como responsável pela cátedra de Sociologia I e primeiro diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, deu andamento ao seu projeto de desenvolver a Sociologia no país, orientando alunos e escrevendo obras como *Princípios de Sociologia* (1935), *Sociologia Educacional* (1940) e *A Cultura Brasileira* (1943).

A nomeação de Fernando de Azevedo representou a renovação do compromisso do CBPE com os pressupostos da educação pública, laica, gratuita e universal, visto que Azevedo fora um dos maiores entusiastas do movimento escolanovista no Brasil e um importante reformador do ensino, tal qual Anísio Teixeira o fora, além de possibilitar a concretização de um dos objetivos iniciais do intelectual baiano ao criar o centro de pesquisas em nível nacional e as unidades regionais: articular as instituições com as universidades locais. Em seu discurso de posse, Azevedo destacou a importância do investimento público realizado na criação do CBPE e dos CRPEs. De acordo com o diretor, gastava-se, naquele momento, de modo que, posteriormente, seria possível “[...] cortar rente nas despesas de reorganização, para aplinar dificuldades, para cercear abusos, contrassensos e erros, de consequências irreparáveis” (Azevedo, [1956] 1957, p. 07) provocados pela superficialidade, pelo diletantismo e pela improvisação, raízes dos erros acumulados no campo educacional, cujos impactos não se davam somente nas finanças públicas, mas, principalmente, na formação de crianças e adolescentes. Desta forma, a articulação entre educação e ciências sociais possibilitaria que, a partir de distintos instrumentais teórico-metodológicos, o exame dos problemas educacionais a partir dos conhecimentos científicos, contribuindo, sobremaneira, para fecundar a educação brasileira, “[...] em que as ideias e doutrinas, a organização das escolas e dos sistemas educacionais, as técnicas pedagógicas e o próprio tipo de relação entre mestres e discípulos não se podem compreender e explicar senão em face e à luz das estruturas econômicas, sociais e políticas” (Azevedo, [1956] 1957, p. 9-10).

Coube ao primeiro diretor do CRPE/SP, a responsabilidade de estruturar os demais órgãos que compunham a instituição. Foi criado um Conselho Administrativo, cujos membros, eleitos para um mandato trienal, deveriam assessorar a diretoria. Os primeiros componentes foram Egon Schaden e Florestan Fernandes, vinculados ao Departamento de Sociologia e Antropologia, José Querino Ribeiro e Laerte Ramos de Carvalho, docentes do Departamento

de Pedagogia, e Milton da Silva Rodrigues e Antonio Candido, ambos escolhidos na cota pessoal do diretor. Além do Conselho de Administração, foram criadas a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), a cargo de Joel Martins, logo substituído por Dante Moreira Leite, e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), sob responsabilidade de Renato Jardim Moreira. Somente em 1957 é que seria implantada a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), cujo titular passou a ser Joel Martins. A DAM, por sua vez, ensinou a organização do Serviço de Recursos Audiovisuais e da Escola Experimental. Além desses órgãos, também foi mantida uma Seção de Publicações, responsável pela produção do periódico *Pesquisa e Planejamento*.

Não tardou, todavia, para que ocorressem alterações no quadro dirigente³⁷. Ao final do primeiro triênio (1956-1959), Joel Martins afastou-se da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, sendo substituído por Heládio Antunha. Também houve renovação, ainda que parcial, no Conselho Administrativo. Ruy Coelho substituiu Florestan Fernandes entre os eleitos pelo Departamento de Sociologia e Antropologia, Egon Schaden foi reconduzido, assim como Laerte Ramos de Carvalho e José Querino Ribeiro. Por sua vez, na cota pessoal de Fernando de Azevedo, Antonio Candido cedeu o espaço para Eurípedes Simões de Paula, tendo sido Milton da Silva Rodrigues renomeado para o seu posto. Em 1960, Renato Jardim Moreira e Dante Moreira Leite afastaram-se do Centro, sendo substituídos em seus cargos por Haydeé Maria Roveratti e Maria do Carmo Guedes, respectivamente. No ano seguinte, em 1961, no mês de fevereiro, às vésperas, portanto, da decisão sobre a renovação do convênio entre o INEP e a USP, que balizava a atuação do CRPE/SP, Fernando de Azevedo anunciou seu desligamento da Direção, sendo substituído interinamente por Milton da Silva Rodrigues. Estabelecido novo convênio, igualmente com prazo de cinco anos de duração, Laerte Ramos de Carvalho foi eleito novo diretor, tendo Octávio Ianni como vice. O Conselho de Administração foi substituído por um Conselho Deliberativo, que teve entre os primeiros mandatários os professores Arrigo Angelini, catedrático de Psicologia Educacional, Maria José Garcia Werebe, livre docente da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, Fernando Henrique Cardoso, assistente doutor da Cadeira de Sociologia I e Samuel Pfromm Neto, assistente da Cadeira de Psicologia Educacional, além do já citado Ianni. Coube, portanto, a esses nomes o desafio de conduzir o CRPE/SP entre 1961 e 1964, período marcado por grandes turbulências no cenário nacional, que afetaram diretamente a produção do CBPE e dos demais Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

³⁷ Para melhor compreensão das alterações no quadro dirigente do CRPE/SP, ver Ferreira (2001).

3.5.2 O CRPE/PE

Recife ainda era o grande centro cultural nordestino, mesmo em face do fim do ciclo do açúcar e do processo de industrialização que beneficiara, sobretudo o Centro-Sul do país. Tornara-se no decorrer do processo histórico um importante polo político, econômico, comercial e cultural da região, servindo e se servindo de inúmeras pessoas, recebendo migrantes, irradiando suas influências às comunidades que o circundavam. Também refletia desigualdades: era a cidade dos sobrados, onde residiam os burgueses e pequenos burgueses, desejosos de “preparar seus filhos para o bacharelado, o doutoramento; por outro, preparar as filhas para o casamento, a conquista do bom marido” (Moreira, 1956, p. 135-136), mas quase sempre frustrados, pois dificilmente atingiam seus objetivos; dos mocambos, onde vivia “[...] uma espécie de subproletariado, sem profissão definida e sem emprego permanente” (idem, p. 128) e da ausência de infraestrutura - “69% dessas residências não dispunham de água encanada, 35% de luz elétrica, 98% de gás, 93% de esgoto e 43% nem sequer de fossas precárias” (MOREIRA, 1956, p. 128). Era considerada, apesar de decadente, uma “quase metrópole” por João Roberto Moreira. Gilberto Freyre, por sua vez, ia muito além: a cidade continuava sendo a “mãe para milhares de brasileiros pobres e doentes de cinco ou seis Estados”, que para ali afluíam “[...] em busca de socorro médico, de ensino secundário e superior, de emprego, de assistência, de amparo”, tudo isso sendo ofertado com recursos próprios, sem o auxílio do Governo Federal, “nem sempre compenetrado da responsabilidade de pai para com as populações sofredoras do Nordeste” (Freyre, 1958, p. 113-114). Nesse contexto, a cidade foi escolhida como sede do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, logo conhecido como Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife³⁸.

O escolhido para assumir a direção do Centro foi Gilberto Freyre. O polêmico intelectual, autor de livros como *Casa-Grande & Senzala*, *Sobrados e Mocambos*, *Nordeste*, *Açúcar*, *O mundo que o português criou*, *Interpretação do Brasil* e *Problemas brasileiros de antropologia*, entre outros, encontrava-se, àquela altura em um momento controverso da carreira. Obtinha prestígio no exterior devido à tradução de suas obras, principalmente *Casa-Grande & Senzala*, que eram recebidas com entusiasmo devido à originalidade de seus pensamentos. Não obstante, recebia homenagens e frequentes convites para proferir conferências, participar de seminários, participar de organismos multilaterais e até mesmo lecionar em universidades estrangeiras ora como professor visitante, ora como membro efetivo dos quadros docentes. Também empreendia viagens como as que fez a Portugal e às colônias africanas, oportunidade em que se aproximou do regime ditatorial de Antônio de Oliveira

³⁸ “É possível que a renomeação tenha sido uma solicitação do próprio Freyre a fim de destacar o nome da cidade, pois entendia as atividades do Centro como uma oportunidade de recuperar o papel do Recife como “capital intelectual de uma região inteira” (Meucci, 2015, p. 132).

Salazar e iniciou a postulação de um conceito controverso: o luso-tropicalismo. No Brasil, por sua vez, a recepção era difusa. Era articulista de jornais e periódicos de grande circulação. Além disso, fora deputado federal entre 1946 e 1950, oportunidade em que pôde sugerir a criação do Instituto Joaquim Nabuco (IJN), organização vinculada ao Ministério da Educação, mas autônoma administrativamente, cujo principal objetivo era o de realizar pesquisas sociais de cunho regionalista. Não se reelegendo para o cargo, acabaria se fixando no IJN, um espaço institucional estável, que recebia recursos públicos e tinha salvaguardada sua autonomia administrativa e científica. Ali, Freyre exerceu hegemonia sobre o instituto, imprimindo-lhe uma dinâmica de trabalho de cunho regionalista, que combinava um discurso intervencionista, uma ciência social “compromissada”, “[...] à disposição dos órgãos públicos e privados” e um “compreensivismo elástico e chegado à literatura” (Freston, 1989, p. 403). Ademais, o IJN contribuiria diretamente para o desenvolvimento das Ciências Sociais no Nordeste, treinando e empregando cientistas sociais, fomentando pesquisas, produzindo publicações, gerando intercâmbio internacional e realizando cursos e seminários sem, contudo, vincular-se à universidade. Todavia, os meios acadêmicos o confrontavam, vez que, segundo Meucci (2006, p. 241):

[...] ocorreu um esforço de rompimento com as formas pouco especializadas de conhecimento da vida social através do assentamento da carreira acadêmica e da rotinização de certas regras relativas à produção conhecimento sociológico. Pôde-se então definir o *lugar* e os *meios* legítimos para profissionalização do sociólogo; institucionalizar a *linguagem* cientificamente válida, eleger os *autores-emblema* representantes de teorias e procedimentos metodológicos legítimos; definir o *método* de análise; instituir *temas* e *problemas* admitidos no interior do campo científico.

Nomes como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Donald Pierson, Antonio Cândido e Octávio Ianni foram alguns dos críticos às concepções teórico-metodológicas de Freyre entre 1950 e 1960. Ligados ao que se convencionou chamar de “escola paulista de Sociologia”, desejosos por uma ruptura com o passado, em nome da objetividade, da linguagem científica e de novos temas como o da mudança social, por exemplo, classificaram Freyre como ensaísta não-especializado, insubmisso aos padrões científicos, conservador. Suas principais teses vinham sendo colocadas em xeque. Até mesmo a ideia de “democracia racial”, pautada na ideia de mestiçagem aqui desenvolvida sob o patriarcalismo, fora colocada abaixo pelos paulistas. Florestan Fernandes, participante do projeto UNESCO, que era inspirado nessa tese de Freyre, demonstrou, ao lado de Roger Bastide, que o racismo era um dos principais fatores de resistência ao processo de desenvolvimento e à constituição de uma sociedade democrática no país (Maio, 1999). Nem mesmo em seu estado, Gilberto Freyre tinha plena aceitação. Com a fundação do curso de Ciências Sociais na Universidade de Pernambuco, Pinto Ferreira e Gláucio Veiga, originários da Faculdade de Direito, tornaram-se críticos do pensamento freyreano, denunciando sua proximidade com a ditadura portuguesa, seu conservadorismo e sua linguagem por meio de artigos nos jornais pernambucanos (Meucci,

2006). Todavia, Anísio Teixeira manteve a aposta no polêmico intelectual. Quais seriam as razões disso?

Anísio Teixeira e Gilberto Freyre conheciam-se desde os anos 1920, sendo que Anísio considerava Gilberto um pensador original, que articulava o pensamento científico à capacidade literária, na linhagem de André Gide, Ortega y Gasset, Bergson e Proust, tornando-se, portanto, um “mestre”, um dos criadores da Sociologia no Brasil (Teixeira, 1963). Por sua vez, Gilberto considerava Anísio “[...] uma das mais completas personalidades de renovador da educação correlacionada com a cultura em geral – cultura no largo sentido sociológico – que a América já conheceu” (Freyre, 1960, p. 125). Além do vínculo da amizade e da admiração intelectual mútua, as compreensões acerca do Brasil os uniam: pensavam a questão nacional, pautados na diversidade cultural. Outrossim, Freyre não era um neófito em questões educacionais, apesar de não nutrir pela área educacional o mais profundo interesse. Seus trabalhos não concediam à temática tratamento prioritário. Afora isso, sua experiência docente fora descontínua e se restringira a poucos anos entre a Escola Normal de Recife e a Universidade do Distrito Federal, além das ocasiões em que lecionara como professor-visitante em universidades estrangeiras. Todavia, a possibilidade de dirigir uma instituição dotada de autonomia técnica, financeira e administrativa, no Nordeste, conduzindo o desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais à base de critérios que há muito animavam seus trabalhos – “[...] o critério regional ou ecológico de pesquisa ou de estudo mais de campo que de gabinete” (Freyre, 1958, p. 109) –, era a oportunidade de obter mais espaço no campo das Ciências Sociais, retomar antigas teses e fortalecer velhas bandeiras, motivações que podem ter incitado Freyre a aceitar o chamado de Anísio Teixeira para gerir o CRPE/PE após recusar postos no aparelho estatal e convites para o exercício de cátedras em universidades locais e estrangeiras³⁹.

Na realidade, o processo de aceitação do cargo envolveu, segundo Peregrino (1987, p. 206) algumas condições para salvaguardar sua independência intelectual: não aceitaria ser um “executor de ordens do MEC” e permanecia fazendo “questão cerrada de sua condição de escritor independente, livre para discordar ou criticar e, principalmente, dispor de tempo para refletir e escrever os seus livros e os seus artigos”. Não obstante, exigia poder “viajar ao exterior, para proferir suas conferências em Universidades e Centros de pesquisas, onde seus trabalhos pioneiros de antropologia e de sociologia estavam sendo analisados por eminentes professores universitários”.

Aceitas as condicionalidades, Gilberto Freyre assumiu o posto de diretor do CRPE/PE em uma cerimônia que atraiu, além de Anísio Teixeira, responsável pelo INEP e pelo CBPE, autoridades como o governador de Pernambuco Cordeiro de Farias, representantes dos

³⁹ Freyre afirma, em seu discurso, ter recusado, em nome da independência intelectual que havia conquistado, postos em Paris, Washington, Harvard, Yale, Berlim e Cidade do México (Freyre, 1958).

governadores da Paraíba e do Rio Grande do Norte, o prefeito do Recife Pelópidas Silveira, comandantes militares, representantes do clero, jornalistas e membros da comunidade educacional (Boletim Mensal Do CRPE/PE, 1957). Em seu discurso, apresentou-se como “[...] antropólogo-sociólogo”, com formação sistematicamente universitária, apesar de “seu feito nada pedagógico e quase nada acadêmico, e pelo seu modo pouco doutoral e pouco professoral de ser homem de estudo” (Freyre, 1958, p. 109), e comprometeu-se, sobretudo, com o revigoramento do movimento regionalista, aproximadamente trinta anos depois de sua criação, num contexto em que o Nordeste continuava a ser vitimado pela desatenção do governo federal e diretamente afetado pelos efeitos perniciosos do desequilíbrio regional.

Na gestão Freyre, a educação seria concebida como um importante fator de indução do desenvolvimento regional. Na opinião do diretor, era preciso orientá-la com base em critérios inter-regionais, que respeitassem a diversidade cultural do país. Isso permitiria que o brasileiro pudesse desenvolver a “consciência de pertencer a um todo nacional que necessita de todas as suas regiões: das hoje economicamente pobres tanto quanto das ricas; das hoje mais agrestes tanto quanto das urbanizadas” (Freyre, 1958, p. 106). Tal modelo possibilitaria a retomada de uma das mais importantes teses de Freyre – a dos “antagonismos em equilíbrio” –, visto que os indivíduos deveriam formar uma consciência nacional reveladora da importância de todas as partes do país a partir do aproveitamento das contribuições do mundo rural e do mundo urbano, das regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas por meio de um processo de interpenetração inicialmente intra-regional e, posteriormente, inter-regional, que contribuiria para a harmonização do desenvolvimento nacional, diferentemente do que ocorrera até então, prejudicando, sobremaneira, a região Nordeste.

Destaca-se, portanto, a forte preocupação de Freyre com a preservação das tradições e o aproveitamento do “primitivo” nos processos sociais. O diretor do CRPE/PE não só reconhecia como exaltava o fato de que as múltiplas culturas e etnias presentes em solo brasileiro vinham se “combinando, se conciliando e se interpenetrando, sem deixarem suas substâncias básicas de sobreviver em tradições e especializações regionalmente diversas, que ainda vão do máximo de civilização europeia ao máximo de primitividade agreste” (Freyre, 1958, p. 108). Posto isso, fazia-se necessário construir um sistema educacional original, que não importasse modelos europeus ou anglo-americanos e se voltasse à construção da unidade nacional sem, no entanto, prejudicar as situações regionais. Isso permitiria aproveitar as tradições e reservas culturais “construindo uma arte e até uma ciência que, mais do que as de qualquer outra civilização moderna, interpretem um homem que vem atingindo civilidade igual à europeia sem repudiar sistematicamente a primitividade que o liga aos trópicos ainda mais agrestes” (Freyre, 1958, p. 108). Nessa direção, o CRPE/PE teria papel fundamental ao subsidiar a efetivação de novo modelo educacional por intermédio de estudos e pesquisas,

alguns deles em articulação com o Instituto Joaquim Nabuco⁴⁰, articulando o racional ao empírico, a educação às ciências sociais, o humanismo ao conhecimento científico.

3.5.3 O CRPE/MG

Minas Gerais sofria, desde os anos 1920, os impactos do colapso do modelo agroexportador, que impeliu o Estado a reorganizar as estruturas produtivas e lidar com as implicações sociais, econômicas, políticas e culturais decorrentes de um processo de modernização conservadora, que objetivava conciliar tradição e modernidade, continuidade e mudança. O “atraso” mineiro em relação ao avançar do sistema capitalista de produção através da industrialização em Estados como São Paulo, por exemplo, foi constatado pelas elites políticas, econômicas e culturais. A partir do início do século XX, deu-se uma reorientação da atuação estatal, iniciada por João Pinheiro, cujo objetivo era o de garantir o devido aproveitamento do potencial socioeconômico mineiro. Sem romper os tradicionais arranjos que caracterizavam a cena política estadual, foi iniciada uma agenda desenvolvimentista, identificada por Dulci (1999) através de quatro etapas até o final da primeira etapa do século XX: 1 – a fase que ia dos anos 1900 até 1940, quando o governo estadual empreendeu, sem auxílio do capital privado, esforços na diversificação das atividades agrícolas; 2 – o período entre 1941 e 1946, em que há uma tentativa de conciliar os modelos de desenvolvimento agrícola e industrial; 3 – entre 1947 e 1951, marco temporal que determinou o mandato do então governador Milton Campos, cuja administração empenhou-se em implantar a lógica do planejamento, objetivando o crescimento articulado dos setores produtivos; 4 – entre 1951 e 1955, intervalo temporal do governo Juscelino Kubitschek, que priorizou o desenvolvimento industrial, através de investimentos públicos e privados em infraestrutura, que possibilitaram a instalação de empreendimentos nos setores siderúrgico e agropecuário. Não obstante as diferenças entre os modelos de intervenção governamental para acelerar a modernização mineira, todas as etapas envolveram, em diferentes graus, investimentos na área educacional, que envolveram desde a expansão quantitativa da oferta às transformações qualitativas.

Paralelamente ao desenvolvimento da educação básica em Minas Gerais, a educação superior sofreu os impactos da modernização, ainda que tardia em comparação à São Paulo e ao Rio de Janeiro, então distrito federal. A Universidade de Minas Gerais foi criada a partir

⁴⁰ “São atividades que se completam, as dos dois centros de pesquisas, dentro daquela visão de Anísio Teixeira, das “artes fundadas em várias ciências”, com educadores e cientistas sociais tendo por método geral de ação o mesmo método: o científico completado pelo humanístico. Ambos procuram pôr a serviço dos homens de governo, dos legisladores, dos educadores, dos líderes das indústrias e da lavoura, a inteligência, o saber especializado, o esforço, a experiência, a técnica, dos seus homens de estudo, numa época em que está mais do que demonstrado o valor tanto da arte dos educadores quanto da ciência dos antropólogos, dos sociólogos, dos economistas, dos psicólogos, para o governo dos povos e para a administração dos Estados” (Freyre, 1958, p. 114).

da agregação de faculdades isoladas, que ofertaram os tradicionais cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Odontologia e Farmácia. Embora, à semelhança da USP e da UDF, houvesse a necessidade de amparo estatal e fosse uma iniciativa dos reformadores da educação, a Universidade de Minas Gerais não se organizou em torno de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, considerada o núcleo universitário daquelas instituições. Essa característica tornava evidente a inexistência, em Minas Gerais, de “[...] uma elite intelectual com grau de autonomia para realçar suas aspirações culturais frente às existências, quer uma sociedade com um grau de complexidade para criar demandas profissionais novas, às quais a universidade pudesse resolver” (Arruda, 1989, p. 242). Prevalencia, portanto, o tradicionalismo, o beletrismo e o jurisdicismo, sendo comum a integração da intelectualidade à vida política e a migração dos intelectuais a grandes centros como a capital federal, por exemplo, em busca de melhores oportunidades profissionais no mercado de bens culturais.

A federalização da Universidade de Minas Gerais possibilitou que a instituição fosse contemplada com recursos federais, ampliasse a oferta e diversificasse seus cursos. Dentre eles, emergem cursos da área de Ciências Sociais, mas vinculados à Faculdade de Ciências Econômicas, incentivados pelo empresariado mineiro, desejoso este de formar quadros profissionais destinados a subsidiar cientificamente o processo de modernização socioeconômica do Estado, articulando inovação e tradição, além de reforçar os traços culturais regionais. Afirma Arruda (1989, p. 251):

No que tange ao cenário social de Minas, a institucionalização corresponde a um momento determinado: o da inversão de perspectivas, quando as elites mineiras deixam de articular o passado com vistas a afirmarem-se através de traços culturais regionais, mas passam a refletir sobre eles. Tais momentos não são exclusivos e nem correspondem a etapas demarcadas do desenvolvimento histórico. Normalmente, interpenetram-se. As próprias Ciências Sociais, produzidas por uma experiência particular, serão utilizadas como modo de afirmação. Nesse processo, todavia, a trajetória mineira percorreu trilhas tradicionais. A associação com o Estado, que viabilizou as Ciências Sociais, vinha de longa data e havia tornado possível a permanência da importância política de Minas, diga-se de passagem, sem verdadeiro lastro econômico e social. O manejo profissional da política sempre fora o grande cacife dos mineiros.

Desta forma, embora tivessem sido criados cursos voltados à área de Ciências Sociais, estes conferiam menor espaço à Sociologia e maiores espaços ao Direito e à Administração, o que tornava a formação muito mais próxima “das questões do Direito e dos princípios constitucionais do Estado, do que propriamente um profissional das Ciências Sociais” (Arruda, 1989, p. 261). Apesar de coerente aos interesses do empresariado mineiro, esse modelo organizacional gerou “uma certa carência de formação especificamente sociológica”, uma vez que os profissionais eram “formados numa escola onde inexisteram as missões estrangeiras, introdutoras da diferenciação disciplinar das Ciências Sociais”, mas, em contraponto aos paulistas, dedicados à construir as bases do novo campo científico, “estariam, em princípio, muito melhor aparelhados do que os colegas paulistas para compreender os aspectos

institucionais do poder” (Arruda, 1989, p. 271), fator que veio a facilitar, posteriormente, a empregabilidade dos formados no Poder Público, especialmente em cargos técnicos e de assessoria, além do desenvolvimento da Ciência Política, que futuramente teria em Minas Gerais um dos principais lócus da sua produção em nível nacional.

Mesmo em face do notável esforço do Poder Público na racionalização da máquina administrativa, através do aproveitamento na estrutura governamental dos quadros formados em Ciências Sociais, o CRPE/MG, que, em tese, deveria ser um importante lócus de atuação desses profissionais, acabou não se tornando, ao menos inicialmente, devido ao pensamento de Mário Casassanta, seu primeiro diretor, veterano personagem da cena educacional, cuja trajetória ascendente se deu durante o processo de modernização estatal, vez que, sendo professor, advogado e escritor, ocupou, entre as décadas de 1920 e 1960, os cargos de inspetor geral da Instrução Pública (1928-1931), reitor da Universidade de Minas Gerais em duas oportunidades (1930-1931 e 1941-1944), diretor da Imprensa Oficial (1931-1933 e 1937-1938), do Instituto de Educação (1957-1958) e do CRPE-MG (1957-1958), além de secretário estadual do Interior na administração Magalhães Pinto entre janeiro de 1963 e abril do mesmo ano, quando faleceu (Peixoto, 1999). Em sua gestão, Casassanta entendia que o CRPE/MG, além de ser um órgão do governo federal, pertencia também ao governo estadual. Essa concepção possibilitou que o Centro estivesse conveniado à Secretaria Estadual de Educação, permitindo-lhe, inclusive, recrutar grande parte de seus quadros técnicos no Instituto de Educação. Em razão disso, os estudos, pesquisas e cursos deveriam se destinar à correção das distorções da rede escolar de ensino primário e combater, através da implementação de um plano de aperfeiçoamento, os problemas da formação docente. Seriam priorizados aspectos pedagógicos em detrimento da realização de pesquisas de cunho socioeducacional, econômico, político, cultural e social, como determinava o CBPE, o que, de certa forma, corroborou para o afastamento dos pesquisadores da Universidade de Minas Gerais ligados às Ciências Sociais. Isto posto, a gestão Casassanta criou o Serviço de Documentação, Arquivo, Publicações e Biblioteca, cuja atribuição era a de difundir informações e ideias pedagógicas, de certo modo similar à Divisão de Divulgação e Informação Pedagógica (DDIP), integrante do CBPE; a Divisão Administrativa; a Divisão de Aperfeiçoamento de Professores; e a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). Nesse arranjo organizacional é possível observar a inexistência da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), que só seria criada anos depois, já na gestão de Abgar Renault.

Abgar Renault foi um dos expoentes do Modernismo no Estado de Minas Gerais ao lado de literatos como Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, Emílio Moura, Murilo Mendes, Alphonsus de Guimaraens Filho, Cyro dos Anjos e intelectuais que se tornariam políticos, posteriormente, como Gustavo Capanema, Milton Campos e o seu antecessor no CRPE/MG, Mário Casassanta. Poeta, tradutor, ensaísta, atividades que o levaram posteriormente à Academia Mineira e à Academia Brasileira de Letras, embora fosse formado

em Direito, sua trajetória profissional constituiu-se fundamentalmente na docência e na pesquisa de Língua e Literatura Inglesa, tendo atuado em instituições como o Ginásio Mineiro, a Escola Normal de Belo Horizonte, a Universidade do Distrito Federal (UDF), o Colégio Pedro II e a Universidade de Minas Gerais. Afora a experiência docente, teve grande participação na vida pública, atuando, sobretudo, no campo educacional. Foi deputado estadual (1927-1930), assessor de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública (1930-1931) e de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (1935-1937), diretor do Departamento Nacional de Educação (1938-1946), secretário estadual de Educação e Saúde Pública no governo Milton Campos (1947-1950) e secretário estadual de Educação no governo Bias Fortes (1955-1960) e ministro da Educação e Cultura no breve governo Nereu Ramos (1955), oportunidade que lhe possibilitou assinar os documentos de criação do CBPE e dos CRPEs. Coube a Renault a incumbência de dirigir o CRPE/MG na sucessão de Casassanta, permanecendo no posto até 1967, ano em que foi nomeado Ministro do Tribunal de Contas da União (PEIXOTO, 1999). Em sua gestão, o Centro aproximou-se da Universidade de Minas Gerais, mais especificamente dos quadros técnicos ligados às Ciências Sociais, mediante a criação da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), além de preservar os vínculos com a Secretaria Estadual de Educação, resultando, entre as principais ações, na realização do projeto de pesquisa sobre os impactos da mudança social numa área próxima a Belo Horizonte, conhecida como “Várzea do Pantana”, no Levantamento Econômico-Social da Educação em Minas Gerais e na implementação do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE).

3.5.4 O CRPE/RS

Ao final dos anos 1920, os ventos da renovação educacional sopraram no extremo sul do país. Na esteira dos esforços realizados por outros Estados na reformulação de seus sistemas escolares, o Rio Grande do Sul iniciou, em 1929, um processo de inserção da educação no aparelho estatal. Primeiramente, foi implantada a Secção Técnica junto à Diretoria Geral de Instrução Pública, pertencente à Secretaria de Negócios do Interior. Caberia à Secção a realização de serviços de orientação e fiscalização do ensino primário e normal, inspeções médicas e dentárias, acompanhamento das atividades de Educação Física, difusão de ideias pedagógicas através da Revista Escolar e o exame de materiais de ensino, tornando-se, portanto, um órgão embrionário de planejamento educacional na máquina administrativa rio-grandense. Anos depois, em 1935, é criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A pasta absorveu as funções da antiga Diretoria Geral de Instrução Pública, que se tornou um departamento do novo órgão, além de assumir responsabilidades sobre o Departamento Estadual de Saúde, a Diretoria de Assistência a Psicopatas, a Diretoria de Estatística Educacional, a Diretoria de Expediente, equipamentos culturais como o Museu

Júlio de Castilhos e o Teatro São Pedro, instituições de educação superior (Universidade de Porto Alegre e Universidade Técnica do Rio Grande do Sul), além de dispor de uma Diretoria Geral, que deveria intermediar as ações entre o gabinete do titular da Secretaria e as demais repartições. Afora a reforma administrativa, o governo estadual intentava reformar o sistema educacional, como afirma Quadros (2006, p. 120):

É nesse contexto que se processou a reforma da instrução pública no Rio Grande do Sul, no âmbito da qual é possível inferir que se modificaram as formas de sociabilidade escolar, autorizaram novos discursos acerca da pedagogia e transformaram as relações com o poder institucional. Além disso, foram formulados, organizados e postos em circulação enunciados, tecnologias e dispositivos que se constituíram em instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de pesquisa, práticas de nomeação, descrição e explicação dos fenômenos educativos. A reforma educacional se interessou, portanto, por um conjunto de mecanismos e técnicas que podiam ser usadas para controlar, disciplinar e reformar a população, no âmbito do que se inscreve a criação de instituições formadoras de professores, a constituição das ciências sociais e a consolidação da disciplina de psicologia.

Em suma, tal reforma pressupôs que a modernização da educação devia partir de uma inspiração filosófica e doutrinária e sustentar-se em bases técnicas e científicas, no âmbito do que se destacou a constituição de uma ampla rede de normatizações; a utilização de planejamento, controle, pesquisa e avaliação; a escrituração minuciosa das atividades de professores, estudantes, diretores e administradores; o desenvolvimento de cadastros estatísticos; a expansão da rede escolar; a utilização de inovações metodológicas (museu pedagógico, gabinetes de psicologia, biblioteca, cinema educativo); a utilização de testes psicológicos; a uniformização de programas de ensino; a reorganização e racionalização dos serviços, com a separação da esfera técnico-pedagógica daquela encarregada da administração; a assistência técnica especializada ao magistério e o estudo e pesquisa dos problemas do aperfeiçoamento do ensino. Tais elementos conformaram a feição da reforma e da modernização educacional no Rio Grande do Sul.

No arranjo organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Saúde, coube à Secção Técnica, entre os anos de 1938 e 1943, a execução de grande parte dessas ações, pois era o órgão de estudos, pesquisas, planejamento, formulação, implementação e acompanhamento dos planos de ação educacional. A partir de 1943, a Secção Técnica foi convertida em Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE/RS), um novo órgão no interior do aparelho estatal, vinculado à recém-criada Secretaria Estadual de Educação e Cultura, mais especificamente ao Departamento de Educação Primária e Normal. Caberia ao CPOE/RS a realização de estudos e pesquisas sociológicas, psicológicas, biológicas e pedagógicas acerca das múltiplas dimensões do fenômeno educacional; a oferta de cursos de aperfeiçoamento, a orientação do trabalho pedagógico, o controle do rendimento escolar, a elaboração dos programas de ensino, entre outras atribuições. Seis anos depois, em 1953, uma nova reformulação administrativa concede ao Centro autonomia para desempenhar suas funções técnico-científicas, condição que permitiria, a partir de então, a aplicação e demonstração de métodos e processos de ensino, a elaboração de materiais didáticos e a gestão de uma escola experimental. Por conseguinte, esse modelo de atuação aproximaria o

CPOE/RS de órgãos federais como o INEP, o CBPE e os CRPEs, visto que desenvolveriam atividades congêneres.

Essa aproximação tornou-se ainda mais evidente quando João Roberto Moreira, coordenador da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), foi, em 1954, ao Rio Grande do Sul para desenvolver uma pesquisa. O seu trabalho “A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul”, publicado em 1955, aborda o CPOE/RS, apresentando a sua estrutura administrativa e discutindo temas que eram objeto de atenção privilegiada do Centro naquele momento: os testes de aproveitamento escolar, a orientação do trabalho pedagógico e a revisão dos programas de ensino. Em articulação com o Instituto de Educação e apoiado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, o CPOE/RS ampliou a produção de conhecimentos científicos sobre a educação que viriam a subsidiar as ações estatais envolvendo a expansão quantitativa da oferta escolar e as transformações dos aspectos qualitativos inerentes ao sistema, contribuindo diretamente para o esforço de modernização da educação escolar realizado pelo governo estadual. Tal condição possibilitou que, em 1957, fosse criado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul (CRPE/RS), responsável por abrigar o quadro de especialistas do CPOE/RS e, conjuntamente, encaminhar as ações então desenvolvidas. Dessa disposição resultou a indicação de Eloah Broth Ribeiro Kunz para o cargo de diretora do CRPE/RS. Eloah foi pedagoga, professora primária, diretora de grupo escolar, funcionária da antiga Secção Técnica e, finalmente, diretora do CPOE/RS entre 1946 e 1954.

O processo de implantação do CRPE/RS esteve, inicialmente, condicionado ao desenvolvimento do CPOE/RS e às proposituras da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, principalmente pelo fato de Eloah, a primeira dirigente, ter longa experiência como docente, diretora escolar e técnica educacional. Com o passar do tempo, o CRPE/RS ganhou maior autonomia para promover seu próprio arranjo organizacional, como era previsto, inclusive, pela legislação que criou o CBPE e seus congêneres regionais. Desse modo, foram instituídas em diferentes tempos a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), responsável pela produção do boletim mensal e, posteriormente, pelo periódico Correio do CRPE, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), organizadora de cursos de formação continuada, intercâmbios pedagógicos e conferências, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), notabilizada pelo desenvolvimento da pesquisa “A criança rio-grandense”, e a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), cujas atribuições estavam diretamente atreladas à Escola Experimental, construída no decorrer de 1957, e, mais tarde, ao Colégio de Aplicação da Universidade do Rio Grande do Sul.

Em 1959, Eloah Kunz foi substituída pelo professor Álvaro Magalhães em decorrência da formalização do convênio entre o CRPE/RS e a Universidade do Rio Grande do Sul, que previa a integração do Centro ao Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e ao Colégio de Aplicação. Modificando parte da estrutura organizacional

ao criar a Divisão de Planos, Organização e Reformas Educacionais, o Museu Pedagógico e o Conselho Técnico-Administrativo, Álvaro Magalhães, acompanhado de seus colegas de universidade, foi o responsável pela gestão do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul até sua extinção, em 1975, por força de decreto-lei elaborado pelo governo Ernesto Geisel.

3.5.5 O CRPE/BA

A redemocratização do país e a consequente retomada das eleições diretas, possibilitou o retorno de importantes quadros política e da inteligência brasileira à vida pública nacional. Na Bahia, Octávio Mangabeira elegeu-se governador, em 1947, pela União Democrática Nacional (UDN), e escolheu Anísio Teixeira como titular da Secretaria de Educação e Saúde, fato que tornou possível a retomada de antigos propósitos educacionais desenvolvidos no próprio Estado e no Distrito Federal, experiência esta bruscamente interrompida pelo regime varguista. Após breve passagem pela UNESCO, Anísio estabeleceu uma agenda que proporcionou protagonismo à educação, através de ações como a elaboração do capítulo destinado à Educação e à Cultura na Constituição Baiana, a construção de escolas, a expansão das matrículas do ensino primário, a contratação de professores, os investimentos em formação e aperfeiçoamento docente, além da construção de Centros Regionais de Educação. Todavia, as ações que mais obtiveram destaque, ultrapassando as fronteiras locais, foram a implementação do já citado Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University, mais conhecido como Projeto Columbia, e a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por sua vez, foi entregue à população, mesmo com as suas construções incompletas, ao final da gestão de Anísio Teixeira como secretário estadual de Educação e Saúde. Entretanto, a proposta pedagógica era inovadora: ensino em período integral, articulando os conteúdos curriculares com propostas extracurriculares no contraturno como, por exemplo, a formação para o trabalho através de oficinas de artes industriais, desenvolvimento de atividades artísticas e até mesmo comerciais no interior da própria comunidade escolar. As construções destinadas a abrigar esse projeto educacional só seriam terminadas em 1963, com o auxílio financeiro do INEP e orientação técnica do CRPE/BA.

Nesse contexto é criado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia em profícua articulação com a Secretaria Estadual de Educação e Saúde. Diferentemente do CBPE e dos demais Centros Regionais, o CRPE/BA estruturou-se, fundamentalmente, para administrar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola de Aplicação. Desta forma, foram implantadas a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) e o Serviço de Documentação, que absorveria atividades

típicas das Divisões de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), presentes no CBPE e nos CRPEs. Além disso, foi estabelecido, na hierarquia, um regime de co-direção. Isto permitiu que a educadora Carmen Teixeira, irmã de Anísio, então diretora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fosse titular da direção do CRPE/BA ao lado de Luiz Ribeiro de Sena. Coube, portanto, à dupla, a responsabilidade inicial de gerir dois dos principais projetos educacionais criados por Anísio Teixeira ao longo de sua trajetória na administração pública.

Estabelecidas as bases de atuação e o modelo organizacional do CBPE e dos CRPEs, as instituições deveriam se incumbir de articular correntes heterogêneas da intelectualidade em torno de uma problemática comum – a questão educacional –, considerada fundamental ao processo de desenvolvimento vigente no país. Isso passou pela formação do quadro diretivo do CBPE e, principalmente, pela implementação dos centros regionais de pesquisa, que deveriam trabalhar de forma associada com o centro nacional, as universidades e as secretarias estaduais de educação. A implantação dos CRPEs era indispensável para o êxito do projeto, pois nessas instituições administrativamente semiautônomas e cientificamente autônomas se realizariam os estudos necessários para o conhecimento das condições socioculturais e educacionais, das tendências de desenvolvimento ou de resistência à mudança social nas diferentes regiões do país. Outrossim, esses espaços seriam responsáveis por levar adiante os esforços de descentralização da educação, preconizados por Anísio Teixeira desde a sua posse no INEP, através das contribuições que dariam por meio do conhecimento científico produzido para o planejamento e a política educacional de estados e municípios e através de intervenções realizadas diretamente nos sistemas de ensino mediante a difusão de periódicos, o oferecimento de cursos de formação e aperfeiçoamento aos profissionais da educação, a elaboração de livros didáticos, a manutenção de escolas experimentais e a propositura de planos de reforma educacional. Desta forma, objetivava-se adequar a educação às necessidades locais das regiões, utilizando-a, até onde fosse possível, “[...] no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira” (Plano de..., 1956, p. 51).

4. As ações do CBPE e dos CRPEs (1956-1964)

A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) possibilitou que educadores e intelectuais, alguns dos quais empenhados, ao menos desde os anos 1920, na luta pela reestruturação do sistema educacional, tivessem um espaço privilegiado de atuação no aparelho estatal para contribuir com a elaboração da política educacional do país, mediante a elaboração de planos, estudos, recomendações e sugestões, o oferecimento de cursos de formação para os profissionais da educação e a produção de manuais de ensino e livros didáticos, pautados nos resultados de pesquisas realizadas pelas instituições sobre as condições educacionais, socioeconômicas e culturais da sociedade brasileira. Nessa direção, os centros de pesquisas promoveram a articulação entre a Educação e as Ciências Sociais, produzindo o conhecimento científico que veio a balizar ações governamentais no campo educacional.

4.1 A pesquisa socioeducacional no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

Tão logo Anísio Teixeira assumiu o INEP, encaminhou a retomada da vocação do instituto como organização voltada aos estudos e pesquisas educacionais. Nessa direção, fortaleceu projetos de pesquisa que contemplavam aspectos externos e internos, quantitativos e qualitativos do fenômeno educacional, objetivando romper com o “caráter mágico” dominante na educação escolar ao oferecer um tratamento racional, científico dos problemas que afligiam o setor. A criação do CBPE e dos CRPEs possibilitou a Anísio, já reconhecido por seu compromisso com a difusão da pesquisa educacional em suas experiências em órgãos públicos no Distrito Federal e na Bahia, a execução de seus propósitos – os quais eram também os dos quadros do CBPE e dos CRPEs –, em nível nacional.

Em uma conferência intitulada “Ciência e Arte de Educar”, proferida no 1º Seminário Interestadual de Professores, promovido pelo CRPE/SP em janeiro de 1957, o intelectual baiano apresentou suas reflexões em torno da aplicação dos métodos científicos ao processo educacional e lançou diretrizes que norteariam as ações dos centros de pesquisas.

Anísio Teixeira não entendia a educação como uma ciência e sim como uma arte, cabendo aos educadores e intelectuais o desafio de torná-la científica em três aspectos considerados por ele fundamentais: “[...] seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas” (Teixeira, 1957a, p. 7). Isso implicaria, assim como ocorrera em outras artes já consideradas “científicas” como a Engenharia e a Medicina, em “[...] dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas” (Teixeira, 1957a, p. 7).

Segundo o intelectual baiano, embora houvesse ocorrido o desenvolvimento da arte de educar, ora por tradição, por acidente, por pressão social ou pela criatividade dos artistas, havia no Brasil, ao menos desde o início do século XX, uma mobilização em prol da incorporação dos métodos científicos aos processos educacionais, que culminaria com a aplicação precipitada de conhecimentos científicos produzidos pela Psicologia ou pela Sociologia sem que estes fossem devidamente reelaborados para a aplicação educacional. Não obstante, os conhecimentos produzidos, acrescidos daqueles formulados pelas ciências biológicas e pelas ciências exatas, foram legitimados como “verdadeiros” acarretando posterior descrédito da ciência. Impunha-se, portanto, não a criação de uma “Ciência da Educação”, mas a apreensão pela Educação dos conhecimentos produzidos pelas “ciências-fonte” – Psicologia, Sociologia e Antropologia –, responsáveis por “rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança” as regras de arte vigentes e “[...] criar, se possível, outras e progredir em nossas práticas educacionais, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana” (Teixeira, 1957a, p. 11). Posto isso, seria possível submeter o pensamento educacional vigente ao crivo dos estudos objetivos, visto que instituições como o CBPE e os CRPEs deveriam “[...] examinar rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar” (Teixeira, 1957a, p. 8).

Esse entendimento da educação como uma arte que deveria se tornar científica, aproxima Anísio das reflexões de Émile Durkheim. O intelectual francês, apesar de fazer referências mais claras à Pedagogia em seus escritos, também compreendeu a educação como uma arte. Esta, para ele, era entendida como um sistema de “maneiras de agir” adequadas a determinados fins e resultantes ora do processo educativo, ora da experiência pessoal de cada indivíduo, de tal modo que só se poderia adquiri-la “[...] mexendo com as coisas sobre as quais a ação deve ser exercida e agindo por si mesmo” (Durkheim, 2011, p. 85). A educação estaria, portanto, distante da reflexão e, por conseguinte, da teoria. Num momento em que diferentes sociedades encaminhavam seus processos de modernização, animadas pela difusão da ciência, Durkheim compreendeu como necessária a modificação desse panorama, valendo-se do uso dos conhecimentos científicos para reformular os sistemas educacionais, que não mais satisfaziam as exigências sociais. Desse modo, defendeu que se recorresse a distintos campos da ciência, com especial destaque à Psicologia e à Sociologia, mesmo que estas se encontrassem ainda em estágios iniciais de desenvolvimento, para adequar a educação escolar às necessidades sociais. Em função disso, defendeu a ruptura com certo “puritanismo científico”, que recomendava a “abstenção” e aconselhava os homens a “[...] assistirem indiferentes, ou pelo menos resignados, a marcha dos acontecimentos” (Durkheim, 2011, p. 88). Assim sendo, a Pedagogia deveria se tornar uma “teoria prática”, pois incorporaria a reflexão sobre os processos do campo educacional, “não no intuito de conhecê-los ou explicá-los, mas sim de estimar o valor deles, descobrir se

eles são o que devem ser, se não seria útil modificá-los e de que maneira, inclusive substituí-los totalmente por novos processos” (Durkheim, 2011, p. 85).

Anísio Teixeira, além da proximidade com o pensamento de Émile Durkheim, era influenciado pelo pragmatismo, ideário desenvolvido pelo filósofo estadunidense John Dewey⁴¹. Tal influência o tornou defensor de uma articulação entre a filosofia, o “mais alto grau de conhecimento geral” e a ciência, “[...] o mais alto grau de conhecimento especial” de modo que ambas se nutrissem mutuamente. A filosofia emprestaria à ciência “suas integrações e visões de conjunto”, enquanto a ciência forçaria a filosofia “[...] a combinações e sínteses mais fundadas, menos inseguras e mais ricas” (Teixeira, 1957a, p. 15). Seria esse um meio de afastar a educação de uma filosofia de base especulativa, que até então norteara as teorias educacionais no país, para aproximá-la de uma filosofia de base científica. Tal mudança paradigmática deveria alargar a compreensão do fenômeno educacional ao articular teoria e prática, reflexão e ação, permitindo que se conhecesse amplamente a realidade educacional do país e, principalmente, se intervisse racionalmente no sistema. Nessa direção, os cientistas ofereceriam “[...] ideias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade” e os educadores elaborariam “[...] técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos” (Teixeira, 1957a, p. 16), indispensáveis, no entender de Anísio, à arte de ensinar e educar. Desse modo, os centros de pesquisas deveriam incorporar os conhecimentos científicos à formulação da política educacional e valer-se do experimentalismo nas práticas educativas. Por conseguinte, imaginava-se ser possível abrir caminho para uma ruptura com o *status quo*, direcionando o processo de democratização das oportunidades educacionais e a transformação do modelo educacional vigente, pois as instituições escolares deveriam, respaldadas pelo método científico, valorizar a experiência de alunos e docentes, comprometendo-se com o dinamismo do tempo presente sem abdicar dos conhecimentos produzidos no passado, a formação de novas atitudes e propósitos e a estimulação do hábito de aprender continuamente.

Nessa perspectiva, os dados utilizados pelas pesquisas realizadas pelo CBPE e pelos CRPEs seriam produzidos pelo sistema educacional – registros escolares de professores e administradores, fichas de alunos, histórias de casos educativos, descrições de situações vividas nas instituições escolares –, de modo a suscitar problemas passíveis de “tratamento científico”, que seriam escolhidos e analisados pelos cientistas, visando à elaboração de teorias destinadas a dar à educação o “[...] status de prática e arte científicas como já são hoje a medicina e a engenharia” (Teixeira, 1957a, p. 20). Nesse arranjo, a sala de aula serviria como um laboratório e o professor teria um ativo papel como pesquisador, observando, descrevendo e registrando as práticas, que posteriormente seriam estudadas pelos

⁴¹ Ver, sobretudo, os livros “Democracia e Educação” (1959) e “Experiência e Educação” de John Dewey (1971).

pesquisadores, ligados, fundamentalmente, à Psicologia, à Sociologia e à Antropologia. Seria esse um dos componentes da originalidade dos centros de pesquisas: associar o educador ao cientista social. Sobre isso, afirma Anísio Teixeira (Teixeira, 1957a, p. 20):

A originalidade dos Centros está em sublinhar especialmente essa nova relação entre o cientista social e o educador. Até ontem o educador julgava dispor de uma ciência autônoma, por meio da qual iria criar simultaneamente um conhecimento educacional e uma arte educacional. E o cientista social estudava outros problemas e nada tinha diretamente a ver com a educação. Quando resolvia cooperar com o educador, despia-se de sua qualidade de cientista e se fazia também educador. Os Centros vêm tentar associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campos de ação. O sociólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-educacionais, ou antropólogos-educacionais, ou psicólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das 'práticas educacionais' (Teixeira, 1957a, p. 17).

Anísio era um entusiasta da articulação entre Educação e Ciências Sociais. Imaginava converter o cientista social em um estudioso da realidade educacional, que, através dos dados oferecidos pelo sistema, viesse a problematizar e submeter os resultados à prova da prática escolar. Nesse sentido, deveria estar ciente de sua função, não devendo confundi-la com a do educador. Deveria ter clareza de que seus problemas de pesquisa seriam originados de uma situação da prática educacional, mas não deveria intervir diretamente no cotidiano escolar, lhe cabendo o propósito de teorizar, pois a "[...] abstração é essencial para o estudo científico que vise a formulação de princípios e leis de um sistema coerente e integrado de relações" (Teixeira, 1957a, p. 18).

Tal qual Anísio Teixeira, Florestan Fernandes contribuiu teoricamente para a compreensão da educação como um problema social que deveria receber tratamento científico, com o suporte fundamental das Ciências Sociais. De acordo com o sociólogo paulista, num momento de profundas transformações na estrutura social do país, decorrentes de uma "mudança cultural espontânea", os problemas educacionais eram muitos e graves: insuficiência da oferta, incapacidade de ajustamento das instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas, o que as tornava estáticas em uma sociedade em mudança, pouco aproveitamento das oportunidades e dos recursos educacionais do ambiente, superestimação das potencialidades não desenvolvidas da educação sistemática, distanciamento do sistema escolar em relação à sociedade, pessimismo, descrença ou indiferença de setores da sociedade em relação à educação brasileira e ao aproveitamento dos potenciais do povo, tentativas de replicar padrões estrangeiros de ensino no território nacional, conservantismo, resistência à adoção de conhecimentos e técnicas de consciência social na solução dos problemas educacionais e, não obstante, a descontinuidade das políticas públicas. Assim como Anísio Teixeira, Florestan foi um entusiasta da articulação entre a Educação e as Ciências Sociais com vistas a solucionar esses problemas estruturais e converter o sistema educacional em um fator social

construtivo num processo de desenvolvimento que deveria ser racionalizado a partir da adoção da técnica do planejamento e da utilização da ciência aplicada⁴², convertendo a “mudança cultural espontânea” em “mudança cultural provocada”⁴³. Afirma Fernandes (1959, p. 37):

A moderna civilização científica e tecnológica constitui, na história da evolução humana, o exemplo mais completo do domínio desse tipo de horizonte cultural do homem. A ciência aplicada e a educação nela operam como polarizadores de tendências dinâmicas. A ciência aplicada, como fonte de conhecimentos e de técnicas de exploração prática imediata na solução de problemas novos; a educação, como mecanismo de preservação ou de difusão de tais conhecimentos e técnicas ou, principalmente, como influência formativa do horizonte cultural, que fez da mudança provocada um recurso adaptativo essencial da civilização científica e tecnológica.

Nesse arranjo, os educadores detinham os meios para definir, com base em suas práticas ou mesmo em elaborações teóricas, os alvos da intervenção racional ou dos planos educacionais. Também tinham os elementos para intentar alterações na organização dos serviços e das instituições educacionais, embora não dispusessem dos conhecimentos necessários sobre a natureza dos alvos a serem propostos. Finalmente, após a escolha dos alvos de intervenção, os meios requeridos, as etapas a serem cumpridas e o início do plano estabelecido, os educadores necessitavam de “[...] conhecimentos objetivos sobre a natureza dos efeitos provocados e das repercussões deles no curso do processo de intervenção” (Fernandes, 1959, p. 75). Aos cientistas sociais por sua vez, caberia, dentre outras atribuições, a de identificar as relações existentes entre a estrutura, o funcionamento dos sistemas educacionais e a organização da sociedade. Resulta disso o interesse em estabelecer “[...] como as fricções, as descontinuidades ou as inconsistências, percebidas nas relações do sistema educacional com a organização do sistema societário inclusive, repercutem,

⁴² De acordo com o autor, a ciência aplicada é “[...] que subministra, de fato, o ponto-de-vista que torna possível a fusão de perspectivas e centros de interesses, aparentemente exclusivos. Primeiro, situando os problemas em um nível de maior complexidade, oferece fundamento objetivo à reintegração de conhecimentos e de estilos de pensamento no plano em que a inteligência dos fins, dos meios e das possibilidades de combiná-los, frutiferamente, em dadas condições de alteração da realidade. Segundo, localiza e delimita a contribuição específica do educador, estimulando-o a propor alvos que só podem ser definidos através de raciocínio pragmático puro: os fins ideais, que não se realizam, parcial ou totalmente, nas condições reais de organização e de funcionamento do sistema educacional considerado. Terceiro, projeta a contribuição do cientista em um contexto no qual o raciocínio teórico pode ser associado, de forma positiva, ao raciocínio pragmático: mediante a análise dos efeitos presumíveis da intervenção racional, tendo em vista a eficácia dos meios de controle disponíveis, as tendências de reintegração inerentes às condições reais de organização e de funcionamento do sistema educacional considerado e o grau de congruência dos fins ideais propostos com as referidas tendências dinâmicas” (Fernandes, 1959, p. 36).

⁴³ Florestan Fernandes distingue a mudança cultural espontânea da mudança cultural provocada nos seguintes termos: “Assim, na primeira espécie de mudança, o conteúdo intencional adere a um horizonte cultural que confere aos agentes humanos a possibilidade de escolher fins alternativos ou exclusivos e de pô-los em prática através de meios que assegurem, no mínimo, controle racional do desencadeamento e das principais fases do processo. Em outras palavras, isso quer dizer que o horizonte cultural em questão permite basear a escolha dos fins e dos meios na desirabilidade de certos efeitos, cuja relação com determinadas necessidades pode ser posta em evidência antes deles serem produzidos e cuja produção pode ser prevista, regulada e dirigida pelos agentes humanos” (Fernandes, 1959, p. 37).

dinamicamente, na vida social”, o que lhes permitiria saber se essas repercussões afetavam direta ou indiretamente “[...] as condições de economia do sistema societário considerado” e entender como a “sociedade se comporta diante dos efeitos disnômicos dessas repercussões” (Fernandes, 1959, p. 66). Outrossim, mesmo os educadores conhecendo os métodos e os problemas das ciências sociais, eles não teriam preparação teórica suficiente e dependeriam dos cientistas sociais para escolher racionalmente os meios de intervenção no sistema educacional, determinar os fins e a viabilidade destes através da investigação das exigências concretas de determinadas situações educacionais, além de prever e avaliar o rendimento dos planos educacionais. Sobre o alcance das contribuições, afirma Fernandes (1959, p. 76):

A questão do alcance das contribuições dos cientistas sociais, no nível prático em que ela se coloca em virtude da colaboração deles com os educadores, apresenta duas polarizações. Uma, “teórica”, que permite calcular a importância relativa das contribuições dos cientistas sociais tendo em vista os tipos de controle, requeridos pelos problemas educacionais. Outra, “instrumental”, que deriva dos recursos institucionais, disponíveis regularmente pelos educadores, para a utilização, de forma produtiva, das contribuições dos cientistas sociais na elaboração e na execução dos planos educacionais.

O CBPE e os CRPEs eram, portanto, instituições que viabilizavam aos educadores e cientistas sociais novas possibilidades de conhecimento sistemático do sistema educacional e intervenção racional, fruto de pesquisas interdisciplinares. Era a oportunidade de repensar a educação brasileira, “não só em termos dos requisitos técnicos e dos alvos ideais do processo educacional”, mas também em função da “importância sociocultural relativa das necessidades educacionais a serem atendidas” e, sobretudo, a “[...] capacidade da sociedade brasileira em absorver, de fato, as inovações educacionais mais ou menos urgentes” (Fernandes, 1959, p. 70-71).

4.2 Os levantamentos de ensino

Os levantamentos de ensino realizados nos primórdios no INEP continuaram a ser elaborados pelo CBPE e pelos CRPEs, pois, dentre as atribuições dos novos órgãos estava a incorporação das funções da CILEME. Através de pesquisas, em sua grande maioria, documentais, tornou-se possível elaborar um quadro descritivo dos sistemas escolares através de registros históricos, legislativos e estatísticos. Em alguns casos, os profissionais da educação também foram consultados através de questionários dirigidos às especificidades de suas funções elaborados pelos pesquisadores responsáveis e distribuídos e aplicados pelos órgãos locais de educação. Nem sempre os levantamentos eram realizados pelas respectivas Divisões de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), e, sim, pelas Divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) ou até mesmo através dos respectivos Serviços ou Divisões de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) Tratava-se de um modelo de pesquisa amplamente utilizado, ao menos desde os anos 1930, embora tenham sido desprezados

maiores esforços no aperfeiçoamento dos sistemas de coleta e tratamento dos dados, o que viria a prejudicar, inclusive, a análise mais aprofundada do fenômeno educacional pelos especialistas:

Num outro nível de conhecimento estão os estudos que lançam mão dos dados fornecidos pela estatística. Dentre esses estudos, apresentam interesse especial, nesta discussão, os que diagnosticam os problemas da educação brasileira e traçam as linhas gerais de uma política educacional para corrigi-los. São essas análises programáticas que estabeleceram um *consensus* a respeito dos problemas relevantes da educação e definiram, na medida em que usam determinados dados, os aspectos significativos sobre os quais a estatística deve informar. Por outro lado, o grupo intelectual responsável por esse conhecimento tem estado nos últimos 30 anos ligado à administração escolar, quer ocupando postos executivos, quer exercendo, informalmente, o papel de consultores das autoridades. Essa responsabilidade de natureza política e a persistência, e mesmo o agravamento dos problemas educacionais, devido ao processo de desenvolvimento desencadeado na sociedade brasileira, agiram seletivamente na formação do conhecimento sobre eles, porque não havia necessidade de definir novos problemas antes de se resolver os já apontados, mais salientes, talvez os relevantes. Nessas condições, a investigação social, no momento que toma por objeto os problemas educacionais brasileiros, deve procurar conhecer, preliminarmente, os aspectos gerais, recorrentes, do sistema de educação (Moreira, 1959, p. 53)

Renato Jardim Moreira, dirigente do CRPE/SP, foi um entusiasta desse tipo de pesquisa como forma de subsidiar o planejamento e a implantação da política educacional. O cientista social se uniu aos demais colegas de profissão que se encontravam engajados na análise e proposição de alternativas para a melhoria das condições de vida na sociedade, fator que dependia, dentre outras coisas, do aperfeiçoamento do sistema educacional. Para Jardim Moreira, as Ciências Sociais tinham produzido, até então, conhecimentos altamente abstratos e formais sobre a realidade social, mais pautados em formulações teóricas do que em conhecimentos empíricos, dificultando intervenções racionais na sociedade. Desta forma, era necessário que as pesquisas sociais oferecessem dados sobre os aspectos gerais da realidade educacional sem que houvesse, necessariamente, o compromisso com o avanço teórico do campo científico. Essa opção não significava, todavia, desprezo aos pressupostos teórico-metodológicos, uma vez que era preciso garantir o refinamento na elaboração e aplicação de questionários, o conhecimento de técnicas de amostragem e análise de dados, entre outros aspectos. Sobre os levantamentos, afirma Moreira (1959b, p. 37):

Aquelas características do conhecimento sobre a realidade educacional e a condição de que este seja obtido rapidamente recomendam um tipo de investigação hoje corrente nas ciências sociais – o levantamento (survey). Esse tipo de pesquisa, que se desenvolveu para atender às necessidades dos que se interessavam pelos resultados do trabalho científico para aplicação prática, em geral, usa o questionário como instrumento de coleta dos dados e trabalha com uma amostra da população estudada. Além disso, pelo vulto do trabalho e por ser complexa a realidade a que se refere, exige a formação de equipes numerosas com especialistas em vários campos das ciências sociais e nos diversos tipos de atividades necessárias à sua realização.

Os levantamentos não deveriam, portanto, ter fim em si mesmos, mas, a partir do diagnóstico dos sistemas educacionais, provocar reflexões teóricas e sugestões práticas, que implicariam no acompanhamento permanente da realidade educacional através da realização continuada de pesquisas. Afirma Moreira (1959b, p. 40):

Esse 'continuum' de pesquisas, erguido sobre a descrição sistemática inicial, permitirá que, ao alargamento de um conhecimento em extensão, de superfície, do sistema educacional, corresponda uma penetração em profundidade, compreensiva dessa realidade. Em outras palavras, a descrição sistemática da educação brasileira, ao mesmo tempo que é objetivo dessa série de pesquisas, é condição para se determinarem as variáveis relevantes para o estudo do sistema educacional e para a ampliação progressiva do conhecimento dessas variáveis. Essa descrição levará a pesquisas cujos resultados serão usados para completá-la.

De fato, embora existissem problemas de financiamento, foram realizados levantamentos do ensino pelo CBPE e também por todos os CRPEs. Blumenau foi o primeiro município contemplado com uma pesquisa desse gênero referente à situação da escola primária, ainda em 1955, sob direção de Orlando Ferreira de Melo, quando os Centros iniciavam suas atividades. As situações educacionais de Estados como Bahia, São Paulo, Pernambuco, Amazonas, Pará, Sergipe, Piauí e a então existente Guanabara foram objetos de levantamentos conduzidos pelo CBPE, entre 1956 e 1960, respectivamente, por Carlos Corrêa Mascaro, Luís Henrique Dias Tavares, João Roberto Moreira, Arthur César Ferreira Reis, José Antônio Nunes Mendonça, Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel. Não obstante a esses esforços, em 1956, Eny Caldeira elaborou o *Estudo do Problema de Formação do Professor Primário no Brasil*, e, em 1960, Jayme Abreu e Nádia Cunha conduziram pesquisas sobre o *Ensino Secundário no Brasil*.

Em âmbito regional, o CRPE/SP produziu, entre 1956 e 1957, o *Levantamento do Ensino Secundário e Normal* (1956), coordenado por Maria José Garcia Werebe, e o *Levantamento do Ensino Primário* (1957), cuja coordenação ficou a cargo de Renato Jardim Moreira. Entre 1958 e 1960, o CRPE/BA realizou o *Levantamento do Ensino Primário Estadual na Cidade de Salvador*, dirigido por Luís Henrique Dias Tavares, e o *Estudo sobre o Ensino Normal no Estado da Bahia*, sob direção de Regina Espinheira Beltrão Costa. No mesmo período, o CRPE/PE promoveu o *Levantamento do Sistema Educacional Cearense* (1958), gerido por Joaquim Moreira de Souza, e o *Levantamento do Sistema Educacional de Pernambuco* (1960), a cargo de Itamar de Abreu Vasconcelos e Antonio Carolino Gonçalves. Por sua vez, o CRPE/MG, através dos esforços de José Nilo Tavares e equipe, elaborou a Caracterização da rede de ensino primário em Belo Horizonte (1960) e o Levantamento Econômico-Social da Educação em Minas Gerais (1961), além de uma Pesquisa Referente a Resultados do Curso Normal (1961), regida por Edgar Renault Coelho. Não obstante, entre 1959 e 1964, o CRPE/RS teve uma profícua sequência de pesquisas desse tipo: o *Levantamento do Ensino Primário no Rio Grande do Sul* (1959), orientado por Laudelino Medeiros, o *Levantamento de Dados sobre a Formação do Professor Primário no Rio Grande*

do Sul (1960), conduzido pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais daquele Centro, assim como o estudo *O Ensino Primário Geral em Porto Alegre* (1963), além dos Levantamentos do Ensino Primário e Médio nos municípios de Viamão e Antonio Prado (1962), o Levantamento do Ensino no Município de Tapes (1963) e o estudo Elementos de Ensino Primário no Município de Ijuí (1964), todos eles liderados por Odiles Fonseca Pereira.

4.3 O programa de pesquisas da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE: articulação entre a Sociologia e a Antropologia

O processo de desenvolvimento das Ciências Sociais avançou com a constituição das universidades, responsáveis pela oferta de cursos de graduação e pós-graduação; a existência de instituições científicas fora da estrutura universitária; a expansão do mercado editorial; e a ampliação das oportunidades profissionais para seus formandos nos órgãos estatais e nas carreiras docentes da educação básica e da educação superior. No entanto, as fronteiras disciplinares ainda não eram suficientemente rígidas, ocorrendo uma intensa articulação entre a Sociologia e a Antropologia, que foi nutrida por profissionais conhecidos pela atuação multidisciplinar e, não obstante, pela presença em diferentes instituições. Mariza Corrêa (2013), deu a esse grupo a denominação de “cientistas sociais”. Segundo a antropóloga, Darcy Ribeiro é um exemplo flagrante dessa condição, pois, no decorrer da década de 1950, atuou como docente (na Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, na Faculdade Nacional de Filosofia, no Museu do Índio, no CBPE), na administração pública federal (no Serviço de Proteção aos Índios, no CBPE e no Instituto de Ciências Sociais) e como pesquisador. Coube, inclusive, a Darcy administrar, entre 1956 e 1961, na condição de diretor da DEPS, o amplo programa de pesquisas do CBPE, que articulou Sociologia e Antropologia no tratamento das questões educacionais, atraindo profissionais que também se notabilizaram pela atuação múltipla.

Darcy Ribeiro chegou ao CBPE, substituindo Luiz Aguiar Costa Pinto, sociólogo baiano responsável pela estruturação da DEPS. Costa Pinto, que havia participado dos programas de pesquisas realizados na Bahia – os projetos Columbia e Unesco – ao lado de Anísio Teixeira, alegou, dentre outras coisas, que o diretor do INEP era “*over present*” (Costa Pinto *apud* Oliveira, 1995) nas ações do CBPE. Contudo, sua substituição por Darcy Ribeiro não foi um acontecimento natural, pois o cientista social era um neófito em questões educacionais, apesar de já ser um profissional com certo renome em seu campo de atuação devido às experiências que tivera como etnólogo e à experiência no Serviço de Proteção ao Índio, onde conduziu a implantação do Museu do Índio e desenvolveu um curso de pós-graduação destinado a formar pesquisadores em Sociologia e Antropologia. Sua aproximação com Anísio e, por conseguinte, com o CBPE se deu por intermédio de Charles Wagley, antropólogo estadunidense, professor da Universidade de Columbia e um dos técnicos da UNESCO que auxiliara na implantação do

centro de pesquisas. Wagley, no início dos anos 1950, a pedido de Herbert Baldus, professor de Darcy Ribeiro na ELSP, usara de sua influência nos Estados Unidos para que o brasileiro fosse contemplado com uma bolsa de estudos no exterior. A oportunidade foi negada, assim como, mais tarde, também seria negado o convite por Darcy para participar do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University (Damasceno, 2009). Apesar das negativas, permanecera o contato. E após uma conferência dada, Darcy conheceria Anísio Teixeira, com quem nutriria uma hostilidade inicial:

Para Anísio, eu, como intelectual, era um ente desprezível! Um homem metido com índios, enrolado com gentes bizarras lá do mato. Ele não tinha simpatia nenhuma pelos índios; não sabia nada deles, nem queria saber. Para Anísio, Rondon era uma espécie de militar meio louco, um sacerdote reiúno pregando para os índios; uma espécie de Anchieta-de-farda. Eu, para ele, era ajudante daquele Anchieta positivista. Um cientista preparado que se gastava à toa com os índios, aprendendo coisas que não tinham interesse, nem relevância [...]. Para mim, Anísio era o oposto, um homem urbano, letrado, alienado. Eu o via como aquele intelectual magrinho, pequenininho, feinho, indignadozinho, que falava furioso de educação popular, que defendia a escola pública com um calor comovente. Mas eu não estava nessa. Gostava era do mato, estava era com meus índios, era com os camponeses, com o povão. Estava era pensando na revolução socialista. Anísio até me parecia udenista. Eu o achava meio udenóide, por sua amizade com o Mangabeirão, e por suas posições americanistas. Seu jeito não me agradava, ainda que eu reconhecesse nele, mesmo à distância, uma qualidade de veemência, uma quantidade de paixão, que não encontrava em ninguém mais (Ribeiro, 1990, p. 121).

Apesar das hostilidades iniciais, logo seria construída uma profícua parceria entre ambos. Darcy Ribeiro trazia consigo na bagagem algumas características que eram caras aos propósitos do CBPE e de seus quadros: o compromisso com a articulação entre a teoria e a prática, o rigor científico, heranças da formação na ELSP, e, segundo afirma Xavier (1999, p. 144), “[...] uma simpatia pelos ímpetus igualitaristas e pela defesa da justiça social”. Valendo-se dessas características, seu desafio consistia em colocar as Ciências Sociais a serviço da educação por meio de um programa que tinha o Brasil como objeto de estudo e se dividia em quatro frentes: a realização de estudos de comunidade, que mais tarde ficariam conhecidos como “Cidades-Laboratório”, a formação de pesquisadores na área de Ciências Sociais, a realização de uma “[...] série de estudos de síntese sobre temas básicos para compreensão do Brasil moderno” (Ribeiro, 1990, p. 124) e, finalmente, o “Projeto de Pesquisa sobre os Processos de Industrialização e Urbanização”.

4.3.1 O CBPE e o Programa Cidades-Laboratório

A opção do CBPE pela realização de estudos de comunidade não consistiu em uma novidade teórico-metodológica no campo das Ciências no Brasil. Segundo Guidi (1962), somente entre 1948 e 1962 foram publicados no país 15 trabalhos que incorporavam essa metodologia. A origem, de fato, era antiga: durante o século XIX, Pierre-Guillaume-Frédéric Le

Play, crítico dos estudos de gabinete produzidos até então pelas incipientes Ciências Sociais, propõe o método monográfico, uma abordagem aprofundada de fenômenos sociais particulares, cuja observação direta e posterior análise permitiriam a construção de generalizações. Tempos depois, as contribuições de Le Play seriam aperfeiçoadas e os estudos de comunidade, propriamente desenvolvidos. Num cenário marcado pelo acelerado avanço do capitalismo, Chicago se tornaria um dos principais símbolos da mudança social que afetava os Estados Unidos. A industrialização, a urbanização e o clima de efervescência cultural provocam, dentre outras coisas, a criação da universidade e a necessidade de um estudo sistemático dos impactos das inúmeras transformações que acometiam a sociedade. Na Universidade de Chicago⁴⁴, mais precisamente no Departamento de Sociologia, Robert Redfield e Robert Park se valeriam de condições privilegiadas em relação aos padrões científicos da época – liberdade acadêmica, cursos de graduação e pós-graduação, financiamento público e privado, publicações e apoio de diferentes setores da sociedade – para desenvolver um modelo de pesquisa responsável por transformar a cidade em um laboratório, articulando componentes da Antropologia e da Sociologia. Da Antropologia, os pesquisadores trariam o compromisso com a observação direta dos diferentes aspectos da vida em sociedade; da Sociologia, por sua vez, Oliveira e Maio (2011, p. 528) apontam como influências a presença das escolhas temáticas – “[...] concernentes, sempre às mudanças sociais” –, o intento de “evidenciar como se alteram as estruturas sociais” e, principalmente, de “identificar as resistências às mudanças”. Surgiriam, então, estudos de caráter empírico, destinados não só a indicar os efeitos das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas em sociedades complexas, mas também a direcionar possíveis intervenções sobre esses processos.

No Brasil, a ELSP foi a instituição acadêmica precursora na realização de estudos de comunidade. Donald Pierson, ex-aluno da Universidade de Chicago e antigo orientando de Robert Park, foi determinante para isso. De acordo com Massi (1989, p. 447), Pierson tentou fazer na ELSP uma “réplica” do modelo de funcionamento da Universidade de Chicago, através da “primazia dos estudos pós-graduados, formação de grupos de trabalho, onde a cada estudante corresponde um subtema da pesquisa mais ampla, sob a direção de um professor-doutor; além de seminários, leitura e orientação individual de alunos”. Outrossim, trazia consigo a experiência de ter estudado, no âmbito da pós-graduação, ainda em meados dos anos 1930, a situação racial e cultural em Salvador, valendo-se dos métodos de pesquisa ensinados em Chicago. Ao tornar-se professor da ELSP, Pierson pôs-se a implementar, ao lado de outros professores estrangeiros como Herbert Baldus e Emílio Willems, uma agenda que objetivava a formação de pesquisadores a partir de uma rigorosa base teórica e,

⁴⁴ Sobre as contribuições da Universidade de Chicago para o desenvolvimento das Ciências Sociais, ver: Becker (1996) e Eufrásio (1995, 1999).

sobretudo, de um alto caráter empírico. Resultam dessa iniciativa a realização de surveys, inicialmente em regiões dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que viabilizaram a coleta de dados “[...] sobre a origem e desenvolvimento de cada localidade, sua base ecológica, sociedade e cultura” (Pierson *apud* Corrêa, 2013, p. 225-226) e, posteriormente, o encaminhamento de pesquisadores ao campo para a realização de estudos de comunidade, cujos objetivos eram os de explicitar os contrastes entre a tradição e a modernidade, o isolamento e o contato, o rural e o urbano em diferentes localidades. Se tornaram exemplos os trabalhos conduzidos por Pierson e seus orientandos em Cruz das Almas (Araçariguama) e no Vale do São Francisco.

Na esteira dos trabalhos desenvolvidos por Donald Pierson e sua equipe vieram outras iniciativas como as de Emílio Willems, Gioconda Mussolini, Lucila Herrmann, Marvin Harris e Charles Wagley. Todavia, esses estudos de comunidade explicitavam certo desinteresse pela questão educacional. Tanto Josildeth Gomes (1956) como Maria Laís Guidi (1962), que fizeram análises desses trabalhos, ressaltam o desinteresse pelas questões educacionais. Gomes (1956, p. 64), por exemplo, aponta o fato de que as informações sobre a atuação das escolas, “[...] quer no sentido da formação de hábitos ou de atitudes, quer no sentido da transmissão de conhecimentos, por exemplo, só podiam ser obtidas de modo indireto [...]”. Guidi (1962, p. 50), por sua vez, evidencia o interesse de sociólogos e antropólogos pela descrição de aspectos ecológicos, atividades econômicas, usos e costumes, mais fáceis, na opinião da autora, do que “[...] descrever os processos socioculturais”. Somente nos anos 1950 é que esse panorama se alteraria, devido às criações do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University e, mais tarde, do Programa Cidades-Laboratório, no âmbito do CBPE.

O Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University foi resultado dos esforços de Anísio Teixeira, enquanto secretário estadual de Educação e Saúde do governo baiano, em “[...] obter uma radiografia abrangente das condições econômicas, sociais e culturais das diversas regiões que constituíam a Bahia” (Maio, 2009, p. 260) para planejar as ações estatais na educação e na saúde. Através de um convênio realizado entre a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, criada em sua gestão, e a Universidade de Columbia (onde havia realizado a pós-graduação), foi constituído o projeto, financiado pelas duas instituições, que previa a realização de estudos de comunidade em diferentes áreas do estado baiano. *A priori*, foram definidas seis zonas ecológicas, das quais três foram escolhidas devido às ligações sociais e econômicas que possuíam com a cidade de Salvador. De acordo com Consorte (2014, p. 21), uma das participantes do projeto, em cada uma das áreas eram escolhidas duas comunidades, “[...] uma representando os modos tradicionais de vida da região e outra, considerada como ‘progressista’ e ‘moderna’, para comparação com a primeira”. Desse modo, da mesma forma que os estudos de comunidade anteriormente realizados, a problemática da mudança sociocultural deveria ser central na

análise dos pesquisadores. A supervisão das pesquisas caberia a Charles Wagley, então professor da Universidade de Columbia, com um longo histórico de contatos com a realidade brasileira entre o final dos anos 1930 e a década de 1950⁴⁵, Thales de Azevedo, médico e antropólogo, ligado à Faculdade de Filosofia da Bahia, e Luiz Aguiar Costa Pinto, então professor da Universidade do Brasil e diretor do Instituto Mauá. A execução caberia às equipes de campo, conduzidas por doutorandos da universidade estrangeira, auxiliados por estudantes brasileiros, que deveriam se encarregar de realizar observações participantes, entrevistas, aplicações de questionários, análises de documentos históricos e de dados estatísticos nas diferentes comunidades (Maio, 2009).

Os rumos do programa foram diferentes do que imaginavam seus formuladores. Devido à iniciativa da UNESCO de estimular, no contexto do pós-guerra, a produção de conhecimento científico acerca do racismo, “[...] abordando as motivações, os efeitos e as possíveis formas de superação do fenômeno” (Maio, 1999, p. 143), o Brasil foi escolhido como local de aplicação de uma série de pesquisas, pois se acreditava que este era um país que vivia sem a incidência de maiores tensões étnico-raciais, diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos e na África do Sul. Nessa direção, a UNESCO optou, inicialmente, pela implementação de um projeto de pesquisa em Salvador, escolha facilitada pelo fato de já estar em vias de execução o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University. Desse modo, ambas as iniciativas seriam reestruturadas, tendo importantes desmembramentos. As pesquisas realizadas pelo governo baiano em associação com a Universidade de Columbia foram afetadas, tornando prioritária a questão racial em detrimento das questões educacionais, diferentemente do que imaginavam seus formuladores. Além disso, o programa produziu poucos resultados – apenas três estudos de comunidade foram concluídos e transformados em teses de doutorado (Consorte, 2014). Por sua vez, o Projeto UNESCO foi ampliado devido à adição de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife como campos de pesquisa, à realização de convênios com a USP, a ELSP e o Instituto Joaquim Nabuco e à participação de intelectuais como Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes e Renê Ribeiro. Suas contribuições⁴⁶ foram de alto valor para o desenvolvimento das Ciências Sociais no país e, sobretudo, para a consolidação de um processo de questionamento da tese que defendia o Brasil como uma “democracia racial”, difundida, principalmente, por Gilberto Freyre, a partir da

⁴⁵ Wagley veio ao Brasil no final dos anos 1930 e atuou, inicialmente, como docente no Museu Nacional. Posteriormente, orientou estudantes da mesma instituição em uma pesquisa de campo sobre os índios Tenetehara no Maranhão, realizou um estudo de comunidade em Gurupá, no Pará, e colaborou no projeto de criação do Instituto Internacional da Hiléia Amazônica, sob supervisão da UNESCO. Na volta aos Estados Unidos, lecionou na pós-graduação da Universidade de Columbia um curso sobre estudos brasileiros, onde privilegiou “o estudo dos diversos grupos étnicos que participaram da formação da cultura brasileira examinando as relações raciais, a estrutura de classes, as instituições sociais, o folclore regional e a cultura do Brasil moderno” (Maio, 2009, p. 260).

⁴⁶ Sobre o projeto UNESCO, ver Maio (2000, 2004, 2009, 2014).

sistematização de dados que revelaram a flagrante desigualdade sócio-racial e a existência de preconceito e discriminação entre brancos e negros na sociedade brasileira.

O CBPE inovou ao criar o programa “Cidades-Laboratório”. Este atenderia ao triplo objetivo do CBPE de produzir conhecimentos sobre as condições culturais, sociais, econômicas e políticas das diferentes regiões brasileiras, de experimentar iniciativas que visassem “[...] dar maior eficiência ao sistema educacional do País, nos níveis pré-elementar, elementar e médio de ensino” e viabilizar um “[...] campo permanente de demonstração e treinamento quer para os pesquisadores e pessoal docente e técnico a ser formado ou influenciado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, quer para os interessados, em geral, em problemas de educação” (Nogueira, 1958, p. 125). Oracy Nogueira, professor da ELSP, experiente na realização de estudos de comunidade, recebia apoio do CBPE para desenvolver uma pesquisa em Itapetininga, no interior de São Paulo, e foi convidado por João Roberto Moreira e Darcy Ribeiro para coordenar o projeto das “Cidades-Laboratório” (Ferreira, 2006). Coube, desse modo, a Oracy determinar os critérios utilizados para a escolha de uma área-laboratório:

1 – verificar a exequibilidade e eficiência de medidas que tenham sido ou venham a ser preconizadas; 2 – criar um precedente de solução de problemas, que possa vir a influenciar outras áreas semelhantes; 3 – estabelecer um campo precisamente delimitado que contraste com outras áreas, inclusive circunvizinhas, pela mobilização de recursos que aí se processou, e onde a verificação, a curto e a longo termos, dos efeitos acumulados das medidas adotadas, sobre o conjunto da população constitua um meio eloquente de persuasão e educação tanto para o pessoal técnico como para os interessados em geral na mesma ordem de problemas. (Nogueira, 1958, p. 125).

Os primeiros municípios escolhidos para constituir a “área-laboratório” foram Leopoldina e Cataguases, localizados na Zona da Mata de Minas Gerais, que, de algum modo, exprimiriam as características da região Centro-Sul do país. A iniciativa atraiu professores da USP como Juarez Brandão Lopes e Carolina Bori, Orlando Valverde, do Conselho Nacional de Geografia, Bertram Hutchinson, da UNESCO, pesquisadores do CBPE como Aparecida Joly Gouveia e Josildeth Consorte, além de alunos e estagiários do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais promovido pelo centro de pesquisas. Coube a esses profissionais⁴⁷, de diferentes áreas do conhecimento, a realização de um amplo levantamento das condições socioeconômicas e culturais das cidades abrangidas, de modo a abarcar dados históricos, geográficos, demográficos, econômicos, sociais, políticos, culturais e ecológicos. Essa

⁴⁷ Juarez Brandão Lopes e Carolina Bori ficaram responsáveis por pesquisar o processo de industrialização da área, com ênfase aos impactos sobre a estrutura social, a família e o sistema educacional; Orlando Valverde ficou encarregado de um estudo da Geografia Regional da Zona da Mata, que deveria indicar “o papel dos fatores mesológicos no desenvolvimento regional e servir de subsídio para a elaboração de material didático melhor adaptado às condições regionais” (Ribeiro, 1958, p. 20); o *Summer Institute of Linguistics* realizou um estudo sistemático da língua portuguesa, que subsidiaria a produção de uma cartilha; e Bertram Hutchinson se encarregou da pesquisa sobre a mobilidade social em Leopoldina e Cataguases, analisando seus efeitos sobre a educação.

sistematização permitiria uma ampla caracterização da área e, principalmente, a identificação de fatores de estímulo ou resistência à mudança social que se operava no país e, por conseguinte, na região. Depois de realizado esse conjunto de pesquisas é que se adentraria ao sistema escolar, através, inicialmente de novo levantamento, que incorporaria aspectos quantitativos e qualitativos, destinados à obtenção de informações sobre os perfis do alunado e dos profissionais da educação, os tipos de instituições escolares, o estado das instalações, os equipamentos, os métodos e processos de ensino *etc.* Finalmente, a partir do material colhido, se produziriam as inovações e os experimentos educacionais. Não obstante, haveria também o ganho científico: o CBPE lançaria, posteriormente, a coleção “Brasil Provinciano”, na qual seriam publicadas as monografias decorrentes dos trabalhos realizados pelos pesquisadores nas áreas-laboratório.

Logo após a escolha dos municípios de Leopoldina e Cataguases, por sugestão de João Roberto Moreira, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) acabou por incorporar o programa das “Cidades-Laboratório”. Tal iniciativa permitiu que a campanha fosse beneficiada com a colaboração de “uma equipe de pesquisadores sociais”, responsável por emprestar “[...] à sua atuação um caráter pioneiro no Brasil, de experimentação educacional associada a pesquisas sócio-antropológicas” (Ribeiro, 1958, p. 14). No entanto, os ganhos não se limitaram à esfera científica. Houve a possibilidade de concentrar os recursos materiais, que eram escassos, numa ação articulada, viabilizando a ampliação da extensão das pesquisas até então realizadas às outras regiões do país. Imaginava-se, com isso, produzir conhecimento científico suficiente para subsidiar a elaboração de um plano nacional de educação elementar, pois, num contexto de modernização econômica e mudança social, a alfabetização, por si só, não era suficiente, tornando-se necessário que a educação assumisse funções mais amplas e contribuísse “[...] para uma melhor integração do indivíduo na sociedade, através de uma participação mais ativa na vida cultural e no desenvolvimento tecnológico do país” (Ribeiro, 1958, p. 14).

Estabelecida a associação do programa “Cidades-Laboratório” com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, as pesquisas se estenderam, ainda em 1958, para os municípios de Timbaúba/PE e Catalão/GO. O modelo de trabalho seria o mesmo: uma articulação dos estudos de comunidade com as técnicas sociológicas de amostragem. Na cidade pernambucana, o projeto contou com a ativa participação dos quadros do CRPE/PE. Levy Cruz, sociólogo, que havia realizado seus estudos de pós-graduação na Universidade de Chicago, ficou responsável pela caracterização socioeconômica e cultural do município. Vamireh Chacon e Germano Coelho, professores da Universidade do Recife, ficaram encarregados, respectivamente, de estudos sobre a história e a economia da região. Segundo Darcy Ribeiro (1958, p. 22), ambos contribuiriam para uma “[...] compreensão melhor dos problemas socioculturais e educacionais da área”, além de representarem “[...] importante subsídio para a elaboração de material didático de conteúdo mais local e funcional por parte

da CNEA”. A cidade do interior goiano⁴⁸, por sua vez, seria estudada por Fernando Altenfelder Silva, da ELSP, e por Francisco Netto de Campos, responsáveis pela produção de dados históricos, geográficos, demográficos, econômicos, sociais, políticos, culturais e ecológicos da área que também subsidiariam a produção de materiais didáticos consonantes com as especificidades da região.

O Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais, realizado entre 1957 e 1959 pelo CBPE em convênio com a CAPES, também foi um importante sustentáculo na concretização das pesquisas nas “áreas-laboratórios”, pois visava suprir a insuficiência de pessoal especializado para a realização do programa científico do centro de pesquisas. Alunos selecionados pelos CRPEs eram contemplados com bolsas de estudo e deveriam se dedicar em tempo integral a um curso que possuía uma estrutura curricular dividida em dois eixos: o teórico e o prático. O eixo teórico era composto de disciplinas ligadas às áreas de Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Demografia, Estatística, Economia, História e Educação, ministradas, na maioria das vezes, por técnicos do próprio CBPE. O eixo prático estava associado à participação dos alunos nas diferentes etapas das pesquisas realizadas pela DEPS. A colaboração no Programa “Cidades-Laboratório” teve especial destaque, visto que os alunos foram responsáveis pela caracterização sociocultural dos municípios de Leopoldina e Cataguases e, mais tarde, ao tornarem-se parte dos quadros da DEPS, iam a campo, “[...] residindo por um ano nas localidades estudadas, atuando como observadores participantes e desempenhando um programa comum de pesquisa compatível com os estudos promovidos no curso” (Xavier, 1999, p. 147). A formação voltada à capacitação para a realização de pesquisas sociais fez com que o espectro das pesquisas enfocasse os aspectos que “[...] mais fortemente marcassem as comunidades estudadas”, o que não implicava, portanto, na priorização do fenômeno educacional⁴⁹, “[...] resultando na ênfase em questões de caráter econômico, e político ou das relações sociais, que, frequentemente, passavam ao largo das relações da comunidade com a instituição escolar” (Xavier, 1999, p. 147).

Havia o intento de expandir as ações do Programa Cidades-Laboratório para outras regiões do país. Darcy Ribeiro nutria especial preocupação com a extensão do projeto à região amazônica. Santarém e Itaituba, ambas cidades paraenses, seriam incorporadas ao programa, de modo a contemplar o objetivo de identificar as formas de ocupação e as condições de vida na região, além de suas potencialidades de desenvolvimento. Nessa

⁴⁸ Darcy Ribeiro (1958) lamentou a inclusão de Catalão como representante do Centro-Oeste, visto que, em sua opinião, a cidade sinalizava ser mais uma continuidade da Zona do Triângulo Mineiro e do Oeste de São Paulo do que propriamente uma representação das condições típicas daquela região.

⁴⁹ Segundo Xavier (1999, p. 147) havia uma orientação de Darcy Ribeiro para que os que fossem a campo dessem especial relevo em suas observações aos “processos de socialização”, alargando a compreensão do fenômeno educacional, que não mais se restringiria, portanto, à educação escolar, “que, por seu caráter oficial e exógeno às culturas dos povoados observados, perdia relevância em face dos processos de internalização dos hábitos e costumes que conformavam a cultura da comunidade estudada”.

direção, Santarém seria representativa da articulação entre a manutenção das tradicionais formas de ocupação e modos de produção da região amazônica e os incipientes processos de industrialização que atingiam a área. Por sua vez, Itaituba caracterizaria a preservação dos tradicionais modelos socioeconômicos e culturais amazônicos, ainda distantes da modernização. Do mesmo modo que nas outras localidades afetadas pelo programa, os pesquisadores deveriam desenvolver diferentes tipos de estudo – para o projeto foram recrutados o professor Arthur Cezar Ferreira Reis, historiador, ex-diretor do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Orlando Valverde e Lúcio Soares de Sousa, que deveriam desenvolver estudos geográficos, e uma equipe do Museu Emílio Goeldi, cujas atribuições seriam as de fazer estudos fitológicos e antropológicos –, visando a reorganização do sistema educacional em novas bases.

A região Sul foi contemplada com a escolha de dois municípios: Júlio de Castilhos/RS e Ibirama/SC. A escolha do primeiro atendia às antigas preocupações do INEP com os impactos da imigração estrangeira no sul do país. Em Júlio de Castilhos havia a forte presença das colônias alemã e italiana, além de um expressivo contingente da matriz luso-brasileira. Tornava-se, pois, um bom campo “[...] à experimentação e aos estudos pela sua representatividade em relação à composição étnica do extremo Sul do Brasil” (Ribeiro, 1958, p. 26). Ibirama, do mesmo modo que o município gaúcho, também tinha um forte componente étnico devido à colonização alemã. Contudo, sua inserção no projeto não atendia ao propósito final de experimentar métodos de combate ao analfabetismo. Ao contrário: a cidade catarinense era um exemplo de uma das áreas onde a educação elementar alcançara maior eficácia. Em razão disso, o CBPE decidiu estudá-la como referência, a despeito da ação conjunta com a CNEA.

Outras regiões deveriam ser atendidas pelo programa. O Centro-Oeste, cuja ocupação se estava “[...] procedendo rapidamente através da expansão de uma fronteira pastoril e agrícola de características próprias” (Ribeiro, 1958, p. 27) e que recebia atenção especial do governo Juscelino Kubitschek devido à instalação da nova capital federal, deveria incorporar, além de Catalão/GO, a cidade de Rosário de Oeste, no interior do Mato Grosso, considerada típica das formas de vida daquela região. O Nordeste também receberia a inclusão de mais uma cidade: Picuí, no interior da Paraíba, de modo a contemplar o “Nordeste Seco”, visto que Timbaúba/PE, era um município que estava em zona intermediária entre o agreste e a costa canavieira. A costa leste brasileira também deveria ser abrangida mediante a inclusão de um município do Sudeste brasileiro, mais especificamente do Rio de Janeiro, de modo a contemplar os “núcleos litorâneos de pescadores e lavradores” (Ribeiro, 1958, p. 27). Cianorte/PR seria mais uma cidade da região Sul a incorporar pesquisas do CBPE, pois representava uma zona cafeeira de ocupação recente, que se encontrava em expansão. No entanto, entre 1956 e 1961, Leopoldina, Cataguases, Timbaúba, Catalão, Santarém, Itaituba, Júlio de Castilhos e Ibirama é que, de fato, teriam seus estudos concluídos parcial ou

totalmente. Isso se deveu, sobretudo, à insuficiência de recursos e ao encaminhamento de ações desarticuladas com a CNEA. Houve, por conseguinte, uma dissociação entre as pesquisas realizadas e as experimentações educacionais. Estas continuaram a ser conduzidas pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que as estendeu a diferentes regiões do país, introduzindo-as em municípios como Caraguatatuba/SP, Benjamin Constant/AM, Macaé (RJ) e Picuí (PB), sem que houvesse, no entanto, o anteparo das pesquisas realizadas pelo CBPE. Em razão disso, o programa perdeu fôlego e logo foi extinto, assim como também teria fim a CNEA no decorrer do governo João Goulart.

4.3.2 “Várzea do Pantana”: o CRPE/MG conduz seu próprio estudo de comunidade

Abgar Renault, no exercício de suas atribuições como diretor do Centro Regional de Pesquisas de Minas Gerais, conferiu maior importância às investigações sociais. Inspirado no pensamento de Émile Durkheim, Renault compreendia a educação como um fato social, sendo necessário, portanto, torná-la objeto das pesquisas sociológicas, sobretudo num momento histórico em que Minas Gerais, seguindo as tendências nacionais, enfrentava o processo de mudanças socioeconômicas, políticas e culturais decorrentes do avanço do capitalismo, cujos efeitos já eram sentidos na diversificação do sistema de produção, na aceleração da industrialização e da urbanização. Nessa direção, diferentemente do antecessor Mário Casassanta, que pautou a atuação do CRPE/MG no âmbito das pesquisas e práticas pedagógicas, Abgar Renault foi o responsável pela criação da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/MG, conduzida por pesquisadores ligados à Universidade Federal de Minas Gerais, entre os quais é possível destacar Welber Braga, Hiroshi Watanabe, Tocary Assis Bastos e José Nilo Tavares, responsáveis pela coordenação daquele que seria o primeiro grande projeto de pesquisa sociológica realizado no Estado: “Várzea do Pantana: Interação e Transição”.

O projeto foi concebido a partir de uma proposta apresentada pela educadora Helena Antipoff, dirigente do Instituto Superior de Educação Rural (ISER), localizado em Ibirité, cujo nome, “Várzea do Pantana” se referia a um dos primeiros proprietários da região, Manoel Galvão Pantana. Desejosa de realizar um diagnóstico das realizações das instituições educacionais que administrava, para, posteriormente, planejar novas realizações, a educadora sugeriu a Abgar Renault que o CRPE/MG implementasse a pesquisa. O diretor do Centro acatou a sugestão e requisitou o auxílio de Oracy Nogueira, especialista em estudos de comunidade e coordenador do projeto “Cidades-Laboratório” empreendido à época pelo CBPE, na formulação do programa de pesquisas. Este seria subdividido em dois projetos, a saber: o primeiro objetivava analisar as interações entre as instituições educacionais administradas por Antipoff e a área circunvizinha à Fazenda do Rosário; o segundo, por sua

vez, tinha o propósito de avaliar as contribuições dos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Rurais realizados pelo ISER.

O primeiro projeto de pesquisas incluía a realização de um levantamento da história das instituições que formavam o complexo educacional da Fazenda do Rosário, com vistas a identificar seus objetivos de atuação, a orientação teórica dos trabalhos, o modelo de organização e as atividades desenvolvidas; a “reconstituição” das condições de vida na área antes da implantação das instituições educacionais supracitadas; e o levantamento das condições de vida vigorantes no momento histórico de realização da pesquisa, com ênfase nas relações entre indivíduos e instituições. Já o segundo projeto se destinava a avaliar os Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Rurais, de modo a identificar possíveis interferências na melhoria das condições do ensino rural, da vida do alunado e do campesinato mineiro. Contudo, somente o primeiro projeto de pesquisas foi implementado e, apenas parcialmente, devido às dificuldades envolvendo a insuficiência de pesquisadores e de recursos materiais, mesmo recebendo financiamento do PABAAE. Isto posto, não foram realizados o levantamento histórico das instituições educacionais e a “reconstituição” das condições de vida anteriores à implantação do complexo educacional da Fazenda do Rosário, restando apenas a análise das condições de vida vigentes. Nesta proposta, os pesquisadores tiveram por objetivo retratar as relações entre os membros da comunidade e as instituições sociais, especialmente as educacionais, identificando suas estruturas, funções e os impactos que tiveram na vida dos indivíduos num contexto de mudanças socioculturais, políticas e econômicas.

A área pesquisada tinha um importante núcleo de instituições educacionais. Em 1939, houve a instalação de uma escola de Educação Especial naquela zona rural – a Fazenda do Rosário –, posteriormente, em 1941, foram criadas escolas primária e de ensino normal, despertando a atenção da população do entorno para a oferta educacional. Em 1947, foram iniciados os primeiros entendimentos oficiais para a criação de um Curso de Aperfeiçoamento para Professores Rurais que, conjuntamente com a escola normal, absorveriam o Instituto Superior de Educação Rural (ISER). No ano seguinte, o curso foi oferecido. Paralelamente, foram criadas agências sociais como o Clube Agrícola João Pinheiro; oficinas de artesanato, cerâmica, carpintaria e serviços de encadernação, destinadas a contribuir com o financiamento das atividades do complexo educacional, que, no entanto, acabaram entrando em decadência com o passar do tempo; o Centro Social Rural (CSR), subordinado à Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais (CBAR), órgão do Ministério da Agricultura, incapaz de despertar a atenção e o envolvimento da comunidade; e o Posto de Puericultura, cuja sobrevivência era garantida pelo financiamento, em pequeno volume, do Poder Público e da sociedade civil, através da Associação. Essas agências sociais tinham a aceitação da comunidade devido à “[...] satisfação de algumas necessidades dos moradores, limitadas a um campo de prestação de serviços mais imediatos, e preexistentes às Instituições na vida do

grupo” (Watanabe et. al., 1962, p. 185). Contudo, não interferiam diretamente na mudança dos valores e padrões de comportamento dos indivíduos. O CSR, por exemplo, era pouco frequentado, assim como o Posto de Puericultura. As instituições educacionais, por sua vez, restringiam-se à oferta de ensino e à manutenção da frequência do alunado, atraindo a comunidade mais pelos contatos sociais esparsos e escassos – aqui compreendidos como a ida às missas, cinema, exposições realizadas nas escolas, festas religiosas e cívicas, além de datas comemorativas como o Dia das Mães, Dia do Professor *etc.* – do que propriamente pelos contatos educacionais, entre indivíduos e instituições. Desse modo, é possível compreender a afirmação dos pesquisadores:

Cumpre-nos salientar ainda que as relações sociais se mantêm não em termos de Instituições-indivíduos e sim de indivíduos-indivíduos. Determinados professores das três Instituições, pela sua situação e pela sua sensibilidade aos problemas da população, aproximam-se dos moradores da área, criando entre si um sistema de relações baseado na vizinhança (Watanabe et. al., 1962, p. 177).

Havia um conflito de valores estabelecido entre as instituições e os indivíduos. Enquanto as primeiras tentavam difundir valores rurais e manter a população na área, os fenômenos da industrialização e da urbanização, acelerados em Belo Horizonte, se aproximavam da comunidade – vide a extensão da linha ferroviária, que vinda do Rio de Janeiro, ligou Ibirité à capital mineira, e a previsão da construção de uma estrada rodoviária que facilitaria ainda mais a circulação de pessoas e mercadorias entre as duas áreas, persistiam características como a endogamia, a existência de famílias numerosas, o machismo estrutural, a baixa produtividade das atividades agrícolas em função da inutilização de técnicas modernas, da pobreza do solo e da ausência de assistência técnica, a precariedade das unidades habitacionais, os problemas sanitários, a ausência de infraestrutura, o prestígio social conferido aos proprietários rurais, a manutenção de alto número de postos de trabalho na agricultura, o pouco acesso a bens culturais e, não obstante, a insuficiência quantitativa e qualitativa de serviços públicos. Esse cenário indicava, portanto, o distanciamento entre o ideal urbano e a realidade rural.

Diferentemente do que ocorria em todo o Estado, a região era contemplada suficientemente pela oferta de ensino primário. Entretanto, enfrentava problemas similares como os altos índices de repetência e evasão. Raros eram os alunos (2 em um contingente de 105), que alcançaram o ensino secundário, conforme a pesquisa (Várzea do Pantana). Isto se dava em razão da inadequação dos padrões de ensino às expectativas da comunidade, que resistia a uma metodologia inovadora, voltada à formação para o trabalho. As famílias acreditavam que a escola deveria ser conteudista, próxima dos valores urbanos, sem a adoção de inovações pedagógicas como o método de ensino por projetos, por exemplo. Caso contrário – e é o que ocorria entre a maioria das famílias em razão da baixa escolaridade dos pais e da pobreza –, alunas e alunos deveriam aprender noções rudimentares de escrita, leitura e aritmética para, então, se dedicarem aos trabalhos rurais, contribuindo para o sustento de seus

familiares. Os pesquisadores também destacam a falta de mecanismos de participação social no cotidiano escolar e uma visão paternalista dos pais e mães de alunos, que avaliavam como positivas as atitudes de repreensão, castigo, justiça, bondade e carinho dos docentes. Embora houvesse expectativa de ascensão socioeconômica através da escola, com alta valorização das profissões tipicamente urbanas como a advocacia, a medicina e a engenharia, persistia, na comunidade, um ideal tradicional de educação. Afirmam os pesquisadores:

Confrontando-se os julgamentos diversos que indicam “satisfação”, ter-se-iam dúvidas em torno da coincidência entre o juízo de um fato concreto (o ensino como é ministrado) e a expectativa dos pais com referência às finalidades da escola (escola oficial, traçada pelos orientadores da educação, no país). Embora os pais atribuam à escola finalidades diversas daquelas que realmente ela deveria ter, concordam com o modelo real. Daí sermos levados à conclusão de que a maioria dos pais, na área, não se preocupa com finalidades e objetivos escolares, em seus modelos técnicos, aceitando, sem restrições, os modelos reais, a escola como ela se apresenta Watanabe et. al., 1962, p. 238).

As conclusões, apesar das deficiências da pesquisa, apontavam para a necessidade de melhor compreensão, por parte do Poder Público, das aspirações da população local. Isto implicava em “tomar consciência de que a área não possui elementos de fixação, notadamente os de caráter econômico, que possibilitem a permanência de grandes massas ou a atração de novos contingentes populacionais [...]”, uma vez que se confirmava o fato de que as atividades agrícolas e os ideais envolvendo a vida rural não tinham condições de concorrer “[...] com a produção industrial urbana, tanto em termos econômicos, como em relação às aspirações de melhoria das condições de vida dos habitantes” (Watanabe et. al., 1962, p. 250) ao invés de corroborar para o caráter alienado que revestiam suas ações, em sua maioria assistencialistas. Desta forma, as agências sociais não deveriam se contrapor às tendências da comunidade para a adesão aos valores e comportamentos urbanos, mas “[...] situar-se como elementos auxiliares na consecução dos ideais de progresso da população local” (Watanabe et. al., 1962, p. 250). A pesquisa tornou notório, portanto, que as instituições estavam longe de atingir as expectativas sociais naquela área, não acompanhando as transformações decorrentes do processo de modernização socioeconômica, política e cultural que afetava Minas Gerais e desigualmente as diferentes regiões do país.

4.4 O CRPE/PE e a formação de pesquisadores

Entre 1959 e 1960, o CRPE/PE, através de uma articulação entre a DEPS e a DEPE, promoveu o Curso de Iniciação a Pesquisas Sociais e Educacionais. Segundo Xavier (1999, p. 129), a justificativa era a “falta de pessoal qualificado para as funções de pesquisador educacional/social” através da “[...] superação de falhas dos cursos superiores, mais voltados para a parte teórica por um lado, e, por outro, não despertando nos egressos interesse além do magistério [...]”. Desta forma, o curso “[...] apontava para a possibilidade de associar a

prática profissional do magistério ao exercício da pesquisa, além de preparar quadros de pesquisadores para o Centro Regional, constituindo assim um corpo próprio de pesquisadores” (Xavier, 1999, p. 129). No entanto, o Centro destacava o caráter introdutório do Curso, devido à insuficiência de recursos e até mesmo ao interesse dos alunos. Desse modo, com dificuldades e adiamentos, o CRPE/PE promoveu um curso de cunho introdutório e prático, com duração de 04 meses, ministrado por seus quadros – eram professores Antonio Carolino Gonçalves (Estatística), Paulo Rosas (Psicologia e Testes Psicológicos), Joaquim Moreira de Sousa (Educação e Pesquisas Educacionais) e Levy Cruz (Método, Sociologia e Técnicas de Pesquisa) –, cujo método de avaliação, além da prova final, consistia da realização de pesquisas com a orientação dos docentes na área que seria servida pela Escola de Demonstração, tendo em vista o seu planejamento e a sua organização. A iniciativa acabou se repetindo, desta vez entre setembro de 1962 e fevereiro de 1963, com uma temática mais ampla – o planejamento de estudos e pesquisas sociais foi inserido na agenda –, mas sob o patrocínio de um consórcio entre o CRPE/PE, o Instituto Joaquim Nabuco e a Universidade de Pernambuco. Dentre o público presente destacam-se quadros do Movimento de Cultura Popular (MCP), da Universidade da Paraíba, da Universidade do Rio Grande do Norte e das Prefeituras de Recife e de Natal.

A partir de 1962, com o auxílio da SUDENE, que celebrara acordos de cooperação técnica e financeira com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o CRPE/PE fortalece⁵⁰ suas ações na área do planejamento educacional. Além de incluir em sua agenda a promoção de discussões sobre os documentos da Conferência de Santiago sobre Educação e Desenvolvimento, realizada naquele ano, algo que tornava possível elaborar, segundo Meucci (2015, p. 136), um “[...] levantamento da acerca das possibilidades de implementação de um projeto educacional que favorecesse o desenvolvimento econômico regional, conforme as orientações da Aliança para o Progresso”, o Centro desenvolveu entre janeiro e março de 1963 o Curso de Programação Educacional, auxiliado pela SUDENE, que ofertou parte dos materiais de estudo e concedeu 45 bolsas a alunos de todo o Nordeste. Ministrado por professores associados e não-associados ao CRPE/PE – Paulo Freire (Realidade Brasileira), Nailton Santos (Introdução ao Desenvolvimento Econômico), Antônio Carolino Gonçalves (Estatística), Carlos Frederico Maciel (Teoria Geral da Educação), Itamar Vasconcelos (Administração e Legislação Escolar), Antônio Cabral de Andrade (Programação) e Antônio Amado (Projetos) –, o Curso visava preparar quadros para as atividades de planejamento educacional que seriam exigidas em razão da aplicação de recursos do Plano Nacional de Educação, da Aliança para o Progresso e da SUDENE nos serviços educacionais da região.

⁵⁰ Há, no Boletim Mensal do CRPE/PE, ano 06, n. 03, maio-junho de 1963, uma notícia de que estava em processo a elaboração de um plano de ampliação do Centro, com a participação de todas as divisões, a ser apresentado à SUDENE e à USAID.

4.4.1 O Projeto de Pesquisa Sobre os Processos de Industrialização e Urbanização

Entre 1959 e 1960, a DEPS incorporou uma nova linha de atuação, dirigida por Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira: a pesquisa dos processos de industrialização e urbanização. De acordo com o texto do projeto, as circunstâncias impunham às Ciências Sociais, “como tarefa inadiável”, um estudo de ambos os processos, de modo a estabelecer “de quanto lhes deve ser atribuído das transformações que vimos presenciando na organização econômica, na estrutura demográfica, na estratificação social, nos modos de vida e nas instituições sociais [...]” (Projeto de Pesquisa sobre os Processos de Industrialização e Urbanização, 1959, p. 113), além de possibilitar a previsão de outros tipos de mudanças que afetariam a sociedade brasileira. Fazia-se necessário, portanto, que os educadores compreendessem esses processos. Para tanto, a DEPS lançou mão, novamente, de uma abordagem multidisciplinar, através de estudos que deveriam se concentrar em dois blocos: os de caráter bibliográfico e os de observação direta. Desse modo, acreditava-se ser possível “[...] determinar com a necessária precisão o modo pelo qual as mudanças em curso na sociedade e na cultura brasileira” estavam afetando o sistema educacional, “[...] colocando-o diante de situações e exigências novas”, que requeriam “[...] reajustamentos constantes, só possíveis com um conhecimento aprofundado dos fatores que estão em jogo” (Projeto de Pesquisa sobre os Processos de Industrialização e Urbanização, 1959, p. 114).

Os estudos bibliográficos seriam elaborados por pesquisadores que tendo submetido seus projetos à apreciação do CBPE, haviam conseguido a aprovação para realizá-lo. Os nomes dos colaboradores constam abaixo no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisadores - Projeto de Pesquisa Sobre os Processos de Industrialização e Urbanização – 1ª etapa

Autor(a)	Instituição	Pesquisa
Alice Piffer Canabrava	Universidade de São Paulo	Estudo Histórico da Urbanização e Industrialização no Brasil
M. Rochefort e Pedro Pinchas Geiger	Universidade de Estrasburgo-França/Conselho Nacional de Geografia	Evolução da Rede Urbana Brasileira no século XX
Orlando Valverde	Conselho Nacional de Geografia	Geografia Agrária Brasileira
Pompeu Accioly Borges	Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais	Análise Econômica do Processo de Industrialização do Brasil

José Francisco Camargo	Universidade de São Paulo	Estudo Histórico das Migrações Internas
Mário Wagner Vieira da Cunha	Universidade de São Paulo	Estudo das Mudanças Operadas no Sistema Administrativo Brasileiro depois de 1930
Evaristo de Moraes Filho	Universidade do Brasil	Análise sociológica da legislação trabalhista e da organização sindical
Manuel Diégues Júnior	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Análise da contribuição dos imigrantes à formação da sociedade brasileira
Florestan Fernandes	Universidade de São Paulo	Integração do Negro à Sociedade de Classes
Egon Schaden	Universidade de São Paulo	Processo de Integração dos contingentes alemães e japoneses na sociedade brasileira e o papel da escola na aculturação dos dois grupos

Fonte: Elaborado a partir de Projeto de Pesquisa Sobre os Processos de Industrialização e Urbanização, Educação e Ciências Sociais, ano IV, vol. 05, n. 11 – agosto de 1959

Havia, ainda, a perspectiva de realização de um estudo comparativo dos processos de urbanização e industrialização no Brasil, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Alemanha, na África do Sul, na Austrália, na China e na União Soviética, e de uma análise do desenvolvimento da população brasileira, voltada ao tratamento das questões educacionais e culturais. Afora os estudos de caráter bibliográfico, o projeto incorporaria pesquisas de observação direta. Seriam dez trabalhos unificados quanto “ao objetivo básico, e em parte, quanto aos procedimentos metodológicos”, todos eles supervisionados por Bertram Hutchinson, baseados em uma amostra de 5.500 a 6.000 famílias, tomada nos municípios de São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Juiz de Fora, Volta Redonda, Americana, Londrina e Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, deveriam ser realizados e publicados posteriormente os trabalhos listados no Quadro 2.

Quadro 2: Pesquisadores - Processos de Industrialização e Urbanização – 2ª etapa

Autor(a)	Instituição	Pesquisa
Bertram Hutchinson	CBPE/UNESCO	Caracterização da forma, intensidade e efeitos dos processos de urbanização e industrialização em cada uma das cidades que serão objeto de estudo e para a Região Centro-Sul do Brasil
Carolina M. Bori	Universidade de São Paulo	A estrutura da Família e as mudanças na posição social da mulher e nas interrelações do grupo familiar decorrentes dos processos de urbanização e industrialização
Arrigo Angelini	Universidade de São Paulo	A criança e o adolescente brasileiros das áreas mais desenvolvidas. Características sócio-psicológicas, expectativa dos pais, conduta escolar.
Roger Seguin	CBPE	A Escola Pública Primária Brasileira das áreas metropolitanas mais desenvolvidas
Josildeth Gomes Consorte	CBPE	Distribuição das oportunidades de educação elementar na região centro-sul
Dante Moreira Leite	FFCL – Araraquara	O Professor Secundário Brasileiro – Formação profissional, condição social.
Luiz Pereira	FFCL – Araraquara	Formação Profissional e Condição Social do Professor Primário Brasileiro
Eunice Ribeiro	Universidade de São Paulo	Ajustamento Social e ocupacional dos contingentes rurais nos centros metropolitanos

Aniela Ginsberg	Universidade Católica de São Paulo	Adaptação do imigrante estrangeiro e migrantes nacionais às diversas regiões do país e ascensão social dos descendentes de primeira e segunda geração em relação ao elemento nacional
Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni	Universidade de São Paulo	Os efeitos sociais da industrialização na cidade de São Paulo
Pe. Fernando Bastos D'Ávila	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Comportamento religioso das populações urbanas brasileiras

Fonte: Projeto de Pesquisa Sobre os Processos de Industrialização e Urbanização, Educação e Ciências Sociais, ano IV, vol. 05, n. 11 – agosto de 1959

O fenômeno educacional seria abarcado, especificamente, pelos estudos “A Escola Primária Metropolitana”, de Roger Seguin; “O Professor Primário Metropolitano”, de Luiz Pereira; “Escolaridade e Ocupação”, de Josildeth Consorte e Edna Soter de Oliveira; “A Escola Secundária Brasileira”, de Rosa Maria Monteiro; e “A Formação do Magistério Primário”, de Aparecida Joly Gouveia. Assim, estaria completada a série, cujos resultados dariam ao CBPE condições de “examinar a viabilidade da introdução de técnicas de planejamento na esfera de educação, de modo a imprimir um caráter mais racional e mais científico à atuação educacional” (PROJETO de Pesquisa sobre os Processos de Industrialização e Urbanização, 1959, p. 117), adequando-a, portanto, às necessidades geradas pelo processo de desenvolvimento. Entretanto, do mesmo modo que o programa “Cidades-Laboratório”, o projeto enfrentou dificuldades de implementação. A principal delas foi o atraso no encaminhamento das pesquisas, que impossibilitou a publicação, dentro do prazo esperado, nas coleções – “O Brasil Urbano” e “Sociedade e Educação” – lançadas pelo CBPE. Muitos dos trabalhos só seriam publicados depois de 1961. Desse modo, o grande projeto editorial, idealizado por Darcy Ribeiro, de elaborar um “livro-síntese” sobre o Brasil acabou não sendo concretizado.

Os projetos de pesquisa levados adiante pelo CBPE e pelos CRPEs, mesmo em face das dificuldades de implementação e da curta duração, implicaram em avanços na institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. Pesquisadores trabalharam em regime de tempo integral e puderam se aprimorar em seus ofícios – a oferta do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais objetivava isso –, o centro de pesquisas se aproximou das universidades e das demais instituições científicas, era concedido certo grau de autonomia para a realização dos trabalhos e os quadros dirigentes dos centros de pesquisas esforçaram-se em garantir que os programas de pesquisas fossem rigorosamente

adequados aos padrões científicos. Conhecimentos foram produzidos sobre as diferentes regiões, contribuindo para a elaboração do mapa sociocultural do país e a associação com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo permitiu, durante certo tempo, que fossem realizadas experimentações educacionais, tendo em vista a determinação de novos métodos e processos de ensino, cujas aplicações às distintas regiões, proporcionariam não só o estrito combate ao analfabetismo entre jovens e adultos, mas, principalmente, a ampliação do número de matrículas de crianças em idade regulamentar nas escolas primárias e a elevação dos índices de conclusão do ensino primário.

Houve, ainda, o aprofundamento da articulação entre educadores e cientistas sociais, já esboçada no Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University, embora, como ressalta Xavier (1999, p. 168), os educadores estivessem “preocupados com a urgente aplicação dos conhecimentos adquiridos em projetos de intervenção na dinâmica das relações sociais e das expressões culturais por meio da ação da escola”, à medida que os cientistas sociais buscavam, no campo, as questões que constituiriam “o móvel da investigação social”. Nem sempre, portanto, a educação escolar esteve no centro dos interesses dos pesquisadores. Tampouco era bem recebida por setores da comunidade científica a principal opção metodológica, especialmente adotada pelo CBPE em seus maiores projetos de pesquisas: os estudos de comunidade. Estes passaram a ser contestados no Brasil entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960, apesar do longo histórico de realizações. Dentre os nomes que manifestavam suas divergências estavam Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Maria Sylvia de Carvalho Franco, Guerreiro Ramos, Octávio Ianni, Luiz Aguiar Costa Pinto e até mesmo pesquisadores envolvidos nos projetos do CBPE como Oracy Nogueira, Levy Cruz e Klaas Wortmann. Os argumentos eram diversificados: a inadequação da utilização das técnicas de pesquisa, a ausência de articulação do local com o nacional, o idealismo acerca das sociedades estudadas, a ausência de fundamentação teórica, o uso de estereótipos, o olhar urbano sobre o mundo rural, numa notória predileção pelo primeiro, entre outros (Oliveira; Maio, 2011).

A insuficiência dos resultados produzidos e as controvérsias em relação aos métodos das pesquisas, não impediram que o programa estabelecido pelo CBPE avançasse em objetivos caros a Anísio Teixeira e os demais quadros do centro de pesquisas. Reforçou-se a necessidade de se produzir uma política educacional orientada pelo conhecimento científico, que rompesse com a uniformidade vigente e se adequasse às características culturais, sociais, econômicas e políticas de cada região do país. Democratizar o sistema educacional passava, necessariamente, por essa transformação no modo de compreender o fenômeno educacional e de atuar sobre ele. Pautados nesse propósito, o CBPE e os CRPEs iriam atuar em todas as esferas do ensino, a começar pelo ensino primário, considerado fundamental à democratização da sociedade.

4.5 A priorização do ensino primário público, laico e gratuito

Em 1957, o CBPE, através de João Roberto Moreira, então diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, elaborou o documento “A educação elementar em face do planejamento econômico”, apresentado como uma contribuição do INEP ao plano formulado pelo Ministério da Educação e Cultura à Presidência da República com vistas à promoção da educação para o desenvolvimento econômico. Seu conteúdo estabelecia, inicialmente, um diagnóstico devastador para o ensino primário: diferentemente do que estabelecia a legislação, os alunos mantinham-se, em média, 4 anos nas escolas primárias urbanas e 3 anos nas rurais quando a obrigatoriedade de permanência era de 5 anos em ambos os casos; havia desordem nas matrículas, na composição das classes e no estabelecimento dos turnos diários de aula; as instalações escolares eram insuficientes; os professores, mal formados; e o ensino, arcaico (Moreira, 1957a) Desse modo, eram altos os índices de reprovação e evasão escolar. Logo, o Brasil, em meados dos anos 1950, não conseguira promover uma educação comum a todos os indivíduos, ministrada em uma escola de nível primário, pública, laica, gratuita e universal.

A criação do sistema escolar no Brasil se deu em bases dicotômicas. Os diferentes estratos sociais não tiveram, historicamente, as mesmas oportunidades educacionais. Ainda no período colonial, a Igreja Católica, principal responsável pela oferta de serviços educacionais no país, estabeleceu diferentes modelos de formação aos membros das elites e das classes trabalhadoras. Os primeiros não somente receberiam um ensino de cunho humanístico, intelectualista, eminentemente teórico, totalmente dissociado dos conhecimentos práticos, como também seriam privilegiados com a possibilidade de cursarem a educação média e a superior. Já os demais acessariam somente as escolas de nível primário, que preservariam o mesmo modelo de ensino ministrado nas instituições destinadas às elites. No entanto, prejudicados pelas dificuldades materiais e pelas barreiras pedagógicas – o tipo de ensino ministrado, distante da realidade do alunado era altamente rigoroso, seletivo –, seriam alijados das etapas posteriores do processo educacional. Esse panorama não seria modificado até o advento da República, apesar das tentativas de expansão da educação primária observadas entre o período colonial e o Império⁵¹.

A Proclamação da República e a consequente implantação do regime federativo fez com que o poder central não assumisse responsabilidades sobre a instrução pública. Prevaleceu a transferência de responsabilidades para os estados, que tiveram que enfrentar o desafio de expandir o ensino primário. São Paulo inovou ao promover em 1892 uma reforma

⁵¹ Dentre os esforços de expansão da educação primária é possível destacar o estabelecimento, no período pombalino, das Aulas Régias (aulas isoladas, destinadas, sobretudo ao ensino da leitura, da escrita e das quatro operações de aritmética) e, posteriormente, já na época imperial, as elaborações da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que visava promover a expansão da escola primária em todo o território nacional, da reforma Couto Ferraz e da reforma Leôncio Carvalho.

educacional⁵² que criou os grupos escolares, responsáveis por articular em um único prédio, sob a forma de classes seriadas, as antigas escolas de primeiras letras. A partir de então, tendo acesso aos mesmos componentes curriculares e métodos de ensino de outrora, alunos de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem foram introduzidos à rigorosa lógica da seriação. Com isso, novos obstáculos se impunham à escolarização primária. Apesar disso, a experiência paulista seria reproduzida em outros estados⁵³.

Nos anos 1920, em meio às transformações econômicas, sociais e culturais que acometiam o país, abriu-se novo ciclo de reformas estaduais de ensino, orientadas, desta vez pela ânsia de renovar os currículos e os tradicionais métodos de ensino. Iniciava-se uma luta⁵⁴, que teria o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma de suas maiores expressões, em prol da difusão do ensino primário público, laico, comum, universal e gratuito. Na década seguinte, por força do contexto modernizante e da consequente emergência de novas forças políticas, a educação foi reincorporada ao cerne da agenda do governo central. Estabeleceu-se nos diferentes textos constitucionais – 1934 e 1937 – a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. No entanto, diferentemente do que se praticava nos estados⁵⁵, o governo Vargas sustentava o modelo dicotômico de educação elementar. À medida que a Constituição de 1937 estabeleceu que o Estado deveria oferecer ensino pré-vocacional profissional “às classes menos favorecidas”, a Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada em 1946, já sob o governo José Linhares, propôs a divisão do ensino primário em dois níveis – elementar e complementar –, seletivos e propedêuticos aos níveis ulteriores. O

⁵² Essa reforma educacional possibilitou que se criasse pela primeira vez em São Paulo um sistema escolar. Dentre as ações promovidas, segundo Marcílio (2014) estavam as implantações da Secretaria Geral de Instrução Pública e da Inspetoria Geral do Ensino Público, a organização do ensino em graus – primário, secundário e superior –, a criação do jardim de infância, o estabelecimento do ensino primário em dois ciclos, a adoção do método intuitivo, a implantação do recenseamento escolar, a constituição de escolas primárias – previa-se até mesmo a adoção, em alguns casos, do ensino misto – e secundárias, além de investimentos na reestruturação da formação docente.

⁵³ Segundo Saviani (2010), Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, Paraná, Bahia e Mato Grosso adotaram a reforma.

⁵⁴ Em meio à luta por novos modelos educacionais, é necessário elencar também os empenhos das correntes pedagógicas não-hegemônicas, decorrentes do movimento operário. Nessa direção, Saviani (2010) destaca a difusão de ideias socialistas no país através de periódicos, livros e partidos operários que reivindicavam o ensino público, defendiam a criação de escolas operárias e bibliotecas populares. Havia, com maior expressão, as correntes anarquistas e anarco-sindicalista que faziam a crítica à educação burguesa e se empenhavam na criação de escolas autônomas e autogeridas. Por intermédio da atuação desses movimentos, foram implantadas escolas como a Escola Libertária Germinal, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, a Escola Livre 1º de Maio e as Escolas Modernas. Finalmente, com a constituição do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922 e sua entrada na ilegalidade no mesmo ano, os comunistas, por meio do Bloco Operário-Camponês (BOC), posicionaram-se em relação à política educacional vigente à época, defendendo quatro pontos: “ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (Saviani, 2010, p. 183).

⁵⁵ Novas reformas de ensino ocorreram nos estados, influenciadas pelo ideário escolanovista. Destaca-se, dentre elas, a reforma implementada por Anísio Teixeira no Distrito Federal.

nível elementar estava articulado às modalidades educacionais técnico-profissionais, enquanto somente pelo nível complementar seria possível dar continuidade aos estudos para além dos cursos de educação profissional. Com isso, ficou estabelecido legalmente que os mais pobres deveriam ter acesso à educação profissional, enquanto os mais ricos seriam educados nos moldes tradicionais, em que os conhecimentos teóricos predominavam sobre os práticos – uma notória herança do regime escravocrata.

A redemocratização do país possibilitou que se elaborasse uma nova Constituição em 1946, a qual reafirmou o direito de todos os indivíduos à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. No entanto, nem mesmo a previsão de mecanismos de financiamento ou a gestão do Fundo Nacional do Ensino Primário animavam os educadores e intelectuais do CBPE. Numa circunstância em que se acelerava a mudança social, a educação primária mantinha-se desarticulada dos interesses da sociedade, antidemocrática em sua essência, destinada apenas a reproduzir o status quo. Impunha-se, portanto, a necessidade de remodelar a atuação do aparelho estatal e promover uma radical transformação das ideias e práticas pedagógicas. Em função disso, os quadros do CBPE lançaram como propostas ao governo Juscelino Kubitschek, no documento “A educação elementar em face do planejamento econômico”, o estabelecimento da promoção automática, regularização da matrícula por idade, extensão da escolaridade e a melhoria da formação docente. A novidade foi a recomendação da criação do “ensino de emergência” (Moreira, 1957a). Essas sugestões explicitavam o compromisso com a democratização do sistema e com a sua conversão em um fator de estímulo ao desenvolvimento. Era a retomada, em novas bases, do “entusiasmo pela educação”. Nessa direção, o ensino primário consistiria em etapa prioritária.

Valendo-se da premissa de que uma sociedade democrática é aquela em que os indivíduos são considerados iguais perante a lei e usufruem da mesma condição de igualdade no tocante ao exercício de direitos – políticos, civis e sociais –, o Brasil não poderia prescindir, portanto, de assegurar a mesma base educacional a todos. Isso se consolidaria através de uma infraestrutura educacional comum (inicialmente, o ensino primário e, posteriormente, o ensino secundário) e uma superestrutura responsável por assegurar a diversificação (as demais modalidades educacionais e o ensino superior)⁵⁶. Desse modo se estabeleceria “[...] a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializada e especializada, ulteriores à educação primária” (Teixeira, [1956], 2007 p. 108). Nessa direção,

⁵⁶ Segundo Fernando de Azevedo (1956, p. 53), essas estruturas superpostas no sistema educacional corresponderiam “à dupla exigência da sociedade, que, tendo por base de sua unidade e coesão social um minimum de semelhanças de indivíduos, grupos e subgrupos que a compõem, tomam como ponto de partida a assimilação (homogeneização) dos indivíduos (ensino geral, comum) para as diversificações ulteriores, nas escolas especializadas”.

o aparelho estatal seria de fundamental importância: deveria garantir o oferecimento de escolas primárias públicas, laicas, universais e gratuitas.

Inspirados nas diretrizes do movimento escolanovista, os educadores e intelectuais do CBPE propunham uma escola primária em tempo integral, que não reproduzisse a lógica da repetência – defendia-se a promoção automática –, cujas matérias deveriam ser “as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, for aprendido” (Teixeira, 1956, p. 9). Intentava-se uma rearticulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, permitindo a associação entre saber e trabalho⁵⁷, que deveriam ser “[...] ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo de comum, em que todos se associam e por que todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproxima, unem e integram os homens na real fraternidade da vida” (Teixeira, 1956, p. 12). Outrossim, por intermédio das experiências e da proximidade da escola com a comunidade, imaginava-se, ainda, que os alunos pudessem formar hábitos⁵⁸ e valores, aprender modos de convivência e de participação em uma sociedade democrática. Dessa maneira, imaginava-se ser possível superar o arcaísmo da escola brasileira e, sobretudo, transformar o que antes era considerado um privilégio em um direito efetivado.

Propunha-se, também, um novo padrão de administração educacional, baseado na lógica da descentralização. As escolas seriam municipais, sujeitas à organização da lei estadual e conformadas aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases, que ainda se encontrava em tramitação. Nesse arranjo, os municípios, estados e a União teriam seus papéis ressignificados. Os municípios constituiriam escolas locais com “programa local e professor local”, de modo a “[...] dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, e servida por professores

⁵⁷ João Roberto Moreira destacava que a simples incorporação de trabalhos manuais à aprendizagem, como já era realizada em alguns sistemas de ensino, não implicava na produção de conhecimentos relacionados às atividades profissionais. Afirma Moreira (1957a, p. 78-79): “Então, surgiram, nas áreas rurais, as escolinhas com jardim, horta e alguns canteiros de cereais, plantados e cuidados pelas crianças; e, nas áreas urbanas, as escolas passaram a ter salas próprias para o ensino de trabalhos manuais, bastando que a criança aprendesse a fazer alguma coisa com as mãos, fosse ou não isso de utilidade, tivesse ou não relação com o que realmente se fazia com as mãos na sociedade ambiente. [...] Isso tudo poderia ser muito interessante para as crianças, para os professores, mas se confinava à escola e nenhuma repercussão poderia ter sobre as atividades econômico-sociais da área em que se localizaria a escola. Como antes, quando ela era como que segregada numa ilha, para realizar a tarefa de ensinar a ler, escrever e calcular, também agora, com o novo acréscimo que se lhe fazia, continuaria insulada”.

⁵⁸ Segundo Anísio Teixeira ([1956], 2007, p. 108-109), a escola primária deveria ocupar-se, além da instrução, da formação de hábitos. Seria necessário formar, ainda que em nível elementar, no alunado, “hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem” (Teixeira, [1956] 2007, p. 108-109).

impacientes e estranhos ao meio” (Teixeira, [1956] 2007, p. 67) e conselhos de educação⁵⁹, responsáveis pela gestão de um fundo composto pelos recursos destinados à área. Aos estados caberia a prestação de assistência técnica, a formação de docentes para as escolas municipais e a complementação dos recursos orçamentários quando insuficientes nas localidades. Por sua vez, a União também auxiliaria técnica e financeiramente os municípios, além de implementar e gerir escolas de experimentação e demonstração. Desta forma, se imaginava ser possível viabilizar a descentralização da educação, respeitando o princípio, defendido por Anísio Teixeira e pelos quadros do CBPE, da unidade nacional pautada na diversidade regional.

4.5.1 Gilberto Freyre e o CRPE/PE na defesa de uma política educacional “rurbana”

Aproximadamente trinta anos depois de ser um dos protagonistas da criação do Movimento Regionalista, responsável pela implantação do Centro Regionalista do Nordeste⁶⁰ (1924), organização do Livro do Nordeste⁶¹ (1925), realização do Congresso Regionalista⁶² (1926) e lançamento do Manifesto Regionalista, documento que denunciava o modernismo vigorante à época, a descaracterização da cultura nordestina em função da importação de ideias e conceitos, sobretudo estrangeiros, e propunha a reorganização do país mediante a

⁵⁹ Os conselhos de educação seriam instituídos nas diferentes órbitas – federal, estadual e municipal – e teriam poderes autônomos para gerir os fundos de educação. Segundo a proposta de Anísio Teixeira (1957b), seus membros poderiam ser eleitos por sufrágio universal ou nomeados pelos Poderes Executivos, desde que com a anuência dos Poderes Legislativos. Além disso, seriam obrigados a seguir um modelo de aplicação dos recursos – 60% em gastos de pessoal; 30% para material; 10% para construções e reformas de prédios.

⁶⁰ O Centro Regionalista do Nordeste deveria atrair, livre de interesses partidários, os elementos da “inteligência nordestina”, afim de “desenvolver o sentimento de unidade do Nordeste” e “trabalhar em prol dos interesses da região nos seus aspectos diversos: sociais, econômicos e culturais” (Freyre, 1977, p. 176). Para tanto, se encarregaria de organizar conferências, exposições de arte, visitas, excursões, uma biblioteca onde se achassem “representadas as produções intelectuais do Nordeste no passado e no presente”, uma revista de “alta cultura” e, finalmente, um “congresso regionalista” (idem).

⁶¹ O Livro do Nordeste foi uma obra dedicada à valorização da cultura nordestina em que foram reunidos 31 artigos de diferentes colaboradores sobre temas “que se dedicavam à compreensão da economia, da história, da higiene, da educação e da cultura nordestinas nos últimos cem anos” (Meucci, 2006, p. 58).

⁶² O Congresso Regionalista foi organizado com o intuito de discutir os problemas socioeconômicos e a vida artística e intelectual nordestina. Segundo Freyre (1977, p. 177) as temáticas do evento foram divididas em duas partes: a primeira (intitulada “Problemas Econômicos e Sociais”), havia cinco itens de discussão – “1º. Unificação econômica do Nordeste. Ação dos poderes públicos e dos particulares. 2º. Defesa da população rural. Habitação, instrução, economia doméstica. 3º. O problema rodoviário do Nordeste – aspectos turísticos, valorização das belezas naturais da região. 4º. O problema florestal. Legislação e meios educativos. 5º. Tradições da cozinha nordestina. Aspectos econômicos, higiênico e estético” –, a segunda parte (intitulada “Vida artística e intelectual”) tinha outros quatro tópicos – “1º. Unificação da vida cultural nordestina. Organização Universitária. Ensino artístico. Meios de colaboração intelectual e artística. Escola primária e secundária. 2º. Defesa da fisionomia arquitetônica do Nordeste. Urbanização das capitais. Plano para as pequenas cidades do interior. Vilas proletárias. Parques e jardins nordestinos. 3º. Defesa do patrimônio artístico e dos monumentos históricos. 4º. Reconstituição de festas e jogos tradicionais”.

priorização da regiões até então desprezadas pelos governantes nacionais, Gilberto Freyre reafirmava suas preocupações com o processo de desenvolvimento, expressas nas denúncias que fazia das “tensões presentes nos pares nacional/regional; cosmopolitismo/regionalismo; unidade/diversidade de culturas” (Xavier, 1999, p. 105-106), em dois artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos durante o ano de 1957, frutos de conferências realizadas em cursos de treinamento de professoras rurais de Pernambuco. Nesses textos, Freyre lança e reforça o conceito de “rurbano”, revigorando, a partir da educação, a perspectiva regionalista, que acabaria pautando a atuação do CRPE/PE.

Num contexto em que o mundo caminhava, segundo Gilberto Freyre, para uma interdependência nas relações entre economias e culturais rurais e urbanas no contexto local e entre economias e culturais nacionais no contexto global, prevalecia a mística do “pan-industrialismo” e do “pan-urbanismo”; e o Nordeste, região eminentemente pobre e rural, prejudicada por um projeto de desenvolvimento responsável por alimentar uma espécie de “imperialismo interno”, alicerçado pelo “critério de que as sub-regiões pobres de um país deviam estar sempre à mercê de planos e projetos que tenham por sede uma das sub-regiões ricas, – no caso do Brasil, a paulista [...]” (Freyre, 1957, p. 48-49), era altamente prejudicado em suas possibilidades de se desenvolver à base de atividades industriais. Em função disso, Freyre propunha, como contraposição ao modelo vigente, a formação de uma mentalidade “rurbana”, resultante da transformação de antagônicos em complementares – o rural e o urbano, o agrário e o industrial – por intermédio de uma interpenetração. Era uma proposta que combatia o centralismo e a uniformidade do padrão de atuação governamental, pautado nos valores citadinos, e considerava a solução articulada dos problemas rurais e urbanos, favorecendo o desenvolvimento regional, pois, dentre outras coisas, previa o fortalecimento dos municípios⁶³ e a criação de centros transmunicipais de cultura⁶⁴, responsáveis por

⁶³ “É tempo de pensarmos em Pernambuco no desenvolvimento de pequenos Recifes que desafoguem o atual e falsamente grande, morbidamente grandioso, doentemente metropolitano, levando-se ao mesmo tempo a urbanidade a espaços rurais distantes do litoral atlântico: espaços onde essa urbanidade expansiva, por um processo chamado em sociologia de transculturação, se impregnará de influências rurais, tornando-se rurbana. Do mesmo modo é tempo de trazermos ao Recife valores rurais que o integrem mais do que o de hoje, doente e inchado, na vida, na paisagem, na natureza, na situação, na condição, na realidade regional de que ele, o Recife de sempre, deve ser a suma e ao mesmo tempo o sumo. Do contrário o Recife se tornará cidade incaracterística, e quase sem contato com os valores rurais do complexo a que pertence: tendo por frutas a maçã da Califórnia, a uva argentina ou a ameixa portuguesa, em vez da manga de Itamaracá, do abacaxi de Goiana, da pinha de Caruaru e da mangaba de Ilha; tendo por especialidades de mesa e sobremesa as que lhe chegam secas ou em latas, do Rio Grande do Sul ou, congeladas, do Maranhão, em vez dos pitus do Rio Una ou dos queijos, requeijões e carnes de sol ou de vento do sertão ou dos doces de cajus frescos do litoral; tendo por árvores públicas de sombra e plantas ornamentais nas suas ruas e praças, nos parques públicos e nos quintais das casas, as importadas e exóticas, em vez de paus d'arco, de jacarandás, de tapoamas, de itizeiros, de cajueiros, de paus-brasil vindos das matas regionais” (Freyre, 1957, p. 77-78).

⁶⁴ Sobre a criação dos “centros transmunicipais de cultura”, afirma Freyre (1957, p. 71): “Esses centros transmunicipais de cultura, assistência e recreação dariam vida intelectualmente nova ao interior do

viabilizar uma vida intelectualmente mais pulsante no interior do país. Seria, portanto, um meio de possibilitar que regiões como o Nordeste, por exemplo, se desenvolvessem por intermédio da industrialização e incorporassem valores e bens urbanos, tal qual os Estados Unidos o fizera, sem, contudo, se descaracterizarem⁶⁵. Com isso, o diretor do CRPE/PE revigorava seu compromisso com o regionalismo e retomava convicções expressas em suas obras, visto que defendia a valorização da brasilidade a partir de suas raízes estabelecidas no campo. Afirma Freyre (1957, p. 47):

Esse elemento raiz é, em grande parte, telúrico, rural, ligado à terra, alimentado pelas constâncias rurais da nossa vida; elemento constante e não transitório, que devemos fortalecer ou avigorar sob formas urbanas; elemento de valor permanente e não reflexo de modas ou caprichos metropolitanos em metrópoles em que, como nas brasileiras de hoje, o desenvolvimento das instituições de cultura intelectual, artística, ética não vem correspondendo ao desenvolvimento simplesmente material ou técnico que lhes dá aparências de altas civilizações.

Na defesa da mentalidade “rurbana”, Freyre compreendia ser necessário entender o indivíduo em suas condições sociais, culturais, ambientais. Para tanto, apostava no conhecimento produzido pelas ciências sociais, mais especificamente, pela sociologia. Todavia, não seria a sociologia “estritamente científica”, aquela, que, segundo o diretor do CRPE/PE objetiva “analisar, descrever, explicar, interpretar situações; quando muito diagnosticar e prever desenvolvimentos nessas situações, indicar prováveis consequências deste ou daquele rumo que se tome no modo de considerar-se uma situação ou um problema” (Freyre, 1957, p. 40), mas, sim, uma sociologia “aplicada” – “[...] e que é, em grande parte, uma sociologia menos do que é do que do que deve ser” (idem). Convertida em arte, mas ainda fundamentada pelo conhecimento científico, num processo similar ao que projetava, por exemplo, Anísio Teixeira para a educação, Freyre a denominaria de “Engenharia Social”, um campo de atuação que ele imaginava ter a presença de educadores, especialmente, das “professoras primárias”. Afirma Freyre (1957, p. 82):

Engenharia social não é só peso másculo nem apenas material bruto: é também renda como na outra engenharia a renda em ferro das modernas pontes, suspensas sobre os grandes rios como se fossem filigrana de prata ou de ouro feita por mulher. É renda social. É renda tecida com o que há de mais delicado na natureza humana. Juntando-se contrários. Harmonizando-se extremos. Lançando-se pontes sobre abismos. E esse trabalho mais delicado de juntar, de harmonizar, de conciliar, de equilibrar extremos humanos, de lançar sobre abismos sociais pontes também sociais que

Brasil, mostrando às populações rurais que elas têm direito ao contato vivo, direto, pessoal com o que a inteligência, o saber e a arte do país têm de melhor”.

⁶⁵ “Uma das maneiras de atendê-las com maior vantagem para as culturas ou economias nacionais e para as relações pacíficas entre economias e culturas, parece ser a solução rurbana, aqui sugerida ou seja, o desenvolvimento, em áreas rurais, de indústrias que, não prejudicando o caráter das regiões, embora o alterando, permitam que, dentro dessas áreas, populações sem oportunidades de aí desenvolverem atividades rigorosamente agrárias e pastoris, continuem a ser semi-rurais pela sua permanência em meios predominantemente rurais onde exerçam atividades industriais” (Freyre, 1957, p. 80).

parecendo frágeis sejam na realidade mais fortes que as ostensivamente fortes, ninguém o sabe realizar com mais arte ou mais sutileza que a mulher. Que a educadora. Que a professora primária.

A educação era compreendida como instrumento fundamental para a construção da mentalidade “rurbana”. Freyre entendia ser necessário transformar métodos, livros didáticos e práticas de ensino vez que o sistema educacional era orientado exclusivamente por valores urbanos, corroborando para o desajustamento que havia entre o meio rural e o meio urbano. Afora isso, enquanto as cidades se inseriam na era da especialização, promovendo transformações no ensino, mediante o aproveitamento dos conhecimentos científicos e tecnológicos, o campesinato ainda era formado sob a lógica enciclopédica, o que, segundo o intelectual pernambucano, se dava em função das necessidades do próprio meio, vez que a população do campo era, muitas vezes, requisitada a exercer diferentes funções sociais. Todavia, era imperativo que esse modelo de formação mantivesse seu caráter generalista, mas viesse a incorporar a ciência e a tecnologia aos assuntos especificamente rurais. Por sua vez, os professores – ou, especificamente, as professoras, pois Gilberto Freyre acreditava que ensinar crianças era uma tarefa “para a qual homem nenhum, a não ser por exceção, revela a competência da mulher” (Freyre, 1957, p. 74) –, figuras “anfíbias”, pois, de origem citadina, cuja formação se dava sob os valores urbanos, tornavam-se a principal aposta do intelectual pernambucano para a difusão dessa nova mentalidade. Contudo, Freyre defendia que os docentes deveriam atuar como “missionários”⁶⁶, agentes de “cultura brasileira e sociologicamente cristã”, cuja capacidade de ação deveria “transbordar do esforço de ensinar menino no de orientar adultos no sentido do desenvolvimento dos melhores valores rurais em articulação com os urbanos” (Freyre, 1957, p. 72). Isso implicaria, portanto, no acúmulo de outros papéis – a realização de serviços sociais, de enfermagem e de psicologia, por exemplo⁶⁷.

⁶⁶ “É a realidade que estou recordando à vossa modéstia de missionárias despretensiosas: franciscanas de saia, blusa e sapato de salto alto. Há alguma coisa de heroico na vossa tarefa, quando desempenhada em sua plenitude de tarefa missionária. Alguma coisa que faz que a vossa mocidade dedicada à infância e às populações do interior seja uma mocidade de tal modo superior à das moças elegantes que não trabalham pelos necessitados do seu trabalho e nem sequer saem das capitais, a não ser para viagem de turismo também elegante, que sem essa dedicação, esse vosso trabalho, esse vosso esforço, essa vossa vida aparentemente gasta entre rudes matutos, mas na verdade enriquecida pelo contato com a gente rústica e genuinamente brasileira do interior, não haveria Pernambuco nem haveria Brasil. Nem estaria se formando na América uma nova civilização” (Freyre, 1957).

⁶⁷ “Ora, a missão social da professora brasileira no interior do Brasil, tal como esse interior hoje se apresenta – desajustado do litoral urbano, deteriorado em alguns dos seus melhores valores superficialmente imitador das piores práticas urbanas ou pseudo-urbanas, recebendo as visitas importantes com peru e fome, envergonhado de seus sarapatéis, de suas tapiocas ou de seus beijos de côco, de suas fritadas de siri, de suas paneladas ou de seu mocotó com pirão, de suas carnes de bode com farofa cheio de coentro, de seu alfenin, de suas umbuzadas – é uma missão em que a tarefa de ensinar meninos – para a qual homem nenhum, a não ser por exceção, revela a competência da mulher – se deve juntar uma atividade complexa e sutil em que a missionária precisa ser um pouco enfermeira – pois terá muitas vezes de lidar com doentes, sabido, como é, que os homens do interior brasileiro no Norte são vários deles doentes; fazer um pouco de “serviço social”, entre populações que

Destarte, a “rurbanização” do ensino implicaria numa transformação profunda dos sistemas educacionais. Seria um meio de reabilitar o meio rural através da educação e da cultura num momento em que a urbanização e a industrialização eram fenômenos em ascensão e concorriam para a desvalorização da vida no campo e a migração do campesinato para os centros urbanos. Os antagonismos deveriam equilibrar-se de tal modo que, “valorizando-se o que é rural na cultura brasileira, não por ser este elemento superior aos demais, mas por vir sendo esquecido ou desprezado sob a excessiva glorificação dos elementos urbanos de importação” viesse, igualmente, a se valorizar o que “[...]nesta mesma cultura é elemento ético e de possibilidades intelectuais e estéticas, em geral melhor conservado pela gente rural do que pela gente urbana” (Freyre, 1957, p. 46). Essa mentalidade se tornou consonante aos intentos do CBPE e influenciou diretamente os estudos e pesquisas realizados pelo CRPE/PE. Defendia-se a descentralização do ensino através do restabelecimento do regionalismo, agora sob nova roupagem.

4.5.2 O CRPE/PE e os reflexos do regionalismo freyreano

O CRPE/PE promoveu diversos cursos ligados à temática educacional. O primeiro deles foi proposto por Gilberto Freyre, que planejou um curso sobre os problemas educacionais da região nordestina, a ser ministrado por ex-secretários de Educação de diferentes estados no decorrer de 25 anos, dispostos a expor suas experiências a um público composto não só de professores, mas de pesquisadores e “homens de governo”. Segundo Freyre, a ideia do curso vinha de seu apreço “pelos homens de inteligência e de cultura que já lutaram com problemas por assim dizer eternos; que conhecem esses problemas de modo cru e direto; além dos livros; muito além das teorias” em Estados como os do “Nordeste brasileiro, que, por serem Estados pobres ou de poucos recursos, vêm sendo, neste particular, campos de batalhas mais terríveis que as travadas num Sul relativamente farto e relativamente próspero” (Freyre, 1958, p. 4). Denominado “Curso sobre Problemas de Política e Administração Escolar no Nordeste Brasileiro”, seria estruturado em três etapas: as conferências dos ex-secretários estaduais de Educação; outra, de palestras ou aulas; e uma de debates. Embora tenha sido alvo de críticas – segundo Gilberto Freyre, um pedagogo pernambucano afirmara que ele, enquanto diretor do CRPE/PE, privilegiava seus contemporâneos em detrimento dos jovens, desejosos de ascensão intelectual – o curso foi

sofrem intensamente de desajustamentos sociais; e também aplicar – repita-se – toda a sua ciência psicológica adquirida dos mestres, além de toda a sua intuição, ao esforço de articulação de valores rurais com os valores urbanos, tendo antes o cuidado de despertar em populações do interior o gosto pelos seus próprios valores, o brio rural, o sentimento de lealdade do homem rural à sua aldeia, à sua casa, à terra da sua fazenda ou do seu sítio, à sua horta, ao seu gado, à sua gente, à gente que com ele trabalha e que ele deve considerar extensão da sua própria família” (Freyre, 1957, p. 74).

sido bem recebido pela comunidade educacional, provocou a participação ativa da intelectualidade – constam entre os participantes Ariano Suassuna e Paulo Freire, por exemplo – e até mesmo a surpreendente presença de militares – oficiais superiores do IV Exército. Dos encontros realizados entre 1958 e 1960 resultou a publicação, neste último ano, das conferências e debates realizados no curso que ficaria conhecido como “Educação e Região.

A preocupação com a formação dos profissionais da educação também esteve na pauta do CRPE/PE, apesar da tardia criação da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). Em razão disso, além de conceder bolsas de estudo e encaminhar professores para a realização de cursos em universidades estadunidenses, uma ação que já fazia parte da agenda do CBPE, o centro regional promoveu cursos de aperfeiçoamento para professores primários, voltados, sobretudo às práticas de ensino, cursos de línguas, as Semanas de Recursos Audiovisuais, de Estudos sobre a Influência da Família na Vida Emocional e de Estudos do Livro Didático, cursos de atividades artísticas – destaque-se o Curso de Iniciação à Criatividade Artística, que teria sido uma propositura de Gilberto Freyre, visando associar os elementos da arte à educação e despertar no professorado primário a criatividade espontânea –, o Curso sobre Sociologia da Família Contemporânea, ministrado por Pedro Calderan Beltran, da Universidade Gregoriana de Roma, e o I Curso de Supervisores para o Ensino Primário, realizado em 1963, como parte dos esforços do Plano Trienal. Os alunos, dependendo do desempenho obtido no curso, deveriam atuar posteriormente em planos de aperfeiçoamento do magistério em diferentes estados. Nesta primeira etapa, 144 alunos foram qualificados, sendo 50 do Ceará e o restante de Pernambuco.

Além dos cursos, o Centro também realizou eventos que promoveram a circulação de ideias, envolvendo diferentes instituições e intelectuais. O Seminário Interno do CRR, como ficou conhecido, foi uma iniciativa periódica que tinha por objetivo promover apresentações e debates de textos publicados em revistas especializadas e livros, sobretudo no exterior, cujas temáticas fizessem parte do escopo de atuação do CRPE/PE. A partir da aproximação com a SUDENE, o Seminário tomou outro contorno, recebendo técnicos para a discussão de suas especialidades. Em setembro de 1960, o Centro realizou o Simpósio “Educação para o Brasil”, evento marcado pela amplitude dos temas discutidos. Dirigido por Carlos Frederico Maciel, que substituíra em caráter interino Gilberto Freyre à época, o simpósio teve como expositores Luiz Delgado, Paulo Frederico Maciel, Newton Sucupira, Rômulo de Almeida, Levy Cruz, Aderbal Jurema, Paulo Freire, Maria de Jesus Albuquerque, Itamar Vasconcelos e Maria Antônia Macdowell, que discutiram questões envolvendo o pensamento social brasileiro, as ideologias nacionais, o processo de desenvolvimento e a mudança social vigente, os desafios impostos à política educacional brasileira, o ensino primário, a formação docente, o ensino médio e o ensino secundário. Contudo, mesmo tendo formato similar ao evento que fora patrocinado pelo CRPE/SP aproximadamente um ano antes, o Simpósio “Educação para o Brasil” não obteve o mesmo prestígio visto que a iniciativa pernambucana não atraiu quadros

dos demais centros regionais – com exceção do baiano – tampouco recebeu dirigentes do CBPE como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jayme Abreu.

A agenda de cursos e eventos do CRPE/PE reforçou os princípios lançados por Gilberto Freyre em seus artigos em defesa da mentalidade “rurbana”, que seriam ratificados num texto, sem autoria reconhecida, intitulado “Programas Escolares e Região”, publicado em 1958. Nele, é possível perceber não só a consonância com as ideias de Freyre, que pautavam a agenda do Centro Regional, mas também com as de Anísio Teixeira e do próprio CBPE. O artigo traz argumentos em prol da descentralização do ensino, atentando à necessidade da organização de escolas com aparelhagem adequada e programas que considerassem a diversificação física, geográfica, social, cultural e econômica do país. Reafirmava-se, portanto, a ideia de construção da unidade nacional com base na diversidade. No tocante ao Nordeste, especificamente, defendia-se que a escola primária tivesse “[...] programas menos universais e mais regionais, mais ecológicos, sobre geografia, história, ciências físicas e naturais, educação sanitária e econômica, previdência, cooperação etc.” (Boletim Mensal do CRPE/PE, 1958, p. 3) e que as escolas normais também moldassem a formação docente às necessidades da região – o professor deveria ser instruído em relação a problemas como “[...] o solo, a água, a planta, o sombreamento, o roçado, o reflorestamento, a adubação, a poda, os animais, os açudes, a irrigação, as barragens subterrâneas, os poços, os hábitos de economia, a previdência, a cooperação, o combate às pragas, a saúde, a higiene etc.” (Boletim Mensal do CRPE/PE, 1958, p. 3). Todavia, ao reforçar seu caráter regional, a instituição acabou se isolando dos demais centros regionais e, principalmente, do grande debate nacional, que, naquele momento, estava concentrado em torno da luta pela educação pública, laica e gratuita.

4.5.3 A consonância do ideário educacional do CBPE com o ideário pedagógico dos organismos multilaterais

As ideias dos intelectuais brasileiros se conformavam a um movimento constituído em nível mundial que defendia a difusão e a modernização do ensino primário nos países subdesenvolvidos. A UNESCO notabilizara-se, até então, pela realização de eventos⁶⁸ em associação com o Bureau Internacional de Educação onde se produziam declarações – assinadas, na maioria das vezes, pelas autoridades brasileiras – em que se destacava a necessidade de ampliar a escolaridade primária obrigatória para seis anos nas zonas urbanas,

⁶⁸ De acordo com Barbosa (2006, p. 7), amparada pelos dados de Silveira (1986), num período de dez anos, entre 1958 e 1968, a UNESCO realizou doze conferências regionais na América Latina, que discutiram a problemática educacional. Além desses eventos, foram criados centros regionais de planejamento em Beirute, Nova Délhi, Santiago do Chile e Dacar e, em 1963, foi implantado o Instituto Internacional de Planejamento Educacional, também sob a égide do organismo multilateral, com sede em Paris.

instituir o regime de promoção automática, regularizar as matrículas em função da faixa etária do alunado, transformar programas e métodos de ensino, e promover a capacitação inicial dos indivíduos para o trabalho nos países subdesenvolvidos. Contudo, após pressão nacional⁶⁹, num momento em que a Guerra Fria recrudescia e as grandes potências mundiais – EUA e União Soviética – desviavam sua atenção para outros continentes, as interferências dos organismos multilaterais foram ampliadas através da promoção de auxílio técnico e financeiro aos países latino-americanos. A maior expressão desse novo padrão de atuação seria a realização do Projeto Maior n. 01 pela UNESCO em associação com a OEA e que teria o CBPE como um dos braços executivos.

O Projeto Maior n. 01 intentava a generalização e melhoria do ensino primário, especialmente nas zonas rurais, o reforço quantitativo dos quadros docentes e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação dos países latino-americanos. Em razão disso, previa ações como a disponibilização de assistência técnica, a criação de escolas normais, a dotação de fundos para trabalhos de pesquisa e publicações nas nações contempladas, a concessão de bolsas de estudo a professores e a formação de especialistas em educação. Dentre as ações realizadas em solo brasileiro destacam-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana para o Ensino Elementar (PABAE), conduzido pelo CRPE/MG, e a promoção do Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, coordenado pelo CBPE em articulação com o CRPE/SP. Além destas iniciativas, cabe ressaltar a importância que a Aliança para o Progresso teve no financiamento de ações do CRPE/PE, que, conveniado à Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), recebeu aportes financeiros da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para a construção de escolas, investimentos em formação docente e alfabetização – destaca-se, no conjunto das realizações, o financiamento da aplicação do método Paulo Freire em Angicos/RN, no ano de 1963 (Meucci, 2015) – e do CRPE/RS, que fortaleceu a ida de profissionais da educação para se aperfeiçoarem nas universidades estadunidenses.

⁶⁹ A Operação Pan-Americana foi proposta pelo governo Juscelino Kubitschek como um meio dos EUA auxiliarem economicamente os países latino-americanos através da melhoria dos preços na compra de matérias-primas e da ampliação dos mecanismos de financiamento aos processos de industrialização. O argumento era de que, sob a pobreza e a desigualdade, as nações latino-americanas estariam sob constante ameaça do “perigo comunista”. Embora a proposta brasileira tenha sido refutada pelo governo estadunidense, houve avanços na relação entre EUA e países latino-americanos. A criação do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) é um exemplo disso. Posteriormente, com o advento da Revolução Cubana, e já sob o governo John Kennedy, houve uma mudança de postura dos EUA, que culminou com uma reaproximação com os países do hemisfério, ratificada na constituição da Aliança para o Progresso.

4.5.4 O CRPE/MG e a implantação do PABAE

Em 1956, o Ministério da Educação e Cultura celebrou convênio com a United States Operation Mission – Brasil (USOM-B) visando à criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana para o Ensino Elementar (PABAE), constante no Ponto IV, um amplo programa de assistência técnica oferecido pelos Estados Unidos aos países latino-americanos logo após a Segunda Guerra Mundial e a emergência da Guerra Fria, cujos eixos de atuação foram, além do supracitado PABAE, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana para o Ensino Secundário (PABAES). A inclusão de Minas Gerais no convênio partiu da iniciativa do então secretário estadual de Educação Abgar Renault, que requisitou ao governo federal assistência técnica para ofertar melhor preparação pedagógica ao professorado primário e dos cursos normais. Coube ao Estado o protagonismo da iniciativa, que deveria ser estendida a São Paulo, Pará, Rio de Janeiro, Amazonas e Rio Grande do Sul, mediante a instalação de centros-piloto – o que não ocorreu, ficando Belo Horizonte como sede única –, e objetivava contribuir com a melhoria da formação docente aos profissionais do ensino primário.

Dentre as diretrizes gerais do programa constavam a introdução e demonstração de métodos e técnicas destinados ao ensino primário, submetendo-os à análise, aplicação e possíveis adequações visando à satisfação das necessidades brasileiras; a criação, apresentação e adaptação de materiais didáticos; a avaliação dos equipamentos pedagógicos existentes e a distribuição de novos; além do intercâmbio pedagógico, que previa a seleção de professores normalistas brasileiros aos Estados Unidos, na condição de bolsistas, para estudar nas universidades locais enquanto professores estadunidenses viriam ao Brasil para ministrar cursos e realizar conferências. Cabe ressaltar que os profissionais brasileiros, depois de terminada a experiência no exterior, seriam aproveitados pelo PABAE para atuar nos cursos de aperfeiçoamento de seus colegas de profissão por, pelo menos, dois anos.

Financiado pelos Estados Unidos e pelo Brasil, além de funcionar em regime de co-direção, o PABAE foi objeto de grandes controvérsias desde sua criação. No princípio, houve resistência de educadores católicos, temerosos das possíveis interferências do programa na rotina dos estabelecimentos confessionais de ensino, sobretudo no que se referia aos métodos e práticas pedagógicas, temendo-se, inclusive, a adoção do ideário pragmático, já em desuso nos Estados Unidos, além dos nacionalistas, que enxergavam a iniciativa como uma espécie de “americanização” da educação escolar local. Vencidas as resistências iniciais, o PABAE promoveu o encaminhamento de 864 alunos bolsistas, entre 1959 e 1964, às universidades estadunidenses, os cursos ministrados isoladamente (Língua Inglesa, Aritmética, Estudos Sociais, Filosofia, Psicologia, Currículo, Educação Pré-Primária, Artes, Educação Audiovisual, Ciências, Administração Escolar e Educação Primária) se pautavam apenas na realidade estadunidense, ignorando o cenário brasileiro, o que tornava a iniciativa inócua, uma vez que

os profissionais deveriam se especializar para trabalhar, posteriormente, com o aperfeiçoamento docente, através da demonstração de métodos de ensino, elaboração e publicação de estudos relacionados às metodologias de ensino de disciplinas do ensino primário, produção de programas educativos de rádio e televisão, além da difusão do uso de novas tecnologias no processo de aprendizagem.

Mesmo existindo distorções e dificuldades em sua implementação, o programa contribuiu nos processos de reformulação dos currículos de ensino normal e primário em Minas Gerais, no Espírito Santo e no Ceará, entre 1959 e 1961, no oferecimento de cursos aos professores de escolas normais e orientadores de ensino em Minas Gerais e no Paraná, além da publicação de obras, entre 1958 e 1963, como *Contagem*, de Rizza Araújo Pôrto; *Preparação Para Leitura*, de Magadala Lisboa Bacha; *Experiências de Linguagem Oral na Escola Primária* e *Meninos Travessos – Pré-Livro*, de Maria Yvone de Araújo; *O Problema da Erosão*, de Maria de Lourdes Almeida; *Ciências na Escola Moderna*, de Maria José Berutti e Terezinha Nardelli; *As Crianças Aprendem a Ler*, de Magdala Lisboa Bacha e Luella Keithahm; *Música e Movimento na Escola Primária*, *A Criança de Quatro Anos*, *O Período Preparatório e a Aprendizagem da Leitura* e *O Que é Jardim da Infância*, de Nazira Féres Abi-Saber; *Como Construir Fantoches*, de Nelson Hortman; *Formação e Desenvolvimento de Conceitos*, de Maria Luiza de Almeida Cunha Ferreira; e *Testes, Medida e Avaliação*, de Oyara Petersen Esteves.

Após as controvérsias iniciais, a emergência de uma forte oposição no interior do Instituto de Educação, que se imaginava, a princípio, responsável pela gestão do Programa, mas se tornara apenas um braço executor, acarretando na total desarticulação entre o IE e o PABAE através da diferenciação da organização do trabalho pedagógico, dos corpos docentes, remunerações e até mesmo das classes experimentais anexas, a iniciativa binacional sofreu intervenção direta do governo federal, que não era responsável pelo convênio e, sim, o governo estadual de Minas Gerais. Tal fato teria ocorrido em função de uma denúncia feita por docentes da rede mineira de ensino ao então ministro da Educação e Cultura Paulo de Tarso Santos, cujo teor era crítico à desnacionalização do ensino, fato que causou reação imediata de Abgar Renault, diretor do CRPE/MG, um dos entusiastas do Programa, e dos deputados estaduais na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Passada a polêmica, que não obteve os esperados resultados, mas foi devidamente divulgada nos meios jornalísticos e no Boletim Mensal do CRPE/MG, cessou o acordo com a USOM e a transferência do quadro de pessoal e do plano de trabalho do PABAE se destinou à Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP), pertencente ao CRPE/MG em meados de 1963.

4.5.5 O CRPE/SP e o oferecimento dos cursos de Especialização em Educação para a América Latina

Dentre as iniciativas da UNESCO para fortalecer a educação escolar na América Latina esteve o financiamento do Curso de Especialização em Educação para a América Latina (CEEAL), que ficou, no Brasil, a cargo do CRPE/SP e da USP, e no Chile, a cargo da Universidade do Chile. Foram aplicados aproximadamente 750 mil dólares anuais por uma década. A iniciativa era destinada a um público-alvo composto de indivíduos entre 25 e 40 anos de idade, que tivessem experiência profissional à frente de cargos diretivos no ensino normal e/ou em postos técnicos em órgãos educacionais. Tratava-se, portanto, de uma oferta restritiva, uma vez que, no Brasil e nos demais países latino-americanos, por exemplo, o número de profissionais leigos ocupando a docência nos diferentes níveis de ensino era alto. Os selecionados, contemplados com bolsas de estudo, deveriam se dedicar à aprendizagem, com especialistas selecionados pelo CRPE/SP, em grande parte pertencentes aos quadros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, dos seguintes eixos teóricos: Fundamentos da Educação; Planejamento, Organização e Administração Escolares; Programa e Supervisão; Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; Introdução à Pesquisa. Alunas e alunos, ao final do curso, cuja duração era de dois semestres, deveriam apresentar trabalhos finais, cujas temáticas estivessem relacionadas à análise dos sistemas educacionais em articulação com a estrutura social, visando o desenvolvimento socioeconômico das localidades onde trabalhavam. Imaginava-se, portanto, contribuir para a formação de “elites intelectuais e pedagógicas”, como afirmou Fernando de Azevedo (1958, p. 54-55) na abertura do Curso:

Administradores, inspetores, diretores, orientadores e técnicos, sim, de rigorosa precisão de métodos, mas também de grande largueza de vistas; cujo caráter esteja ao nível da inteligência e da cultura; que não se contentem em viver dia a dia no ramerrão da rotina, mas vivam sem cessar no futuro, com uma firme convicção de que administrar e orientar, como governar, é prever; cuja imaginação lhes inspire a desconfiança em face de soluções simplistas, e que tenham bastante consciência da complexidade dos problemas para preferirem soluções que não reflitam essa complexidade; que estejam dispostos a repensar seus pensamentos e pontos de vista, submetendo-os a um constante processo de revisão à luz de teorias novas e das experiências adquiridas; que não recuem diante de soluções imprevistas e audaciosas pelo só receio e risco de escandalizar espíritos rotineiros e formalistas, - pois uma das soluções das mais originais pode ser frequentemente a que se modela melhor sobre as realidades; educadores, para os quais deixar de trabalhar seria perder sua razão de viver, e deixar de se renovar, seria decair de sua alta missão, e cuja presença no meio de seus colaboradores seja tão viva e operante, tão compreensiva e humana, que, ainda depois de soada a hora de recolhimento ou de repouso eterno, os seus sucessores continuassem a trabalhar sob sua inspiração, com o pensamento atraído para eles como guias e modelos de consciência profissional. É exatamente para a formação, aperfeiçoamento e renovação dos quadros de orientadores desse tipo, dessas elites intelectuais e pedagógicas que se planejou este curso e serão outros sucessivamente organizados num período não inferior a dez anos.

Entre 1958 e 1966, o Curso foi ofertado em nove oportunidades pela USP, através do CRPE/SP, contemplando profissionais de 19 países latino-americanos, que deveriam atuar após a conclusão dos estudos por pelo menos dois anos nas instituições educacionais locais – uma exigência para a concessão da bolsa de estudos. Desse modo, a UNESCO acreditava

ser possível difundir o ideário do planejamento educacional e melhor adequar a educação escolar às necessidades dos países em processo de desenvolvimento.

4.5.6 As pesquisas destinadas ao ensino primário

A existência do CBPE e dos CRPEs possibilitou que se fortalecesse a pesquisa educacional no país e se conhecesse a realidade do seu sistema escolar. Através da DEPE e da DEPS foram realizados distintos tipos de pesquisa no período. Foram produzidos levantamentos⁷⁰ que possibilitaram a prospecção de dados acerca de aspectos internos – funcionamento administrativo, índices de matrícula, aprovação, reprovação, evasão, composição de currículos, entre outros – dos serviços educacionais, mais especificamente dos níveis de ensino elementar e médio. Dentre essas pesquisas destacam-se as ações do CRPE/SP, que realizou o *Levantamento do Ensino Primário de São Paulo (1957-1960)*; do CRPE/PE, responsável pelo *Levantamento do Sistema Educacional de Pernambuco (1960)*; a *Caracterização da Rede de Ensino Primário em Belo Horizonte (1960)*, pelo CRPE/MG; as pesquisas *O Ensino Primário no Rio Grande do Sul (1959)*, *Levantamento de Dados sobre a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul (1960)* e *O Ensino Primário Geral em Porto Alegre (1963)*, entre outras, coordenadas pelo CRPE/RS; e a produção, pelo CRPE/BA, do *Levantamento do Ensino Primário Estadual na Cidade de Salvador (1958)*.

Foram realizadas investigações de caráter qualitativo, pelo CBPE, com o propósito de analisar as relações entre a educação primária e as transformações que se processavam na sociedade à época. Entre os trabalhos efetuados, destacam-se os de Orlando Ferreira de Melo, Andrew Pearse, Josildeth Gomes e Aparecida Joly Gouveia, pesquisadores então vinculados à DEPS.

Orlando Ferreira de Melo realizou um estudo junto aos estabelecimentos de ensino primário público e particular no município de Blumenau. Por meio de um survey, que contemplava tanto aspectos quantitativos como qualitativos, Melo (1956) observou as condições físicas das escolas, as práticas pedagógicas e o comportamento do alunado. Com inédita colaboração dos professores, como previa o programa do CBPE, a pesquisa apurou que as escolas do interior catarinense eram impactadas por grande parte dos problemas que caracterizavam o ensino primário em todo o território nacional: ensino arcaico, desarticulado das experiências de vida dos alunos; cargas horárias reduzidas; escassez de material didático, práticas pedagógicas tradicionais – privilegiava-se a memorização e em alguns casos recorria-

⁷⁰ Xavier (1999, p. 123) destaca que esses levantamentos deram continuidade a uma lógica de pesquisa estabelecida pelas Campanhas de Educação: “Assim, apesar da estratégia do lançamento de Campanhas já ter sido ultrapassada com a institucionalização do CBPE, a pesquisa pedagógica desenvolvida nas DEPEs parece ter mantido a abordagem quantitativista da era dos grandes levantamentos e inquéritos, sem avançar no sentido de uma abordagem mais qualitativa da questão educacional” (Xavier, 1999, p. 123).

se até mesmo a castigos físicos para assegurar a disciplina e a aprendizagem –; e desajustamento entre o ensino seletivo e o baixo aproveitamento, caracterizado pelos altos índices de reprovação.

Andrew Pearse e Josildeth Gomes produziram, por sua vez, a partir de 1956, estudos de comunidade no Rio de Janeiro, então capital da República, que permitiram observar os impactos do processo de mudança social no sistema educacional local. Num contexto de acentuada migração de indivíduos da região nordeste para a sudeste, do campo para a cidade, Pearse⁷¹ analisou o fenômeno da favelização, a integração social dos favelados e, mais especificamente no campo educacional, a formação de atitudes dos migrantes em relação à escola. Josildeth, por seu lado, centrou sua análise na presença da criança favelada na escola pública, pesquisa que a possibilitou constatar, dentre outras coisas, o desajustamento da escola primária às demandas das classes trabalhadoras e, por conseguinte, a exclusão social que ali se processava. De acordo com o estudo de Gomes (1959), essas crianças eram fortemente impactadas pelas condições socioeconômicas de suas famílias e isso se evidenciava não somente pela dificuldade de acompanhar um ensino intelectualista, mas também pelo preconceito, pelas tentativas de obstrução do ingresso à escola, pelos tratamentos dispensados pelos professores aos alunos *etc.* Desta forma, invariavelmente, os índices de reprovação e evasão eram altos, o que denunciava o descumprimento da missão educativa da escola.

Aparecida Joly Gouveia⁷², por sua vez, na esteira desses trabalhos, realizou pesquisa em 1957, no interior do estado do Rio de Janeiro, sobre a opinião dos pais acerca das escolas e dos professores. Constatou-se que os familiares dos alunos da rede pública e da rede particular de ensino entendiam a escola como uma instituição fundamental para a formação do caráter e a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Havia concordância com relação à orientação do ensino. A oposição existente se ampliava na medida em que se deslocava do meio rural para o urbano e quando eram entrevistados indivíduos com maiores níveis de formação. Segundo a pesquisadora, isso permitiria prever que o descontentamento tenderia a crescer, pois tudo indicava que “[...] as futuras gerações de pais” seriam “cada vez mais urbanizadas e mais instruídas” (Gouveia, 1957, p. 206).

⁷¹ Os estudos desenvolvidos por Andrew Pearse foram, respectivamente, “A escola e o seu bairro no Rio” (1956), “Integração social das famílias de favelados” (1957) e “A formação de atitudes para com a escola em migrantes do interior” (1958), todos publicados no periódico Educação e Ciências Sociais, mantido pelo CBPE.

⁷² Além desses trabalhos, Aparecida Joly Gouveia também realizou, em 1956, uma interessante pesquisa denominada “Aproveitamento escolar, castigos e responsabilidade da família”. A investigação concluiu que o aproveitamento escolar dos alunos era explicado pelos pais em função de fatores extraescolares. Além disso, os pais deixariam ao governo a incumbência de decidir sobre questões de educação escolar, eximindo-se de suas responsabilidades, o que evidenciava o quão desarticulada estava a educação em relação à sociedade.

No campo psicopedagógico, dentre as pesquisas realizadas pelo CBPE e pelos CRPEs no âmbito do ensino primário, é possível destacar os estudos sobre linguagem e educação realizados no CRPE/MG por Mário Casassanta, Aires da Mata Machado e quadros da DEPE local; as pesquisas sobre manuais de ensino, materiais didáticos e práticas pedagógicas realizadas pelo CRPE/RS; as criações, pelo CRPE/SP, da *Ficha de Observação do Aluno* (1957) e das *Escalas de Escolaridade* (1957), os trabalhos de Psicologia Educacional elaborados por Dante Moreira Leite; e o projeto coordenado por Paulo Silveira Rosas no CRPE/PE intitulado *Ajustamento emocional das professoras primárias do interior, em Pernambuco* (1958).

4.5.7 A política de expansão do ensino primário no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)

Apesar de os resultados das pesquisas realizadas pelo CBPE reafirmarem a urgência de intervenções estatais na educação primária e os organismos multilaterais pressionarem em favor de mudanças, o governo Juscelino Kubitschek não a compreendeu como um setor prioritário na política educacional. Havia, no entanto, a concordância de que a escola primária não estava adequada às necessidades sociais da contemporaneidade. O próprio presidente afirmava ser preciso que “o ensino de primeiro grau abra melhores oportunidades às classes menos abastadas, para que se aufera melhor rendimento do seu trabalho, nesta época profundamente transformada pelas conquistas da técnica” (Oliveira, 1957, p. 143). Para tanto, destacava que a escola primária já não sendo mais “simples estágio para aprendizagem dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo”, devia preparar, também, “[...] o homem para trabalho, integrando-o na economia nacional” (Oliveira, 1957, p. 143). Nessa direção, manifestava a concordância governamental com a produção de mudanças curriculares. Ademais, seu ministro Clóvis Salgado (1958) reforçava o compromisso com a regularização da matrícula pela faixa etária, a adoção do regime de promoção automática, a extensão da duração das jornadas diárias e da escolaridade primária como um todo, além da construção de novas unidades escolares e de investimentos na qualificação do professorado. Apesar disso, o que se observou na realidade foi o fato de que ao preservar a Lei Orgânica do Ensino Primário e reservar a menor parcela (2%) da totalidade dos recursos orçamentários destinados à composição dos Fundos Nacionais do Ensino (os ensinos médio e superior seriam beneficiados, respectivamente com 3% e 4%), o governo acabou por inviabilizar o desenvolvimento de ações de maior relevo na educação primária.

Embora não fosse uma prioridade na agenda governamental, entre 1956 e 1960, a administração Kubitschek, através do INEP, que controlava o Fundo Nacional do Ensino Primário, concluiu a construção de 1.234 escolas com 3.018 salas de aula. Em 1960 encontravam-se em andamento outras 293 construções escolares com 734 salas de aula e

estavam programadas outras 355 construções escolares com 791 salas de aula. Além dessas ações, foram distribuídos conjuntos de mobiliário para 2.031 salas de aula e realizados acordos para aquisição dos mesmos conjuntos visando o atendimento de outras 1.093 salas (Ação do INEP e Centros de Pesquisas no Quinquênio 1956-1960, 1961).

O INEP, auxiliado pelo CBPE, além de gerir o Fundo Nacional do Ensino Primário, também promoveu campanhas educacionais que impactaram diretamente o ensino primário. Afora a CILEME, que produziu levantamentos e inquéritos sobre os ensinos elementar e médio, foi criada a Campanha de Educação Complementar, destinada à ampliação da escolarização dos adolescentes entre 12 e 13 anos de idade. Até então, o ensino primário se limitava a quatro séries e comumente, os adolescentes nessa faixa etária se encontravam no “hiato nocivo”, ou seja, impedidos de migrar para o mercado de trabalho devido à restrição de idade – só se admitia a empregabilidade de jovens a partir dos 14 anos –, eram obrigados a prosseguir os estudos em nível médio ou ficar desocupados. Desta forma, a Campanha propunha a criação de duas novas séries – 5ª e 6ª – em que o alunado teria a oportunidade de iniciar a preparação para o mercado de trabalho. Entre 1956 e 1960 a Campanha de Educação Complementar construiu 15 Centros de Demonstração e 31 Pavilhões de Artes Industriais, inspirados na inovadora proposta educativa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, gerido pelo CRPE/BA.

4.5.8 O CBPE e a experimentação pedagógica no ensino primário: a Escola Guatemala, as Escolas de Aplicação dos CRPEs e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O ideal, defendido por educadores e intelectuais de diferentes orientações teóricas, de transformar o sistema educacional mediante a incorporação de novas ideias e práticas pedagógicas encontrou, na atuação do CBPE e dos CRPEs, uma oportunidade para a experimentação através das denominadas Escolas (ou Colégios) de Aplicação (ou Experimentação, como era o caso da Escola vinculada ao CRPE/PE), vinculados às instituições de pesquisa, geralmente através de convênios com Universidades ou com as Secretarias de Educação.

A primeira experiência nesses moldes se deu através da celebração de um convênio, em 19 de abril de 1955, entre o INEP e a Secretaria de Educação do então Distrito Federal, que possibilitou ao CBPE, através da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), utilizar a Escola Guatemala como uma instituição escolar de referência, no âmbito do ensino primário, para a experimentação pedagógica.

A Escola Guatemala incorporou todos os princípios renovadores defendidos pelos quadros do CBPE. Estruturada com salas de aula comuns, salas destinadas às atividades

práticas e um serviço de assistência a alunos e professores⁷³, a escola funcionou em período integral – jornadas diárias de 06 horas –, recebendo aproximadamente 800 alunos que teriam acesso a um método de ensino por projetos em substituição aos métodos tradicionais até então praticados pelas escolas primárias. Os projetos, cujas temáticas respeitavam os interesses das crianças e necessariamente se pautavam nas experiências de vida dos alunos, objetivavam desenvolver todos os tipos de capacidade e, sobretudo, formar novos hábitos (de estudo, pesquisa, leitura e convívio) e valores (solidariedade, colaboração, respeito às diferenças *etc.*), considerados fundamentais à construção de uma sociedade democrática. Ademais, sendo incompatível com essa proposta a manutenção dos rigorosos mecanismos de seleção das escolas primárias públicas e privadas, foi implantado um regime de promoção flexível, que modificou os métodos de seriação⁷⁴ e avaliação. Os alunos passaram a ser distribuídos em turmas por idade, as avaliações incluíram graduações de dificuldades, de modo a respeitar os diferentes níveis de aproveitamento, e os anos escolares se tornaram “anos de estudo”, com vistas a garantir que todos tivessem direito a um mesmo período de estada nos bancos escolares.

Em nível regional, os CRPEs também se notabilizaram pelas iniciativas de experimentação pedagógica no ensino primário. Dentre os esforços empreendidos, destacam-se a criação da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, que ficou sob as égides do CRPE/SP, o Colégio de Aplicação e, posteriormente, a Escola Experimental vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, administradas pelo CRPE/RS, a Escola de Experimentação do CRPE/PE, mantida por intermédio de um convênio celebrado entre o Centro e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, além do já citado PABAE, que, apesar das controvérsias, foi uma iniciativa que contribuiu para a inovação pedagógica no ensino primário. Todavia, dentre todas essas experiências, a mais marcante seria a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, ainda no

⁷³ O Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) reunia profissionais ligados às áreas da Psicologia, da Assistência Social e da Medicina incumbidos de, dentre outras coisas, contribuir para o ajustamento dos alunos ao meio, aproximar escola, família e comunidade, promover a unidade na orientação dos alunos e apresentar pesquisas e trabalhos vinculados à área de Pesquisa Educacional. De acordo com Chaves e Macedo (2008) o Serviço se destacou, inicialmente, pelo atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, comportamento e adaptação ao meio escolar. Posteriormente, a atenção foi direcionada aos professores, que passaram a ser contemplados com reuniões, grupos de estudos e entrevistas individuais destinadas a auxiliá-los na compreensão de seus problemas pessoais e dos problemas docentes. O objetivo, segundo a autora, era o de criar “um clima psicológico propício para que assim as propostas pedagógicas da escola pudessem ser colocadas em prática sem grandes dificuldades” (Chaves; Macedo, 2008, p. 232).

⁷⁴ Em consonância com a Campanha de Educação Complementar, então vigente, conforme apontam Chaves e Macedo (2008), Lúcia Marques Pinheiro, diretora da DAM, sugeriu que o currículo da Escola Guatemala se desmembrasse ao final da quarta série. Seria um meio de respeitar a capacidade daquelas crianças que, tendo uma inteligência mais voltada aos conhecimentos práticos, não se vissem obrigadas a se adaptar aos programas de ensino baseados em conteúdos exclusivamente acadêmicos. Esses alunos seriam, então, iniciados às atividades do trabalho.

período de gestão de Anísio Teixeira, e mantida, posteriormente, em associação com o CRPE/BA.

Em nível regional, os CRPEs também se notabilizaram pelas iniciativas de experimentação pedagógica no ensino primário. Dentre os esforços empreendidos, destacam-se a criação da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, que ficou sob as égides do CRPE/SP, o Colégio de Aplicação e, posteriormente, a Escola Experimental vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, administradas pelo CRPE/RS, a Escola de Experimentação do CRPE/PE, mantida por intermédio de um convênio celebrado entre o Centro e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, além do já citado PABAE, que, apesar das controvérsias, foi uma iniciativa que contribuiu para a inovação pedagógica no ensino primário. Todavia, dentre todas essas experiências, a mais marcante seria a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, ainda no período de gestão de Anísio Teixeira, e mantida, posteriormente, em associação com o CRPE/BA.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro pode ser considerado como uma das principais expressões do ideário educacional difundido pela geração de educadores e intelectuais que se manifestavam em prol da renovação da educação pública no país. Tratava-se de um amplo e moderno projeto arquitetônico, que continha quatro “Escolas-Classe”, contendo 12 salas de aula cada uma, instalações administrativas e de atendimento médico e odontológico, jardins, hortas e áreas livres, cuja capacidade de atendimento era de 1000 alunos, divididos em turmas por idade e período de estudos, no caso, dois turnos de quatro horas diárias – o matutino e o vespertino. Nas “Escolas-Classe”, os alunos aprendiam as disciplinas obrigatórias do currículo escolar do ensino primário, no contraturno, eram encaminhados aos pavilhões que formavam a “Escola-Parque”, onde, agrupados por idade e interesses, tinham a possibilidade de realizar práticas educativas, também por quatro horas diárias, nos setores de trabalho (artes aplicadas, industriais e plásticas), educação física e recreação, socialização (grêmio estudantil, jornal, rádio, banco, loja), artes (música instrumental, canto, dança e teatro), e extensão cultural e biblioteca. A partir de 1964, o Centro passou a receber nova clientela, composta de alunos da Educação Complementar, que deveriam cursar a quinta e a sexta séries do ensino primário, de modo a combater o “hiato nocivo” e fortalecer a preparação para a continuidade dos estudos em nível ginasial ou, no pior dos cenários, a formação mínima para o exercício da cidadania e a incorporação ao mercado de trabalho.

Os profissionais que trabalhavam no Centro – inclusive Carmen Teixeira, irmã de Anísio Teixeira e diretora tanto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro quanto do CRPE/BA – eram designados pelo governo estadual, mas recebiam gratificações do INEP, assim como coube ao órgão federal contribuir diretamente para a conclusão das obras, que demoraram mais de uma década para serem finalizadas – embora a previsão de instalação de um alojamento para crianças em situação de extrema pobreza e abandono familiar não tivesse

saído do papel. Apesar da demora na entrega das obras, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro tornou-se, rapidamente, uma referência de qualidade no ensino e implementação de novas ideias e práticas pedagógicas, recebendo educadores e intelectuais estrangeiros e oferecendo cursos de aperfeiçoamento docente aos profissionais do país, à exemplo do que ocorria na Escola Guatemala, nas escolas vinculadas ao CRPE/SP, CRPE/RS, CRPE/MG e CRPE/PE, fortalecendo o intercâmbio pedagógico, uma das marcas da atuação do CBPE entre 1956 e 1964.

4.5.9 O ensino primário na Lei de Diretrizes e Bases de 1961

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, norteou os rumos do ensino primário durante dez anos, até que nova Lei fosse promulgada no período ditatorial. O direito à educação foi garantido a todos os indivíduos e poderia ser efetivado “no lar e na escola”, cabendo à família escolher o “gênero de educação” que deveria oferecer aos seus filhos e filhas, esvaziando, portanto, o sentido universal que a escola pública adquiria para os educadores e intelectuais pertencentes aos quadros do CBPE e dos CRPES. Embora fosse consagrado o princípio da obrigatoriedade, o mesmo não ocorria com a gratuidade, uma vez que se fixava a obrigação do Poder Público com a oferta, mas também era determinada a liberdade da iniciativa privada, condição que assegurava espaço para a abertura de um novo mercado, pois já mantinha negócios na área educacional, sobretudo estabelecimentos de ensino médio (principalmente, nos ramos secundário, normal e comercial) e de ensino superior. Neste novo arranjo, o Estado deveria “[...] fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade” (Brasil, 1961) tivessem condições suficientes para se desobrigar dos encargos da educação escolar, desde que “provada a insuficiência de meios”, com vistas a garantir que todos os indivíduos pudessem se matricular nos estabelecimentos escolares do gênero preferido pelos responsáveis. Ou seja, mesmo com a concorrência privada, caberia ao Estado financiar a educação escolar, sobretudo num ramo que era considerado basilar para a formação da cidadania e o desenvolvimento inicial de habilidades essenciais para o exercício dos postos de trabalho gerados pelo processo de modernização.

Outrossim, o ensino primário teria como finalidade o “desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança”, além da sua integração aos meios físico e social. Seria ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, podendo ter estendida a duração para dois anos, mediante a inclusão de duas novas séries, cujos propósitos seriam o de garantir a aprendizagem de “técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. Ademais, ficou estabelecida que a frequência escolar obrigatória se daria a partir dos 7 anos de idade, devendo aos excluídos do sistema a inclusão em “classes especiais” ou “cursos supletivos” correspondentes ao “nível de desenvolvimento” de cada um. Os professores e professoras continuariam a ser formados no ensino normal, ao invés da desejosa formação em nível

superior como era preconizado, desde os anos 1930, pelos entusiastas da renovação educacional no país. Por sua vez, a organização do ensino primário deveria incorporar princípios inovadores, através do estímulo “à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais” e às “experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos” (Brasil, 1961), sem que fossem estabelecidos os meios para garantir o cumprimento da legislação.

A administração do sistema escolar, especialmente no que concerne ao ensino primário, teria um formato mais próximo ao que vinha sendo defendido pelos intelectuais e educadores vinculados ao CBPE e aos CRPEs. A União deveria aplicar, no mínimo, anualmente, 12% do total de sua receita de impostos, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios eram obrigados a investir outros 20%, no mínimo, de suas receitas em educação – caso não cumprissem a disposição, seriam punidos com a não-transferência de recursos da União. O montante, em sua totalidade, seria realocado em Fundos destinados ao ensino primário, ao ensino médio e ao ensino superior, responsáveis por subsidiar a manutenção e expansão do sistema educacional, através de ações planejadas pelos Conselhos de Educação em nível federal, estadual e municipal, que envolviam assistência técnica, qualificação e valorização dos profissionais da educação, financiamento para a compra, construção, reforma e equipamento de prédios escolares e salas de aula não apenas públicos, mas também privados, e a concessão de bolsas de estudos ao aluno – no caso do ensino primário, distribuídas apenas onde a rede pública não contemplasse a demanda. Cabe ressaltar, ainda, que, para efeitos da Lei, não eram considerados os valores gastos pelo Poder Público na concessão de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e odontológica, no cálculo das bolsas de estudo – ou seja, a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada isentava os estabelecimentos particulares dos gastos mais volumosos com os alunos, que continuavam sob a responsabilidade estatal.

4.5.10 O ensino primário no governo João Goulart (1961-1964)

O ensino primário, ao longo do mandato presidencial de Juscelino Kubitschek, foi expandido, mas insuficiente para promover a sua universalização. Distante, em muito, desse objetivo, o Estado sofreu pressão social, política – a exemplo do compromisso assumido com a Aliança para o Progresso, através da assinatura da Carta de Punta Del Este, em 1962 –, e legal – vide a promulgação da LDB – para modificar seu modelo de atuação na educação, com vistas a convertê-la num dos fatores construtivos do desenvolvimento. Em razão disso, a primeira medida de impacto do governo João Goulart, ainda sob as égides do regime parlamentarista, foi a implantação do Programa de Emergência, proposto pelo então ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro. Tratava-se do repasse de aproximadamente 6 bilhões de cruzeiros, em três parcelas, aos governos estaduais, para que investissem na construção

de salas de aula, aquisição de equipamentos pedagógicos, regularização das bolsas de estudo, distribuição de livros e materiais didáticos ao alunado, enciclopédias, dicionários e atlas históricos e geográficos ao professorado, afora os esforços para ampliar a duração do ensino primário na área urbana e na área rural e instalar classes noturnas de alfabetização para jovens e adultos. A justificativa era clara:

[...] o planejamento geral demanda estudos e algum tempo. Enquanto isso, torna-se indispensável dar imediato encaminhamento à solução dos problemas mais graves que preocupam a vida econômica e social desta nação.

Assim, ao lado das medidas a longo prazo, e até mesmo enquanto vamos fazendo uma radiografia geral do País, para uma ação mais construtiva e condizente com nossas possibilidades reais, há providências que não podem esperar, há problemas que devem ser enfrentados imediatamente, na linha das medidas de emergência de fundamental importância para a vida nacional. Não podemos parar para realizar o planejamento: ao contrário, vamos planejar em plena marcha pelo desenvolvimento, embora retificando rumos quando isso se tornar necessário (Goulart, 1962, p. 167).

De fato, o governo Goulart, paralelamente aos esforços do Programa de Emergência, desenvolveu outros dois planos, o Plano Trienal e o Plano Nacional de Educação, este uma decorrência da LDB. No Plano Trienal, o ensino primário foi compreendido como prioridade. Formulou-se como meta a universalização da educação primária na área urbana, com duração de seis anos, e a ampliação da escolaridade média na para quatro anos no meio rural até 1965, além de erradicar o analfabetismo entre jovens de 14 e 20 anos de idade. A partir de 1963, o governo federal, os governos estaduais e municipais se comprometeriam a regularizar a matrícula por idade, adotando o regime de promoção flexível e implementando classes de recuperação para as crianças com idade superior à série que cursavam. Para tanto, o governo se comprometia, em três anos, a construir 3.001 prédios escolares destinados ao ensino primário e equipar 12.004 salas de aula, 3.471 grupos escolares e equipar 28.430 salas de aula, implantar 25 Centros Educacionais no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou seja, com escolas-classe e escolas-parque, implementar um programa de assistência às redes estaduais de ensino, pautado em investimentos na manutenção, conservação e reequipamento dos prédios escolares, na distribuição de materiais didáticos e de consumo e na criação de 5^{as} e 6^{as} séries, com vistas a ampliar a oferta e a qualidade do ensino primário. O aperfeiçoamento dos profissionais da educação era uma meta que deveria ser cumprida não só a partir da assistência aos governos estaduais, mas também da criação de Centros de Treinamento do Magistério e do oferecimento de cursos nos Institutos de Educação. O financiamento desse conjunto de ações deveria ficar a cargo do governo federal, dos governos estaduais e municipais e, contava-se, inclusive, com a previsão de recursos externos, decorrentes de iniciativas como a Aliança para o Progresso e de empréstimos, além da prospecção de recursos privados e do estímulo ao mercado para participar dos esforços em prol da educação.

O Plano Nacional Educação, que deveria ser fruto do trabalho conjunto dos membros do Conselho Federal de Educação, conforme previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acabou ficando a cargo de Anísio Teixeira, conselheiro responsável pela propositura das diretrizes para a aplicação dos recursos oriundos dos Fundos Nacionais do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior. Ficou estabelecido que os diferentes níveis de ensino receberiam, cada um, o equivalente a um terço da arrecadação total dos recursos destinados à educação na esfera federal (12%, no mínimo, da receita de impostos). Com a parte que lhe cabia, o ensino primário deveria alcançar as seguintes metas quantitativas e qualitativas, respectivamente: universalização da matrícula até a quarta série da população escolar entre 7 e 11 anos de idade; matrícula nas quintas e sextas séries de 70% da população escolar entre 12 e 14 anos de idade; elevação da formação do número de professores primários diplomados, sendo 20% nos cursos de regentes, 60% nos cursos normais e 20% em cursos superiores; implantação do regime de tempo integral ao menos nas quintas e sextas séries do ensino primário.

Também coube a Anísio Teixeira estabelecer as normas reguladoras da aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário. Em sua proposta, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, 75% do montante recebido deveria atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; 22% seriam destinados ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação, à pesquisa, à realização de congressos e conferências, à mobilização nacional contra o analfabetismo e à constituição da rede de ensino primário do Distrito Federal; 3% dos recursos seriam convertidos em bolsas de estudos aos alunos com deficiência, que na ausência de escolas adequadas, eram educados em escolas especializadas. Anísio também propôs critérios para a alocação de recursos, que tinham por objetivo combater as desigualdades regionais. Os valores destinados à manutenção, expansão e melhoria do ensino deveriam ser calculados em 30% diretamente proporcional ao número de alunos entre 7 e 14 anos de idade, e 70% inversamente proporcionais à renda per capita do Estado, distribuídos através de convênios, “por quotas para cada Estado a ser aplicadas em cada município, segundo o respectivo plano de expansão do ensino primário” (Normas Reguladoras Da Aplicação Dos Recursos Do Fundo Nacional De Ensino Primário, 1962). Foi determinado o cálculo do custo/aluno, considerando 70% da despesa total do ensino com as despesas com docentes e 30% distribuídos, respectivamente, “à razão de 7% para a administração e supervisão, 13% para livros, material didático, aparelhamento e despesas de consumo e 10% para prédio e equipamento” (Normas reguladoras da aplicação dos recursos do fundo nacional de ensino primário, 1962). Não obstante, visando à valorização dos profissionais da educação e à melhoria da formação destes, o Plano estipulava que o salário do magistério fosse correspondente ao salário-mínimo regional para professores não-diplomados, 125% para regentes do ensino primário, 150% para normalistas e 200% para professores e supervisores formados em ensino superior, além da instalação de dois centros de aperfeiçoamento e

treinamento dos profissionais da educação em cada Estado ou Território. Quando os salários não alcançassem os níveis mínimos, a quota federal de auxílio por aluno seria utilizada para que o ente federativo alcançasse a meta, sem que houvesse qualquer tipo de prejuízo as quotas por aluno destinadas à expansão do sistema escolar. Ademais, tendo em consideração o fato de que era insuficiente o número de construções escolares, Anísio Teixeira propôs a formação de um fundo comum, composto de 10% dos recursos destinados às despesas do ensino primário por ente federativo, voltado à amortização e juros de empréstimos contraídos solidariamente pela União, Estados, Territórios e Municípios. E, num esforço para a ampliação do rendimento e da qualidade do ensino primário, o intelectual baiano condicionou o volume do montante destinado a cada Estado ou Território à obrigação de manter o alunado matriculado e presente no ano imediatamente anterior ao repasse e, quando se tratasse de elevar a qualidade da oferta, “a tantas quotas quantos forem os alunos já matriculados e frequentes, para melhorar o nível de ensino, elevando a qualidade do magistério, os trabalhos de supervisão e orientação, aumentando o período escolar e os recursos didáticos matérias” (Normas reguladoras da aplicação dos recursos do fundo nacional de ensino primário, 1962).

Em face das dificuldades políticas e econômicas, o governo João Goulart não conseguiu implementar as metas estabelecidas nos planos elaborados. Contudo, foi de suma importância para que a oferta do ensino primário fosse compreendida, finalmente, como uma prioridade estatal, essencial para a construção do desenvolvimento socioeconômico e cultural, além de fortalecer os mecanismos de planejamento, financiamento e descentralização administrativa da área educacional, como objetivavam os educadores e intelectuais pertencentes aos quadros do CBPE e dos CRPEs.

As ações do CBPE e dos CRPEs não culminaram na desejada transformação qualitativa do ensino primário. As experimentações pedagógicas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, da Escola Guatemala e das Escolas de Aplicação, as propostas de extensão da escolaridade obrigatória, a adoção da promoção automática e do regime de período integral não se propagaram por todo o país, assim como foi limitado o alcance da Campanha de Educação Complementar. Tampouco foram praticados novos métodos de ensino. A educação primária permaneceu seletiva, intelectualista e distante da realidade dos alunos. No entanto, ocorreram avanços quantitativos. Foram construídas e equipadas milhares de escolas e salas de aula nos diferentes estados. Além disso, observou-se durante o quinquênio 1956-1960 uma elevação do número de matrículas e quedas nos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Desta forma, novos problemas se colocavam à agenda educacional. Novos contingentes superavam os obstáculos da escolarização e chegavam ao ensino médio – este, tradicionalmente reservado às elites. Tornava-se imperioso, portanto, reformulá-lo e adequá-lo às novas exigências da sociedade.

4.6 Antecedentes históricos: do ensino secundário ao ensino médio

A Igreja Católica, através da Companhia de Jesus, assim como no Ensino Primário, fora a principal responsável pela oferta do ensino secundário durante o período colonial. Todavia, em seus estabelecimentos escolares, denominados colégios, apenas as elites e os que desejassem participar do clero teriam acesso a esse nível de ensino, ministrado através de um currículo pautado no *Ratio Studiorum*⁷⁵, um modelo pedagógico essencialista, dogmatista, disciplinador, caracterizado pelo intelectualismo e pelo verbalismo. Tempos depois, com o advento da reforma pombalina, houve o desmantelamento dessa rede de ensino e, em substituição ao modelo educacional vigorante, deu-se a criação das “aulas régias” que, no entanto, preservaram o caráter elitista do ensino e o currículo pautado na área de Humanidades – latim, grego, filosofia e retórica.

A Independência não fez com que essa realidade se modificasse. O governo central transferiu as responsabilidades sobre a difusão do ensino secundário às províncias, a exemplo do que ocorrera com o ensino primário. Isso dificultou sua expansão, pois os governos locais sofriam com a insuficiência de recursos materiais e a descontinuidade das políticas públicas. No entanto, liceus foram criados em diferentes estados, unificando as “aulas avulsas” que eram ofertadas às elites. A iniciativa privada também se aproveitou das dificuldades estatais para expandir seus negócios: foram abertos estabelecimentos de ensino, na maioria confessionais. O panorama seria afetado somente com a criação do colégio Pedro II, instituição pública que sintetizaria a concepção do Império de que a “[...] força da instrução popular era efeito da cultura das classes superiores da sociedade” (Nunes, 2000b, p. 40). Dotado de altos investimentos materiais e humanos, o colégio da Corte, mantenedor de um currículo enciclopédico, inspirado no modelo francês, se tornaria referência nacional nas décadas posteriores, visto que o trabalho pedagógico ali efetuado se transformaria em padrão para os exames preparatórios e parcelados realizados pelos alunos nas províncias.

O regime republicano promoveu uma sucessão de reformas do ensino secundário⁷⁶, sobretudo durante a Primeira República. Todavia, as iniciativas governamentais não modificaram o caráter elitista dessa etapa do sistema escolar. Entre retrocessos como as constantes tentativas de equiparar estabelecimentos estaduais e particulares ao colégio Pedro II, o intento de desoficializar o ensino e avanços como a inserção da seriação e a articulação com o ensino primário, medidas que objetivavam romper com a prática dos exames preparatórios e parcelados, imprimindo um caráter formativo a essa etapa do percurso escolar, o que se viu no Brasil, até os anos 1930, foi a existência de um “[...] limitado ensino secundário, preparatório a estudos superiores, restrito a uma pequena elite social” (Abreu, 1963, p. 25).

⁷⁵ Sobre o *Ratio Studiorum*, ver Azevedo (1963) e Saviani (2010).

⁷⁶ Foram realizadas, durante a Primeira República, as reformas Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa e Carlos Maximiliano/Rocha Vaz.

Em meio à profusão de mudanças nas estruturas política, econômica e social, com notórias repercussões no meio cultural, o país começou a conceder maior atenção à escola média. Em 1931, a reforma Francisco Campos⁷⁷ reorganizou o ensino secundário, concedendo-lhe um novo sentido educativo. Foi implantado um regime seriado, cuja presença do alunado era obrigatória, pondo fim aos exames parcelados. No entanto, preservou-se seu caráter excludente. O alunado deveria ser aprovado em testes de admissão para poder cursar os ciclos fundamental e complementar, com 02 e 05 anos de duração, respectivamente, o que já se tornava um obstáculo para as classes trabalhadoras. Ademais, os padrões de ensino, determinados pelo Ministério da Educação a partir do que se praticava no colégio Pedro II, foram mantidos. O ciclo fundamental objetivava, por meio de um currículo enciclopédico, promover a formação de uma base cultural comum ao alunado, enquanto o ciclo complementar iniciava uma especialização visando à preparação para a educação superior através da disponibilização de três grandes núcleos de disciplinas, determinados em função dos cursos que os alunos viessem a frequentar em nível superior – direito, medicina, farmácia e odontologia, engenharia ou arquitetura. Nesse arranjo, às camadas populares, frequentadoras, ainda em número restrito do ensino primário, ficariam reservadas as oportunidades na educação profissional, sendo que esta não garantia o acesso às instituições de ensino superior.

Nos anos 1950, o Brasil teria seu ensino médio pautado nas Leis Orgânicas do ensino, elaboradas no Estado Novo, pelo ministro Gustavo Capanema. As legislações que remodelaram os ensinos secundário, industrial, comercial, agrícola e normal reafirmaram a distinção entre os modelos de formação ofertados às elites e às classes trabalhadoras. Foram estabelecidos princípios comuns como a divisão das diferentes modalidades em dois ciclos; a segregação da educação feminina; a preservação dos exames de admissão⁷⁸; a centralização, no Ministério da Educação, da elaboração de currículos, programas e métodos de ensino; o ensino religioso facultativo; a criação de Serviços de Orientação Educação; a garantia de liberdade à iniciativa privada para a abertura de estabelecimentos escolares; e a possibilidade de gratuidade da oferta, desde que os alunos provassem insuficiência de recursos para custear os estudos. Todavia, persistiria a concessão de maior atenção ao ensino secundário. Este seria a etapa de formação das “individualidades condutoras”, ou seja, “[...] dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens

⁷⁷ Sobre a reforma Francisco Campos ver Nunes (2000b).

⁷⁸ Os exames de admissão se converteriam em um dos maiores sintomas da seletividade da escola de nível médio. No que concerne ao acesso ao ensino secundário, desejado pela maior parte da população escolarizável à época, Nunes (2000b, p. 45) destaca: “[...] cada escola organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas [...]”.

portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (Capanema, 1942, *online*). Para tanto, reservaria às elites no primeiro ciclo um currículo pautado nas humanidades antigas e modernas, compromissado com a “formação de uma consciência patriótica” e um segundo ciclo, novamente voltado à preparação dos jovens para a educação superior, dividido entre as modalidades clássico e científico, destinadas, respectivamente, aos que demonstrassem maiores capacidades nas áreas de humanidades e ciências exatas e biológicas.

O ensino normal, estabelecido em dois ciclos – o primeiro, destinado à formação de regentes do ensino primário, e o segundo, voltado à formação de professores primários –, permanecia em expansão, estimulada tanto pela oferta pública quanto pela oferta privada. Todavia, seus problemas estruturais continuavam a impactar a modalidade. Isto se apreende das pesquisas desenvolvidas pelo CBPE – *Estudo do problema da formação do professor primário no Brasil (Curso Normal)* (1956), de Eny Caldeira, o *Inquérito sobre a formação do professor primário*, de Lúcia Marques Pinheiro, *Psicologia necessária ao professor primário e Estudo sobre as dificuldades do professor primário que se inicia na profissão*, ambos projetos coordenados, em 1963, pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) –, pelo CRPE/MG – *Problemas e dificuldades das professoras primárias em Belo Horizonte* (1960), de José Nilo Tavares e *Pesquisa referente a resultados do curso normal* (1961) – e, principalmente, pelo CRPE/BA, que, além de desenvolver projetos como *Pesquisa sobre o ensino normal em 1960*, coordenado por Regina Espinheira Beltrão Costa, *O ensino normal do Estado da Bahia*, *O aluno do curso normal do Estado da Bahia (caracterização do aluno do curso normal e sondagem das suas aspirações e interesses)* e *O curso normal visto por professores e diretores de escolas (problemas mais prementes do curso normal e sugestões para sua reforma)*, todos desenvolvidos pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, inovara no ensino primário a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e vinha, ao lado da Escola Guatemala, esta pertencente ao CBPE, oferecendo cursos de aperfeiçoamento docente consonantes com os propósitos de renovação do ideário pedagógico, dos métodos e práticas de ensino. A síntese desse quadro foi estabelecida por Werebe (1968, p. 214), que atentou para a desprofissionalização do magistério em razão do recebimento de uma clientela desinteressada pelas funções docentes, mas que via no curso “[...] um trampolim para alcançar as escolas superiores ou posições melhores do que as oferecidas pelo magistério”, pois era comum que se encontrassem normalistas “ocupando cadeiras do ensino secundário (de todas as disciplinas), dirigindo estabelecimentos desse ensino e também nos mais variados postos do funcionalismo público e de empresas particulares”. Esse cenário fez com que as fileiras de professores leigos continuassem a engrossar, apesar do aumento do número de normalistas. Ademais, já se advogava a tese de que o professor primário deveria ser formado em universidades, visto que as “funções que exerce são complexas e de grande responsabilidade e os papéis sociais que deve desempenhar exigem dele uma visão universal e científica do

mundo em que vive e da sociedade a que serve” (Werebe, 1968, p. 212), fator importante para a elevação do reconhecimento social da profissão. Desse modo, os trabalhos desenvolvidos pelo CBPE, pelos CRPEs e por Werebe (1968) indicam que a expansão do ensino normal atendeu não à necessidade de qualificar o magistério primário, mas aos intentos daqueles buscavam ascender socialmente através da educação, convertendo-se em uma dissipação de recursos públicos e uma grande oportunidade para a ampliação dos negócios educacionais privados.

A educação profissional mantinha-se desprestigiada. Problemas como o déficit quantitativo de escolas, a falta de equipamentos, o despreparo docente, a manutenção de modelos arcaicos de ensino, a desarticulação entre teoria e prática, entre outros, eram algumas das causas para a incipiente oferta, apesar dos esforços estatais no sentido de estimular a criação de ginásios e colégios técnico-profissionalizantes. O ensino industrial, apesar de iniciativas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)⁷⁹, não foi difundido de modo suficiente a contemplar as demandas por forças de trabalho especializadas geradas pela aceleração do processo de industrialização. O ensino comercial, por sua vez, também foi alvo de iniciativas como a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial (CAEC)⁸⁰. Por sua proximidade curricular com o ensino secundário, atraiu maior número de matrículas, sobretudo entre os jovens oriundos das classes populares urbanas, já empregados na iniciativa privada ou no serviço público. Finalmente, o ensino agrícola, apesar da economia agroexportadora, mantinha técnicas de produção ultrapassadas, tendo pouco difundido o uso de tecnologia no campo. Tanto trabalhadores quanto proprietários rurais, segundo Werebe (1968, p. 183), não sentiam a necessidade de formação especializada, pois ainda se “viviam em condições de vida muito precárias, sob regime de exploração do tipo semifeudal”, não havendo, portanto, onde empregar a mão-de-obra qualificada.

A formação socioeconômica do país, pautada na escravidão, no latifúndio e no patriarcado, articulada à vigência de um modelo educacional responsável por dissociar a formação das classes populares e das elites, o conhecimento prático do conhecimento teórico,

⁷⁹ A Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial foi produto de um acordo entre Brasil e EUA, que propiciou assistência técnica ao ensino industrial brasileiro, mediante o oferecimento de cursos a professores e diretores, serviços de orientação educacional e profissional, elaboração de manuais de ensino e provimento de equipamentos.

⁸⁰ Foi criada, através do Decreto n. 35.247, de 24 de março de 1954, a Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial (CAEC) com os objetivos de realizar, dentre outras ações, cursos de formação e aperfeiçoamento aos profissionais que trabalhavam nos estabelecimentos escolares mantenedores desse tipo de ensino, conceder bolsas de estudo aos estudantes, incentivar a criação de escolas comerciais em centros de maior densidade demográfica, equipar estabelecimentos e elaborar materiais didáticos e realizar pesquisas sobre essa modalidade educacional.

sobrevalorizando este último, fez com que se cultuasse um preconceito⁸¹ contra os trabalhos manuais. Nessa direção, a educação profissional, destinada à formação de forças de trabalho para o setor produtivo, não seria valorizada pelos diferentes estratos sociais. Desta forma, em busca dos mesmos privilégios concedidos às elites, educadas nos estabelecimentos de ensino secundário, parte das classes trabalhadoras que conseguia sobrepujar os obstáculos materiais e pedagógicos que lhes eram impostos, tendia a optar por esse tipo de ensino. Ali, se bem-sucedidos, esses alunos poderiam ter acesso à educação superior e às melhores oportunidades de trabalho, sendo, inclusive, socialmente prestigiados em razão da formação cultural que construíam em uma sociedade cuja inadaptação aos valores culturais da civilização industrial e tecnológica ainda fazia com que se valorizasse o intelectualismo. Desta forma, o ensino secundário conheceu uma expansão sem precedentes em sua história⁸², corroborada por iniciativas como a elaboração da Lei de Equivalência, que tinha por objetivo reconhecer o direito de todos os alunos formados nos diferentes cursos do ensino médio acessarem a educação superior.

O desejo de ascensão social mobilizou as classes populares, que passaram a ter cada vez mais acesso ao nível médio, ainda que de modo concentrado no ensino secundário, visto que “elas também queriam ‘o melhor’ para os seus filhos, mas não havia escolas suficientes e o ensino secundário foi forçado a expandir-se com o objetivo de conter as tensões sociais geradas por sua insipiente oferta [...]” (Nunes, 2000b, p. 48). As pesquisas desenvolvidas pelo CBPE e pelos CRPEs se destacam por oferecer maiores subsídios à compreensão dos problemas gerados por esse fenômeno, que não foram contornados pelo Poder Público. Dentre os trabalhos realizados, destacam-se *O ensino secundário no Brasil* (1960), de Jayme Abreu e Nádia Cunha, *Estudo dos currículos da escola secundária no Brasil, depois da LDB* (1963), de Geraldo Bastos Silva, e *Fatores Sociais Atuentes no Currículo da Escola Secundária Brasileira* (1964), de Jayme Abreu, que, sob base científica, tornaram evidente as insuficiências quantitativas e qualitativas desse modelo de ensino em todo o país. Além das contribuições do CBPE, cumpre ressaltar a realização de pesquisas pelo CRPE/SP – *Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo* (1956), de autoria de Maria José Garcia Werebe, e *Condições de funcionamento dos Ginásios Oficiais no Estado de São Paulo* (1961), formulado por José Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro e José Augusto Dias; e pelo CRPE/PE – *O Ensino Médio no Recife* (1958), realizado por Itamar de Abreu Vasconcelos, que, em diferentes localidades do Brasil, explicitaram problemas como a falta de recursos financeiros, a precariedade dos prédios escolares, a desigualdade da oferta entre os estados, capitais e interior, bairros centrais e periféricos, a escassez de materiais de

⁸¹ Cumpre notar que Anísio Teixeira (2007) faz referência a esse preconceito em sua obra.

⁸² De acordo com os dados de Salgado (1958), em 1932, o Brasil tinha aproximadamente 65 mil alunos matriculados no ensino secundário, já em 1958, 735.358.

ensino e equipamentos pedagógicos como bibliotecas e laboratórios, corpos docentes preenchidos por alto número de profissionais leigos, desvalorização mediante as contratações provisórias, os poucos salários recebidos pelos educadores, as reduzidas oportunidades de formação e aperfeiçoamento, multiplicação de turnos e redução das cargas horárias diárias de aulas, além dos altos índices de repetência e evasão escolar.

Nesse momento capital para a expansão dos serviços educacionais, a sociedade não encontrou o Estado “[...] vigorosamente empenhado em dirigir e aproveitar essas novas forças, mas um sistema de autorização à iniciativa privada para atender os reclamos educativos” mediante o provimento de um “sistema privado de ensino com validade oficial” (Teixeira, 1963, p. 13), que nem sempre poderia ser alcançado pelas classes trabalhadoras em razão de sua carestia. De fato, inicialmente o processo de expansão foi conduzido pela iniciativa privada que, em função de a legislação não assegurar a gratuidade do ensino médio, aproveitou a oportunidade para conquistar um novo mercado e contemplar uma crescente clientela. Com isso, valendo-se muitas vezes da transferência de recursos públicos⁸³ – a Igreja Católica foi uma das principais beneficiárias desse tipo de política –, proliferaram estabelecimentos particulares⁸⁴ sem que necessariamente se garantisse a qualidade⁸⁵ dos serviços educacionais.

De acordo com Beisiegel (2007, p. 484), a redemocratização do país permitiu a manifestação de reivindicações antes reprimidas. Por conseguinte, com o restabelecimento do voto direto, “as aspirações populares de melhoria da vida mediante a passagem pela educação escolar encontram, no agente político em busca de eleitores, um defensor intransigente da necessidade de criação de mais escolas”. A partir de então, os estados, sobretudo os

⁸³ Segundo João Roberto Moreira, uma das principais batalhas educacionais da época se dava no ensino médio e ocorria em função dos recursos públicos. Segundo Moreira (1959, p. 265-266), o ensino privado se apoderava dos recursos estatais destinados à educação de nível médio, “[...] a fim de manter uma clientela certa”, apesar de isso impedir a “universalização (ou extensão a todos) desse grau de educação escolar”. Uma das principais beneficiárias pelo financiamento público, via concessão de bolsas, era a Igreja Católica, que, segundo o diretor da DEPS, recebia constantemente apoio financeiro e político em suas iniciativas educacionais. Moreira (1959, p. 266) chega a fazer uma estimativa das subvenções: “cerca de 70 por cento das subvenções e auxílios pagos pelo Governo Federal, pelos Estados e Municípios a escolas privadas, o são para as mantidas por congregações católicas”.

⁸⁴ Em 1957, conforme Salgado (1958), eram particulares 67,9% dos estabelecimentos, sendo que 65% dos estudantes deviam pagar pelos estudos. Estudantes pobres só teriam 35% das vagas oferecidas pelos estabelecimentos públicos.

⁸⁵ Sobre a precariedade dos estabelecimentos de ensino particular à época, afirma Werebe (1968, p. 140-141): “[...] são dirigidos em geral pelos seus proprietários e, em alguns casos, por uma pessoa escolhida para o cargo (o que ocorre, por exemplo, nas escolas mantidas por instituições religiosas ou por fundações civis). Sempre gozaram de maior liberdade do que as públicas porque os vínculos que mantêm com as autoridades escolares são bem mais fracos. Escolhem livremente, segundo seus critérios, os funcionários das instituições e, de outro lado, como o controle da inspeção nem sempre é rigoroso, conseguem tomar iniciativas que ora redundam em benefício ora em prejuízo do ensino. Seus professores são, na maioria dos casos, muito mal remunerados e, portanto, mal qualificados e sobrecarregados por excesso de trabalho. O acúmulo de funções nas escolas particulares é medida corrente, não só por parte dos professores, como também dos diretores”.

localizados nas regiões sul e sudeste, se puseram a criar⁸⁶, sobretudo ginásios – desarticulados dos colegiais –, tornando ainda mais precário o ensino. Não havia, portanto, uma política pautada na lógica do planejamento e, sim, um conjunto de ações visando a supressão de tensões sociais⁸⁷ que eram crescentes nos centros urbanos. Tais movimentos propiciaram a ampliação das matrículas e a decorrente inserção de um alunado de perfil novo, vindo agora das camadas médias e populares. Clientela, segundo afirma Werebe (1968, p. 157), “[...] heterogênea, de poucos recursos financeiros, sem outras fontes de cultura além dos manuais didáticos” e que “[...] deveriam receber ensino de melhor qualidade, ação educativa mais intensa, para vencer as dificuldades de ajustamento ao regime escolar [...]”. Não obstante, seriam, em muitos casos, alunos trabalhadores, beneficiados pela oferta de ensino noturno, cujo desafio seria conciliar a formação acadêmica com o mundo do trabalho.

A existência de um novo perfil de alunado deveria modificar o modelo pedagógico instaurado nas escolas médias. Anísio Teixeira compreendia que a expansão da educação secundária a novas camadas sociais importava, necessariamente, na reestruturação do ensino ministrado, para que pudesse ser ofertado “[...] aos novos elementos tipo de educação similar por certo ao da classe a que se destinava, mas agora vigorosa e intencionalmente eficaz, inclusive para ganhar a vida”, dado que não caberia aos novos alunos apenas “[...] continuar as condições de vida que já possuíam, mas ingressar num nível social para que precisam da nova cultura e de seus métodos de trabalho, a fim de poderem dela e para ela viver” (Teixeira, 1963, p. 14). Todavia, não foi isso que ocorreu. O ensino permaneceu verbalista, intelectualista, rígido e seletivo em sua quantidade excessiva de exames e, portanto, anacrônico. Não correspondia às necessidades da nova clientela e tampouco às demandas de uma sociedade em acentuada transformação.

Estavam dispostas as tensões entre o passado e o presente. A escola do passado, “[...] embora não fosse ideal, correspondia, sob certos aspectos, às expectativas da sociedade a que servia, estava ajustada à sua clientela e às necessidades da época” (Werebe, 1968, p. 142). Os alunos selecionados economicamente, pertencentes às elites, tinham bom nível cultural e podiam se contentar com o oferecimento de uma “[...] cultura geral concebida em função de uma sociedade aristocrática, pouco desenvolvida tecnologicamente” (Werebe, 1968, p. 142), ainda que também fossem prejudicados pela seletividade do sistema escolar – tem-se em vista o fato de que eram poucos os que conseguiam se valer do caráter propedêutico do ensino secundário para acessar a educação superior⁸⁸. Entretanto, o mesmo

⁸⁶ Sobre a expansão do ensino secundário neste período, ver, ainda Silva (1969); Nunes (2000b).

⁸⁷ Sobre a luta em prol da ampliação de oportunidades escolares no sistema público nos anos 1950, que mobilizou as classes populares em diferentes localidades e, especificamente, no município de São Paulo ver o trabalho de Spósito (1992).

⁸⁸ Afirma Salgado (1958, p. 49-50): “[Os estudantes] quando vão disputar as escassas vagas oferecidas pela escola superior, competindo com os que concluem outros cursos e com os repetentes dos concursos vestibulares, verifica-se um verdadeiro desastre: reprovações em massa. De 800

não ocorria com os novos alunos. Estes, prejudicados pelas condições materiais e pela defasagem cultural, viam-se cotidianamente desafiados a permanecer nas escolas. Desse modo, persistiam os altos índices⁸⁹ de repetência e evasão. Resistente às mudanças, a escola média, de ensino secundário, continuava a oferecer uma educação ineficiente, mas de classe, suscetível de dar títulos socialmente válidos para empregos de classe média ou superior (Teixeira, 1963). Estava, portanto, longe de democratizar suas oportunidades ou de realizar uma transformação para se adequar às mudanças sociais.

4.6.1 As ideias para um novo ensino médio

A defesa da democratização da educação média teve Anísio Teixeira e Jayme Abreu como dois de seus principais estimuladores⁹⁰. Ambos, através não só da posição que ocupavam, mas sobretudo de suas reflexões e análises, acabaram balizando a atuação do INEP e do CBPE nesse campo. Desse modo, pautas como a igualização de oportunidades para todos os indivíduos independente da classe social a que pertencessem, a expansão quantitativa de vagas, a diversificação dos cursos e a transformação qualitativa dos padrões de ensino passaram a fazer parte da agenda dos órgãos estatais.

Anísio Teixeira entendia a urgência de se transformar a educação média num momento em que o país se reconfigurava socioeconomicamente. A expansão quantitativa dos serviços educacionais, sobretudo de ensino secundário e comercial, possibilitara a inserção de novas

candidatos a certa Faculdade de Medicina, em 1958, apenas 45 foram aprovados. Na Engenharia, tão essencial a nosso desenvolvimento, restam sempre vagas a preencher, por falta de candidatos habilitados. Até em Faculdades de Direito isso acontece, como foi o caso na Faculdade de Direito de São Paulo, no corrente ano. O latim causou uma hecatombe: cerca de 700 provas escritas com grau zero.

⁸⁹ De acordo com dados de Salgado (1958, p. 49), à época, os 280.000 alunos da 1ª série ginásial reduzir-se-iam a 96.000 na 4ª série, a 48.000 na 1ª série colegial, e a 21.000 na 3ª série, sendo que menos de 20.000 concluíam o ciclo colegial. “Assim, apenas 7% dos matriculados na 1ª série concluem o curso secundário”.

⁹⁰ É necessário destacar também os empenhos de Alberto Rovai, à época técnico do Departamento de Educação do MEC, e de Gildásio Amado, diretor da DESE em prol da democratização do ensino médio. Rovai escreveu três artigos que foram publicados na seção “Através de Jornais e Revistas” da RBEP entre 1957 e 1959. Em seus textos, além de denunciar problemas como a inadequação dos padrões de ensino e o excesso de exames, defendia a maior aproximação entre a escola e a comunidade, a manutenção do caráter generalista do ensino secundário — seria essa uma etapa destinada à formação humanística e ao desenvolvimento harmônico da personalidade dos jovens em seus aspectos intelectuais, moral e físico — e a adoção do regime de promoção automática. Por sua vez, Amado (1958), assim como Anísio Teixeira e Jayme Abreu, advogava que o ensino médio deveria preparar para a vida, o agir e a compreensão dos problemas de uma civilização pautada em novos valores culturais. Posto isso, entendia que, num contexto em que o ensino primário já não era mais suficiente para qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho, era necessário ampliar as oportunidades no ensino médio, mas não pela tradicional via segregada da educação profissional e, sim, pela transformação do ensino secundário. Em razão disso, aproximava-se, especialmente, da proposta de Abreu, ao sugerir uma base cultural comum no primeiro ciclo e a diversificação dos cursos a partir da terceira série ginásial, momento em que o aluno poderia optar por uma modalidade — profissional ou acadêmica —, conforme critérios de inteligência e não de classe.

classes sociais, mas não lhes garantia a permanência, tampouco atendia às necessidades de uma sociedade em rápida transformação, desafiando educadores e intelectuais a pensar em novas alternativas. Teixeira retomava em suas reflexões assim como fizera em relação ao ensino primário, a defesa de pressupostos escolanovistas como a laicidade, a extensão da gratuidade do ensino, a coeducação e a descentralização de modo a aproximar a escola da comunidade. Também concordava com a necessidade de flexibilizar o ensino secundário⁹¹, já preconizada anteriormente pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No entanto, avançava ao propor a articulação⁹² entre a educação primária e a educação média numa escola que, pautada no conhecimento científico, se destinasse a “[...] continuar a cultura popular da escola primária e iniciar a especialização nos trabalhos práticos e industriais ou nos trabalhos intelectuais ou teóricos, todos eles equivalentes cultural e socialmente [...]” (Teixeira, 2007, p. 74). Tal proposta reafirmava o seu compromisso com uma ampla reformulação pedagógica, mediante a adoção de um modelo de educação integral, que, orientado por uma nova concepção humanística, atualizada em conformidade com os valores da civilização racional, técnica e científica, não mais dissociaria a aprendizagem de conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos, ao ensinar, articuladamente, “[...] as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas” (Teixeira, [1953] 2005, p. 145).

Jayme Abreu (1963, p. 25) partilhava dos mesmos pensamentos de Anísio Teixeira. Para ele, um dos principais problemas era a ausência de continuidade do sistema escolar, “articulado como um todo orgânico e sequente”, mas funcionando “[...] à base de três sistemas

⁹¹ “Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada ‘profissional’ (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de ‘um grupo social’, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais” (Manifesto..., 2006, p. 197).

⁹² Sobre os impactos dessa articulação para o processo pedagógico, afirma Teixeira ([1953] 2005 p. 157): “A cadência e o ritmo do processo educativo se entrelaçam assim, nos diferentes níveis do ensino. De modo geral, repetimos, o período primário é o do ‘romance’, o secundário, o da disciplina e precisão, e o superior, o da liberdade e autonomia. Mas, dentro de cada período, o ritmo se reproduz, em fases de deslumbramento ou romance, disciplina e esforço, autonomia e liberdade. Na língua, o conhecimento será iniciado na escola primária, e já na escola secundária pode ganhar o período, não somente da disciplina, mas até o da generalização; e se inicia, nesse período, por sua vez, com a posse da língua, que não deve ser só a sua, mas a de mais uma, estrangeira, pelo menos, o período de deslumbramento ou “romance” da ciência. A ciência, então, deve ser apresentada como uma coisa global, resolvendo os problemas cotidianos da vida, sem maiores aspectos técnicos, estritos ou difíceis. É a ciência na sua aplicação imediata à vida, pois que só depois desse período de “romance” é que a escola vai procurar dar-lhe os rigores e precisões do pensamento científico, isto é, na segunda fase da escola secundária que, no nosso sistema, é a fase dita colegial. Conjugado com esse largo ritmo, está o aluno sempre a aprender a fazer coisas e a se conduzir adequadamente; está, por conseguinte, também aprendendo técnicas, porque técnica é, já passou a ser, a base de toda a educação, sobre que se alarga, acima e em volta, a atmosfera intelectual de compreensão, que o conhecimento propriamente dito cria e alimenta”.

independentes e revelados, o primário, o médio e o superior e de dois ocultos, o dos exames de admissão à escola média e ao ensino superior [...]”, o que possibilitava a “inexistência de qualquer espírito de sistema no crescimento, nada planejado, da rede de escolas”. Para o diretor da DEPE, a educação média não cumpria satisfatoriamente seus objetivos de ministrar cultura geral, educação profissional e preparar para estudos superiores. Imperava um ensino dominado pelo regressivismo, pelo conservadorismo cultural e pelo beletismo, distante, portanto, do humanismo moderno (Abreu, 1962). Sua proposta consistia não somente na adoção da lógica do planejamento, no aumento da provisão de recursos e na implantação de uma política de expansão quantitativa dos estabelecimentos escolares, mas também em uma transformação qualitativa da organização do ensino médio⁹³. Em razão disso, propugnava a divisão dessa etapa escolar em dois ciclos, ginásio e colegial, que deveriam desenvolver, respectivamente, em seus currículos – pautados nos conhecimentos científicos – uma base cultural comum ao alunado e especializá-los. Na última etapa do ciclo colegial, portanto, o aluno poderia escolher entre as modalidades secundária, normal, comercial, industrial e agrícola, estando livre para transitar entre elas e acessar a educação superior, desde que bem-sucedido nos exames vestibulares⁹⁴. Desta forma, acreditava⁹⁵ ser possível atender aos reclamos por forças de trabalho qualificadas sem privar os jovens de uma sólida formação cultural.

4.6.2 O ensino médio no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)

⁹³ “A primeira medida a tomar seria assim a de incrementar quantitativamente, em função de necessidades e recursos mobilizáveis, os nossos quadros escolares de nível médio; a segunda, a de programar as linhas diferenciadas dessa expansão quantitativa; a terceira, necessariamente, a de procurar resolver o problema, sempre difícil, de preservar a qualidade na quantidade” (Abreu, 1962, p. 32).

⁹⁴ Jayme Abreu (1963) tinha uma especial preocupação com a articulação do ensino médio com a educação superior. Nessa direção, já durante o governo João Goulart, em 1963, propôs a ampliação das matrículas nas instituições de nível superior, a adaptação da última série do ensino médio para o ingresso nos cursos superiores, a aplicação de testes de aptidão a estudos superiores a alunos de escolas médias, a revisão dos processos de seleção dos candidatos aos cursos superiores e a instituição, nas universidades, de comissões de admissão às mesmas, para que se estudasse o problema do acesso do alunado em conjunto com os professores secundários.

⁹⁵ Mais adiante, já no governo João Goulart, Jayme Abreu empenhou-se em defender um modelo escolar para o ensino médio próximo ao que se praticava nos EUA. Sua ideia era criar “[...] nas grandes áreas urbanas e em cidades que constituam metrópoles regionais, Centros Educacionais Integrados de Nível Médio, um para cada núcleo urbano de 5 000 habitantes ou grupo de 25 000 habitantes das grandes cidades. Nas escolas localizadas em centros rurais haveria os regimes de internato e semi-internato, para atender também a elementos recrutados em cidades circunvizinhas. Nessas escolas haveria, sob direção unificada, educação geral em cursos e classes comuns, flexíveis programas opcionais para atividades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas. Conforme a localização dessas escolas, tal seria a tônica das *atividades eletivas*, ora comerciais, ora industriais, ora agrícolas, do primeiro ciclo. O cunho de especialização dos vários cursos nela oferecidos paralelamente só ocorreria *no segundo ciclo*” (Abreu, 1963, p. 34).

Em 1958, ainda na primeira metade do mandato presidencial de Juscelino Kubitschek, o Ministério da Educação e Cultura, sob a gestão de Clóvis Salgado, encontrava-se às vias da formulação de um programa de metas para o setor educacional. Em razão disso, o então ministro recebeu um convite do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) para proferir uma conferência em que exporia os fundamentos das reformas que desejava empreender no sistema escolar. Para tanto, empreendeu, inicialmente, um diagnóstico que enfatizava as deficiências dos diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais. Nele, concedia especial destaque à escola média, que parecia ser “ainda mais defeituosa do que a primária” (Salgado, 1958, p. 48). Realmente, o quadro era desafiante: em uma população escolarizável de 9.646.100 adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, havia escola para 993.897 alunos, compreendendo um déficit de 8.652.203 vagas (Salgado, 1958). Problemas que também afetavam o ensino primário como a precariedade dos prédios escolares e a deficiência de equipamentos, o encurtamento do período escolar e a existência de múltiplos turnos, a falta de autonomia, o professorado despreparado e com condições de trabalho insatisfatória, os materiais didáticos de má qualidade e a persistência de currículos inviáveis e tradicionalistas, reforçados por métodos de ensino conservadores só viriam a agravar a inadequação da escola de ensino médio à realidade de uma sociedade em processo de modernização. Contudo, solucioná-los exigia que se conhecesse a gênese desses problemas. E estes, assim como os que afetavam os demais níveis de ensino e modalidades educacionais, estavam diretamente associados à formação sócio-econômica-cultural do país.

Segundo os dados apresentados por Salgado (1958), os cursos profissionais, destinados à produção, totalizavam 2,5% da matrícula total do alunado do ensino médio. Outros 97,5% dos jovens preparavam-se para atividades terciárias num momento em que se acentuava a modernização econômica do Brasil. De acordo ainda com as estatísticas oficiais, 74% dos alunos optavam pelo ensino secundário, entendido como “socialmente prestigioso”. Quais eram as razões disso? O próprio ministro levantava algumas hipóteses:

[...] pelo prestígio tradicional dos estudos acadêmicos que conduzem à escola superior, máximo degrau da escala social; porque conduz a profissões de exercício mais suave; porque os colégios secundários são numerosos, baratos para os alunos e lucrativos para os proprietários, enquanto que as escolas industriais e agrícolas são em pequeno número, de manutenção caríssima, não oferecendo atrativos aos particulares e aos governos de orçamentos fracos. Só a União e os Estados mais prósperos se animam a criá-las e mantê-las. Daí sua lenta expansão (Salgado, 1958, p. 49).

O governo Juscelino Kubitschek nutriu especial preocupação com o ensino médio. Mesmo compartilhando do mesmo pensamento dos educadores e intelectuais que defendiam a necessidade de promover uma educação integral, que harmonizasse humanismo e técnica, a administração optou por atuar de forma diferenciada no ensino secundário e no ensino técnico-profissionalizante. No que concerne ao ensino secundário, existia uma notória

preocupação com a sua expansão. Reconhecia-se que a rede de ginásios e colégios tinha se tornado insuficiente para cobrir a demanda e que as soluções adotadas até então eram pautadas no imprevisto e não em um planejamento racional. Outrossim, ao preservar um curso “acadêmico e verbalista” que não formava o educando, “[...] servindo, quando muito, para possibilitar-lhe o acesso às escolas superiores” (Oliveira, 1956, p. 203), o ensino secundário era oferecido majoritariamente pela iniciativa privada, o que o tornava caro e, portanto, dificultava, ainda mais, a permanência de grandes contingentes de alunos. Posto isso, o governo propôs reformar a Lei Orgânica então vigente, “[...] realizar um trabalho amplo e intensivo de assistência ao magistério, por meio de cursos e de publicações, com informações didáticas e orientação metodológica das disciplinas” (Oliveira, 1956, p. 209) e expandir o programa de bolsas de estudo para alunos pobres, desde que “[...] intelectualmente bem dotados”; iniciativa que poderia compreender o pagamento de taxas escolares, materiais de estudo, vestuário, transporte escolar, assistência médico-dentária, entre outros.

O ensino técnico-profissionalizante era considerado prioritário em razão de ser o “processo educativo específico para integração do homem na civilização industrial, não somente habilitando-o para o domínio da máquina, como ainda orientando-o para uma nova atitude diante da vida” (Oliveira, 1956, p. 204). Desse modo, num cenário em que o governo se esforçava para colocar em prática o seu Programa de Metas, pautado no trinômio Energia-Transporte-Alimentação, entendeu-se a necessidade de ampliar as ações, sobretudo na educação profissional. Propôs-se a revisão⁹⁶ da Lei Orgânica do Ensino Industrial — consagrada, posteriormente, pela elaboração da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pelo Decreto n. 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, responsável por sua regulamentação —, o aperfeiçoamento dos profissionais ligados à essa modalidade educacional, a criação e o reequipamento de escolas, a elaboração de novos materiais didáticos, a criação de serviços de orientação profissional e educacional e uma aproximação com a indústria através do “[...] treinamento e aperfeiçoamento de seus operários e pessoal qualificado, com o propósito de introduzir métodos de trabalho mais eficientes e corretos, no referente à supervisão de serviços, seleção para empregamento, relações humanas no trabalho, etc.” (Oliveira, 1956, p. 205). Anos depois, em 1958, o Programa de Metas só reforçaria esses compromissos ao prever a construção de escolas de ensino industrial e ensino agrícola.

O modelo de atuação do governo Kubitschek não impediu que os educadores e intelectuais do CBPE tentassem imprimir suas ideias às ações governamentais voltadas ao ensino médio. A primeira grande iniciativa foi a proposta, elaborada⁹⁷ por Jayme Abreu, de substitutivo ao projeto n. 4.132C que daria novo texto à Lei Orgânica do Ensino Secundário. O documento reafirmava, em nível legal, o entendimento de educação média, ou seja, a

⁹⁶ Sobre os impactos dessa revisão ver Falcão e Cunha (2009).

⁹⁷ Segundo a exposição de motivos, o trabalho correspondia à posição dos especialistas do CBPE.

equivalência dos cursos secundário e profissionais, num modelo educacional que deveria dar prosseguimento à educação primária, articular os adolescentes na vida social e cívica e prepará-los tanto para os estudos de formação superior quanto para o mercado de trabalho, respeitando suas aptidões individuais. Nessa composição, a escola média teria duração de 07 anos e seria dividida em dois ciclos. O primeiro deveria oferecer oportunidades iguais de construção de uma base cultural comum aos alunos enquanto o segundo oportunizaria ao aluno se especializar, migrando para um dos ramos – secundário ou profissional – sem que houvesse, em razão de sua escolha, o impedimento de ingressar futuramente nas instituições de educação superior. Ademais, reforçava o compromisso dos educadores e intelectuais do CBPE com a universalização do ensino médio, embora se mantivesse a disposição de não estender a gratuidade dessa etapa do sistema escolar a todos os alunos – não pagariam somente os que comprovassem a insuficiência de recursos –, o que prejudicava esse objetivo.

O substitutivo também preconizava a modificação dos padrões de ensino. Além da diversificação de cursos a ser estabelecida, propunha-se a diversificação curricular, que implicava não só na criação de disciplinas optativas, mas também na oferta de educação moral, cívica, doméstica, física, esportiva e artística, a adoção do método de projetos no primeiro ciclo, a implantação dos Serviços de Orientação Educacional e realização de experimentações pedagógicas, o que explicitava o comprometimento com a descentralização da educação e, conseqüentemente, com a concessão de autonomia às instituições escolares. Todavia, apesar de ser consonante com as propostas educacionais do governo, não houve o devido empenho para que a legislação fosse amplamente modificada⁹⁸ no período de mandato de Kubitschek. Coube à LDB, promulgada em 1961, incorporar muitas das orientações do substitutivo.

Mesmo não ocorrendo a reformulação da Lei Orgânica do Ensino Secundário por meio do substitutivo proposto pelo CBPE, algumas das propostas contidas no documento foram levadas adiante pelo governo Kubitschek através da manutenção de algumas iniciativas anteriormente criadas como a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), o Fundo Nacional do Ensino Médio, a CILEME e a CALDEME, estas geridas pelo INEP. A inovação ficou por conta da implantação das classes experimentais, o projeto de maior impacto para a desejada transformação qualitativa da educação de nível médio.

A CADES foi criada por meio do Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, com o objetivo de ajustar a educação secundária aos interesses da sociedade e ampliar o acesso do alunado. Para tanto, deveria, dentre outras coisas, promover o aperfeiçoamento dos profissionais ligados à escola secundária, elaborar materiais didáticos, criar mecanismos de avaliação do rendimento escolar, administrar a concessão de bolsas de estudo, analisar os

⁹⁸ Cabe apontar que a Lei Orgânica sofreu uma alteração durante o governo Juscelino Kubitschek, através da Lei n. 3.293, de 29 de outubro de 1957, que modificou o artigo 91 e revogou os artigos 92 e 93 daquela legislação.

programas de ensino e prover assistência técnica aos estabelecimentos escolares e aos entes federativos. Porém, segundo Pinto (2000), foi somente durante o governo Juscelino Kubitschek, que a Campanha se consolidou e se expandiu. Sob a direção de Gildásio Amado, então responsável pela Diretoria de Ensino Secundário (DESE), iniciou-se uma aproximação com o INEP e, mais especificamente, o CBPE, então responsável pela CILEME e pela CALDEME.

A articulação entre a DESE e o CBPE possibilitou que fossem realizados levantamentos quantitativos acerca de diferentes aspectos do ensino médio – atribuição da CILEME⁹⁹ –, cujos dados sobre os sistemas estaduais de educação, os perfis socioeconômicos e psicológicos dos alunos e professores e a organização das escolas deveriam subsidiar a realização de pesquisas mais aprofundadas sobre o fenômeno educacional e futuras intervenções governamentais. No entanto, foi por intermédio da CALDEME que os educadores e intelectuais ligados ao centro de pesquisas puderam iniciar uma intervenção naquilo que compreendiam como um dos principais problemas da educação secundária: os padrões de ensino. Através da tradução de livros estrangeiros, da compra de “[...] coleções de livros nacionais e estrangeiros considerados valiosos para as discussões sobre educação” (Filgueiras, 2011, p. 4), da publicação de livros inéditos de autores brasileiros, da avaliação de livros didáticos e programas de disciplinas do ensino secundário e da produção de guias de ensino, que deveriam ser inovadores¹⁰⁰. Desse modo, objetivava-se alcançar o professorado e iniciar uma transformação gradativa dos processos de aprendizagem.

Muitos dos acordos firmados entre a CALDEME e os autores só foram cumpridos, de fato, a partir do governo Kubitschek, quando a Campanha já estava sob a alçada do CBPE. Segundo Filgueiras (2011), a partir de 1953 foram publicados pela série Guias de Ensino, produzida pelo centro de pesquisas, os livros *História Geral I: Antiguidade* (1956); *História Geral: Idade Média* (1959), *História Geral: Idade Contemporânea* (1966) e *História Geral: Idade Moderna* (1970) de Carlos Delgado de Carvalho; *Botânica na Escola Secundária*, de Alarich Schultz (1959); *Biologia na Escola Secundária*, de Oswaldo Frota Pessoa (1960); *A presença do Latim* (1962), de Vandick Londres Nóbrega (1962); *Método Ativo de Francês Prático* (1962), de Raymond Van der Heagen. Esses livros eram editados, majoritariamente pela Companhia Editora Nacional/Civilização Brasileira, num arranjo em que o governo encomendava exemplares e subsidiava a edição. Desse modo, poderia o CBPE, por meio da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) distribuí-los gratuitamente. Além dos guias

⁹⁹ Ver mais em Mariani (1982).

¹⁰⁰ Gouvêa (2015, p. 114) sinaliza que os profissionais deveriam ter, além da competência, “[...] uma convicção segura dos males provindos entre nós do ensino verbalista e um entusiasmo pelas vantagens de uma mudança radical nesse ensino que os levasse a se dedicarem à penosa tarefa de elaboração dos manuais, com sacrifício, parcial embora, de outras atividades profissionais”.

de ensino, também foram contratados especialistas junto às universidades para realizarem análises críticas dos livros didáticos e programas de ensino. Desde 1954, estavam vinculados a esse projeto nomes como Jesus Belo Galvão (Língua Portuguesa), Sérgio Mascarenhas Oliveira (Física), Amílcar Salles (Química), James Braga Vieira da Fonseca (Geografia) e Guy de Hollanda (História), sendo que este último foi contratado somente em 1956. Contudo, a circulação das análises foi restrita visto que constam apenas as publicações pelo CBPE dos livros produzidos por James Fonseca – *Programas e Livros Didáticos de Geografia para a escola Secundária (1931-1956)* – e Guy Hollanda – *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*.

Os problemas estruturais do ensino médio, devidamente diagnosticados e analisados pelos quadros do CBPE e dos CRPEs, não tiveram as necessárias soluções encaminhadas pelo governo Juscelino Kubitschek, apesar da simpatia deste pelas propostas dos educadores e intelectuais atuantes nos centros de pesquisas. De acordo com dados levantados por Jayme Abreu (1962, 1963), a expansão quantitativa das oportunidades educacionais no nível médio foi elevada de 7% para 11%, entre 1951 e 1960, ano final do mandato do então presidente. Todavia, apenas 12,9% da população escolarizável, entre 12 e 18 anos de idade, se encontrava matriculada nas escolas de ensino médio durante o ano de 1961. Esse tipo de escola permanecia sendo predominantemente urbana e privada¹⁰¹, visto que somente as capitais concentravam 45,5% do alunado, pertencente, majoritariamente, às classes média e superior. Nem mesmo as disparidades regionais tinham sido combatidas: as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste matriculavam menos alunos do que o complexo Sul-Sudeste, sendo que, “[...] em 1961, dos 2.907 municípios do país, 1.396 não possuíam ainda qualquer estabelecimento de ensino médio, e, dos 1.551 municípios onde havia a escola média, 1.022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo” (Abreu, 1962, p. 25).

Não obstante o notório compromisso governamental com a educação profissional, os alunos continuavam a optar, em grande maioria, pelo ensino secundário. Este, por sua vez, mesmo em face de um amplo movimento em prol de sua reformulação, continuou a ser regido pela Lei Orgânica elaborada ainda no período do Estado Novo. A escola de nível médio não apresentou, portanto, maiores evoluções. Os padrões de ensino permaneceram sendo os mesmos: exames de admissão obrigatórios, currículos enciclopédicos, rígidas avaliações e práticas pedagógicas arcaicas. Iniciativas como as classes experimentais, que deveriam atuar como forças motrizes na produção de inovações pedagógicas no interior do sistema público,

¹⁰¹ A manutenção do Fundo Nacional do Ensino Médio tornou-se uma medida controversa, apesar de auxiliar a permanência de alunos que não possuíam recursos nas escolas privadas. Segundo Abreu (1963, p. 22) “seja subsidiando o ensino particular direta ou indiretamente (bolsas), especialmente quando da instituição, no plano federal, do Fundo Nacional do Ensino Médio, que se convertera, quase exclusivamente, em fonte de subvenção ao ensino privado” estabeleceu-se uma competição entre instituições públicas e privadas num momento em que os estados passaram a investir na criação de estabelecimentos escolares de nível médio.

acabaram fracassando, devido às dificuldades materiais na implementação e, não obstante, à recepção do projeto, majoritariamente, em estabelecimentos privados, confessionais. A produção de guias de ensino também foi restrita, não atingindo suficientemente os professores, que deveriam ser difusores das novas ideias pedagógicas. Por conseguinte, as estatísticas permaneceram negativas. Devido ao caráter seletivo, apenas 30% dos alunos que iniciavam o ensino médio o concluíam na geração escolar de 1954 a 1962 (Abreu, 1963). Tampouco eram bem-sucedidos os que se propunham a acessar a educação superior. De acordo com um estudo realizado pela CAPES e analisado por Abreu (1963), a percentagem de estudantes que eram aprovados nos exames vestibulares caíra de 36,7%, em 1957, para 35% em 1960. Desse modo, a educação média não cumpria nem o seu propósito de habilitar profissionalmente os indivíduos, conforme demandava o processo de desenvolvimento pelo qual passava o país, nem garantia o cumprimento de sua função propedêutica ao ensino superior.

Apesar dos problemas estruturais e da ausência de intervenções racionais governamentais, a educação média observou um aumento do número de matrículas, em números absolutos, de mais de 100%, entre 1951 e 1960, contemplando, inicialmente, 581.600 alunos e, posteriormente, 1.177.500 alunos (Abreu, 1963). Em um contexto em que o país se inseria num processo de consolidação do sistema capitalista de produção ao acelerar seus processos de industrialização e urbanização, intensificar investimentos em infraestrutura e ampliar os serviços públicos, mudanças sociais eram inevitáveis. O crescimento populacional foi acentuado, assim como a migração interna. A população, tendo garantido o direito à educação, foi à luta para reivindicar sua efetivação nas diferentes esferas. Desta forma, a pressão pela ampliação da oferta do ensino médio só faria fortalecer nos próximos anos, assim como as demandas por sua transformação qualitativa. Nessa direção, os quadros do CBPE seriam alguns dos porta-vozes desses anseios e continuariam a atuar, realizando pesquisas, apresentando ideias e propostas, e pressionando o Estado a praticar um novo modelo de atuação nesse nível de ensino.

4.6.3 As classes experimentais de ensino secundário

A criação de classes experimentais de ensino secundário pela DESE atendeu, sobretudo, aos reclamos dos quadros do INEP e do CBPE, que defendiam as experimentações pedagógicas como alternativas de diversificação do ensino. Essas classes de ensaio deveriam ser instaladas, inicialmente no primeiro ciclo e teriam as atribuições de organizar currículos destinados à preparação geral do alunado “[...] com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais” (Classes..., 1958, p. 80), promover a interdisciplinaridade, ampliar o tempo de permanência diária do aluno na escola, incentivar as atividades extracurriculares, realizar atividades dirigidas, planejadas “de modo

que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos” (Classes..., 1958, p. 81), aproximar a escola da família e organizar Serviços de Orientação Educacional, dentre outras atribuições.

Esse modelo de experimentação pedagógica era compreendido por Anísio Teixeira como um “esforço engenhoso da administração escolar para renovar o ensino, a despeito da legislação uniforme e imprópria que o disciplinava” (Teixeira, 1963). Por sua vez, Jayme Abreu e Nádia Cunha entendiam a implantação das classes secundárias experimentais como um “acontecimento rico de virtualidades, no sentido de abrir brechas no monólito educacional, restituindo à escola, autonomia, capacidade de auto-afirmação e diversificação no processo educativo” (Cunha; Abreu, 1963, p. 92). Contudo, a proposta, inspirada no modelo escolanovista das *classes nouvelles* francesas¹⁰², teve uma controversa implantação a partir de 1959. Coube ao CBPE, através da DEPE, avaliar sua implementação. Através de um projeto elaborado inicialmente por Jayme Abreu e Geraldo Bastos Silva, o centro de pesquisas deveria analisar criticamente os planos apresentados pelas escolas, empreender observações diretas dos funcionamentos das classes experimentais, realizar entrevistas e aplicar questionários junto à comunidade escolar. Desta forma, examinariam “[...] em que grau e de que forma os ginásios e colégios reagiram à possibilidade de inovações curriculares e didáticas” (Cunha; Abreu, 1963, p. 125-126).

O desenvolvimento da pesquisa foi prejudicado por alguns percalços¹⁰³. Não foram realizadas observações participantes e o estudo pautou-se na documentação existente no Ministério da Educação e Cultura. Ao invés de Geraldo Bastos Silva, coube a Nádia Cunha o papel de empreendê-la ao lado de Jayme Abreu e sistematizar os dados, publicados em 1963 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O estudo constatou que o projeto apresentara resultados positivos, apesar de significativas deficiências. Tratava-se de um esforço de melhoria da educação secundária que, no entendimento dos pesquisadores, tinha seu maior mérito em “[...] conceder à escola oportunidade de autonomia, de afirmação própria no processo educacional, oportunidade essa lamentavelmente subtraída com a vigência do regime centralizador” (Cunha; Abreu, 1963, p. 148). Outrossim, apesar da heterogeneidade das experiências, os estabelecimentos escolares que aderiram à iniciativa acabaram reorganizando seus currículos, buscando novos métodos de ensino e de verificação do

¹⁰² Sobre as *classes nouvelles*, ver mais em Nunes (2000b).

¹⁰³ Assinalam Cunha e Abreu (1963, pp. 92-93): “Ressalve-se que nesse esforço de avaliação é preciso assinalar aspecto importante do ponto-de-vista metodológico: não tiveram seus autores possibilidade de efetuar a pesquisa de campo do funcionamento dessas classes, na qual agissem como observadores participantes; sua tarefa foi realizada à base de estudo da documentação existente no Ministério da Educação, constante de fichas, pareceres, relatórios de observadores e da reduzida bibliografia existente a respeito. Em que pesem a essa reserva metodológica e a deficiência dos dados disponíveis, ainda assim acreditam possa o presente artigo ser de alguma utilidade a uma visão de conjunto quanto ao papel que teriam desempenhado essas classes na renovação da escola secundária brasileira”.

rendimento escolar. Nessa direção, “[...] práticas eficazes, habitualmente não utilizadas nas classes secundárias comuns, foram postas em ação nas classes secundárias experimentais” (Cunha; Abreu, 1963, p. 148), tais como a extensão do tempo de permanência do alunado na escola, a implantação do estudo dirigido e dos serviços de Orientação Educacional, e a ampliação de mecanismos de participação como a criação de conselhos de classe e conselhos de alunos. No entanto, o projeto era quantitativamente irrelevante¹⁰⁴, apesar da ampliação do número de estabelecimentos escolares contemplados nos anos posteriores. Ademais, a insuficiência de recursos, o não oferecimento de assistência técnica por parte do Ministério da Educação e Cultura, as inseguranças metodológicas, o despreparo docente, a manutenção de práticas de ensino obsoletas, a precariedade material e a desarticulação das instituições de ensino com a realidade limitaram o alcance¹⁰⁵ das classes experimentais. Em razão disso, julgavam os pesquisadores ser mais adequado renomeá-las como “escolas de ensaio” ou de “demonstração”¹⁰⁶. Eram, portanto, resultados inexpressivos diante do intento de renovar substancialmente o ensino secundário.

4.6.4 O ensino médio na LDB

A longa e controversa tramitação do projeto de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve o ensino médio como um dos principais pontos de discordância entre as correntes que defendiam a renovação do sistema educacional e as correntes conservadoras e privatistas, fortalecidas pela longa atuação na oferta desse nível de ensino, sobretudo na modalidade secundária, aproveitando as oportunidades decorrentes da

¹⁰⁴ Em 1959 funcionaram 31 classes em 25 estabelecimentos escolares nos estados de São Paulo, Guanabara, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará, dos quais 11 eram confessionais, 06 eram leigos e 08 eram particulares. A experiência envolveu um total de 828 alunos. No ano seguinte, houve uma evolução quantitativa: mais três estados aderiram – Pernambuco, Espírito Santo e Paraná –, enquanto o Ceará abandonou o projeto. Desse modo, aproximadamente 36 estabelecimentos escolares – 17 confessionais, 13 públicos e 6 leigos – reuniram 2409 alunos. Os dados referentes a 1960 são imprecisos, pois segundo Cunha e Abreu (1963), não havia informações quanto às classes experimentais de Minas Gerais e ao número de matrículas de quatro instituições escolares de São Paulo.

¹⁰⁵ Os pesquisadores também destacam o fato de que as escolas privadas, sobretudo as confessionais, foram as que mais aderiram ao projeto: “numa proporção aproximada de dois terços de particulares para um terço de públicas, sendo as classes em maioria para clientela feminina e de elite social” (Cunha; Abreu, 1963, p. 146).

¹⁰⁶ Cunha e Abreu (1963, p. 145) assim justificavam a objeção à nomenclatura “classes experimentais”: “Talvez nomes como os de “escolas de ensaio”, ou de “demonstração”, por exemplo, melhor coubessem a essas classes, por menos pretensiosos ou inexatos. E ainda porque, para os que aceitam, como nós outros, que a vida toda é um experimento, para os que admitem que o currículo propriamente concebido há de ser sempre experimental, não lhe cabendo rigidez, com relação a formas pré-fixadas, a designação de experimentais para um número limitado de classes pode trazer, *a contrario sensu*, a conotação de inaceitável antiexperimentalismo ou a-experimentalismo para o universo da escola secundária brasileira não abrangido pelas classes experimentais. Tanto mais importante esta ressalva, quando sabemos como é atuante na filosofia educacional que inspira a educação brasileira, uma posição perenialista, conservadora, que quase conduz à impossibilidade de inovar e experimentar em educação”.

escassez de serviços públicos educacionais destinados a essa etapa de formação escolar. De certo modo, a legislação acomodou os interesses das duas correntes, visto que o Estado não renunciou ao seu dever de educar, tampouco a liberdade da iniciativa privada atuar na área educacional foi suprimida – o artigo 2º determinava a educação como um direito de todos, podendo ser dada no lar e na escola, cabendo à família a escolha do gênero educacional a ser dado aos seus filhos; ademais, no artigo 3º, fora assegurada a liberdade da iniciativa particular de ministrar ensino em todos os níveis e modalidades, devendo o Estado “[...] fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (Lei de Diretrizes e Bases, 1961, s/p), abrindo espaço, portanto, ao financiamento público da educação privada, através de mecanismos como a concessão de bolsas de estudo e, não obstante, o repasse de recursos, através do Fundo Nacional do Ensino Médio, para o custeio de suas atividades.

A nova legislação determinou o nível médio como a etapa de formação de adolescentes, dividida em dois ciclos: o ginasial e o colegial. Contudo, o acesso não era garantido através da conclusão do ensino primário, mas condicionado pela aprovação em exame de admissão ao ginasial, obstáculo pedagógico preservado, que excluía grande número de alunos e alunas do sistema escolar. Feito isso, caberia ao alunado concluir a primeira etapa (ginasial), na qual as duas primeiras séries deveriam ter currículos iguais em todas as modalidades como uma forma de assegurar a articulação com o ensino primário, para, automaticamente, ser encaminhado à segunda etapa (colegial). As disciplinas obrigatórias e optativas, a amplitude e o desenvolvimento dos programas de ensino em cada ciclo ficariam sob responsabilidade do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo aos estabelecimentos de ensino dispor sem seus regimentos e estatutos a sua organização, constituição dos seus cursos e os regimes administrativo, disciplinar e didático. Também ficou estabelecido que o nível médio compreenderia todas as modalidades educacionais – ensino secundário, técnico (comercial, industrial e agrícola) e normal –, permitindo aos alunos e alunas que se transferissem de uma modalidade a outra, algo que já era garantido pela Lei de Equivalência. As determinações da legislação evidenciavam, portanto, a acomodação de princípios centralizadores e descentralizadores, conservantistas e renovadores.

O ensino secundário manteve sua estrutura, com quatro séries anuais no primeiro ciclo e, no mínimo três séries anuais no segundo ciclo. Cabe ressaltar que a LDB determinava que o último ano do ensino médio, na modalidade secundária, deveria ter currículo diversificado, embora com ênfase humanística, voltado à preparação dos alunos para os exames vestibulares visando o ingresso na educação superior. Os cursos técnicos nas modalidades industrial, agrícola e comercial seriam igualmente organizados em dois ciclos com três e quatro séries anuais, respectivamente. O alunado deveria cursar disciplinas obrigatórias e optativas,

sendo que, entre o primeiro e o segundo ciclos, poderia existir um curso “pré-técnico” com duração de um ano, onde deveriam ser ministradas cinco disciplinas do ensino secundário. Caso isso ocorresse, o segundo ciclo seria destinado exclusivamente às disciplinas específicas da modalidade de ensino técnico escolhida pelo alunado. As indústrias e empresas, assim como em legislações anteriores, ficavam obrigadas a ministrar aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores que eram seus empregados, em conformidade com as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino. Uma importante novidade era o fato de que “portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem” poderiam fazer suas matrículas, “mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido” (Lei de Diretrizes e Bases, 1961, não paginado), possibilitando a inserção do alunado em diferentes etapas do percurso formativo.

O ensino normal ainda seria a principal etapa formativa do magistério primário. Era destinado à “formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares relacionados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (Lei de Diretrizes e Bases, 1961, s/p). Nas duas etapas dessa modalidade, o alunado teria as disciplinas obrigatórias e as destinadas à formação pedagógica. Quem viesse a concluir o ciclo ginásial, ganharia o diploma de regente do ensino primário, enquanto quem concluísse o ciclo colegial seria diplomado como professor primário. Os institutos de educação, responsáveis pela oferta do ensino normal, também ficariam responsáveis pelos cursos de especialização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação formados no ciclo colegial. Além dessas disposições, a legislação estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam definir os limites de atuação dos regentes no exercício do magistério primário, determinou que a formação de docentes, orientadores e supervisores das escolas primárias rurais deveria se dar em estabelecimentos que garantissem a integração ao meio em que viriam a atuar, instituiu o concurso público para o ingresso nas carreiras docentes e, não obstante, instituiu a formação obrigatória de professores de ensino médio em instituições de educação superior e, no caso de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, que estes tivessem comprovada a formação nos cursos correlatos de educação técnica.

A ansiada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tantas controvérsias e debates causou entre educadores, intelectuais e políticos, acabou, no que concerne ao ensino médio, se tornando um mecanismo híbrido e infértil para a produção das necessárias transformações defendidas pelos quadros do CBPE e dos CRPEs.

4.6.5 O ensino médio no governo João Goulart (1961-1964)

O Plano Trienal de Educação elencou os principais problemas do ensino médio no Brasil, que continuava a ser insatisfatório para as necessidades socioeconômicas e culturais do país, mesmo tendo o governo Kubitschek feito esforços suficientes para torná-lo prioridade na agenda educacional. O diagnóstico evidenciou deficiências como a persistência dos exames de admissão, que se tornavam verdadeiros obstáculos para a continuidade do alunado no sistema escolar, a desarticulação entre o ensino primário e o ensino médio – era possível cursar este último não tendo cursado a educação primária, bastando, para isso, a aprovação nos exames supracitados –, a manutenção de um ensino intelectualista e verbalista, o caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo no segundo ciclo, a ampliação da clientela, que se tornara mais heterogênea, em razão do processo de mudança social, os altos índices de repetência e evasão escolar, a escassez – aproximadamente metade dos municípios não dispunham de estabelecimentos de ensino médio – desigualdade regional da oferta e a necessidade de valorizar a formação para o trabalho. O governo Goulart propunha-se, para combater as múltiplas deficiências do ensino médio, a recuperar a Rede Nacional de Escolas Técnicas, adaptando-as para ministrar cursos técnicos no primeiro e no segundo ciclos (ginasial e colegial, respectivamente), cursos tecnológicos de capacitação profissional para o pessoal qualificado nas indústrias e os jovens graduados em nível colegial; reestruturar a Rede Nacional de Escolas Agrícolas, objetivando ampliar o número de matrículas, estabelecer internatos, conceder bolsas de estudo e oferecer cursos intensivos para o preparo de técnicos para a agricultura; implantar a Rede Nacional de Ginásios Modernos, que deveriam manter cursos comuns com opção para as práticas de comércio, indústria e agricultura, adaptados às condições locais; implementar a Rede Nacional de Colégios, responsável pelos cursos secundários e técnicos de segundo ciclo; garantir recursos para a manutenção das escolas; e a criar um programa nacional de educação intensiva de ensino médio para os jovens entre 16 e 19 anos de idade, através de cursos preparatórios para os “exames de madureza” de primeiro e segundo ciclo, oferecidos nas escolas e por intermédio de recursos audiovisuais (Plano Trienal de Educação, 1963). Para viabilizar as soluções propostas, o governo Goulart previa investimentos conjuntos dos entes federativos, que somados, chegariam a aproximadamente 100 bilhões de cruzeiros entre 1963 e 1965.

Afora o Plano Trienal, o governo João Goulart também deveria balizar sua atuação pelo Plano Nacional de Educação. As metas e as normas reguladoras, propostas por Anísio Teixeira ao Conselho Federal de Educação e aceitas, eram consonantes com as propostas governamentais e as diretrizes expressas pela Aliança para o Progresso, contidas da Carta de Punta Del Este, em 1962. Objetivava-se, até 1970, matricular 30% da população escolar com idade entre 11 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial, 50% do alunado entre 13 e 15 anos de idade nas duas últimas séries do ciclo ginasial e 30% dos indivíduos com idade

entre 15 e 18 anos no ciclo colegial. Além disso, o ensino médio deveria ser estendido, de modo a ter duração diária de seis horas de atividades escolares que incluía a aprendizagem teórica e as práticas educativas. Para tanto, o governo federal se responsabilizaria pelas despesas com as Escolas Técnicas Industriais, a manutenção do Colégio Pedro II e as Escolas de Educação Especial, integrantes do sistema federal de ensino. Destarte, a União deveria assistir técnica e financeiramente os Estados e Municípios, seguindo um padrão de financiamento: transferência de 70% dos recursos de forma inversamente proporcional à renda per capita dos Estados e 30% diretamente proporcionais à população entre 11 e 18 anos de idade dos municípios que não possuíam estabelecimento de ensino médio. Os recursos deveriam ser aplicados no melhoramento dos métodos de ensino e no aparelhamento das escolas, na manutenção das atividades e na expansão de matrículas, em formação inicial e continuada e na melhoria das condições de remuneração dos profissionais da educação, na constituição do fundo de financiamento destinado à construção de escolas de nível médio e, finalmente, na concessão de bolsas escolares aos alunos desprovidos de recursos, que não tinham condições de arcar com o pagamento das anuidades.

Nessa etapa do sistema educacional, o governo João Goulart foi mais profícuo nas ações. Foram encaminhados investimentos para construções e equipamento dos prédios escolares, elaboração e distribuição de materiais de ensino. Iniciou-se a reorganização das Redes Nacionais de Escolas Técnico-Industriais, Escolas Agrícolas e Escolas de Educação Especial, num incomum compromisso com a inclusão, vez que a essas instituições se somassem “programas realizados nas escolas comum, para atender, a maior número de jovens carentes de cuidados especiais na educação” (Goulart, 1963, p. 127) e a implantação da Rede Nacional de Ginásios Industriais e Colégios Modernos, assim denominados, pois deveriam ministrar “um tronco comum de quatro matérias por ano, que, combinadas com duas optativas, permiti[riam] graduar os alunos, segundo suas aptidões, em cursos de tipo secundário, industrial ou comercial” (Goulart, 1963, pp. 127-128), conforme as necessidades de cada região. Outrossim, o governo federal manteve a política de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, estimulou experiências pedagógicas, incentivou a aproximação entre a escola e a comunidade, e, ineditamente, investiu na preparação do alunado excluído do sistema escolar, através de sistema de rádio e televisão, para os exames de madureza, que lhes permitiriam o acesso e/ou a certificação no ensino médio, além de determinar a matrícula de “[...] todos os alunos excedentes que, embora aprovados nos exames de admissão à 1ª série colegial, não tenham alcançado o limite de vagas do estabelecimento”, por isso, se comprometeu com a criação de novas classes e a ampliação da concessão de bolsas de estudo, de modo a “impedir que qualquer aluno habilitado deix[asse] de estudar por falta de vaga” (Goulart, 1964, p. 169), além de matricular na 6ª série primária os candidatos reprovados em tais exames para que revisassem o programa da 5ª série e aprendessem os conteúdos das disciplinas da 1ª série ginasial, o que lhes possibilitaria continuar o percurso

escolar sem incorrer no histórico “hiato nocivo”. Todavia, a exemplo do que ocorreu no âmbito do ensino primário, as dificuldades políticas e econômicas foram decisivas para que os resultados esperados não fossem alcançados pela política educacional no que concerne ao ensino médio.

A educação de nível médio, apesar da pressão social, não obteve o mesmo espaço na agenda do CBPE que a educação primária. Tal qual ocorrera nas outras oportunidades anteriores em que educadores e intelectuais se inseriram no aparelho estatal e conduziram reformas de ensino, os quadros do Centro não priorizaram suas ações nessa etapa do processo educacional. Não obstante, o modelo de atuação adotado seguiu o mesmo padrão das intervenções promovidas na educação primária. Houve, por parte de Anísio Teixeira e Jayme Abreu, no interior do CBPE, a produção de ideias que deveriam respaldar a reformulação do ensino médio. Pautas, que remetiam às diretrizes do movimento escolanovista e que subsidiavam a atuação no âmbito do ensino primário também eram defendidas: a defesa da escola pública, laica e gratuita, a coeducação, a igualdade de oportunidades, a ampliação do número de matrículas e a descentralização. A inovação foi a propositura da construção do ensino médio, que deveria rearticular os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, subsidiados pela ciência e pela técnica, rompendo a dicotomia entre o ensino secundário e o ensino profissional. Desse modo, tanto as ideias como as ações se direcionaram para os aspectos qualitativos, cujos resultados, assim como ocorrera com a educação primária, teriam alcance limitado.

4.7 O ensino superior

No início dos anos 1960, o Brasil vivia um processo de expansão da educação superior. A criação de escolas públicas de nível secundário, nas diferentes modalidades educacionais, aliada à ampliação de matrículas nas escolas existentes e ao aumento do número de concluintes, gerou uma demanda crescente por instituições de ensino superior durante os anos 1950. No entanto, o acesso às universidades permanecia obstaculizado pelos exames vestibulares e pelas exigências materiais – o ensino superior era pago, só sendo gratuito aos que provassem insuficiência de recursos, conforme estabelecia o texto constitucional de 1946. Percebendo a oportunidade, a iniciativa privada não tardou a aproveitar-se do cenário para expandir seus negócios, criando instituições isoladas de ensino superior, descompromissadas com o trinômio ensino-pesquisa-extensão. Tal prática foi oficializada pela Lei n. 1.392, de 11 de julho de 1951, que permitia o aproveitamento automático pelas instituições privadas dos alunos que fossem aprovados nos exames vestibulares, mas não-aproveitados nas faculdades e universidades públicas. Afora isso, o Estado, valendo-se das premissas do Estatuto das Universidades, de 1931, passou a federalizar estabelecimentos estaduais, municipais e privados. A federalização consistia não só na concessão de subvenções a essas instituições,

mas, principalmente, na união de cursos isolados sob um único modelo de organização didática e administrativa, que seria denominado “universidade”. Em razão disso, houve um movimento de interiorização e expansão da educação superior no país. Todavia, esses alunos permaneciam, majoritariamente, matriculados nos cursos considerados “tradicionais”, ou seja, ligados à área de Humanidades – em 1959, 25% dos alunos optava pelos cursos de Direito (21.977) e 45.053 estavam matriculados nas Faculdades de Filosofia, Ciências Econômicas e outros ramos (Ribeiro *et al.*, 1960) –, sendo minoritária a matrícula de alunos nos cursos de Engenharia¹⁰⁷ e Medicina¹⁰⁸. Num momento em que o país avançava na implementação de uma agenda nacional-desenvolvimentista, esse quadro era considerado problemático, pois o padrão vigente¹⁰⁹ caracterizava-se pelo isolamento dos cursos, a ausência de pesquisas, a falta de equipamentos, a improvisação de professores e os poucos investimentos, características de uma tradição antiuniversitária. Afirma Anísio Teixeira (2005b, p. 236):

[...] já não são possíveis aquelas instituições históricas criadas pelo sistema anterior; não é possível o professor cheio de honras mas de tempo parcial; não é possível o estudante selecionado, mas ocupado com seu trabalho, dando tempo parcial à escola; não é possível o tempo escasso e obtido a custo em horas fugazes à tarde e à noite; não é possível a falta de espaço para o professor, para o aluno, para a biblioteca, para o equipamento, reduzido afinal a simples espaço para preleções orais; não é possível o curso enciclopédico para aprender de tudo um pouco e nada em profundidade (no sistema anterior indispensável para ocupar em tempo parcial uma série de professores que não podiam dar senão este ensino e, de outro modo, ficariam todos desempregados); não é possível quase nada do que é corrente, usual e normal na universidade brasileira.

4.7.1 As ideias para o ensino superior

O modelo universitário defendido pelos dirigentes do CBPE pautava-se, fundamentalmente, nas diretrizes do movimento escolanovista e nas reflexões de Anísio Teixeira. Entendiam os escolanovistas a universidade como uma solução para o ensino

¹⁰⁷ Os intelectuais indagavam sobre as condições do país de manter fábricas e usinas em funcionamento, de expandi-las e aperfeiçoá-las num cenário de carência técnico-científica em que se ampliava a proporção de mão-de-obra altamente especializada e o Brasil formava 2.510 engenheiros, dos 10.055 candidatos ao curso, sendo que a maioria optava por se especializar em construção civil. O número era irrisório se comparado aos Estados Unidos, que, naquela altura, formava 50.000 engenheiros ao ano (Ribeiro *et al.*, 1960).

¹⁰⁸ De acordo com Ribeiro *et al.* (1960), naquele momento, o Brasil estava sendo cuidado por “curandeiros”, devido ao baixo número de alunos nos cursos de Medicina – 10.248, em 1959.

¹⁰⁹ É sintomática a descrição do cenário feita por Anísio Teixeira (2005): “[...] já não são possíveis aquelas instituições históricas criadas pelo sistema anterior; não é possível o professor cheio de honras mas de tempo parcial; não é possível o estudante selecionado, mas ocupado com seu trabalho, dando tempo parcial à escola; não é possível o tempo escasso e obtido a custo em horas fugazes à tarde e à noite; não é possível a falta de espaço para o professor, para o aluno, para a biblioteca, para o equipamento, reduzido afinal a simples espaço para preleções orais; não é possível o curso enciclopédico para aprender de tudo um pouco e nada em profundidade (no sistema anterior indispensável para ocupar em tempo parcial uma série de professores que não podiam dar senão este ensino e, de outro modo, ficariam todos desempregados); não é possível quase nada do que é corrente, usual e normal na universidade brasileira” (Teixeira, 2005b, p. 236).

superior, pois caberia a esse tipo de instituição “[...] criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos” (Manifesto..., 2006, p. 199), imprescindíveis à constituição de uma consciência nacional acerca da solução dos problemas brasileiros. Outrossim, seria a universidade responsável pelo “estudo científico dos grandes problemas nacionais” (Ibidem), combatendo, entre outras coisas, o ceticismo, a ausência de criticidade, a indiferença, os partidarismos e as paixões. Para tanto, deveria ser organizada de modo a articular ensino, pesquisa e extensão. Contudo, a educação superior permaneceria sendo o lugar de formação das elites, selecionadas não mais pela diferenciação socioeconômica, mas pela “diferenciação de capacidades” (Manifesto..., 2006, p. 200). Tal medida manteria a educação superior como um privilégio aos “mais capazes” ao invés de se tornar um direito. Com isso, imaginava-se, pela formação universitária, formar os dirigentes da sociedade, “[...] elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social” (Manifesto..., 2006, p. 200).

Anísio Teixeira era um dos que advogavam essas teses. No entanto, com o decorrer do tempo e as experiências da USP, da UDF e da Universidade do Brasil, aprofundara suas reflexões em torno da educação superior, entendendo que a universidade deveria ir muito além do ensino e da pesquisa, tornando-se, a partir de sua “missão intelectual e científica”, a “própria consciência nacional, no que ela tem de mais agudo e mais sensível, cooperando, assim, para a redireção da vida social, no sentido da formação democrática e moderna da cultura brasileira” (Teixeira, 2005b, p. 336). Existiriam, portanto, nessa perspectiva, dois compromissos da universidade: com a democracia e com a modernização. As universidades, por estabelecerem-se autonomamente e exigirem a liberdade¹¹⁰ de organização, de pensamento, de ensinar e aprender, se tornariam “[...] sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão” (Teixeira, 2005b, p. 333). Em razão disso, se tornariam o ambiente propício para a produção de uma nova cultura científica e tecnológica, adequada às necessidades sociais decorrentes do processo de desenvolvimento pelo qual passava o país.

¹¹⁰ Sobre o caráter indispensável da liberdade de organização e de pensamento, afirma Anísio Teixeira (2005b, p. 321): “‘É indispensável a liberdade de pensar, não como simples diversão ou deleite individual, mas com condição para a organização do pensamento teórico e especulativo, destinado a exercer sempre sobre o próprio contexto da vida social, isto é, as suas instituições, costumes e modos de comportamento, o influxo, a inspiração e o estímulo para a sua revisão e reconstrução, quando se fizerem impedimentos ou restritivas da vida mais abundante e mais ampla. E é indispensável a liberdade de organização, isto é, a de poderem os homens organizar seus objetivos de vida de forma autônoma e pluralista, em diversas áreas de ação, baseados no enriquecimento progressivo de sua inteligência, suas ideias e seu saber, fora da área de compulsão necessariamente restrita do Estado, sujeitos tão-somente ao império da persuasão e da razão que o novo conhecimento veio criar” (Teixeira, 2005b, p. 321).

Havia o intento de integrar ciência e tecnologia, rompendo com o modelo que difundia a cultura aristocrática, voltada ao intelectualismo e à erudição. Era o que ocorrera há muito tempo em países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a União Soviética, que se valeram das universidades e da criação de amplos e diversificados quadros de cientistas e tecnólogos como um dos principais motores para o progresso que experimentaram. No cenário brasileiro, entendia-se a necessidade de dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos como um “imperativo da autonomia nacional” (Ribeiro *et al.*, 1960, p. 39), caso contrário o país permaneceria dependente, agora das normas e dos saberes técnicos. Como, à época, vigorava a tese cepalina de que os países subdesenvolvidos jamais conseguiriam se industrializar sem valer-se do planejamento, a universidade deveria integrar os planos de desenvolvimento, assim como a instalação de instituições de pesquisa, usinas e fábricas, pois, segundo Darcy Ribeiro *et al.* (1960, p. 39):

Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e das nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos.

Para cumprir o papel que lhe cabia a universidade deveria romper com o arcaísmo que até então lhe era imposto. Não mais seria aceitável o ensino em tempo parcial, a improvisação de professores, os cursos enciclopédicos, a ausência de equipamentos e as dificuldades de manutenção do alunado nas instituições de ensino (Teixeira, 2005b). Para isso, Anísio Teixeira defendia um novo modelo, que viabilizasse a introdução do ensino em tempo integral, a substituição do regime de cátedras pela departamentalização, o estabelecimento da flexibilização curricular, o desenvolvimento da pesquisa científica e a aproximação com a sociedade. Sua proposta consistia em estruturar a universidade, de modo a contemplar distintos interesses. Inicialmente, os alunos se destinariam a um curso básico, introdutório ao nível superior, que deveria alargar a cultura geral recebida no ensino secundário, oferecer uma cultura propedêutica para as carreiras acadêmicas ou profissionais, ou mesmo treiná-los para as carreiras técnicas. Terminado esse ciclo é que o alunado seria selecionado para os cursos de graduação nas carreiras “acadêmicas” ou “profissionais”. Formados, passariam por novas seleções, para adentrar à pós-graduação (Teixeira, 2005b).

O modelo organizacional defendido exigia um novo comportamento para alunos e professores. Os alunos ganhariam a liberdade de conduzir a própria formação, percorrendo os diferentes institutos e perfazendo os próprios currículos. Além disso, deveriam estudar em tempo integral e, para tanto, receberiam bolsas de estudo, destinadas a custear suas manutenções. Os professores, por sua vez, num momento em que a “[...] extrema ampliação do saber existente e a ampliação de sua aplicação à vida fizeram da profissão de ensinar a

menos isolada, a menos tranquila e a mais dinâmica das profissões”, deveriam compreender que “ensinar hoje é um eterno aprender” (Teixeira, 2005b, p. 223), aproximando-se dos alunos. Além disso, trabalhariam em tempo integral, numa estrutura departamental, dentro da qual se estruturaria uma carreira docente, responsável por escalonar hierarquicamente os cargos e os níveis de formação, “[...] de modo a garantir o provimento, por concurso, a estabilidade do professor em cada etapa da carreira e a liberdade de ensino, sem o prejuízo das duplicações e do esclerosamento” (Ribeiro *et al.*, 1960, p. 36), rompendo, definitivamente, com o regime das cátedras¹¹¹.

O desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades também dependeria do desenvolvimento da pós-graduação. Desde o momento em que Anísio Teixeira assumiu o comando da CAPES em 1951, essa era uma das prioridades do intelectual baiano no exercício dos cargos públicos que ocupou em nível federal. Sua atuação se deu através de ações como o Programa Universitário, voltado ao auxílio no desenvolvimento das instituições de ensino superior, para que melhorassem as condições de ensino e pesquisa; o Programa de Quadros Técnicos e Científicos, responsável pela realização de levantamentos sobre as disponibilidades e necessidades do Brasil acerca de pessoal especializado de nível superior, fortalecimento da preparação e do aperfeiçoamento de especialistas no país e no exterior; o Serviço de Bolsas de Estudo, que deveria custear a formação de pesquisadores; e a constituição dos Centros Nacionais de Aperfeiçoamento Pós-Graduado (CNAP), formados, em universidades selecionadas, por um professor contratado e um grupo de assistentes recrutados em diferentes instituições de ensino superior no país, que deveriam ser treinados para a realização de trabalhos de pesquisa, contribuindo para a formação dos futuros institutos universitários. Destarte, havia, também, o propósito de desenvolver os cursos de mestrado e doutorado, de modo a incorporar o método científico ao ensino superior, tarefa indispensável para que a universidade se tornasse, também, uma instituição de pesquisa, destinada a “reformular a cultura que vai ensinar” (Teixeira, 2005b, p. 190). Esta era uma preocupação, pois era preciso assegurar que os alunos não só se tornassem capazes de compreender, aplicar e transmitir a cultura, que lhes era ensinada, como, principalmente, viessem a reinventá-la, “inserindo-a em seu modo de pensar” (Teixeira, 2005b, p. 190). A pós-graduação passaria a ser, então, devido à sua importância, a cúpula da nova universidade, comprometendo-se com a formulação e a reformulação do conhecimento nas diferentes áreas, para o ensino nas diferentes esferas, tornando-se o “centro de formação do professor de

¹¹¹ Assim os críticos entendiam o regime de cátedras à época: “[...] loteamento do saber em províncias vitalícias, outorgáveis através de certos procedimentos de seleção, que asseguram a um professor-donatário a propriedade do ensino de uma disciplina, em certa série de dado curso a determinada Faculdade. Após o concurso o usufrutuário vitalício da cátedra se liberta da obrigação de estudar e de atualizar-se. Pairando acima de qualquer juízo, orienta o ensino como bem entende ou desentende, se quiser, pode dar ou não dar aulas e até ensinar outra disciplina, desde que esta não tenha donatário” (Ribeiro *et al.*, 1960, p. 36).

ensino superior e dos pesquisadores e cientistas humanos, sociais e físicos de todo o país” (Teixeira, 2005b, p. 203).

4.7.2 A Universidade de Brasília

Embora houvesse um antigo projeto escolanovista para a educação superior, adotado, em partes, na implantação de empreendimentos universitários como a USP e a UDF, e Anísio Teixeira, não obstante o fato de produzir reflexões sobre o tema, estar empenhado em desenvolver a pós-graduação no Brasil, a UnB não surge como um projeto orgânico dos quadros do CBPE, mas como uma ousada iniciativa de Darcy Ribeiro. Segundo ele, a gestação da universidade começou enquanto, escrevendo o capítulo de educação da Mensagem Presidencial de Juscelino Kubitschek, lhe ocorrera a “[...] inspiração de colocar ali umas páginas sobre a necessidade de criar uma nova universidade em Brasília” (Ribeiro, 1990, p. 135-136). A proposta logo mobilizou adesões. De acordo com o então diretor da DEPS, dois apoios foram estratégicos: o de Vitor Nunes Leal, ministro-chefe da Casa Civil, e Cyro dos Anjos, então subchefe. Ambos teriam começado a trabalhar o apoio de Kubitschek à ideia, que logo encontrou resistências – “ressonâncias, creio eu, das implicações de Israel Pinheiro, edificador de Brasília, com a ideia de se instalarem em Brasília seja universidades, seja fábricas, para evitar agitações junto à cúpula do poder” (Ribeiro, 1990, p. 136).

As resistências governamentais iniciais logo cederam¹¹². Desde então, Darcy Ribeiro passou a colecionar apoios estratégicos, que foram decisivos na implantação da UnB. Anísio Teixeira foi o primeiro deles, apesar de desejar, num momento inicial, que a universidade restringisse sua atuação à pós-graduação, entendida por ele como uma das maiores necessidades educacionais do país à época. Diretor do INEP, da CAPES e do CBPE, Anísio tinha sob seu controle órgãos federais de educação que foram fundamentais para a sobrevivência do projeto. O INEP, por exemplo, acabou fornecendo recursos para o financiamento das instalações iniciais – dinheiro este que era originário do fundo de construções escolares –, do mesmo modo que o CBPE seria importante para a aglutinação de quadros intelectuais para a nova universidade e a CAPES, para o desenvolvimento da pós-graduação. Depois do apoio de Anísio Teixeira, vieram as adesões de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, responsáveis pela construção da nova capital, que logo se puseram a projetar o novo campus universitário.

No entanto, as resistências não tardaram a aparecer. A Igreja Católica, que já se encontrava em rota de colisão com a intelectualidade pertencente aos quadros do CBPE

¹¹² De acordo com Darcy Ribeiro (1990, p. 136-137), seu contato inicial com o presidente Juscelino Kubitschek “foi um desastre” devido ao seu grande entusiasmo. No entanto, após a volta do presidente de uma viagem aos Estados Unidos, o intelectual mineiro voltou à carga, desta vez, exitoso, devido, sobretudo ao argumento de Vitor Nunes Leal, que mostrara a Kubitschek que “os pais fundadores daquela nação [Estados Unidos] tiveram como preocupação fundamental ao implantar universidades”.

devido ao processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases não desejava a implantação de uma universidade pública em Brasília. Os católicos tinham, na realidade, outros planos: o intento de constituir ali uma universidade jesuítica, nos moldes das Pontifícias Universidades Católicas que já vinham se instalando pelo Brasil. Para se contrapor a esse movimento, Darcy Ribeiro teceu uma aliança estratégica: convidou a Ordem Dominicana para implantar o Instituto de Teologia Católica na universidade pública, que deveria não só formar profissionais como também ofertar cursos de doutorado. A proposta foi aceita pelo papa João XXIII, que desistiu da ideia de criar uma universidade católica na cidade. Contudo, como destaca Xavier (1999, p. 237), a aliança com os católicos, “que tradicionalmente se colocaram em oposição ao projeto de modernização/racionalização das instituições de ensino” teve um alto preço: a intelectualidade de esquerda passou a acusar Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira de “traidores das tradições laicistas”.

Investido de autoridade pelo governo federal, Darcy Ribeiro pôs-se a contatar a intelectualidade, sobretudo os setores que participavam da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). De acordo com ele, em reuniões organizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Universidade de Brasília passou a ser um dos principais assuntos, pois se intentava “obter pareceres sobre o modo conveniente de estruturação de cada um de seus setores” (Ribeiro, 1990, p. 138). Dessas reuniões, duas diretrizes ficariam estabelecidas: a fidelidade aos padrões internacionais do saber, que na UnB “devia ser cultivado como um valor em si e não em função de sua aplicabilidade aos cursos profissionais, como se fazia habitualmente” (Ribeiro, 1990, p. 138) e o compromisso com a liberdade docente.

Estabelecida a aliança com um setor significativo da intelectualidade, deu-se, então, andamento à implementação do projeto. Além dos recursos do INEP para a construção de prédios e do auxílio da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), que cedeu os terrenos, os criadores da Universidade de Brasília sugeriam a captação de recursos junto à UNESCO como alternativa para o custeio da aquisição de equipamentos para os laboratórios e o acervo básico das bibliotecas, além do aperfeiçoamento de docentes. Neste caso, especificamente, imaginava-se poder contar também com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA), de fundações internacionais como a Ford e a Rockefeller, além da cooperação de governos de outros países como “os Estados Unidos da América do Norte, a França, a Inglaterra, a Alemanha, o Japão e outros que, preocupados em manter vínculos culturais com nosso povo, provavelmente conviriam em participar do empreendimento” (Ribeiro *et al.*, 1960, p. 71).

A UnB deveria se contrapor aos modelos adotados pelas instituições de educação superior no país. Para tanto, deveria garantir o efetivo exercício de autonomia didática, pedagógica, técnica e científica ao corpo docente. Esta teria sido, inclusive, uma das condições que mais atraíram à recém-implantada universidade os intelectuais que até então estavam localizados em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em razão disso, o projeto previa a

constituição de uma fundação, mantida com recursos públicos, que deveria ser administrada conjuntamente por professores, funcionários e alunos. Para isso, seriam criadas inúmeras instâncias de representação junto aos institutos, faculdades e departamentos. As cátedras seriam abolidas, cedendo lugar à departamentalização e à constituição de uma carreira para os docentes, que trabalhariam sob regime integral e progrediriam conforme a titulação. Os estudantes, por sua vez, recrutados nos diferentes estados e na capital por meio de exames vestibulares que incluiriam testes vocacionais e de aptidão, deveriam ser contemplados com bolsas de estudo, cujos valores cobririam os gastos de alimentação e hospedagem, e ainda poderiam trabalhar na própria universidade para complementar suas receitas. Além disso, teriam autonomia para planejar seus trajetos de formação, colecionando os “créditos conferidos pelas disciplinas de diversos departamentos, de institutos centrais e de faculdades sem que fossem obrigados a um percurso previamente traçado pela rotina existente no regime seriado” (Cunha, 2007, p. 144).

O arranjo organizacional da UnB previa a constituição de Institutos Centrais, destinados ao cultivo e ao ensino da ciência “pura”, de Faculdades Profissionais, responsáveis pelo ensino e pela pesquisa das ciências aplicadas, além dos órgãos complementares, destinados à extensão universitária, como os museus, as bibliotecas, a rádio educativa, a editora e as Casas de Cultura, responsáveis pelo ensino de línguas, literatura e tradição cultural de algumas nações. Essa estrutura deveria viabilizar um modelo inovador de formação, que já vinha sendo proposto por Anísio Teixeira em suas reflexões sobre o ensino superior. Prevvia-se a oferta de cursos introdutórios de dois anos, que abrigariam os alunos de toda a universidade; posteriormente, cursos de bacharelado de três anos nas diferentes disciplinas departamentais, conforme a escolha do aluno; formação científica de dois anos aos que revelassem aptidão para a pesquisa científica após o bacharelado; e, finalmente, um programa de estudos pós-graduados em nível de doutoramento com dois anos de duração. Desse modo, acreditava-se contribuir tanto para a profissionalização dos alunos, pois as Faculdades, “dispensadas da tarefa de suprir o preparo cultural e científico básico dos seus alunos”, poderiam se dedicar integralmente aos problemas específicos da formação profissional, “diversificando os tipos de formação que oferecem em função das necessidades do país e incentivando a pesquisa aplicada nos setores onde mais urgentemente se impõe”, como para a melhor seleção dos quadros científicos, realizada a partir de uma “base muito mais ampla”, desde os primórdios da formação do alunado (Memorial da Comissão, 1960, p. 87).

Além da ampliação de vagas na educação superior, um dos argumentos favoráveis à implantação da universidade era de que ela se articularia com as diferentes instâncias da sociedade. Isso se daria através da celebração de convênios com a iniciativa privada – imaginava-se criar uma relação com a indústria, de tal modo que seus diferentes ramos financiassem a construção de laboratórios, ofertassem seus espaços para a aprendizagem e a realização de estágios dos estudantes, tendo como contrapartida a formação de técnicos por

parte da UnB –, do assessoramento ao Poder Público na elaboração de políticas governamentais e da escola de demonstração, que ofereceria ensino primário e secundário. Contudo, tendo sido elaborado o projeto no apagar das luzes do governo Kubitschek, a sua implementação só seria efetivada durante os governos Jânio Quadros e João Goulart. Em todo o processo, os quadros do CBPE se fariam presentes, mesmo que em prejuízo¹¹³ de suas funções no centro de pesquisas – Darcy Ribeiro deixaria a DEPS para, inicialmente, tornar-se reitor da nova universidade, enquanto Anísio Teixeira seria o vice-reitor. Contudo, a eclosão do golpe de Estado em 1964 e a posterior instauração da Ditadura Civil-Militar promoveriam o expurgo de grande parte da intelectualidade envolvida nas instituições, corroborando para o esvaziamento e posterior reestruturação destas.

4.7.3 O ensino superior no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)

O governo Juscelino Kubitschek, na ânsia de acelerar o desenvolvimento do país, tornou o ensino superior uma prioridade na agenda estatal. O diagnóstico elaborado constatou a existência de problemas da organização arcaica, que preservava a fragmentação das instituições e a existência de cátedras em detrimento do padrão universitário, a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, o desperdício de recursos públicos no financiamento – a educação superior consumia a maior parte do orçamento do Ministério da Educação e Cultura –, o isolamento das instituições em relação às necessidades do sistema produtivo e das diferentes regiões do país, a insuficiência quantitativa e qualitativa dos cursos de graduação e pós-graduação, a desvalorização do magistério superior e da pesquisa científica e tecnológica, além da expansão improvisada, sobretudo através da lógica da federalização, uma vez que as instituições eram incapazes de se manterem com recursos próprios, assumindo o governo federal o ônus de arcar com suas despesas. Esses problemas corroboravam as dificuldades de implementação do projeto nacional-desenvolvimentista, que deveria ter ampla colaboração dos profissionais da educação, ciência e tecnologia:

Desse modo, as etapas concretas do desenvolvimento, definidas pelo Governo como alvos imediatos que atingir, são, em boa parte, tarefa de nossos cientistas e tecnólogos. Somente através dos esforços desses investigadores, poderão ser devidamente formuladas as metas por alcançar. Em razão disso, vem o Governo estimulando a ação dos órgãos a que incumbe proceder a investigações científicas, sobretudo o Conselho Nacional de Pesquisas e as instituições de formação e aperfeiçoamento de pessoal qualificado para esta ordem de trabalhos. Os anseios por mais alto nível de vida, por maior produtividade do trabalho, por mais amplas oportunidades de educação, por maior riqueza e segurança nacional só se concretizando na medida em que os nossos cientistas se interessarem mais vivamente pelos problemas da produção e atenderem aos apelos que lhes vêm de todos os setores (Oliveira, 1957, p. 420).

¹¹³ Autoras como Mariani (1982), Xavier (1999) e Ferreira (2006), que pesquisaram a trajetória do CBPE, argumentam que o envolvimento da intelectualidade na implementação da UnB foi um dos principais fatores para a posterior derrocada do centro de pesquisas.

A solução desses problemas estava, de acordo com o governo Kubitschek, alicerçada na lógica do planejamento, e deveria articular o desenvolvimento econômico aos desenvolvimentos educacional, científico e cultural. Objetivou-se a racionalização da expansão da educação superior, através da melhor distribuição dos recursos, do combate à federalização e, não obstante, do atendimento às necessidades regionais. Com isso, o governo federal focalizaria os investimentos na construção de prédios, no equipamento e, tal como estabelecia o arranjo federativo, no auxílio técnico e financeiro aos Estados, que também se responsabilizavam pela oferta de ensino superior. Outrossim, foi criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), destinada a disponibilizar recursos financeiros, técnicos e pedagógicos “[...] para diversificar mais amplamente a formação tecnológica e ajustá-la às atividades produtivas de cada região” (Oliveira, 1959, p. XXVI). Através da Comissão propôs-se a criação de novos institutos, cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Engenharia (em seus diferentes ramos), Matemática, Física, Química, Geologia, Ciências Biológicas, Economia e Administração com vistas a garantir a realização de pesquisas “dirigidas” sem que houvesse descuido das pesquisas “livres”, “desinteressadas”. Afirma o presidente Kubitschek de Oliveira (1957, p. 424):

Quanto à pesquisa livre, o problema consistirá em, de um lado, selecionar os cientistas capazes de realizá-la e, de outro lado, reunir em torno deles pessoal competente, bem como recursos que facilitem a sua ação. Quanto à pesquisa dirigida, cuida-se, preliminarmente, de definir os problemas mais importantes para a agricultura, a indústria, a administração, a economia e a defesa nacional. Em seguida, estabelecer-se-á uma ordem de prioridade para o estudo dos projetos e, então, reunir-se-á o pessoal capacitado para executá-los, assegurando-lhe os meios necessários para o êxito do empreendimento.

A administração federal também propôs a implantação de regimes de trabalho em tempo integral para professores e pesquisadores, a substituição das cátedras pelos institutos e departamentos, estimulou a atuação de órgãos como o então Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsáveis por conceder bolsas de estudo, financiar projetos de pesquisas, congressos, publicações, incentivar o aperfeiçoamento de cientistas e tecnólogos em instituições estrangeiras, especialmente de países como EUA, Alemanha, França, Itália e Inglaterra, e promover a vinda ao Brasil de profissionais estrangeiros dos ramos científicos e tecnológicos. Nesse modelo de atuação, as Ciências Sociais também foram fortalecidas, especialmente através do CBPE e dos CRPEs:

As ciências sociais – particularmente nos campos relacionados com os problemas da educação e do desenvolvimento cultural – vêm experimentando grande incremento, através da criação de centros de pesquisas nas diversas regiões do País. De sua atividade é legítimo esperar valiosas contribuições ao conhecimento do Brasil e à caracterização científica dos processos socioculturais que estão conformando a realidade brasileira de nossos dias (Oliveira, 1958, p. 260).

Apesar dos inegáveis esforços na promoção de ações voltadas à educação superior, o governo Juscelino Kubitschek não obteve os resultados esperados quantitativa e qualitativamente. O número de universidades, incluindo as federalizadas, cresceu de 14 para 22, sendo elevado também o quantitativo de instituições isoladas de 267 para 339, acolhendo 37% do total das matrículas desse nível de ensino, que alcançava, em sua totalidade, 20 mil alunos e alunas matriculados. As preferências do alunado continuavam recaindo sobre os cursos de Direito, Medicina, Economia e àqueles ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, apesar do aumento de 7851 para 10785 matriculados, entre 1955 e 1959, nos cursos de Engenharia. As ciências sociais devotaram-se, através, sobretudo das ações do CBPE e dos CRPEs, “[...] a investigações da estrutura e da dinâmica da sociedade brasileira, que proporcio[nassem] base sólida aos planos de desenvolvimento econômico e social do País” (Oliveira, 1957, p. 421), contribuindo para erradicar “processos rotineiros” e “práticas obsoletas”. Todavia, apesar da expansão, a educação superior continuou distante de atender às necessidades sociais: apenas 15% dos concluintes do ensino médio conseguiam ingressar nas universidades e instituições isoladas (Oliveira, 1960).

4.7.4 O ensino superior na LDB

A Lei de Diretrizes e Bases fixou as normas que deveriam reger, a partir de 1961, a organização e o funcionamento do ensino superior no Brasil. O direito ao ensino superior foi garantido, mas sua gratuidade ficou condicionada aos alunos e alunas que comprovassem a insuficiência de recursos. Ficou estabelecido que esse nível de ensino teria por objetivo a formação de profissionais, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a realização de atividades de pesquisa em instituições isoladas, agrupadas ou não em universidades, “com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional” (Brasil, 1961). Ou seja, uma antiga pauta dos educadores e intelectuais progressistas, muitos dos quais pertencentes (vide a produção de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, entre outros nomes) aos quadros do CBPE e dos CRPEs, foi atendida: a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, as instituições de educação superior eram responsáveis pelo oferecimento de cursos de graduação¹¹⁴, em que só seriam matriculados os candidatos e candidatas formados na segunda etapa do ensino médio, independentemente da modalidade, e aprovados nos exames vestibulares; cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, destinados àqueles que tivessem concluído

¹¹⁴ A conclusão dos cursos de graduação obrigava às instituições de educação superior à expedição de diplomas reconhecidos em todo o território nacional. De acordo com a legislação, “[...] os diplomas que confer[iam] privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, fica[r]iam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas” (Brasil, 1961).

curso de graduação e obtido o respectivo diploma; e cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão ou “[...] quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos” (Brasil, 1961). Uma inovação proposta pela legislação foi a organização dos organizados “colégios universitários” e “colégios técnicos universitários”, responsáveis por oferecer a terceira série do segundo ciclo do ensino médio (colegial), propedêuticos ao ensino superior – uma forma de melhor articular as duas etapas do sistema educacional –, embora não houvesse a previsão de distinção entre os alunos desses estabelecimentos e dos demais na realização dos exames vestibulares.

A legislação disciplinou a organização das instituições isoladas de ensino superior e fortaleceu o modelo universitário, defendido pelos intelectuais e educadores, expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e no Manifesto Mais Uma Vez Convocados. As universidades deveriam ser compostas da reunião de cinco ou mais institutos de educação superior sob administração comum, estabelecidas sob a forma de autarquias, fundações ou associações, articulando, também, órgãos de pesquisa, aplicação e treinamento profissional. A exceção se daria, conforme decisão do Conselho Federal de Educação, no tocante à criação de universidades rurais. O princípio da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar foi garantido e era considerado basilar para o modelo universitário. As decisões caberiam aos Conselhos Universitários, compostos por representações docentes e discentes também presentes nos institutos e departamentos.

O Conselho Federal de Educação deveria ter amplas atribuições conferidas pela legislação no que concerne à educação superior. Caberia ao órgão decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior (federais ou particulares), reconhecer a existência de universidades, através da aprovação de seus estatutos, e das instituições isoladas de educação superior, após um prazo mínimo de funcionamento regular de dois anos, cabendo-lhe, inclusive, opinar sobre a federalização ou não dessas instituições, fixar a duração e o currículo mínimo dos cursos de nível superior, emitir pronunciamentos sobre os relatórios anuais apresentados pelos estabelecimentos de ensino, “[...] promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino” (Brasil, 1961), visando o pleno cumprimento da Lei, “[...] sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino” (Brasil, 1961), assistir tecnicamente o Ministério da Educação e Cultura sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa, propor “[...] modificações e medidas que vis[assem] à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino” (Brasil, 1961). Aos Conselhos Estaduais de Educação caberiam papéis semelhantes aos do Conselho Federal nas questões relacionadas aos estabelecimentos estaduais de educação superior. O financiamento dessa etapa do sistema educacional, por sua vez, se daria através de recursos orçamentários da União, destinado à manutenção das universidades e deveriam obedecer às determinações do Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação, pautado na lógica adotada para os demais níveis de ensino, contemplou o ensino superior através dos recursos oriundos da receita federal de impostos e destinados ao Fundo Nacional de Ensino Superior. Além desse montante, o Plano determinava a obrigatoriedade da gratuidade nos estabelecimentos públicos apenas aos alunos e alunas que comprovassem a insuficiência de recursos – diretriz que, ao ser aplicada, seria, de acordo com Anísio Teixeira, o formulador do Plano, uma iniciativa de justiça social, cuja providência contribuiria para reduzir os custos da rede federal de ensino superior. As metas quantitativas e qualitativas também eram ousadas: em dez anos, expandir o número de matrículas até que fosse contemplada metade dos alunos concluintes da segunda etapa do ensino médio e adoção do regime de tempo integral para professores e alunos em até 30% das instituições de ensino superior.

Havia uma orientação do Plano para que não houvesse expansão do sistema federal de educação superior além das universidades e instituições isoladas já existentes, devendo o Ministério da Educação e Cultura intensificar a ampliação de matrículas, visando à maior produtividade dos cursos existentes. Ademais, sugeria-se a implantação de uma reforma que viesse a propiciar a articulação de instituições de ensino superior sob o arranjo organizacional universitário e o melhor aproveitamento do magistério, de laboratórios de ensino e pesquisa, além dos diversos equipamentos necessários às atividades de educação, ciência e tecnologia. Para tanto, previa-se a aplicação de recursos financeiros em equipamentos, serviços, encargos e pesquisas das universidades federais, auxílios financeiros a universidades estaduais à exemplo da USP e da então Universidade do Estado da Guanabara e a instituições isoladas de ensino superior públicas e privadas, ainda que em menor volume, e, não obstante, investimentos em assistência estudantil, aperfeiçoamento dos profissionais da educação superior e em ações da COSUPI.

4.7.5 O ensino superior no governo João Goulart

A Universidade de Brasília foi a instituição de educação superior utilizada como modelo para a atuação do governo João Goulart nessa esfera do ensino, uma vez que fora organizada em departamentos, que substituíram as cátedras, articulava ensino, pesquisa e extensão, recrutava alunos e alunas de todo o país, promovia intercâmbios com instituições estrangeiras e, não obstante, contribuía diretamente para o estudo dos problemas nacionais.

O Plano Trienal de Educação foi, por sua vez, o mecanismo de planejamento adotado pelo governo federal para a expansão quantitativa e qualitativa da educação superior. Através dele, o governo Goulart comprometeu-se com a adoção do regime universitário, a ampliação do número de matrículas, a formação de cientistas e técnicos qualificados, a diversificação dos cursos, o aparelhamento das instituições, a instituição do regime de trabalho de dedicação exclusiva, a criação de novos cursos de pós-graduação e a promoção de estágios de

professores e alunos no exterior. Imaginava-se, com essas iniciativas, impulsionar a transformação socioeconômica e cultural do país, pois se sugeria, além do regime universitário, a articulação com o sistema de produção. Afirma Goulart (1964, p. 170):

Assim, será estabelecida conexão entre as universidades e o sistema de produção para que o investimento feito na rede de ensino superior tenha imediata rentabilidade, neste momento crucial de reforma de estruturas e consequente aumento da procura de técnicos. Por outro lado, toda capacidade ociosa das instalações e do pessoal de nível universitário será usada para habilitação profissional de nível médio, para campanhas de cultura popular e difusão de conhecimentos básicos entre o povo, de modo que seja ressarcido, em proveito do povo, o pesado ônus que representa para o País a manutenção desse caríssimo sistema escolar.

Dentre as ações propostas para a educação superior no período destacam-se a implantação do Programa Nacional de Formação de Tecnologistas, que, através das escolas de Engenharia do país deveriam oferecer cursos técnicos com três anos de duração, com currículos pautados na articulação do conhecimento teórico à aprendizagem das habilidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho; a criação do Programa Nacional de Assistência às Faculdades de Filosofia, cujo objetivo era o de mobilizar recursos para a contratação de pessoal, compra de equipamentos e aperfeiçoamento dos programas de formação docente; e a formulação do Programa Nacional de Ensino Médico, visando à multiplicação do número de matrículas, a adoção do regime de tempo integral, o melhoramento do nível de ensino, a aquisição de equipamentos e o aproveitamento das Escolas de Medicina para formar pessoal técnico-científico nas áreas das Ciências Médicas e Biológicas. No âmbito da pós-graduação, o governo Goulart formulou o Programa Especial de Aperfeiçoamento em Nível de Pós-Graduação, que deveria resultar na formação, em cada especialidade, de Centros Nacionais de Pós-Graduação, o Programa Nacional de Desenvolvimento Científico, destinado à melhoria das condições de formação e treinamento de pesquisadores, através da concessão de bolsas de estudo no exterior, contratação de profissionais estrangeiros e adoção do regime de dedicação exclusiva, e o Serviço Nacional de Assistência aos Inventores, que deveria contribuir para a expedição de certificados de aptidão e controle de produtos novos que viessem a ser fabricados pelas indústrias nacionais. As ações propostas tinham notória consonância com as ideias difundidas pelos quadros do CBPE e dos CRPEs. Contudo, o agravamento da crise econômica e política, que afetava o país e acabou por culminar no golpe de Estado que depôs presidente João Goulart, impediu que essas ações fossem devidamente postas em prática. Desta forma, fracassou uma política que pretendia ser inovadora e democratizante para o ensino superior.

Considerações Finais

A análise sócio-histórica da educação brasileira permite a identificação de problemas estruturais e a ocorrência de crises em diferentes épocas, possibilitando a constatação da frase lapidar proferida por Darcy Ribeiro, em 1977: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Esse projeto começou a ser gestado ainda durante o período colonial, momento histórico em que a Coroa Portuguesa negligenciou a oferta de educação escolar em sua colônia, abrindo espaço para que a Igreja Católica, através de suas ordens religiosas, se incumbisse dos serviços educacionais. Estes, por sua vez, se restringiram às elites econômicas e políticas, desejosas de instrução para o exercício de determinadas profissões, todas elas desvinculadas dos trabalhos manuais em razão do regime escravocrata então vigente. Com isso, a educação escolar logo se converteu em um privilégio, visto que a grande maioria da população foi excluída dos bancos escolares. Não obstante, os modelos de ensino adotados foram transplantados de outras nações, eram desvinculados da realidade local e supervalorizaram a teoria em detrimento da prática. A educação tornou-se, com esses elementos, importante força em prol da manutenção do *status quo*, infertilizando o solo para que as transformações socioeconômicas, políticas e culturais ocorridas, especialmente na Europa e nos EUA, com o advento das revoluções burguesas, acontecessem em terras brasileiras.

O regime monárquico não alterou substancialmente o padrão de negligência no campo educacional apesar da autonomia política. Houve a incorporação do direito à educação na Constituição de 1824, limitado, no entanto, por uma concepção altamente restritiva de cidadania, que reforçava a condição marginal da grande maioria da população. Outrossim, a legislação então vigente determinou às províncias o dever da oferta de serviços escolares nas etapas basilares do ensino, sem que houvesse qualquer garantia de recursos materiais e humanos para viabilizá-la. O governo central, por sua vez, interveio no campo educacional através de legislações e projetos de reformas malsucedidos em suas implementações. Apesar da circulação de ideias pedagógicas locais e estrangeiras, os métodos e programas de ensino continuaram a priorizar os conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos, contemplando os interesses das elites, desejosas da preservação de suas posições nos campos político, social, econômico e cultural, ainda que isto custasse a exclusão dos mais diversos estratos sociais e, não obstante, impossibilitasse o país de modernizar-se, adequando-se aos imperativos do sistema capitalista de produção. A educação era, portanto, estratégica à manutenção de uma ordem que corroborava desigualdades internas e externas. No plano interno, mantinha-se o modelo econômico agroexportador, pautado na alta concentração fundiária e na mão-de-obra escravizada, o regime político monárquico, a rígida e limitada estratificação social, a insuficiência de serviços públicos entre outros. No plano externo, as demais nações industrializavam-se, urbanizavam-se, assistiam o surgimento de novas classes

sociais, ampliavam os serviços públicos e implementavam direitos sociais, dentre os quais o recém-conquistado direito à educação.

Ao final do século XIX é abolida a escravidão, constitui-se o regime republicano, principiam-se a industrialização e a urbanização, intensifica-se a estratificação social com a emergência de novas classes sociais e direitos sociais são criados. Contudo, a condução desses fenômenos se dá justamente pelas elites forjadas ainda no período colonial, cujos poderes políticos e econômicos lhes permitiram dominar as rédeas do Estado e controlar as formas, os tempos, os espaços e a intensidade de tais mudanças. Isto posto, coloca-se em evidência a crise educacional. As novas classes sociais passaram a exigir seus direitos – vide as insurgências das classes operárias nas primeiras décadas do século XX – e as questões sociais deixam de ter tratamento policial para serem tratadas pelo Estado, sob controle das elites. As necessidades educacionais foram redesenhadas em função dos desafios estabelecidos pela modernização. Principiou-se a inserção da educação no aparelho estatal e nas agendas governamentais da União e dos Estados. Legislações foram elaboradas, reformas foram propostas e recursos aplicados, mesmo que em poucos volumes, visando o combate às insuficiências quantitativas e qualitativas das redes escolares. A iniciativa privada também se empenha em suprir as demandas educacionais, sobretudo através de instituições como a Igreja Católica, por exemplo, que possuía longa tradição na oferta de instituições de ensino. Ampliou-se a circulação de ideias pedagógicas tradicionais e inovadoras. Entretanto, as ações estatais, de cunho elitista, resultaram na reafirmação de um modelo educacional dicotômico, reproduzidor das divisões estabelecidas no seio da sociedade, que dissociava o conhecimento teórico do conhecimento prático e implicava na construção de percursos diferenciados às elites e às classes trabalhadoras no sistema educacional. Às primeiras, a garantia do ensino secundário e do acesso à educação superior. Às últimas, o oferecimento de escolas primárias e de educação técnico-profissionalizante, restringindo, portanto, as oportunidades de cursar o ensino secundário e o ensino superior. Não bastasse isso, impuseram-se barreiras no interior do sistema, como se apreende dos exames de admissão, extensos programas de ensino, métodos tradicionais e rígidos sistemas de avaliação, que, dentre outros fatores, provocavam altos índices de reprovação e evasão escolar.

Nesse contexto, diferentes profissionais – médicos, engenheiros, advogados, políticos, literatos, educadores, artistas e cientistas – passam a compartilhar seus conhecimentos e visões de mundo e propõem soluções para os problemas educacionais do país, muitas vezes, recorrendo às ideias estrangeiras, à mobilização da opinião pública e, não obstante, à ocupação dos espaços de poder no aparelho estatal – condição que lhes permitiu participar ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

Heterogêneos em suas origens e pensamentos, esses profissionais tiveram na educação um importante objeto de reflexão e ação, tornando-a campo estratégico de disputas que tinham em perspectiva não só a preeminência de certo conjunto de ideias, mas a

possibilidade de tornar hegemônico um projeto de nação. Como retratado ao longo desta pesquisa, esses embates estão configurados ao menos desde os anos 1900, intensificados nas décadas posteriores e atingindo seu ápice no campo educacional, no intervalo temporal entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960 – período marcado por profundas mudanças provocadas pela modernização capitalista, que, dentre outras coisas, acelerou fenômenos como a industrialização, a urbanização, o êxodo rural, as migrações, a mobilidade social, o acirramento das desigualdades regionais, a maior percepção dos problemas quantitativos e qualitativos dos serviços públicos, a expansão do mercado de bens culturais e o acirramento das insatisfações com o sistema educacional. Nesse contexto, oferecendo alternativas à histórica crise educacional do país, um grupo de intelectuais passa a pensar, influenciar e intervir nos rumos da educação brasileira, através de órgãos estatais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), confrontando-se com outros setores pela disputa do controle do campo educacional.

Foi feito um esforço para estabelecer as bases desse confronto, cuja maior expressão é a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois ele é revelador das ideias e dos personagens que protagonizaram o cenário educacional entre 1956 e 1964, recorte temporal desta tese. De um lado, estavam intelectuais heterogêneos, presentes nos órgãos estatais supracitados, que se voltaram à defesa do direito à educação pública, laica, obrigatória, gratuita e universal, tendo difundido seu ideário através da publicação de livros, artigos em periódicos, entrevistas nos veículos da grande imprensa, realização de conferências, congressos e seminários, redação de manifestos, dos quais o mais expressivo é o Manifesto Mais Uma Vez Convocados (1959), e na organização da Campanha em Defesa da Escola Pública (1960). Tais ideias, alicerçadas, sobretudo, no conhecimento produzido pela Educação em articulação com as Ciências Sociais, foram subsidiárias das ações dos órgãos públicos supracitados na formulação e implementação de políticas educacionais. Do lado oposto, estavam intelectuais, políticos, autoridades religiosas e empresários do ensino, que defendiam a manutenção da ordem social, repudiavam os conflitos entre classes sociais, apresentavam-se como antimodernos, conservadores e tradicionalistas, compreendiam a família como unidade social anterior à constituição da sociedade civil, condição corroborada por uma concepção de “direito natural”, que impunha aos pais o dever de educar seus filhos sem que houvesse interferência estatal, ideário responsável por fortalecer o ensino confessional e a iniciativa privada na área educacional, deslegitimando a função do Estado de educar e obrigando-o a financiar as escolhas familiares

No Brasil, onde os investimentos em educação, ciência e tecnologia são, historicamente, insuficientes, tendo em outras épocas a intelectualidade dependido do mecenato estatal – nos tempos de D. Pedro II – e do mecenato privado – já na era republicana

–, a possibilidade de atuar em instituições públicas, que gozavam de certo grau de autonomia técnica, administrativa e financeira era, no mínimo, atraente. Afinal, os quadros do CBPE e dos CRPEs dispunham de financiamentos para seus projetos de pesquisa, ainda que o volume de recursos disponível nem sempre fosse suficiente para abarcar todas as iniciativas, tinham condições flexíveis para atrair profissionais especializados e, principalmente, remunerá-los, dispunham de espaços de divulgação como os periódicos e, sem embargo, poderiam realizar conferências, congressos e seminários, poderiam celebrar convênios com instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, visando à realização de intercâmbios entre pesquisadores e acordos de cooperação técnica e financeira, além do estímulo para transformar suas ideias em ações, uma vez que os centros de pesquisa eram responsáveis por estudos que deveriam subsidiar a elaboração de uma política educacional para o país. Tais condições foram fundamentais para a articulação entre a Educação e as Ciências Sociais, contribuindo diretamente para o desenvolvimento destas – isto se torna evidente quando são analisadas as atuações individuais dos centros de pesquisas, que se articularam às universidades (com destaque ao CRPE/SP, ao CRPE/MG e ao CRPE/RS), responsáveis por abrigar seus quadros de pesquisadores. Constituiu-se, então, complexa unidade na diversidade de intelectuais heterogêneos, atraídos pelas condições de trabalho ofertadas e dispostos a contribuir com os esforços do CBPE e dos CRPEs em prol do conhecimento da realidade brasileira e da reestruturação do sistema educacional.

As contribuições do CBPE e dos CRPEs possibilitaram a emergência de novas compreensões do fenômeno educacional, não mais analisado estritamente em função dos aspectos internos da educação escolarizada, perspectiva subsidiada pelos conhecimentos psicológicos e pedagógicos, mas, também, a partir dos aspectos externos, de ordem econômica, política, social e cultural, determinantes à compreensão global do fenômeno educacional e, conseqüentemente, à propositura de transformações que possibilitariam a melhor adequação da educação escolarizada às necessidades sociais de cada região do país e sua conversão em um fator favorável à modernização do país. Embora esses objetivos não tenham sido alcançados, é inegável que o que foi produzido em muito contribuiu – e continua a contribuir –, para o desenvolvimento do pensamento educacional e do pensamento social brasileiro.

A presença de intelectuais afinados com o propósito de transformar o sistema educacional nos centros de pesquisas corroborou para o redimensionamento das forças no campo educacional, possibilitando não só a difusão de ideias renovadoras – destaque-se o fato de que não eram revolucionárias, mas reformistas –, mas a propositura de ações, adotadas, parcialmente, pelo Estado, mesmo tendo os governos Juscelino Kubitschek e João Goulart se comprometido com a agenda proposta. Resultam desses esforços iniciativas como a expansão da oferta do ensino público, laico, gratuito, universal e obrigatório; a implantação do regime de período integral nas escolas primárias; o combate à multiplicação de turnos e à

redução das jornadas diárias de aulas na educação básica; a reformulação de currículos, métodos e materiais de ensino nas diferentes etapas do sistema escolar; a criação de escolas de demonstração e experimentação pedagógicas; a elaboração de novos materiais didáticos e de ensino; a padronização da arquitetura escolar; a mobilização pela renovação do ensino médio; o oferecimento de cursos de formação inicial e continuada aos profissionais da educação, o estímulo à educação profissional; a defesa do modelo universitário; os incentivos à pós-graduação; a adoção da lógica do planejamento; a ampliação e racionalização do financiamento educacional; e a descentralização das políticas e programas educacionais. Ainda que impactantes e reverberantes até os tempos atuais, essas ações tiveram resultados decepcionantes no período estudado.

Apesar da disposição governamental para a realização das ações propostas, problemas históricos como a insuficiência quantitativa e qualitativa de recursos materiais e humanos, o imprevisto, a descontinuidade das políticas e programas educacionais e até mesmo a desvalorização da educação como setor indispensável ao desenvolvimento do país, em notória controvérsia com os discursos governamentais, corroboraram para a limitação dos resultados. Além disso, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, uma “meia vitória”, como afirmou Anísio Teixeira, demonstrou a força política conservadora, que reagia aos ímpetus renovadores e reformistas, desmobilizando os setores progressistas articulados na Campanha em Defesa da Escola Pública – Florestan Fernandes, um de seus líderes, deixou o CRPE/SP pouco tempo depois da promulgação da LDB. O próprio CBPE, envolvido na dinâmica de modernização e nas lutas pelo poder, acabou por ceder quadros ao governo federal: Darcy Ribeiro tornou-se ministro da Educação e Cultura; Anísio Teixeira tornou-se reitor da UnB; quadros do CBPE foram absorvidos pela Universidade de Brasília e, não obstante, pela Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), órgão responsável por subsidiar tecnicamente a elaboração do Plano Nacional de Educação; por sua vez, pesquisadoras e pesquisadores dos CRPEs saíram das instituições ora por tensões políticas com os dirigentes – casos do CRPE/PE e do CRPE/MG –, ora pelo encaminhamento das trajetórias acadêmicas que vinham construindo, esvaziando a necessária articulação entre a educação e as ciências sociais.

A lógica da descentralização, constantemente defendida pelo CBPE, acabaria por enfraquecê-lo, vez que a nova legislação educacional firmava novas obrigações aos Estados no planejamento e implementação de políticas e programas educacionais, o que também dependia das conjunturas político-econômicas locais, geralmente pouco favoráveis aos anseios renovadores. Desta forma, o imprevisto, a descontinuidade e a insuficiência de recursos materiais e humanos, tão combatidos pelos centros de pesquisas, corroboraram para o insucesso de muitas de suas ações.

O golpe de Estado promovido por civis e militares em 1964, que ocasionou a deposição de João Goulart e a implantação do regime ditatorial, também golpeou o CBPE e os CRPEs.

A perseguição a quadros dirigentes, pesquisadoras e pesquisadores, a interrupção de projetos de pesquisa, a reorientação da política educacional, a extinção e a revisão de programas governamentais, a redução do financiamento, as constantes trocas de direção, a ausência de autonomia e o perverso enfraquecimento do Ministério da Educação e Cultura em detrimento do Ministério do Planejamento, órgão que passou a centralizar a planificação das ações governamentais federais e a adotar perspectivas economicistas e tecnicistas na formulação de políticas educacionais tornaram inúteis aos propósitos ditatoriais a manutenção dos centros de pesquisas. A longa agonia se daria até à extinção em 1975. Infelizmente, Darcy Ribeiro teve razão ao denunciar a crise educacional como um projeto. A nós cabe o propósito de fazer renascer cotidianamente a educação brasileira, valendo-nos dos inúmeros corações e mentes para torná-la direito social efetivo, condição indispensável à construção da cidadania, da democracia e do desenvolvimento, digna da luta daqueles que ousaram, um dia, transformá-la.

Referências

- ABREU, J. A escola como agente de mudança cultural. *Educação e Ciências Sociais*, ano 4, v. 6, n. 12, 1959.
- ABREU, J. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ABREU, J. *et al.* *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960a.
- ABREU, J. Atualidade de John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 34, n. 80, 1960b.
- ABREU, J. Escola Média no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 88, v. 38, n. 88, 1962.
- ABREU, J. Ensino médio brasileiro: tendências de sua expansão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 39, n. 89, 1963.
- AÇÃO do INEP e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 35, n. 81, 1961.
- ALMEIDA, Maria H. T. de. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Brasil. In: Miceli, Sérgio (org.). *História das ciências sociais no Brasil* São Paulo: Vértice/Idesp/Finep, vol. 1, p. 189-216.
- AMADO, G. Tendências da educação secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 29, n. 69, 1958.
- ARDUINI, G. R. *Em busca da idade nova: Alceu Amoroso Lima e os projetos católicos de organização social (1928-1945)*. São Paulo: Editora da USP, 2015.
- ARRUDA, M. A. N. Metrópole e cultura. São Paulo no meio século XX. São Paulo: Edusp, 2015.
- AZEVEDO, F. Inauguração do CRPE [1956]. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 1, v. 1 1957.
- AZEVEDO, F. Horizontes perdidos e novos horizontes (a educação primária na sociedade atual). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 65, 1956.
- AZEVEDO, F. Na antevisão de um mundo só. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo: CRPE/SP, ano II, v. 2, 1958.
- AZEVEDO, F et. al.. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 31(74), 8-24, 1959.
- AZEVEDO, F. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília: Universidade da UnB, 1963.
- AZZI, Riolando. O início da restauração católica no Brasil: 1920-1930. *Síntese: Revista de Filosofia*, v. 4, n. 10, 1977.

BARBOSA, R. C. R. Ideologia do Desenvolvimento e Educação: de Kubitschek a João Goulart. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8., 2006, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Gráfica FE/UNICAMP, 2006. v. 1, p. 1-18.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (org), 1960. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Pioneira.

BECKER, H. A escola de Chicago. *Mana*, v. 2, n. 2, p. 177-188, 1996.

BEISIEGEL, C. R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). *História geral da civilização brasileira: O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2007. v. 11, tomo III, p. 468-513.

BEOZZO, J. O. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In: FAUSTO, B. (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. v. 4.

BIELSCHOWSKY, R. *Pensamento econômico brasileiro: O ciclo ideológico do desenvolvimento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BOLETIM... *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife*. CRPE-PE: Recife, 1957-1964.

BOMENY, H. M. B. *Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo*. Repensando o estado novo. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.

BRASIL. *Constituição de 1934: Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Constituição de 1937: Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Constituição de 1946: Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Presidência da República, 1938. Disponível em: <http://inep.gov.br/base-juridica>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951, que institui a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Brasília: Presidência da República, 1951. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 24.191, de 10 de dezembro de 1947. Dá nova redação aos artigos 4º e 5º do Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Brasília: Presidência da República, 1947. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-24191-10-dezembro-1947-454395-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário*. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. *Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais*. Brasília: Presidência da República, 1955. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Lei n. 3.293, de 29 de outubro de 1957, que modifica o art. 91 e revoga os arts. 92 e 93 da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942)*. Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br).

BRASIL. *Decreto do Conselho de Ministros nº 1.230, de 22 de junho de 1962, que cria a Comissão de Planejamento da Educação*. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Educação* Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Trienal de Educação (1963-1965)*. Brasília, DF: MEC, 1963.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. *Tempo social*, v. 18, p. 271-301, 2006.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CAPANEMA, G. *Exposição de Motivos ao Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>.

CLASSES experimentais no ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 30, n. 72, 1958.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Os Estudos e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura: Educação e Ciências Sociais. *Boletim do CBPE*, ano I, v. I, n. 1, p. 5-60, 1956.

CORRÊA, M. *Traficantes do simbólico e outros ensaios sobre a história da antropologia*. Campinas: Editora UNICAMP, 2013.

CONSORTE, J. G. O “Projeto Columbia”: um resgate necessário. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 14, n. 56, p. 17-25, 2014.

CHAVES, M. W.; MACEDO, R. B. R. A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: a trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP/MEC, 2008. p. 213-239.

CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Brasília. *Anais* [...]. Brasília: MEC – Departamento de Assuntos Universitários; CAPES, 1979, p. 3-28.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, N.; ABREU, J. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 40, n. 91, 1963.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, v. 32, n. 2, 2009.

DEPS/CBPE. Projeto de Pesquisa sobre Processos de Industrialização e Urbanização. *Educação e Ciências Sociais*, v. 5, n. 11, p. 113-118, 1959.

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo, Ed. Nacional, 1959.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.

DULCI, Otavio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais* Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EUFRÁSIO, M. A. A formação da escola sociológica de Chicago. *Plural*, v. 2, p. 37-60, 1995.

EUFRÁSIO, M. A. *Estrutura urbana e ecologia humana: a escola sociológica de Chicago:(1915-1940)*. cidade: Editora 34, 1999.

ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA. Informações e programas. 1933-1934. São Paulo: Escola Livre de Sociologia e Política, 1933.

FALCÃO, L. Q.; CUNHA, L. A. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 7, intervalo de paginas, 2009.

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

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus editôra, 1966.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, M. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)* 2001. 194f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

FERREIRA, M. S. *Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FILGUEIRAS, J. M. As ações da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Associação Nacional de História, 2011. v. 11, p. 1-17.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História Social da Educação no Brasil: (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FRESTON, Paul. Um império na província: o Instituto Joaquim Nabuco em Recife. *História das ciências sociais no Brasil*, v. 1, p. 316-358, 1989.

FREYRE, Fernando. O Movimento Regionalista e tradicionalista e, a seu modo, também modernista: algumas considerações. *Ciência & Trópico*, v. 5, n. 2, 1977.

FREYRE, Gilberto. Anísio Teixeira: um depoimento. ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira SA, 1960.

FREYRE, Gilberto. Palavras às professoras rurais do Nordeste. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n. 68. Rio de Janeiro: Inep, 1957.

FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: A rurana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 65. Rio de Janeiro: Inep, jan/mar 1957a.

FREYRE, Gilberto. Região, pesquisa social e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 29, n. 69. Rio de Janeiro: Inep, 1958.

GANDINI, R. *Intelectuais, estado e educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952*. Doutorado (Tese), UNICAMP, Campinas: 1990.

GOMES, J. A criança favelada e a escola pública. *Educação e Ciências Sociais*, ano 4, v. 6, 1959.

GOMES, J. A educação nos estudos de comunidade. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1, v. 1, n. 2, 1956.

GONDRA, J. G. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). *História da Educação*, v. 1, n. 2, p. 83-97, 1997.

GOULART, J. B. M. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1962.

GOULART, J. B. M. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1963.

GOULART, J. B. M. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1964.

GOUVEIA, A. J. Aproveitamento escolar, castigos e responsabilidade da família. *Educação e Ciências Sociais*, v.1, n.2, 1956.

GOUVEIA, A. J. A Escola e o Professor na Opinião dos Pais. *Educação e Ciências Sociais*, ano 02, v. 2, n. 5, intervalo de panas, 1957.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-48, 1971.

GOUVÊA, Fernando. A diluição das fronteiras disciplinares no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: um diálogo entre educação e ciências sociais nos anos 1950 e 1960. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 108-125, 2015.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIDI, M. L. M. Elementos de análise dos 'Estudos de Comunidades' realizados no Brasil e publicados de 1948 a 1960. *Educação e Ciências Sociais*, v. 10, n. 19, 1962.

LAMBERT, J. *Os dois Brasis*. Rio de Janeiro: MEC; INEP, 1967.

LAMBERT, J. Comentários sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1, v. 1, n. 3, 1956.

LAURENTIE, H. Uma Opinião Sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1, v. 1, n. 3, 1956.

LEÃO XIII, Papa. *Carta Encíclica Rerum Novarum*: sobre a condição dos operários. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

LIMA, H. Anísio Teixeira. In: ABREU, J. *et al. Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

LIMONGI, F. A escola livre de sociologia e política em São Paulo. In: MICELI, S. (org.). *História das ciências sociais no Brasil*, v. 1, p. 217-233, 1989.

LOURENÇO FILHO, M. B. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividade – Relatório do Diretor do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 6, n. 16, p. 95-135, 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep [1964]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 212, p. 179-185, 2005.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, p. 141-158, 1999.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco: ciências sociais e o "credo racial brasileiro". *Revista USP*, n. 46, p. 115-128, 2000.

MAIO, M. C. Estudos de Comunidade e relações raciais: o convênio Columbia University-Estado da Bahia/Unesco na década de 1950. *Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)*, v. 18, n. 18, p. 257-271, 2009.

MAIO, M. C. O contraponto paulista: Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e o Projeto Unesco de relações raciais. *Antíteses*, v. 7, n. 13, 2014.

MAIO, M. C. A Crítica de Otto Klineberg aos testes de inteligência. O Brasil como laboratório racial. *Varia História*, v. 33, n. 61, intervalo de páginas, 2017.

MANNHEIM, K. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1972.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova [1932]. *Revista HISTEDBR*, p. 188-204, 2006. Número especial.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2014.

MARIANI, M. C. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.

- MARTINS, L. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil, 1920 a 1940. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n. 4, p. 65-87, 1987.
- MASSI, F. P. Franceses e Norte-Americanos nas Ciências Sociais Brasileiras (1930-1960). In: MICELI, S. (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Idesp; Finep, 1989. v. 1, p. 410-459.
- MELO, O. F. Pesquisa Sobre a Escola Primária em Blumenau. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1, v. 1, n. 2, 1956.
- MELLO, J. M. C. *O Capitalismo Tardio*. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- MESQUITA FILHO, J. *Política e cultura*. São Paulo: Ed. Martins, 1969.
- MEUCCI, Simone. *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- MEUCCI, S. Gilberto Freyre no comando do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife: Educação em Debate (1957-1964). *Sociologia & Antropologia*, v. 5, n. 1. Jan. 2015.
- MICELI, S. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, S. (org.). *História das ciências sociais no Brasil*, v. 1, p. 91-133, 1989.
- MICELI, S. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945). In: MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. O INEP no contexto das políticas do MEC: 1950-1960. In: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/ MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP, 2008. p. 19-38.
- MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. *A LDB de 1961: conceitos, representações e confrontos no campo político-pedagógico*. Tese (Doutorado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.
- MOREIRA, J. R. Aspectos atuais da situação educacional e cultural de Pernambuco. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 3, 1956.
- MOREIRA, J. R. A educação elementar em face do planejamento econômico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n. 67, 1957a.
- MOREIRA, J. R. Funções sociais e culturais da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 66, p. 53-81, 1957b.
- MOREIRA, J. R. A batalha da educação se trava no ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 33, n. 76, 1959.
- MOREIRA, Renato Jardim. Pesquisa e política educacional. *Pesquisa e Planejamento, São Paulo*, v.3, n. 3, p. 35-42, 1959.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.
- NOGUEIRA, O. Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas referentes à educação. *Educação e Ciências Sociais*, ano 3, v. 3, n. 7, 1958.
- NUNES, C. *A poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

NUNES, C. O 'velho' e 'bom' ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 45-50, 2000b.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, H. *et al. Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-125.

O CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 1956.

OLIVEIRA, J. K. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956.

OLIVEIRA, J. K. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1957.

OLIVEIRA, J. K. *Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira*. Rio de Janeiro: Presidência da República, Serviço de Documentação, 1958.

OLIVEIRA, J. K. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1959.

OLIVEIRA, L. L. As ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, S. (org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo; Sumaré: Idesp; Fapesp, 1995. v. 2.

OLIVEIRA, N. S.; MAIO, M. C. Estudos de Comunidade e ciências sociais no Brasil. *Sociedade e Estado*, v. 26, n. 3, p. 521-550, 2011.

PAULILO, André Luiz. *Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção: Rio de Janeiro, 1922-1935*. Editora da Unicamp, 2015.

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

PEIXOTO, A. M. C. Mário Casassanta. In: FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J.M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro; UFRJ; Brasília, DF: INEP, 1999.

PEIXOTO, A. M. C. Abgar Renault. In: FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J.M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro; UFRJ; Brasília, DF: INEP, 1999.

PEREGRINO, Maria Graziela. Gilberto Freyre, orientador e diretor do CRPE do Recife. *Ciência & Trópico*, v. 15, 1987.

PLANO de organização do Centro Brasileiro e Centros Regionais. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 1956.

PINTO, D. C. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2000. v. 1. p. 1-14. CD-ROM.

PIO XI. *Divini Illius Magistri*: acerca da educação cristã da juventude. Vaticano, 31 de dezembro de 1929. Disponível online.

PLANEJAMENTO integral da educação: conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina. *Educação e Ciências Sociais*, ano 6, v. 9, n. 18, 1961.

PROJETO de Pesquisa Sobre os Processos de Industrialização e Urbanização, Educação e Ciências Sociais, ano IV, vol. 05, n. 11 – agosto de 1959.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUEIROZ, M. I. P. Desenvolvimento das ciências sociais no Brasil: nascimento e expansão. *Ciência e Trópico*, v. 20, n. 2, p. 387- 412, 1992.

QUEIROZ, M. I. P. O Brasil dos cientistas sociais não brasileiros: ensaio metodológico. *Cadernos CERU*, n. 18, p. 11-33, 2007.

RIBEIRO, D. O programa de pesquisas em Cidades-Laboratório. *Educação e Ciências Sociais*, ano 3, v. 3, n. 9, 1958.

RIBEIRO, D. A Universidade de Brasília. *Educação e Ciências Sociais*, v. 8, n. 15, p. 33-98, 1960.

RIBEIRO, D. *Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1990.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALGADO, Clóvis. As Metas da Educação Para o Desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 46-60.

SALEM, T. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, SIMON. Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro, Brasília: CNPq, Coordenação Editorial, 1982.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHAEFFER, M. L. G. P. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: A formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília, DF: CNPq; MCT, 2001.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, G. B. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVEIRA, J. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no estado do Rio de Janeiro. In: ABREU, J. et al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

SILVEIRA, M. L. F. *A Educação no Pensamento Brasileiro: 1955/1979*. Rio de Janeiro: SENAI; DN; DPEA, 1986.

SPÓSITO, M. P. *O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1992. (Coleção Educação Popular, n. 2).

TEIXEIRA, A. *O ensino no estado da Bahia: 1924-1928*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1928.

TEIXEIRA, A. O Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, n. 62, p. 3-16, 1956.

TEIXEIRA, A. Ciência e Arte de Educar. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 5, 1957a.

TEIXEIRA, A. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 66, 1957b.

TEIXEIRA, A. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 39, n. 89, 1963.

TEIXEIRA, A. A educação e a unidade nacional [1952]. In: TEIXEIRA, A. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2005.

TEIXEIRA, A. A escola secundária em transformação [1953]. In: TEIXEIRA, A. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2005.

TEIXEIRA, A. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura [1954]. In: TEIXEIRA, A. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2005.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira [1953]. In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. URFJ, 2005.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil*: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005b.

TEIXEIRA, A. A escola pública, universal e gratuita [1956]. In: TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio [1953]. In: TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Gilberto Freyre, mestre e criador da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 60, n. 91, 1963.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A ordem: uma revista de doutrina, política e cultural católica. *Revista de Ciência Política*, v. 21, n. 3, p. 117-160, 1978.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1969.

XAVIER, L. N. *O Brasil como Laboratório*: educação e ciências sociais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN; CDAPH; EDUSF, 1999.

WATANABE, Hiroshi et al. *Várzea do pantana: interação e transição*. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.