



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

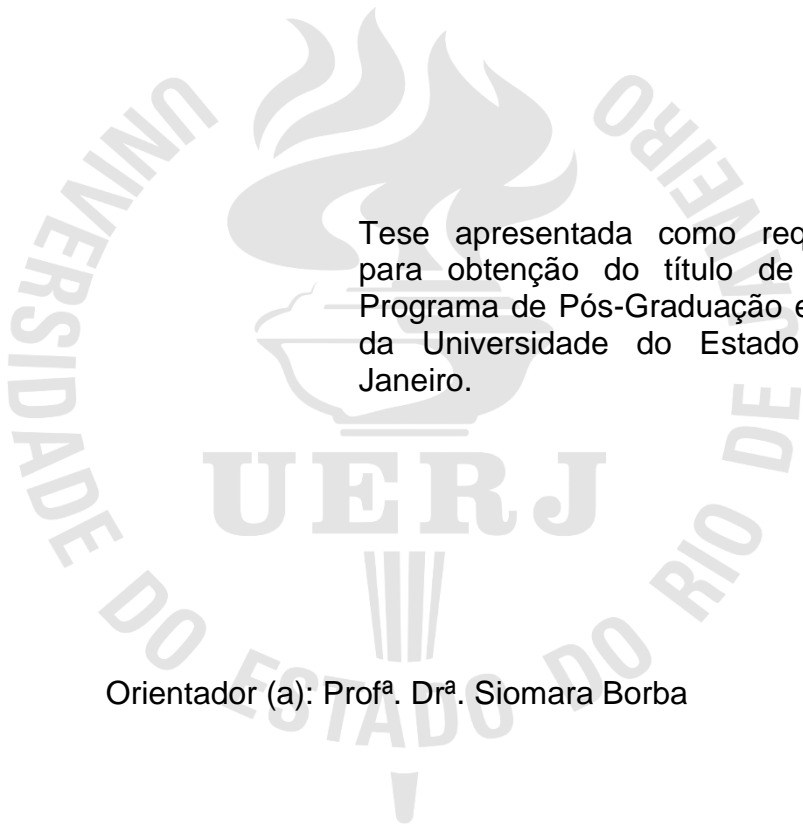
Aline de Carvalho Moura

**O processo de institucionalização da pesquisa educacional no
Brasil: argumentos, debates e iniciativas**

Rio de Janeiro
2018

Aline de Carvalho Moura

**O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil:
argumentos, debates e iniciativas**



Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Siomara Borba

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M929 Moura, Aline de Carvalho.
O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil:
argumentos, debates e iniciativas / Aline de Carvalho Moura. – 2018.
254 f.

Orientadora: Siomara Borba.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Pesquisa educacional – Teses. 3.
Periódicos brasileiros – Teses. I. Borba, Siomara. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline de Carvalho Moura

**O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil:
argumentos, debates e iniciativas**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Siomara Borba

Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa

Faculdade de Educação/ UFRRJ

Prof. Dr. Giovanni Semeraro

Faculdade de Educação/ UFF

Prof. Dr. Luiz Otávio Ferreira

Faculdade de Educação/ UERJ

Pro^{fa}. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias

Faculdade de Educação/ UERJ

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, que como uma bomba caiu em minha vida fazendo meu coração explodir de amor e alegria, todos os dias. Sem dúvida, meu maior incentivador. Te amo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

À minha família por todo carinho e companheirismo. Em especial, à minha irmã, que em seu silêncio é grande incentivadora, e aos meus pais, que com imenso sacrifício, dedicação e principalmente amor, contribuíram para minha formação como ser humano, além do incentivo e apoio sempre. Obrigada por tudo!

Agradeço à professora Siomara Borba, minha orientadora e amiga, por proporcionar anos de conhecimento crítico e comprometido e por ser presença em minha vida sempre que precisei. Agradeço pelo incentivo e apoio. A você, todo meu respeito, carinho e admiração.

A todos os meus amigos, pela amizade, companheirismo e compreensão, principalmente, em meus momentos de reclusão.

A todos os companheiros do grupo de estudos EPISTEME, pelas contribuições teóricas importantíssimas em minha formação acadêmica, além de todo carinho e apoio que, muitas vezes, ultrapassaram os muros da UERJ.

À amiga Joanna, com quem dei meus primeiros passos na pesquisa em Educação, passos esses curiosos e ainda sem direção definida, mas passos importantes e inesquecíveis.

Ao amigo Bruno, pela ajuda com os gráficos e pela paciência como amigo e 'chefe'.

Aos meus Diretores e colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos de angústia no decorrer da elaboração dessa tese.

Por fim, e com grande importância, agradeço ao meu marido, que mesmo sem compreender o motivo de tanto estresse, irritabilidade e desespero, esteve ao meu lado com paciência e compreensão, me apoiando e amando.

É muito complicada a vida de um intelectual na sociedade de consumo de massa.

Florestan Fernandes

RESUMO

MOURA, Aline de Carvalho. *O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: argumentos, debates e iniciativas*. 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Nesse trabalho procurou-se identificar a forma como a produção científica era desenvolvida a partir das relações com a política de desenvolvimento científico no decênio de 1950, década da criação de importantes instituições ligadas à pesquisa da época, e quais eram as temáticas abordadas e suas possíveis vinculações com o processo de institucionalização da pesquisa. O caminho empreendido conduziu a uma análise sobre a relação entre os primeiros passos do processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e o que se produzia e se disseminava como conhecimento no campo da educação a partir desse processo. Como fonte de análise, optou-se por utilizar os artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, principalmente, no decênio de 1950, e dessa forma pode-se observar não só as temáticas mais abordadas e publicadas no período em questão, mas também pode-se constatar quem eram os autores que mais publicavam nesse periódico à época. O que se tentou, de fato, apresentar nesse trabalho, foram as estratégias que o Estado construiu no intuito de fazer valer seus interesses, utilizando-se de seus papéis de diretor, financiador e administrador. De forma direta ou indireta, fez de seus interesses presença no Inep, no Cnpq, na CAPES, nos Centros de Pesquisa, nas universidades, na pós-graduação, e como não poderia ser diferente, fez presença na pesquisa. Considerando o destaque dado a educação na década de 1950, pelo seu caráter socializador, capaz de promover as mudanças necessárias no país em busca do desenvolvimento e da modernização, o Estado fez presença, de forma substancial, nas pesquisas educacionais, disseminando determinada ideologia.

Palavras-chave: Processo de Institucionalização. Pesquisa educacional. *RBEP*.

ABSTRACT

MOURA, Aline de Carvalho. *The process of institutionalization of educational research in Brazil: discussion, consideration and initiative*. 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The objective of this assignment is to identify how the scientific production was developed based on the relationships with the scientific development policy during the decade of 1950, when important institutions were created linked to the research of this period and what were the addressed topics and its possible connections with the process to institutionalize the research. The selected path conducted an analysis regarding the relationship between the first steps of the process to institutionalize the research in Brazil, what it was produced and spread as knowledge in the field of education from this process. As an analysis source, it was chosen to use the published articles at “Pedagogic Studies Brazilian Magazine”, mainly, in the decade of 1950, and under this perspective it was possible to observe not only the most used and published thematic of this period, but also it was possible to verify who were the authors that most published at the time. In fact, what was attempted to present in this assignment were the strategies that the Estate built with the purpose of making its own interests worth, making usage of its role as director, financier and administrator. In a direct or indirect way, it made its interests present at Inep, Cnpq, CAPES, Research Institutes, at universities, post-graduations and inevitably in this research. Considering the relevance given to the education of the decade of 1950, its social character, capable of promoting the necessary changes in the country with goal of development and modernization, the Estate made its presence, in a substantial way, in the education researches spreading the determined ideology.

Key Words: Institutionalization process. Educational research. *RBEP*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Temáticas Educacionais Publicadas na RBEP na década de 1950.....	144
Gráfico 1 - Temáticas Educacionais Publicadas na RBEP na década de 1950	145
Quadro 2 - Autores e os números de publicações 1950-1959	153
Gráfico 2 - Autores e o número de publicações (Tudo na década de 1950)	153
Quadro 3 - Autores com maior número de publicações	154
Gráfico 3 - Autores com maior número de publicações.....	155

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	OS DESAFIOS DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA NO BRASIL: COMO SE CONFIGURA A PESQUISA EDUCACIONAL NESSE CONTEXTO?	39
1.1	Os decênios de 1920 e 1930 como primeiros passos institucionais	40
1.2	1940 e 1950: de mudança superficial à mudança real	48
1.3	Manobras e resistências: 1960, a década das turbulências estruturais ...	54
1.4	A universidade e a pós-graduação como espaços institucionais da pesquisa educacional	61
2	A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E INSTITUIÇÕES NO DECÊNIO DE 1950 E A PREOCUPAÇÃO COM A PESQUISA	67
2.1	O começo do começo: a criação do Inep e a preocupação com a pesquisa educacional	72
2.2	As instituições que marcaram a pesquisa na década de 1950	80
2.2.1	<u>1951: o ano que marcou a institucionalização da pesquisa</u>	81
2.2.2	<u>Novos Centros de pesquisas em 1955</u>	92
3	UM PANORAMA SOBRE A SOCIEDADE BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1950: O FOCO NO DESENVOLVIMENTO	102
3.1	A inserção do modelo capitalista no Brasil: apropriação ou adaptação para o contexto nacional	104
3.2	Apontamentos sobre o pós-guerra: ideários para o desenvolvimento .	108
3.3	O Brasil na década de 1950: contextualização e características	112
3.4	A educação em meio aos processos de mudanças no Brasil	119
4	ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NA DÉCADA DE 1950 E SUA RELAÇÃO COM OS INTERESSES DO ESTADO	131
4.1	Ciência e educação, pesquisa e pesquisa educacional	132
4.2	A pesquisa educacional na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> na década de 1950: a <i>RBEP</i> em números	138
4.3	Os interesses para além da educação	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	170

REFERÊNCIAS	175
ANEXO A - Índice de artigos publicados na RBEP na década de 1950 (1950-1959)	184
ANEXO B - Resumos relativos aos artigos publicados no decênio de 1950 na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	195

INTRODUÇÃO

Segundo Jacques Velloso (2012), a Introdução de um trabalho situa, usualmente, o leitor no contexto em que esse se desenvolve e, tomando-o pela mão, o conduz a uma prévia visão do texto, no sentido de antecipar o que ele encontrará, ajudando-o a fazer o caminho que percorrerá em sua leitura. E, é a partir dessa ideia que será apresentado na Introdução desse trabalho, pontos que foram analisados e discutidos na pesquisa.

Um tema que vem constituindo a temática central de pesquisas realizadas pelo grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia – EPISTEME, do Programa de Pós-graduação em Educação – ProPed - UERJ, é o processo de investigação em educação, com enfoque nas problemáticas voltadas para o processo de institucionalização da pesquisa educacional e as questões teórico-metodológicas, constituindo o que reconhecemos como prática da pesquisa educacional. Nesse sentido, procura-se entender o significado e o lugar que a prática da pesquisa educacional – institucionalização e debate teórico-metodológico – tem atribuído aos diferentes elementos do processo investigativo.

Com base em nossa preocupação central, identificou-se necessário um aprofundamento do debate sobre a prática da pesquisa educacional. Para realizar esse aprofundamento, recorreu-se aos periódicos da área do conhecimento em educação, que proporcionaram maior compreensão das características e mudanças na configuração da prática da pesquisa em educação ao longo dos anos.

Partindo de uma proposta de pesquisa em periódicos da área do conhecimento em educação, aliada à pesquisa desenvolvida sobre a produção de conhecimento na área – que teve início em 2009 com o ingresso no Mestrado e apresentou como resultado parcial a dissertação defendida em 2011 - decidiu-se desenvolver um trabalho que abordasse a produção de conhecimento dentro de um contexto de análise sobre o processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil.

Com o objetivo de identificar a forma como a produção científica era desenvolvida a partir das relações com a política de desenvolvimento científico no decênio de 1950, década da criação de importantes instituições ligadas à pesquisa da época, e quais eram as temáticas abordadas e suas possíveis vinculações com o

processo de institucionalização da pesquisa, pretende-se ao longo desta tese, analisar a relação entre os primeiros passos do processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e o que se produzia e se disseminava como conhecimento no campo da educação a partir desse processo.

Nesse sentido, optou-se por uma apresentação, mesmo que sucinta e formal, dos Órgãos ligados à pesquisa e o processo de institucionalização dessa, ou seja, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Centros de Pesquisa inaugurados também na década de 1950¹. Dessa forma, partindo dos primeiros passos da pesquisa educacional no Brasil, pretende-se apresentar algumas relações entre como a produção de conhecimento na época estava atrelada as discussões sobre o desenvolvimento nacional e as demandas e necessidades do Estado.

Para nortear esse trabalho foi levantada uma problemática que, de forma direta e/ou indireta, pareceu direcionar a pesquisa aqui apresentada, no intuito de compreender a relação do que se produzia como conhecimento científico e as intencionalidades ou funcionalidades desse em prol dos objetivos maiores do sistema, onde o conhecimento passa a fazer parte de uma espécie de indústria fomentada pelo anseio de modernização do Estado. Nesse sentido, apresenta-se como questão central: identificar as temáticas mais abordadas nas pesquisas publicadas no decênio de 1950 e sua relação com as políticas de desenvolvimento da época, bem como suas articulações no processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, a partir dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*.

Considerando o problema e o objetivo dessa pesquisa, optamos por uma pesquisa bibliográfica, que traz não só um estudo bibliográfico, mas também, a revisão de literatura com o propósito de apresentar, por meio de um panorama descritivo, o processo de institucionalização da pesquisa educacional, trajetórias e rumos da produção científica no país. Para empreender essa discussão e na tentativa de apontar as articulações entre interesses institucionais e produção

¹ Cada instituição que fora mencionada nesse primeiro momento do texto será apresentada e discutida mais pontualmente em outras partes da tese, respeitando-se a ordem com que foram criadas.

científica no decênio de 1950, trabalhou-se, principalmente, com base nos artigos publicados no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, não só no recorte em questão – década de 50, ou seja, 1950-1959, mas também trazendo olhares posteriores a esta década, por intermédio das publicações neste periódico, buscando argumentos de discussão sobre a produção na pesquisa educacional a partir do processo de institucionalização da pesquisa. Outros periódicos também foram analisados, bem como livros da área que contribuíssem para a discussão em questão.

O trabalho de referência bibliográfica com revisão de literatura precisa ser feito com cuidado e atenção devido à questão da leitura, pois a mesma feita sobre determinado autor ou sobre determinada temática envolve, sempre e necessariamente, quem faz essa leitura:

Uma leitura é sempre uma reconstrução da produção que o texto expõe, reconstrução que depende - da mesma forma que aquela produção - de quem a faz. A leitura propõe novos recortes sobre um objeto apresentado como texto, a partir das preocupações de quem lê, as quais dirigem a atenção mais para certas questões ou certos ângulos e que, assim, deixam de considerar outros tantos, que apareceriam mais sob um outro recorte. Estou ciente destas interferências, mas sei que elas fazem parte de todo processo de conhecimento. A objetividade que se possa conseguir na construção do conhecimento depende de que se enfrente tais dificuldades e não de que se negue de sua existência. (CARDOSO, 1996, p. 91).

Nessa perspectiva, o trabalho com periódicos deve considerar o processo de escolha do recorte sobre um determinado objeto, e a opção e utilização de alguns autores, em detrimento de outros, que contribuam para uma melhor discussão sobre o tema abordado para a pesquisa que se apresenta. Por isso, fez-se necessário um levantamento inicial com a finalidade de um reconhecimento de nossa fonte principal, ou seja, a *RBEP* na década de 1950, para estabelecer um caminho de leitura dentro de um total de 194² artigos publicados, distribuídos em 20 volumes, 39 números, mais 2 catálogos publicados nos anos de 1952 e 1959, que traziam um demonstrativo sobre as publicações dos anos anteriores.

A necessidade da leitura dos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, que na época se encontravam na parte de *Idéias e debates*, bem como da identificação das temáticas publicadas, se fizeram importantes por

² A listagem com todos os artigos publicados na década de 1950 encontra-se no Anexo A. Nessa listagem constam os anos de publicação, volumes, autores e títulos em cada artigo que fora publicado na parte *Idéias e debates*, uma vez que o sumário da Revista era dividido em quatro partes: Notas; Idéias e debates; Documentação; Vida educacional.

identificar se as publicações deste periódico estavam articuladas, de alguma forma, com o processo de institucionalização que vinha se edificando, principalmente, a partir da inauguração do Inep, instituto responsável pela criação do periódico *RBEPE* e, posteriormente, pela contribuição na inauguração de outros órgãos importantes para esse processo, mais propriamente ditos, na década de 1950.

A proposta, aqui, gira em torno da ideia de que a conjuntura na qual os artigos eram publicados influenciava não só na escolha pelas temáticas trabalhadas, mas também no próprio desenvolvimento da pesquisa. Em nosso entendimento, as opções e escolhas não se deram de forma neutra e ingênua, mas se constituíram dentro de uma lógica de produção que foi legalizada e legitimada ao longo dos processos de institucionalização da pesquisa no Brasil.

Nesse esforço, cabe discutir a institucionalização da pesquisa e sua relação com os processos mais abrangentes da sociedade, uma vez que esta está relacionada aos processos sociais, políticos e, principalmente, econômicos. Essa relação aparece, diretamente, no desenvolvimento de projetos, estudos e pesquisas que buscam atender demandas do capital e, indiretamente, na internalização dos valores produtivistas, quantitativistas, academicistas e meritocráticos que orientam o trabalho científico na sociedade mercadológica.

Na sociedade capitalista, a pesquisa acaba por sucumbir aos projetos de mercantilização que assolam o trabalho científico, sustentam a ideologia dominante, assumindo não só um papel administrativo e burocrático, mas, além disso, um papel político e, principalmente, econômico, pois a relação do que se produz como conhecimento está atrelado a quem produz, porque se produz e para que se produz. Podemos perceber essas relações, principalmente, na pós-graduação, que ao longo de sua trajetória mudou seus objetivos para atender às demandas da sociedade de mercado e consumo, onde a pesquisa passa a ser mais uma mercadoria.

Maria Célia Moraes (2001) chama atenção para essa mudança de objetivos da pós-graduação brasileira, pois ao serem criados, o objetivo dos cursos de pós-graduação, nas modalidades Mestrado e Doutorado, eram formar um professorado competente para atender, com qualidade, à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o desenvolvimento da pesquisa científica. Contudo, ao longo dos anos, esse objetivo sofreu alterações, passando a valorizar, prioritariamente, a produção científica (MOURA, 2011).

A pós-graduação brasileira, desde sua criação, expandiu-se alcançando padrões de qualidades e, em algumas áreas do conhecimento, alcançou credibilidade nacional e internacional (KUENZER e MORAES, 2005). Mais à frente, já na organização dos capítulos, serão apresentados alguns apontamentos sobre o entrelaçamento entre universidade e pós-graduação desde o momento de sua organização, para que tenhamos uma ideia da forma como a pesquisa se desenvolveu para contribuir com a demanda político-científica e, principalmente, para atender as orientações de uma sociedade em desenvolvimento:

Uma constelação de fenômenos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos contribuiu para a formação da pós-graduação no país. Sua construção derivou de um complexo empreendimento coletivo, que contou com a participação do Estado, de organismos da comunidade científica, do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa envolvidas com esse nível de ensino. De certa forma, a emergência da pós-graduação é o resultado de longa e tortuosa luta desencadeada por esses atores, visando à superação de um padrão de organização do ensino superior no país, historicamente constituído através de escolas isoladas, voltadas basicamente para a formação de profissionais liberais e dissociadas da atividade de pesquisa (MARTINS, 2003, p. 295).

Para implementar, organizar e consolidar as atividades de pesquisa foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em 17 de abril de 1951, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, em 11 de julho do mesmo ano. Essas iniciativas significaram um passo decisivo para o estabelecimento de um sistema institucional voltado para o desenvolvimento científico e tecnológico no país (BRASIL, 2016). Segundo Carlos Benetido Martins (2003), a criação do CNPq e da Capes foi um divisor de águas no processo de institucionalização da pesquisa no Brasil.

Apesar de a década de 1950 ser a opção pelo recorte temporal utilizado como base de análise dessa pesquisa, principalmente por contemplar a criação do CNPq e da Capes, outros fatores tiveram influência para que essa decisão fosse conclusiva.

Um dos fatores está voltado para a nova ênfase do Inep, ou seja, a pesquisa que se fundava em investigações aplicadas, estudando obstáculos e resultados efetivos das políticas educacionais da época. No ano de 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, dando maior ênfase às questões da pesquisa. Com o objetivo de estabelecer centros de pesquisa como uma forma de fundar bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil, o diretor resolveu criar centros de pesquisas em algumas regiões do país (BRASIL, 2016).

Outro fator foi a criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP), em 1953. Segundo João Carlos Rothen (2005), apesar de Anísio Teixeira não ter fundado o Inep, ele refunda o Inep com a criação do CDP, que tinha a função de “integrar a atividade de pesquisa e de documentação, facilitando a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação de seus resultados” (SAAVEDRA apud ROTHEN, 2005, p.196).

Além disso, considerando a preocupação com a pesquisa, outro fator que contribuiu para a escolha desse recorte foi a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE pelo Decreto nº 38.460, em dezembro de 1955, pouco antes da posse de Juscelino Kubitschek como novo presidente da República. O CBPE, com sede no Rio de Janeiro, tinha o objetivo de buscar o fortalecimento da pesquisa e descentralizar as ações do Instituto.

Juntamente com o CBPE, foram fundados os Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs), nas cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Salvador, e Porto Alegre. Tanto o CBPE como os Centros Regionais estavam vinculados à uma nova estrutura do Inep.

O período abordado por esse trabalho foi marcado por grande desenvolvimento econômico-político-social no país, que constituiu um pano de fundo importante para o entendimento e a contextualização do momento de criação tanto da Capes, quanto do CNPq, do CBPE e dos CRPEs:

A dinâmica dos anos 1950 pede o aprofundamento em duas dimensões distintas e complementares desse momento histórico: a primeira dimensão refere-se às formas próprias do processo de organização da sociedade articuladas e expressas na consolidação do Estado brasileiro, em uma tentativa de identificar que tipo de Estado concebeu e efetivou a Capes e a partir de que conjuntura de interesses e forças políticas; enquanto que a segunda dimensão objetiva situar as matrizes econômico-produtivas presentes no momento de criação da instituição que influenciaram o seu surgimento (GOUVÊA, 2012, p. 375).

No que diz respeito ao período abordado nessa pesquisa, não é possível, dentro dos parâmetros de análise desse trabalho, que esta discussão aconteça sem que façamos alguns apontamentos sobre a necessidade de pensar a forma como a pesquisa se instituiu no Brasil, bem como apresentar a forma como a universidade e, conseqüentemente, a pós-graduação se constituíram ao longo desse processo.

Considerando as relações que serão tecidas na tentativa de pensar o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e o processo de produção do

conhecimento e suas articulações com o Estado, torna-se importante apresentar o terreno de onde partem nossas perspectivas de análise.

Perspectiva metodológica

Para Miriam Limoeiro Cardoso (1990), em uma investigação, as questões relacionadas ao método ocupam um lugar central, podendo existir duas formas de acessá-lo direta e indiretamente. A primeira toma como objeto textos propriamente metodológicos que o expõem e a segunda, por meio de estudos das formulações teóricas alcançadas por utilizações práticas do método em questão. Entretanto, ainda segundo Cardoso (1990), o melhor seria a conjugação entre a primeira e a segunda.

Ainda apresentando a perspectiva metodológica com a qual se trabalhará ao longo dessa pesquisa, Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2005) afirmam que discutir sobre a produção do conhecimento na pesquisa educacional é um movimento do pensamento, pois é nele e a partir dele que passamos a ter parte da apreensão de certo grau de abstração composto pela imediata, caótica e empírica representação do real. Ou seja, a partir dessa leitura começar pelo real dado sem o movimento do pensamento seria partir de um real como uma base sólida e objetiva, que no campo teórico do Marxismo seria partir de uma falsa concretude que se constitui apenas de abstrações, já que o real só começa a ganhar sentido teórico quando a análise atinge às suas determinações.

Ressalta-se que o método trabalhado aqui, não pode ser compreendido como uma simples lógica de investigação baseada em críticas. O método ou a prática do método “é a crítica persistente dos argumentos” (CARDOSO, 1976, p. 78).

Miriam Limoeiro Cardoso (1978) afirma que o conhecimento “se põe em relação com o desconhecido, reformulando as suas idéias acerca do mundo de que faz parte, sobre ele construindo e reconstruindo o seu objeto” (p. 26). Ainda segundo a autora, é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto e a partir disso, é uma construção, uma formulação que sempre apresenta essa realidade concreta como uma questão:

Quanto mais o conhecemos, todavia, e quanto mais conhecemos que o conhecemos – pela ciência e sua história – mais claro se torna, embora não seja evidente, que não é o mundo como tal que se constitui no objeto do nosso conhecimento, que ele não se mostra, que as evidências são sistematicamente enganadoras. E que, como consequência, o conhecimento não é absoluto e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada (CARDOSO, 1978, p. 25).

Para compreender a discussão sobre a natureza histórica do processo de conhecimento da realidade, a relação sujeito-objeto que caracteriza a atividade investigativa e prosseguir com uma análise sobre a forma como se deu o processo de institucionalização da pesquisa educacional do Brasil e a forma como esse processo está vinculado às necessidades do Estado, recorre-se ao materialismo histórico. A fundamentação teórica do materialismo histórico permite entender a forma como se constitui a produção do conhecimento na sociedade capitalista brasileira em desenvolvimento e a maneira como esse modelo se estabelece na discussão sobre a pesquisa educacional, principalmente, quando se pensa a institucionalização da pesquisa, a partir de um viés político, econômico, social e cultural.

Partindo da fundamentação teórica abordada nesse trabalho, a pesquisa supõe uma teoria que vai muito além de um simples quadro teórico, pois é essa teoria que orienta o pesquisador ao longo do processo de investigação que durante todo o seu desenvolvimento é orientado pela teoria. Logo, não se deve perder esse poder catalisador da teoria, caso contrário, corre-se o risco de desenvolver uma pesquisa que busca uma suposta validade universal e absoluta onde o método é relegado à mera técnica de pesquisa.

A opção pelo campo teórico do Marxismo permite a superação de alguns dilemas existentes nas perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas contemporâneas, principalmente, de estudos na área do conhecimento educacional, que procuram grande parte de suas bases de pesquisa dentro de um modelo empirista de conhecimento. O conhecimento do real tem como base uma construção teórica e histórica que não são informadas direta e empiricamente pela realidade, mas precisam ser contextualizadas.

Essa contextualização é formulada com um propósito de aproximação com a realidade que permite analisar a produção do conhecimento, atrelada às condições e valores da sociedade capitalista, excludente, mercadológica, meritocrática e produtivista, frente às determinações econômicas que influenciam, direta e

indiretamente, os processos de reprodução da sociedade, atingindo também os processos educativos e, conseqüentemente, a pesquisa educacional.

Para ratificar a importância da apresentação de nossa perspectiva metodológica, bem como complementar a ideia de contextualizar e legitimar as opções teórico-metodológicas desse trabalho, tem-se a necessidade de, ainda na introdução, apresentar a principal fonte de pesquisa desse, já que essa escolha permite conhecer algumas questões e modelos que são discutidos e trabalhados para a compreensão sobre a produção de conhecimentos em educação.

Em se tratando da escolha da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a principal fonte de pesquisa deste trabalho, Rothen (2005), afirma que a produção desses conhecimentos está atrelada ao “exercício do poder em um Aparelho de Estado, o Inep. E a *RBEP*, ao publicar as concepções de um grupo, é o instrumento para que se consolide a liderança intelectual e moral desse grupo” (ROTHEN, 2005, p. 219). Ainda segundo o autor, a história do periódico sempre se confundiu com a história do Inep, mas diferentemente dos primeiros anos, a *RBEP*, nos últimos anos, deixa de ser um periódico que reflete o movimento interno do Instituto e passa a divulgar as discussões exploradas na área do conhecimento em educação, não só dedicada às problemáticas das políticas educacionais.

Antes de partir, propriamente dita, para a apresentação do periódico *RBEP* é preciso apresentar algumas questões que giram em torno da pesquisa em periódicos científicos, e a importância de se trabalhar com estes periódicos na pesquisa educacional.

Anterior à exploração do periódico científico a que se propôs estudar e para compreender o trabalho com periódicos na pesquisa educacional, se fez necessário considerar o aspecto teórico-metodológico em que se constituíram nossos primeiros contatos e os procedimentos que foram utilizados para obtenção dos dados iniciais que interessam para a pesquisa. Como propõe Florestan Fernandes (1978), o trabalho teórico e metodológico antecede ao trabalho empírico e é por ele que caminhamos no trabalho investigativo.

O trabalho com periódicos na pesquisa educacional

Esse trabalho considera os periódicos como fonte de estudo e é a partir das discussões e contribuições desse material bibliográfico, que foi desenvolvida a investigação, em conjunto com as análises sobre os processos institucionais da pesquisa, entendendo que esse periódico é institucional e, portanto, expressa intencionalidade frente ao sistema.

Segundo Lídia Alvarenga (1996), a pesquisa em periódicos tem se constituído num dos mais utilizados e reconhecidos meios de comunicação, principalmente entre pesquisadores e seus pares, não só da pesquisa, mas também das atividades científicas como um todo. Acrescenta-se ainda, o papel de validação e hierarquização do cientista, visto que o periódico como meio institucional possui regras, valores e recompensas relacionadas à produção e publicização.

Cristina Ortega, Osmar Fávero e Walter Garcia (1998) afirmam que é preciso que se discuta e se trabalhe a pesquisa em periódicos levando em conta a importância desse veículo como instrumento e meio de difusão do saber científico produzido não só na universidade, como também nos centros de pesquisa, mas que tenha intensão que vá além do simples papel de dividir e transmitir conhecimento científico.

Para Maria Cristina Hayashi *et al* (2006), no século XVII surgiram os primeiros registros de periódicos científicos porque cientistas começaram a perceber que o meio de comunicação que era utilizado para divulgar os resultados de suas pesquisas, em sua maioria por meio de troca de correspondências, já não dava conta de disseminar as novas descobertas científicas.

Segundo Harriet Zuckerman e Robert Merton (1971), não se tratava apenas de não dar conta no quesito disseminação, mas, também, englobava comunicação, avaliação e recompensas advindas das publicações. Para esses autores, as novas sociedades científicas e acadêmicas do século XVII foram cruciais para a invenção da revista científica, que começou a ocupar um lugar ampliado no sistema de intercâmbio científico escrito que, até então, era limitado às letras, tratados e livros:

Estas organizações forneceram a estrutura da avaliação que transformou a mera impressão do trabalho científico em sua publicação. Da prática anterior de publicar os manuscritos sem a avaliação competente de seu

conteúdo por ninguém, exceto pelo próprio autor, desenvolveu-se lentamente a prática de legitimar a substância dos manuscritos, principalmente antes da publicação, embora, às vezes, depois, através de avaliação de revisores competentes (ZUCKERMAN e MERTON, 1971, p. 68, tradução nossa).

As mudanças referentes a ciência, mas, especificamente, a forma como os trabalhos científicos vinham acontecendo, deram origem as publicações científicas, as quais, ao contrário das anteriores correspondências entre os estudiosos, são voltadas a um público mais amplo, embora, ainda específico:

Em 1665, apareceram simultaneamente na França e na Inglaterra, as primeiras revistas científicas: o *Journal des Sçavans* (ou *Journal des Savants*, conforme grafia atualizada no começo do século XIX) e o *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, ambos ligados às sociedades científicas da época: a *Académie Royale des Sciences de Paris* e a *Royal Society of London* (HAYASHI, 2004 apud HAYASHI *et al*, 2006, p. 370).

O *Journal des Sçavans*, em janeiro de 1665; *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, em março do mesmo ano. O *Journal des Sçavans* era um periódico conglomerado que catalogava livros, necrologias publicadas de pessoas famosas, e citou as principais decisões dos tribunais civis e religiosos, bem como divulgou relatórios de experiências e observações em física, química, anatomia e meteorologia. A revista *The Pylosophical Transactions* era "um periódico mais verdadeiramente científico ... excluindo questões jurídicas e teológicas (ZUCKERMAN e MERTON, 1971, p. 68, tradução nossa).

Como apresentado nas duas citações acima, o ano de 1665 marcou o que passou a chamar de periódico, entretanto, de acordo com a análise de Dely Miranda e Maria de Nazaré Pereira (1996), apesar de ter sido criado em 1665, a forma de publicação que existe hoje, só começou a se consolidar no século XIX. Esse processo de transformação fez com que as publicações, que antes eram em formato de notícias científicas, passassem à publicação de artigos curtos. Apenas no início do século XX, essas publicações começaram a assumir sua forma atual, ou um formato bem próximo do que se tem hoje. Naquele período, o periódico passava a se diversificar, começando a veicular alguns resumos, documentos, revisões e sínteses.

Se apresentarmos o periódico como simples meio de comunicação, talvez a colocação feita acima, com base nas autoras Maria Cristina Hayashi *et al* (2006) e Dely Miranda e Maria de Nazaré Pereira (1996), de que as mudanças dos periódicos ao longo do tempo, bem como dos artigos científicos, tenham mudado pelo fato de não dar mais conta de disseminar os novos conhecimentos científicos, seja razoável.

Mas, talvez esse não tenha sido o motivo principal. Se pensarmos no periódico como um instrumento de comunicação e, ainda, de validação, hierarquização e prestígio dentro do meio acadêmico institucional, essa colocação se tornaria rasa para explicar o processo de mudanças.

Segundo a análise Mertoniana³, mudanças relacionadas à evolução do periódico científico foram induzidas por uma nova forma de pensar o conhecimento produzido nas ciências, que fazia os cientistas abandonarem:

[...] uma antiquíssima prática frequente de guardar segredo e aderir, ao contrário, à 'nova forma de livre comunicação por meio de um intercâmbio motivador: divulgação aberta em troca de direitos de propriedade honorífica, institucionalmente garantidos, do novo conhecimento dado aos outros (ZUCKERMAN e MERTON, 1971, p. 70).

Nesse contexto, as mudanças históricas na forma de comunicação e divulgação, bem como na própria forma de existir dos periódicos, sempre estiveram vinculados a uma intencionalidade que, historicamente, conseguiu um enraizamento institucional, onde a propriedade intelectual no domínio científico:

[...] toma a forma de reconhecimento pelos pares, sustenta-se, então, por meio de um código de lei comum. O que proporciona incentivos socialmente padronizados, ao lado do interesse intrínseco na investigação, na tentativa de fazer bom trabalho científico e de oferecê-lo à riqueza comum da ciência, na forma de uma contribuição aberta disponível a todos os que poderiam fazer uso dela, assim como a lei comum exige a obrigação correlativa por parte daqueles que a usam, para proporcionar a recompensa do reconhecimento dos pares por referência àquela contribuição (MERTON, 2013, página não informada).

Quando passamos a entender o periódico como uma instituição da ciência, torna-se mais acessível uma compreensão sobre os papéis que esse instrumento institucional assume no cenário da pesquisa. Tais papéis ganham diferentes formas de visibilidade e entendimento de acordo com a análise que se faz, assim como diferentes destaques ao longo do seu desenvolvimento histórico e surgimento em diversas localidades.

No que diz respeito a forma como se estruturou no Brasil, Maria Helena Freitas (2006) afirma que o periódico surgiu no país no século XIX, quando se diminuiu a tensão da política colonial portuguesa, com a rápida transformação do

³ A análise Mertoniana (principalmente os textos de 1968 e 1988, bem como outras traduções afins) aqui mencionada e apresentada de forma simples e fragmentada para anteder a um olhar particular deste momento do texto, será apresentada e discutida em outra parte deste texto, quando for discutida a institucionalização da pesquisa e do conhecimento científico.

Brasil, de colônia à sede da Corte, em 1808. Para Freitas (2006), embora as condições criadas tivessem o objetivo de transplantar as instituições portuguesas para o Brasil, servindo às necessidades da Corte portuguesa, acabaram por estimular os brasileiros a elaborar uma identidade nacional e se organizarem como nação.

Ainda de acordo com a análise de Freitas (2006), naquele período, além de permitir a existência da imprensa no país, a Corte portuguesa criou numerosas instituições científicas que iniciaram a prática e o estudo das ciências no país. E foi em meio a esse processo de mudanças que nasceu no Brasil o primeiro periódico científico impresso publicado - a *Gazeta do Rio de Janeiro* em 1862, já com estrutura semelhante às que existem hoje, realizando o papel, não apenas de divulgar os assuntos científicos, mas, também, de noticiar produção de obras, realização de cursos, produção e venda de livros e textos científicos, publicando inclusive, memórias científicas, pois além de fonte privilegiada da história da ciência, o periódico científico é considerado um espaço institucional da ciência, uma vez que se insere no universo das realizações e comunicação das atividades científicas (FREITAS, 2006).

Segundo Zuckerman e Merton (1971), o periódico como dispositivo institucional, a nova sociedade científica e um novo modelo de revista científica, convenceram os homens da ciência a substituir seu apego ao sigilo e formas limitadas de comunicação com a disposição de revelar seu conhecimento recém descoberto. Entretanto, ainda para os autores, o periódico como espaço institucional, revela que “a institucionalização é mais do que uma questão de mudança de valores, pois envolve também a sua incorporação em papéis definidos de forma autoritária” (ZUCKERMAN e MERTON, 1971, p, 72, tradução nossa).

Atualmente, o caráter científico dos periódicos como espaço institucional, segundo Abel Packer (2011):

[...] advém dos artigos denominados originais, que comunicam resultados de pesquisa inédita e são aceitos para publicação após processo de revisão por pares e em consonância com suas políticas editoriais. Os periódicos de referência nas diferentes disciplinas operam normalmente com um índice de rejeição de mais de 50% dos manuscritos submetidos. Também de caráter científico, os periódicos publicam os artigos de revisão (*reviews*), que sistematizam o estado da arte em determinado tópico a partir da análise que os autores fazem da literatura publicada. Editoriais, notícias e outros tipos de textos acompanham os artigos originais e de revisão. Entretanto, no

conjunto da produção científica, a função principal dos periódicos é publicar artigos originais (PACKER, 2011, página não indicada).

A discussão, aqui, sobre o trabalho com periódicos considera uma generalização quanto sua definição e função, uma vez que o termo periódico apresenta inúmeras definições e funções, que se complementam ou se diferenciam de autor para autor. Para a grande maioria dos autores, o periódico científico, ou revista científica, está relacionado ao processo de produção e divulgação do conhecimento científico nas diversas áreas do conhecimento, por intermédio de publicação de artigos científicos que apresentam resultados de pesquisas.

Para Alvarenga (1996), citando definição da Associação Brasileira de Normas Técnicas, existem, de fato, diferentes opiniões sobre o que constitui um periódico, embora haja certa concordância de que se trata de “uma publicação seriada, com um título contínuo, editado em intervalos regulares, e em alguns casos irregulares, mas sempre inferiores a um ano”. Já segundo Ortega, Fávero e Garcia (1998), a característica fundamental da publicação periódica está vinculada à definição e à regularidade de sua periodicidade:

O periódico especializado é considerado um meio privilegiado para comunicar informações técnico-científicas e divulgar resultados de pesquisa. Mesmo com a possibilidade de ser superado, em seu suporte atual de publicação, o periódico ocupa posição privilegiada no processo de comunicação dos saberes institucionalizados, e pode ser considerado um sensível indicador de novas fronteiras emergentes da Ciência, seja refletindo padrões de pesquisas das nações ou das diversas áreas da Ciência e da Tecnologia, seja atribuindo prioridade às novas descobertas e idéias originais, referendando a autoridade de pesquisadores veteranos ou introduzindo novos cientistas em determinadas áreas do conhecimento (GUPTA e NATHAN apud ALVARENGA, 1996, p. 64-65).

Na análise de Miranda e Pereira (1996), o periódico científico se caracteriza como “um veículo que cumpre funções de registro oficial público da informação mediante a reconstituição de um sistema de editor-avaliador e de um arquivo público - fonte para o saber científico” (p. 376). As autoras afirmam que como meio privilegiado de divulgação científica, o periódico cumpre, também, funções de definir e legitimar novas disciplinas e campos de estudos, constituindo-se num importante espaço para institucionalização do conhecimento e avanço de suas fronteiras. Além disso, funciona como um veículo de comunicação entre os pares e como critério de

ascensão do cientista para efeito de promoção, reconhecimento e conquista de poder em seu meio.

O efeito provocado pela busca de reconhecimento e de poder no meio científico, faz aumentar a procura por recursos e financiamentos, cada vez mais escassos e disputados em determinadas áreas do conhecimento, principalmente na área das ciências humanas, impulsionados também pela pressão das agências financiadoras. Não se pode negligenciar o papel do periódico no que diz respeito a relação que se estabelece entre divulgação e comunicação do que está sendo produzido e, ainda, o prestígio que advém desse processo de publicização e o reconhecimento dessa, traduzido em homenagens, citações e referências, credibilidade e avanço na hierarquia acadêmico-científica e acesso ampliado ao capital científico humano e material.

Parcker (2011) aponta que, a partir de 2009, segundo os índices bibliográficos *Web of Sciences (WoS)* e *Scopus*, que são referência internacional para a medida da produção científica dos países, os periódicos científicos brasileiros passaram a publicar, a partir de 2009, mais de um terço da produção científica do Brasil, o que contribuiu, decisivamente, para que o Brasil viesse a ocupar a 13^a posição no *ranking* internacional de produção científica medido pelo número de artigos publicados.

Artigos publicados em periódicos podem ser usados como indicadores do desenvolvimento científico de um país, de uma região, ou de uma área do saber. São também indicadores do desempenho individual de um pesquisador ou instituição de pesquisa, reforçando certas especificidades da comunidade científica, frequentemente relacionadas com seu sistema de reconhecimento, prêmios e financiamentos, além do acesso com mais ou menos facilidade, a recursos destinados à pesquisa.

Para Luiz David Castiel e Javier Sanz Valero (2007), a disputa por recursos para a pesquisa vem aumentando na mesma proporção que os recursos públicos, para tal, vêm diminuindo. “Um dos requisitos para aceder aos financiamentos é a demonstração da produtividade dos grupos de pesquisa, sobretudo em termos de publicação nos veículos acadêmicos de melhor reputação nos respectivos campos” (CASTIEL e VALERO, 2007, p. 3041).

Segundo Suzana Mueller (1999), a publicação em periódicos científicos é um ponto chave em qualquer carreira científica, pois condiciona as chances da

ocorrência de citações, que são indicadores de reconhecimento e prestígio de seu autor. E prestígio é moeda forte na comunidade científica.

A produção disseminada em periódicos científicos é importante para o desenvolvimento da pesquisa porque faz com que o artigo seja tanto um meio de disseminação de informação científica, quanto um item para a avaliação do trabalho do pesquisador, do desenvolvimento da pesquisa e da instituição que apoia a pesquisa, realizada em diferentes níveis e por diferentes órgãos de avaliação.

Kátia Carvalho (2011) afirma que do formato impresso ao formato eletrônico, os periódicos persistem com o propósito de comunicar o conhecimento produzido, estando inseridos num modelo que privilegia reconhecimento e valorização desses, como meios de informação e conhecimento científico, bem como de visibilidade e crescimento profissional.

Carol Tenopir e Donald King (2001) realizaram um levantamento sobre a importância dos periódicos para o trabalho de pesquisa, apontando o grande valor dos periódicos científicos, para os cientistas. Os cientistas que participaram desse estudo, afirmaram que grande proporção das leituras dos trabalhos e artigos desses periódicos enriquecem a qualidade da pesquisa e do ensino, o que auxilia no desempenho de suas tarefas com maior desenvoltura, economizando tempo e dinheiro. Esse levantamento apontou, ainda, para o grande aumento do número de periódicos e produções ao longo dos anos. No entanto, segundo os autores, apesar desse aumento no número de produções, esta quantidade está distante do número de pessoas que faz uso dessas publicações, já que muitas pessoas que as leem, não escrevem, principalmente, em contextos não universitários:

No campo das ciências da vida e no das ciências físicas, aproximadamente 70% das leituras são feitas por pessoal não-acadêmico. Acrescentem-se a isso os numerosos estudantes secundaristas e os estudantes de graduação e de pós-graduação, que dependem dos periódicos científicos, mas que talvez nunca venham a escrever um artigo, e há uma respeitável população (de leitores) que depende de periódicos para obter as primeiras informações sobre descobertas importantes (TENOPIR e KING, 2001, p.3).

Silveira (2012), discutindo a questão da produção, publicação e comunicação do conhecimento científico, compreendidos como parte de um processo, comenta que alguns autores ressaltam uma diferenciação entre publicação e comunicação. A publicação se constitui por meio de registro em livro e/ou artigo científico, em sua

grande maioria, sendo a parte formal do processo, a escrita. A comunicação científica envolve o processo da oralidade e da leitura, tornando-se mais abrangente.

Na análise de Alvarenga (1996), há, ainda, outra diferença no que diz respeito à forma como essa comunicação científica é realizada, pois se pode classificá-la, basicamente, em formais e informais:

A comunicação *formal* seria a que se processa por meio de publicação, tais como os livros e artigos de periódicos. Os *canais informais* se constituem na primeira forma de comunicação, quando os pesquisadores comunicam oralmente entre si, ou através de outros registros como notas informais, cartas, memorandos, incluindo os novos meios como as redes eletrônicas de telecomunicação; também se constitui em fontes de informação informal primária os *livros de notas e diários* de pesquisadores (ALVARENGA, 1996, p.62).

Apesar de a comunicação científica ser compreendida como um processo mais abrangente, e com algumas diferenciações, Miranda e Pereira (1996) afirmam que essa comunicação acaba se tornando, dentro do processo de divulgação científica, um conjunto de atividades associadas tanto no que se refere à produção mais diretamente, quanto a própria questão da disseminação e utilização das informações publicadas, desde o momento em que o autor concebe uma ideia de pesquisa, até as considerações acerca dos resultados.

Passando para uma discussão, mais propriamente dita, sobre os periódicos da educação, encontrou-se algumas dificuldades, pois apesar de muitos trabalhos discutirem a questão da publicação e disseminação das pesquisas educacionais nesse meio de comunicação, existe certa limitação dos trabalhos quanto às tentativas de caracterização do que seja um periódico da área de educação. Segundo Alvarenga (1996), essa dificuldade está associada à fluidez do universo da própria educação como área de conhecimento, ou seja, é, não só um reflexo da origem do periodismo educacional no Brasil, mas do próprio desenvolvimento do campo educacional no país.

Para Miranda e Pereira (1996), na área do conhecimento em educação, não diferente de outras áreas do conhecimento, o acesso às informações e resultados de pesquisa fica restrito aos pesquisadores, principalmente, em nível de pós-graduação e outros usuários potenciais, como alguns pesquisadores sem financiamento e estudantes de graduação.

A discussão sobre as interfaces do processo de produção científica na área do conhecimento em educação não é recente. Muito já se pensou e ainda se pensa

sobre esse tema, mas os problemas identificados em décadas atrás continuam persistindo, principalmente, em relação à publicação e à divulgação das pesquisas.

No que diz respeito, especificamente, ao campo da educação, Goergen apud Alvarenga (1996) aponta a necessidade de uma maior socialização dos resultados da pesquisa educacional, qualificando como 'inúteis', pesquisas cujos resultados não são divulgados, pois a publicação seria, para o autor, a forma de prestar contas dos trabalhos de pesquisa e, ainda, permitiria que esses trabalhos fossem não apenas referenciados, mas também criticados e corrigidos.

Com base num trabalho de mapeamento da produção científica em educação, Freitas apud Alvarenga (1996) reconhece, também, a necessidade que os resultados da pesquisa devem ser divulgados para a sociedade:

[...] os estudos, tomando por base as publicações, podem significar um meio adequado de se conhecer a realidade institucional da pesquisa, considerando-se ainda que a publicação de seus resultados permite ao público a aferição da relevância social da tarefa empreendida (p. 70).

Apesar da importância de se trabalhar com periódicos, existem algumas dificuldades presentes na publicação em periódicos na área do conhecimento em educação, que estão para além do problema de divulgação e comunicação das pesquisas.

Alvarenga, em 1996, apontou alguns desses dilemas: o impasse dos pesquisadores quanto a publicarem seus artigos em periódicos nacionais ou internacionais, devido ao fato de grande parte dos periódicos ter suas publicações irregulares, descontínuas e de difícil acesso; a preferência dos pesquisadores por transformarem seus trabalhos de pesquisa em livros e por isso, não publicarem em periódicos; e a diversidade entre as preferências por títulos de periódicos desejados para a atualização pessoal e profissional dos respectivos grupos de pesquisadores.

Além disso, Jacques Velloso ressaltou em 1992, a interferência das dimensões sócio-políticas na eficácia de distribuição das redes de informação na área do conhecimento em educação e nesse sentido, o escasso interesse e hábito de consultar periódicos da área estariam atrelados a esse problema nas políticas de distribuição e circulação, além dos custos das publicações. Isso tudo, influenciaria no distanciamento, não só dos leitores desses periódicos, mas também na procura dos autores para publicar nesse meio de comunicação.

É inegável o papel disseminador do periódico na área do conhecimento em educação, entretanto, apesar dos muitos avanços no que se refere aos periódicos educacionais, nos últimos anos, ajudados pelas articulações entre os programas de pós-graduação e as agências de fomento e apoio das agências oficiais, muitos são os problemas a serem superados para que esse meio de comunicação dos trabalhos de pesquisa educacional seja cada vez mais legítimo e utilizado, tanto para publicação para além do plano acadêmico-científico, quanto como meio de acesso ao que vem sendo pesquisado e produzido na área.

Em 1993, Tina Amado, Osmar Fávero e Walter Garcia indicaram outras dificuldades no que diz respeito aos periódicos. Nesse sentido, afirmaram dificuldade para fazer uma classificação dos periódicos e imprecisões da classificação proposta, apontando ainda, algumas tendências como: multiplicação do número dos periódicos, principalmente, nas faculdades e nos programas de pós-graduação em educação; abrangência temática de alguns periódicos genéricos versus demasiada especialização de outros; e concentração na produção no Centro-Sul; fraca distribuição revelada, de um lado pelas lacunas nos acervos consultados e, por outro, pela dificuldade de aquisição por parte das bibliotecas.

Numa análise mais atual sobre a publicação em periódicos, Osmar Fávero (2012) reconhece que, apesar de passado os anos e de alguns desses problemas terem sido superados, mesmo que aparentemente, a disseminação dos resultados de pesquisas, ainda é uma dificuldade que precisa ser superada. Além disso, segundo o autor, devido à falta de pesquisas que mapeiem a evolução e situação atual dos periódicos da área, o único indicador disponível, mesmo com algumas limitações, é o indicador *Qualis* da Capes.

Continuando sua análise sobre a publicação e divulgação das pesquisas educacionais em periódicos, Fávero (2012) argumenta que a conquista do acesso livre foi um importante passo, mesmo que, naquele momento, estivéssemos no começo das experiências de periódicos divulgados pela internet:

Várias revistas educacionais foram criadas nesta forma nos últimos anos, algumas delas pressionadas pelas dificuldades da produção impressa, mas ainda não ultrapassamos a fase de disponibilizar online periódicos que foram concebidos e produzidos para serem impressos (FÁVERO 2012, p. 34).

Apesar dos dilemas que marcam a publicação em periódico científico, alguns autores, entre eles Alvarenga (1996) e Ortega, Fávero e Garcia (1998) vão argumentar em favor da pesquisa em periódicos.

Segundo Alvarenga (1996), a pesquisa tem constituído um importante meio de comunicação. Ratificando essa posição, Ortega, Fávero e Garcia (1998) afirmam que é preciso que se discuta e se trabalhe a pesquisa em periódicos, devido sua importância como meio de comunicação e divulgação.

Entretanto, não podemos ignorar o que funciona nos meandros da importância do periódico, que vai para além da comunicação e divulgação científica. Como meio institucional da pesquisa, o periódico estimula a competição no que cerne a produção do conhecimento entre as áreas de conhecimento e dentro de cada área em suas respectivas linhas, pois esse periódico não funciona apenas como vitrine acadêmica, mas possui uma intencionalidade.

Na lógica da publicação e divulgação científicas, as políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) não só organizaram o sistema de referência, mas anexaram a ela certas relações de poder, prestígio, credibilidade e autoridade científica, advindos de um modelo onde a necessidade, quase que obrigatoriedade em publicar, ou seja, submeter aos pares através do sistema de referência, faz com que a comunicação científica se torne parte de um processo de mercantilização do conhecimento, em outras palavras, o conhecimento como mercadoria assume espaço de destaque na pesquisa.

Considerando a possibilidade de responder nossa questão de investigação - identificar temáticas mais abordadas nas pesquisas publicadas no decênio de 1950 e suas relações com as políticas de desenvolvimento da época, bem como suas articulações no processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, a partir dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, foi preciso optar por um recorte temporal que apresentasse tanto o crescimento da pesquisa científico-institucional, como o processo de desenvolvimento sócio-político-econômico do país, na tentativa de estabelecer as redes de interesses que ligavam esses dois processos.

Como fonte para estabelecer essas relações e partindo do entendimento dos papéis embutidos na utilização de periódicos científicos para a pesquisa e, ainda, considerando o recorte histórico dessa tese, definiu-se o periódico *Revista Brasileira*

de *Estudos Pedagógicos* - *RBEP*, como fonte principal de análise sobre a produção do conhecimento e pesquisa educacional.

Dentre os motivos dessa definição se destaca não só a trajetória desse periódico, *RBEP*, que se dedica desde o ano de sua inauguração, 1944, a publicar artigos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento educacional, bem como por se constituir em fonte privilegiada para o estudo e a pesquisa de inúmeras questões sobre a educação.

Apresentação da fonte

A escolha da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* para essa pesquisa está fundada em sua natureza de periódico especializado que constitui uma fonte privilegiada para o estudo e a pesquisa de inúmeras questões sobre a educação. Apresenta uma constância de publicação desde sua criação, em 1944, até os dias atuais e tem importância reconhecida como periódico, principalmente, no período estudado – década de 1950.

Nessa perspectiva, torna-se fonte principal dessa pesquisa, uma vez que disponibiliza artigos e documentos que registram as questões mais abordadas nas pesquisas publicadas na década de 1950.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – *RBEP* foi fundada em julho de 1944 com o objetivo de divulgar a produção intelectual do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep⁴ e influenciar novas concepções brasileiras de educação. Esses objetivos permitem João Carlos Rothen (2005, p. 190) fazer a seguinte afirmação: “A importância atribuída pelo Instituto à *Revista* permite que a história do Inep possa ser reconstruída a partir de sua própria e do material nela publicado”.

⁴ O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, hoje conhecido como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, será apresentado e discutido no capítulo 2, juntamente com a discussão de outras instituições consideradas importantes para a compreensão do processo de institucionalização da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, ou seja, com base no argumento de que a trajetória do periódico sempre esteve associada à trajetória do Inep, Luiz Cláudio Costa (2012, p. 287) faz a seguinte afirmação:

Enquanto no Instituto se pensava, pesquisava e escrevia a história da educação brasileira, na Rbep, as páginas dessa história podiam ser lidas. Já se vão 68 anos de uma união fértil, perseverante e vitoriosa, que é, inegavelmente, um dos marcos da educação no Brasil. Principalmente nas três primeiras décadas após a criação da Rbep, até meados dos anos 70, enquanto o Inep esteve sob a condução de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a Revista se firmou como o principal instrumento de indagação e divulgação científica educacional no Brasil, tornando-se o centro do debate de todos os temas que envolviam a educação nacional e assegurando a hegemonia de um pensamento renovador (COSTA, 2012, p. 287⁵).

A relação entre o Inep e a *RBEP* sempre foi alvo de algumas polêmicas devido a sua posição institucional. Dentre algumas das questões que giravam em torno dessa relação, trazemos a primeira, já no ano de 1944. Gustavo Capanema (1944) afirmou em seu texto inicial, que a *RBEP* “apresenta - se como órgão [revista, periódico] oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação” (p.3). Com a criação da *RBEP*, o Ministério da Educação e Saúde pretendia deixar de ser “[...] somente uma agência burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional” (CAPANEMA, 1944, p. 3).

Já Lourenço Filho (1944) afirmava que a revista pertencia ao Inep:

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação, **publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do seu magistério. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação (LOURENÇO FILHO, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, ementa publicada a partir do número 2 em agosto de 1944 até o número 142 em 1978, destaque nosso).

Em se tratando de um periódico institucional, a *RBEP* desde sua criação se dedica a publicar artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de

⁵ Apresentação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, escrita por Luiz Cláudio Costa, Presidente do Inep, no número especial da Revista, v. 93, n. 234, p. 287-288, maio/ago. 2012.

estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que ofereçam subsídios às decisões políticas na área.

De acordo com Lourenço Filho no Editorial da Revista, ela também se propõe a exercer a liderança das reformas educacionais, “animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional” (1944, p. 6). Segundo Rothen (2005), “a expressão “esclarecida mentalidade pública”, formulada por Lourenço Filho, ao ser lida à luz da “Apresentação” de Capanema, pode ser entendida como a adoção do modelo escolanovista”⁶ (p. 194 – 195).

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* se destaca por apresentar um corpo editorial formado pelos principais pensadores educacionais do país à sua época, que formularam e agiram ativamente no intuito de promover políticas para a educação no país em todos os seus níveis. Em seus primeiros anos, a *Revista* era mensal, depois se tornou trimestral, com direção de Murilo Braga e, na década de 1970, passou a ser quadrimestral.

Da criação da *RBEP* até o fim do período aqui estudado (1950-1959), percebe-se algumas características marcadas em seu editorial, segundo os nomes mais influentes no período.

Assim, no período em que Lourenço Filho teve forte influência no Inep (1938-1952), sua linha editorial se manteve relacionada à proposta apresentada no primeiro número da *Revista*, no qual, juntamente com apresentação do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, deixava transparecer uma ideia de autonomia do Inep em relação ao Ministério, definia a linha editorial da *RBEP* e apresentava a estrutura das sessões, adotando o ponto de vista nacional, assumindo a postura escolanovista e tratando de temas, prioritariamente, práticos.

⁶ Os anseios por mudanças e por um novo olhar para a educação, que faziam parte do ideário da Revista, assemelhavam-se ao ideário da Escola Nova. Segundo Saviani (2004), no fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo escolanovismo da década de 1920, já se faziam presentes e postas em prática. As muitas preocupações relacionadas à educação na década de 1920 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros nomes que pensavam a educação a época. Para esse grupo, o maior problema nacional era a educação, pois ela era um meio de segregação social, e por isso pensavam a implantação de uma democracia educacional. Alia-se a isto as ansiedades do governo populista de Getúlio Vargas, o qual pregava a necessidade de aumentar o número de escolas e de alunos matriculados através da democratização do acesso à educação. Apesar de utilizar, principalmente, o modelo norte-americano de John Dewey, foram necessárias algumas adaptações ao contexto brasileiro (SAVIANI, 2004).

Já na gestão de Murilo Braga (1946-1952) como diretor do Inep, os artigos com temas práticos tiveram volume de publicação diminuído, mas os artigos, cuja temática tinha um viés de psicologia aplicada aumentaram. Com Anísio Teixeira (1952- 1964), ao assumir a direção do Inep em 1952 após o falecimento de Murilo Braga, foi resgatado o objetivo de tornar o Instituto um órgão de pesquisas educacionais.

Pensando a *Revista*, especificamente, na década de 1950, a mesma se preocupava em construir o pensamento educacional, traduzindo e/ou publicando textos, dos mais diversos, abrangendo uma variedade de temas que se associavam de alguma forma à dimensão político-institucional para a pesquisa educacional, num novo período de reorganização econômica-política-social do Brasil, com o intuito de apresentar e discutir a solução de problemas que diziam respeito à educação no país, no processo de reorganização da sociedade brasileira.

Lourenço Filho (1944) afirmou em seu primeiro artigo publicado na *RBEP*, que a educação estaria vinculada não apenas à organização política e econômica, como também às estruturas culturais e religiosas que explicariam a origem, o destino, as condições de existência, de continuidade e de aperfeiçoamento da mesma.

Importante salientar que nesse período do estudo, o levantamento e indicações do que acontecia no sistema educacional, bem como as orientações sobre as posturas e diretrizes que deveriam ser tomadas no campo da educação sempre seguiam as diretrizes e aspirações dos nomes influentes que compunham as políticas educacionais da época.

Rothen (2005) comenta que desde o início de suas publicações até 1983, a *RBEP* publicava apenas artigos solicitados e sugere a ideia de que seus editores deveriam exercer a liderança moral e intelectual em relação à educação. Ainda com relação a esse grupo seleto de autores que publicavam na *Revista*, Andréa Dantas (2003) afirma que os debates apresentados e publicados, funcionavam como uma espécie de 'debate surdo', pois o governo utilizava a *RBEP* para apresentar a educação brasileira dentro de perspectivas restritas e selecionadas, segundo os interesses de divulgação do governo, onde os leitores tinham apenas a possibilidade de observar e admitir que, de fato, o material e decisões que eram publicados indicavam o melhor caminho para se pensar a organização da educação nacional.

Apenas após o ano de 1983, as edições puderam contar com submissão aberta de artigos, onde a *Revista* procurava uma abrangência eclética, desde que

mantivesse sua identidade com os temas ligados à área do conhecimento em educação. Nesse sentido, segundo Dermeval Saviani (2012):

A partir do nº 147, de maio/ago. 1983, ela passa a receber colaborações oriundas predominantemente da comunidade acadêmica, apresentando as normas de publicação e contando com a colaboração de consultores para avaliar os textos recebidos. Com esse encaminhamento, a *Rbep* refletiu, na década de 1980, a ebulição que caracterizou a educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, também foi vítima da instabilidade que caracterizou esse período de transição entre a ditadura militar e o restabelecimento da democracia no País; assim, foi suspensa a sua publicação entre abril de 1980 e abril de 1983 (SAVIANI, 2012, p 310).

Principalmente, com a abertura das submissões de artigos para a publicação na *RBEP*, ela ratifica a ideia de não ser apenas um periódico temático e sim, um veículo aberto a todas as vertentes investigativas e reflexivas do campo educativo. Essa iniciativa, de acordo com a análise de Maria Isabel da Cunha (2012):

Essa posição marca o entendimento da Comissão Científica de honrar a demanda ampla dos pesquisadores brasileiros e internacionais, que, dessa forma, teriam sempre guardada para suas produções, desde que guardadas as normas e critérios de qualidade arbitrados pelo corpo de avaliadores que colaboram com a Revista (CUNHA, 2012, p. 391).

Independente da origem dos artigos publicados, artigos de demanda, ou seja, artigos solicitados a determinados autores, ou artigos de livre submissão, compreendendo as mais variadas perspectivas teóricas-metodológicas debatidas da área do conhecimento em educação, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP* tem mantido autonomia necessária e rigor científico na avaliação e na publicação do artigo.

Considerando, rapidamente, os decênios da *RBEP*, podemos perceber, tanto pela estruturação da *Revista*, quanto por suas publicações, a relação entre o periódico e os momentos e acontecimentos sociais ao longo dos anos. Por exemplo, segundo Márcia Ferreira (2008), as pesquisas do Inep e, conseqüentemente, as publicações da *Revista*, principalmente em suas três primeiras décadas, estavam voltadas ao atendimento de demandas do Ministério da Educação no intuito de implementar uma política educacional de caráter nacional e centralizador.

Naquele período, também existia uma preocupação em apresentar os levantamentos estatísticos de diversos aspectos dos sistemas de ensino, a fim de apresentar a realidade educacional brasileira. Para Anísio Teixeira (1952), a solução para os problemas da educação brasileira não era a expansão do sistema de ensino

em si, mas sua reconstrução em novas bases, orientadas pelos resultados de pesquisas científicas sobre a educação. Dessa forma, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* se configurava para estabelecer articulações entre as pesquisas e as necessidades da educação em todas suas nuances.

Os anos de 1940 foram marcados pela estruturação institucional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, como era chamado à época, resultando na criação da *RBEPE*, em 1944. Foi um período de constituição das condições iniciais para a pesquisa educacional no Brasil, no qual as pesquisas ainda se confundiam com ações administrativas, diretamente vinculadas à burocracia estatal.

Nos decênios de 1950 e 1960, as estruturas institucionais de pesquisa educacional se ampliaram alcançando dimensão nacional. A partir de 1955, a pesquisa educacional passou a ser vinculada diretamente ao Estado, por meio de um conjunto de instituições coordenadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) - do Inep, órgão criado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Naquela década, pode-se observar um movimento mais amplo de intensificação da ação governamental no sentido da construção de aparatos oficiais relacionados, não só ao estudo, mas também ao planejamento da educação nacional. Nessas condições, a pesquisa educacional passou a ser importante nas discussões sociais e políticas, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito local, especialmente, nas regiões do país onde estavam localizados seus Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Já na década de 1970, de acordo com a análise de Saviani (2012), a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* entrou num período de indefinições e oscilações, pois ao mesmo tempo em que era atingida pelo momento de crise do Inep, transitava para uma nova fase na qual deixava de ser o órgão oficial de comunicação e divulgação das iniciativas do Inep e das políticas do MEC, passando a funcionar como veículo de disseminação da produção de conhecimentos educacionais, que se deslocava do Inep para programas de pós-graduação em educação.

Segundo Saviani (2012), na década de 1980, vimos reacender os debates educacionais e o movimento dos educadores como se pode constatar pela realização das Conferências Brasileiras de Educação organizadas por instituições criadas no final da década de 1970: Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Educação (Ande); e Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes). É justamente nesse período, mais especificamente, em 1983, que a *Revista* passou a receber artigos da comunidade acadêmica para publicação.

De acordo com a análise de Saviani (2012), durante as décadas de 1990 e 2000, o periódico *RBEF* passou a publicar artigos que contemplavam a nova situação educacional, caracterizada pelas políticas neoliberais e pelo clima cultural pós-moderno. Aumentaram, também, o número de artigos com as mais variadas temáticas na área do conhecimento em educação, embora a publicação da *Revista* tenha passado por um momento de atraso de suas publicações. A periodicidade da *Revista* só se regularizou em 2006, mantendo-se como periódico regular.

Apesar de uma introdução considerada longa, se faz necessário dividir esse momento introdutório, a fim de pontuar não só a fonte principal para essa pesquisa ou o recorte temporal escolhido, tão pouco apontar os aspectos teórico-metodológicos que direcionaram o trabalho em si, mas pensar a importância em preparar o terreno para que se pudesse prosseguir tentando responder a problemática central, alcançando os objetivos propostos para essa tese, de forma mais amarrada e direta.

Após a apresentação dos aspectos iniciais dessa pesquisa, expostos nessa introdução, buscou-se traçar um caminho que auxiliasse não só na execução do trabalho aqui empreendido, como também na leitura e compreensão dos futuros leitores desse trabalho.

Em termos de apresentação do desenvolvimento e dos resultados da pesquisa, o relatório final é estruturado em 4 capítulos.

No capítulo 1, é apresentado o debate sobre o processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, a partir de uma discussão político-institucional, pretendendo apresentar, por meio de uma discussão por décadas, as relações que eram tecidas entre as diretrizes dos interesses do Estado e os mecanismos próprios da institucionalização.

Para melhor apresentação desse capítulo, optou-se por um trabalho descritivo, utilizando como base a identificação e discussão dos autores que falaram sobre o processo de institucionalização e não a análise dos documentos propriamente ditos.

O capítulo 2 apresenta e discute a trajetória do Inep, criado em julho de 1938; do CNPq, criado em 17 de abril de 1951; da Capes, criada em 11 de julho de 1951; e dos Centros de Pesquisa, criados a partir de dezembro de 1955, discutindo suas relações e influências para pesquisa educacional, pensando-as no contexto de criação dessas instituições.

Partindo do princípio de que toda criação de uma instituição traz embutida uma discussão político-institucional, traçou-se essa discussão a partir, principalmente, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Para entender o contexto em que as instituições foram criadas na década de 1950, a dimensão política em que se configuravam as pesquisas da época e, ainda, a forma como vinham sendo historicamente construídas, o capítulo 3 estabelece uma análise da sociedade brasileira apresentando algumas configurações relacionadas ao desenvolvimento no Brasil como nação, dentro de uma perspectiva econômica-política-social, com foco na década de 50, ou seja, 1950-1959.

Após apresentar a análise da sociedade brasileira na década de 1950 e o contexto em que as pesquisas foram desenvolvidas, o capítulo 4 expõe os temas de maior destaque publicados nos artigos da *RBEP*, no decênio de 1950, analisando, ainda, a relação desses artigos com o processo de institucionalização da pesquisa.

Nesse sentido, fez-se necessário apresentar o que se produzia como conhecimento científico e as intencionalidades ou funcionalidades desse, em prol dos objetivos maiores do sistema, bem como apontar os nomes dos autores de maior destaque nessas produções.

1 OS DESAFIOS DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA NO BRASIL: COMO SE CONFIGURA A PESQUISA EDUCACIONAL NESSE CONTEXTO?

Esse primeiro capítulo apresenta alguns apontamentos sobre as configurações econômico-sócio-políticas da sociedade brasileira em um determinado momento da sua história, a fim de que se possa compreender o processo de institucionalização que se instaurou no país. Entretanto, importante deixar claro que não se trata de uma pesquisa historiográfica, mas da busca de elementos contextuais que possibilitem o entendimento do processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, através do pensamento econômico, político, social e educacional da época.

A pesquisa aqui desenvolvida entende e mostra o movimento de institucionalização, em especial, a institucionalização da pesquisa como um processo que não, necessariamente, tem um início e um fim que possa estipular ou, menos ainda, demarcar. Em sua trajetória, a institucionalização se configura e reconfigura, alcançando estágios de diferenciação que desafiam o entendimento, seu percurso e sua dinâmica. O processo de institucionalização é mais do que uma questão de mudança de perspectivas e implementações de iniciativas, mas envolve também sua incorporação em papéis definidos, pois se articula de acordo com determinados interesses.

Para fins mais pontuais, no que diz respeito a uma melhor compreensão sobre os processos que abrangem a institucionalização da pesquisa, iremos considerar, principalmente, o período que compreende os anos de 1920 aos anos finais da década de 1960, época em que as mudanças econômicas e sociais tiveram um caráter político mais abrangente e conflituoso na sociedade brasileira, ou seja, período privilegiado para análise dos acontecimentos que tornaram visíveis o acirramento das contradições no país, em especial no cenário educacional. Os anos escolhidos são justificados pelo fato de 1920 ser o momento em que a educação passou a ser tratada de forma mais sistemática, e 1960 o período em que eclode as ações práticas advindas do golpe militar no Brasil, culminado na reforma universitária de 1968.

Ao longo desse período e dentro de um crescente em relação à passagem dos anos, percebe-se a maneira como o Estado dirigiu os caminhos propostos para se pensar não só a educação, mas as configurações mais abrangentes da sociedade. O Estado, como símbolo de poder, sempre fez uso de sua autoridade para se legitimar como motor da sociedade, através de um sistema ideológico, que se forma pela transformação do pensamento político, econômico, social e cultural. Assim, dentro do modelo de sociedade capitalista, o Estado se apresenta como elemento diretor de um projeto de transformação a caminho da modernidade pela superação do atraso nacional, vendo nos processos educacionais um meio eficiente para mudanças necessárias ao crescimento do país como nação.

Como afirma Florestan Fernandes (2008), os processos de mudança são, com frequência, fenômenos de poder no que diz respeito às transformações na sociedade. Nesse sentido, o Estado como instituição que direciona os processos de mudança necessita, constantemente, adequar e fortalecer seus mecanismos de atuação direta sobre os dinamismos econômicos, socioculturais e políticos da sociedade.

Ratificando o que foi colocado acima, ou seja, que não existe uma demarcação exata de início e fim da institucionalização, até porque a entendemos como um processo, faz-se necessário organizar um momento de discussão sobre esse processo, na tentativa de uma melhor compreensão sobre os caminhos da institucionalização da pesquisa educacional, no país.

Com o foco direcionado aos processos de mudança na sociedade brasileira, durante 50 anos, os principais para a compreensão do processo de institucionalização no Brasil, ou seja, de 1920 até fim dos anos de 1960, englobando de maneira central o decênio dessa pesquisa - 1950 - alguns apontamentos sobre os acontecimentos específicos de cada decênio desse período, a fim de apresentar os desafios da institucionalização, principalmente, trazendo os aspectos mais pontuais do cenário educacional serão apresentados.

1.1 Os decênios de 1920 e 1930 como primeiros passos institucionais

Ao longo dos anos de 1920, o país, a partir da crise oligárquica e da decepção quanto à possibilidade de a República realizar o ideal de uma sociedade

nova e produtiva, inaugurava a gênese do Brasil Moderno, introduzindo hábitos, visões e questionamentos inéditos quanto aos caminhos da sociedade brasileira e trazendo, à tona, novos atores e o debate sobre direitos e participação social.

A concepção de um Brasil Moderno fez nascer a noção de uma sociedade politizada, emergindo uma nova identidade intelectual que desejava construir a nação, o povo e o moderno, a partir de um movimento de reforma. Na visão de Liéte Accácio (2005), em 1922, a realização da Semana de Arte Moderna representou o desafio público que demonstra a ruptura com o padrão cultural vigente, pois a “ambigüidade dos intelectuais em manter-se parte de uma elite e ir ao encontro do povo impregna o movimento de pressão por participação política, direitos civis e sociais, moralidade no trato do público” (p. 112).

A insatisfação com a estagnação do país em relação aos avanços sociais, políticos e econômicos, na década de 1920, mostrava a incapacidade de uma sociedade tradicional em abrir o Estado aos setores criados por sua própria expansão. Em relação aos setores de ação do Estado, será pensada e discutida, aqui, a educação.

Segundo Graziella Silva (2002), o debate sobre os caminhos da educação nas décadas de 1920/1930 tem dois marcos: a criação da Associação Brasileira dos Educadores (ABE) e a formação do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Em relação ao primeiro marco, a ABE foi uma instituição criada em 1924 sem vínculo com o Estado, que fora considerada uma importante instância organizada do movimento de renovação da educação brasileira. Já o segundo marco, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, teve como objetivo um projeto nacional de valorização da educação e a aplicação dos princípios científicos no seu planejamento. As concepções de ciência presentes nesse movimento eram diversas, pois, apesar de os intelectuais da Escola Nova pensarem a transformação do país usando como caminho a educação, “tanto em sua vertente “elitizadora” – via a criação de universidades -, como em sua vertente popular – via a generalização do ensino público” (SILVA, 2002, p. 52), não existia um consenso para além da convicção de que uma educação pública promoveria as mudanças sociais necessárias para o desenvolvimento do país.

Em se tratando do Movimento da Escola Nova, esse foi um marco importante para as mudanças na forma como a educação era pensada e realizada no país. Esse movimento educacional surgiu para propor novos caminhos a uma educação

que, há muito tempo, parecia ter um descompasso frente às inovações e novas exigências com das ciências.

Os intelectuais que integraram o movimento pela introdução da Escola Nova no Brasil se apropriaram do pragmatismo de John Dewey para configurar um conceito de democracia e de educação que servisse de base aos seus projetos políticos e pedagógicos. Esses se desenvolveram no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

Anísio Teixeira foi e vem sendo considerado, pela literatura sobre o assunto, como um nome importante do movimento escolanovista no Brasil. Contudo, ele não foi o único a promover essa articulação entre os pensamentos inovadores da educação e os projetos de crescimento do país através da educação. Outros autores, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Jayme Abreu, J. Roberto Moreira, entre outros, também foram e são referências importantes do pensamento educacional brasileiro:

Do grupo de intelectuais-educadores, os pioneiros da Escola Nova (só formada no pós – 1930, e mesmo assim sem constituir um grupo homogêneo) foram os mais influentes juntos ao novo governo e à Constituinte de 1933, porque participaram da elaboração das propostas educacionais promulgadas na Constituição de 1934 [...] Foi por meio da ação dos pioneiros de 1932 e do uso que fizeram de algumas teorias sociológicas – e também filosóficas e psicológicas – que a educação foi “cientificamente” inserida dentro do projeto mais amplo de construção de uma nova sociedade brasileira (SILVA, 2002, p. 51).

Graziella Silva (2002), atribui grande importância à educação não só como tema dos intelectuais engajados das décadas de 1920/1930, mas também como um campo de batalha ideológica entre a defesa de uma educação pública e laica - ideias trazidas, principalmente, da França e dos EUA - ou a luta por uma educação privada e religiosa. Foi nesse contexto de batalha ideológica que se organizaram os Pioneiros da Escola Nova, assumindo posições no cenário educacional.

A concepção de Escola Nova está relacionada a um conjunto de ideias e realizações voltadas à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas, bem como à promoção da importância da educação no processo de crescimento sócio-político-econômico do país, como um processo revolucionário. Segundo Graziella Silva (2002), existia subjacente ao ideário transformador, a ambição em modificar, verdadeiramente, o país, acreditando que a reforma do

ensino seria o único caminho eficaz para mudanças profundas e não apenas superficiais.

Segundo Florestan Fernandes (1966), a educação, desde o início de um pensamento moderno pró desenvolvimento e modernização, tornou-se uma questão a ser resolvida, associada aos problemas de uma economia de mercado, ao regime de classes sociais, à ordem social democrática, à ciência e à tecnologia científica.

No que tange às questões da ciência e da tecnologia científica, suas condições eram, antes de 1930, e de maneira geral, amadoras, não que elas fossem, mas as condições eram, principalmente, no campo das ciências sociais e das ciências humanas, onde, a grosso modo, a primeira se resumia a estudar o ser humano e suas relações sociais, enquanto a segunda em estudar a produção humana, ambas sem nenhuma concepção de análise, de fato, crítica e embasada teoricamente em prol de um movimento de mudança.

As mudanças em relação à ciência e à tecnologia científica revolucionaram as bases materiais e morais da existência humana, uma vez que elevaram os padrões de produção e consumo, e o nível de aspiração do homem, implantando alvos, completamente, novos para o processo educacional (FERNANDES, 1966).

Ainda para Florestan Fernandes (1966), a relação entre educação e as mudanças sociais, econômicas e políticas do Brasil dependiam das funções construtivas dessas mudanças, atribuídas às instituições no meio circundante. Na análise do autor, apesar da atenção dada à educação, o sistema de ensino permanecia fechado e continuaria, pois, tinha como tradição perpetuar deficiências e inconsistências que há muito já deveriam ter sido superadas. “O progresso educacional que experimentamos ainda não se refletiu na estrutura do sistema de ensino” (p. 38), pois “a desigualdade econômica, cultural e social tende a fomentar condições impróprias ao aproveitamento das oportunidades educacionais” (FERNANDES, 1966, p. 42).

Na tentativa de sanar as deficiências e inconsistências educacionais e centralizar a busca de soluções para os problemas educacionais, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1930. As reformas acompanhavam as oscilações políticas do Governo Provisório, período marcado pela instabilidade política e por sucessivas mudanças no comando do MESP, até a posse de Gustavo Capanema em 1934 (SILVA, 2002).

Todo o setor público havia passado, a partir de 1930, por uma série de reformas que já vinham sendo anunciadas antes mesmo da mudança de governo. Os ideais de formação de um Estado centralizado pareciam ser realizados pela constituição de um aparato governamental pautado sob um projeto político-administrativo mais unificado, e a criação do MESP estava inserida nessa perspectiva de reforma administrativa.

Para Graziella Silva (2002), com a criação do MESP, as políticas educacionais passaram a tratar dos assuntos da educação de maneira mais científica, mesmo que essa nova valorização do conhecimento científico ainda tivesse alguns limites.

Com base na afirmação de Anísio Teixeira “no Brasil as instituições duram tanto quanto seus fundadores” (apud ALMEIDA, 1989, p. 188), pode-se perceber que um forte movimento de institucionalização no país vinha acompanhado de grandes transformações políticas e institucionais desencadeadas pela Revolução de 30. Em especial no nível superior, destaca-se a reforma de ensino do Ministro Francisco Campos que:

[...] deu novo estatuto às (jovens) universidades brasileiras, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro - criada em 1920 - e previu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras; e a fundação da Universidade de São Paulo [...] a organização do ensino superior de Ciências Sociais representou muito mais um avanço da cultura brasileira com o um todo do que apenas o desdobramento de uma de suas partes (ALMEIDA, 1989, p.188).

A década de 1930 não inaugurou apenas um novo formato de ensino superior, mas introduziu novas aspirações com relação à ciência, bem como novas formas de percepção e organização do conhecimento sobre a realidade. Segundo Luiz Antônio Cunha (2007), foi nesse período que as instituições de ensino superior, até então faculdades isoladas, criadas pelo príncipe João, passaram a se reunir de maneira formal dando origem as primeiras universidades, que ainda se configuravam de maneira inconsistente e fragmentada.

As críticas ao modelo de universidade que surgia vinham acompanhadas pelo anseio de crescimento e modificação, não só da estrutura organizacional em si, mas das condições em que ela transcorria, bem como os sujeitos que a promoviam. Para Maria Hermínia de Almeida (1989), naquele momento de crítica, já existia no país

um corpo intelectual denso para construir um campo intelectual com alguma complexidade institucional:

[...] estruturar o espaço cultural significava a possibilidade de criar instituições modernas, abertas ao espírito de renovação e de pesquisa; e, num outro registro, instituições capazes, também, de tirá-la do isolamento, de difundir sua mensagem e de criar um mercado, não necessária ou exclusivamente no sentido econômico do termo, mas, também, no sentido de um lugar onde se intercambiam idéias [...] O movimento pela criação de Universidades constituiu uma expressão inequívoca da densidade adquirida pela intelectualidade no momento que nos ocupa. Levado a cabo por instituições criadas por intelectuais no raiar dos anos 20 (Academia Brasileira de Ciências — ABC, 1916, e Associação Brasileira de Educação — ABE, 1924) ele foi uma demonstração de que o ensino superior deixara de ser assunto de interesse apenas das elites econômicas e políticas atendidas pelas grandes escolas tradicionais de Direito, Engenharia e Medicina. Ao contrário, já começava a existir uma camada intelectual — reduzida, é certo — mas com capacidade de argumentação e de articulação política suficientes para sustentar a existência de um espaço para produção de saber organizado no âmbito do sistema de ensino superior. [...] a criação da universidade era meta compartilhada por intelectuais reformadores situados em todos os pontos do espectro político e ideológico. Autoritários ou democratas, conservadores católicos, liberais ou socialistas, vencedores de 1930 ou vencidos em 1932, **todos convergiam para a necessidade de instituí-la**, ainda que discrepassem quanto a seu formato, grau de autonomia e conteúdo de sua atividade (ALMEIDA, 1989, p. 191, grifo nosso).

Foi a necessidade junto às condições e perspectivas para o processo de modernização do ensino superior que tornaram viáveis, não só a criação, mas a reestruturação das universidades, já dentro de um modelo marcado pelo processo de centralização advindo do projeto de modernização institucional, onde a autonomia foi substituída, ou mesmo engolida pelo controle governamental e pela uniformidade institucional (ALMEIDA, 1989).

Segundo Fernandes (1966), a institucionalização nasce do processo de desenvolvimento e da contingência da vida intelectual de uma sociedade em transição para a era da ciência e da tecnologia modernas. Nesse contexto, pode-se pensar a universidade, espaço próprio não só para o desenvolvimento da vida intelectual de uma sociedade em mudança, mas também, lugar de produção de ciência, tecnologia, corpo intelectual e pesquisa: “O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro dela – é o que se faz com o que elas produzem” (FERNANDES, 1966, p. 205).

Com a legitimação da universidade como instituição de formação, passa a configurar um processo de institucionalização da pesquisa. Entretanto, a criação e

reestruturação da universidade eram iniciativas, aparentemente, mais simples do que fazê-la funcionar como um espaço de produção de ciência. Para Almeida (1989), a institucionalização da pesquisa se revelava tarefa complexa naquele momento inicial das universidades devido à dificuldade em encontrar pessoal capacitado. Por esse motivo, Florestan Fernandes (1966), chama a atenção para a importância da contribuição dos professores estrangeiros.

Ainda segundo Fernandes (1966), por mais que se estivesse investindo no crescimento do ensino superior, era atribuída pouca importância à pesquisa como recurso de preparação intelectual e produção original de conhecimento. À medida que a criação de instituições avançava, a pesquisa e o interesse por ela aumentavam.

Almeida (1989) afirma que o processo de criação institucional do decênio de 1930 foi consequência e expressão do embate político-ideológico daquela época. Naquele contexto de embates e criações pró modernização e desenvolvimento, foram criadas algumas instituições de ensino superior: o Instituto Católico de Estudos Superior (1932); a Universidade de São Paulo (1934); a Universidade do Direito Federal (1935); o Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da Prefeitura do DF (1935); o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1937); o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938); e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (1939).

Com a criação das instituições, a pesquisa expandiu-se no ensino superior ganhando importância e concorrendo para uma mudança na mentalidade dos professores e estudantes das universidades. “A negligência pela pesquisa foi substituída pelo afã ardoroso de “pesquisar”” (FERNANDES, 1966, p.209). Entretanto, ainda segundo o autor, a pesquisa não deve se justificar pela pesquisa pura e simples, mas pelo que ela proporciona à inteligência criadora do intelectual, estimulando a exploração construtiva da pesquisa em alvos que, de fato, façam sentido às atividades intelectuais.

O empreendimento na criação das universidades e da promoção desse novo corpo intelectual que ocupava esses espaços aprendendo e produzindo conhecimento, trazia preocupação ao Estado em relação ao que estava sendo produzido, ainda de forma autônoma, bem como trazia à tona a ambição pelo controle desse conhecimento, não por vaidade, mas por necessidade de designar pesquisas próprias ao desenvolvimento, modernização e industrialização do país.

Essa preocupação foi, claramente, expressa pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, pois:

Para o Ministro da Educação de um governo empenhado em construir um Estado forte e centralizado, tratava-se de sufocar uma proposta assentada na idéia de autonomia administrativa e liberdade de criação e pensamento. Argumentaria o Min. Capanema com José Maria Belo: “[...] depois chamo sua atenção para este lado grave da questão, a saber, à União é que cabe dar ao ensino superior do país os padrões de todos os cursos. A Universidade do Brasil, modelo das demais, deve pois instituir e organizar modelarmente todas as espécies de faculdades. Nós que temos espírito nacional, que queremos o Brasil em primeiro lugar, não podemos querer que os padrões venham de outro ponto que não seja a União” (apud Schwartzman; Bomeny e Ribeiro da Costa, 1984:212) (ALMEIDA, 1989, p. 197).

Frente ao discurso centralizador do Estado, surgiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), um importante órgão criado em 1937, que caminhava ao lado das iniciativas voltadas para o desenvolvimento do ensino superior. Vislumbrando o processo de desenvolvimento e modernização do Estado e, em especial, o esforço para torná-lo apto a desempenhar novas funções de planejamento e gestão, este instituto concebido, originalmente, como órgão de pesquisa para assessorar o Ministério da Educação e Saúde, passou a realizar pesquisas sobre a realidade e a legislação educacionais vigentes.

Dessa forma, a organização e estruturação do Inep foram iniciativas importantes para o desenvolvimento de um estudo sistemático de educação (SILVA, 2002). Já para Almeida (1989), o Inep se constituiu como um desdobramento do Ministério da Educação e Saúde, que tinha o objetivo principal de promover estudos e pesquisas, que ajudassem na atuação governamental, bem como que prestassem assistência técnica aos serviços municipais, estaduais e particulares de educação de forma a viabilizar uma reforma no sistema educacional.

O período aqui apresentado demonstrou um forte ímpeto pró institucionalização que de maneira geral, conseguiu revelar um significativo esforço de construção institucional, bem como um importante trabalho de divulgação do pensamento pedagógico internacional (devido à forte presença de pesquisadores e cientistas estrangeiros no país) e um começo de consolidação das informações sobre a história da educação no país.

1.2 1940 e 1950: de mudança superficial à mudança real

No que diz respeito ao processo de institucionalização que vinha se instaurando no Brasil desde as primeiras décadas do século XX, as heranças deixadas das décadas anteriores ao período de 1940 e 1950 foram: as criações das primeiras ‘instituições-ponte’ entre o Estado e o desenvolvimento da Ciência (como exemplo o Inep); a transição das fragmentadas instituições brasileiras de ensino superior para as universidades, mesmo que ainda dentro de um modelo frágil, mas já reconhecido como espaço de formação; a ênfase no conhecimento científico, mesmo que ainda pautado sobre objetivos e direcionamentos ligados a uma burocracia estatal, que também foi formada naquele período.

Os rastros de conflitos e incertezas deixados pela Segunda Guerra Mundial e os primeiros anos do pós-guerra favoreceram ao crescimento econômico nacional, pois, de certa forma, ajudaram na redução de exportações e importações, impulsionando o desenvolvimento da indústria nacional e a valorização das produções internas (SILVA, 2002).

O governo de Getúlio Vargas (1937-1945) promovera intensa campanha nacionalista, o que ocasionou a instalação de indústrias importantes como a Fábrica Nacional de Motores e a Companhia Siderúrgica Nacional, bem como importantes iniciativas tomadas nas áreas de energia e transporte. Com o forte processo de desenvolvimento que começava a ganhar corpo na década de 1940, surgiu a necessidade de implementar mudanças mais profundas nos processos educacionais, e que tivessem encaminhamentos mais práticos para o mundo do trabalho pró desenvolvimento nacional (BERGOZZA, 2009).

Naquela época, no período da ditadura de Vargas, toda legislação se voltou para os interesses de uma nova ordem. Esta ordem conduzia os interesses educacionais na direção das necessidades do Estado, do ‘Estado Grande’, que apesar de pensar ‘toda’ a população brasileira, ainda possuía um ideário elitista. Naquele cenário, entrou em vigor a Reforma Capanema (1942 a 1946). Segundo Roseli Bergozza (2009), a reforma que ficou conhecida como Capanema, na verdade, era a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, proposta pelo ministro Gustavo Capanema.

Em contrapartida e pensando os processos educacionais para todos, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (apud BERGOZZA, 2009), afirmavam que:

[...] a democratização do ensino se fazia necessária, quer pela necessidade de o Estado oferecer vagas, quer para atender às necessidades do tempo presente, tornando-se uma escola prática para enfrentar as novas mudanças sociais e econômicas que estavam se consolidando no Brasil (BERGOZZA, 2009, p. 260).

No Brasil da década de 1940, os projetos educacionais disputavam hegemonia na esperança de que o poder da educação pudesse moldar a sociedade pela reforma das mentalidades, fazendo emergir problemas econômicos, políticos, sociais e culturais próprios da industrialização crescente, evidenciando cada vez mais o monopólio estatal nos processos educacionais.

Para Almeida (1989), na educação de maneira geral, mas principalmente, no que diz respeito ao ensino superior, passou a se configurar no período do decênio de 1940, ou seja, na passagem entre 1930 e 1950, décadas de processo de institucionalização forte da educação, uma materialização de projetos político-ideológicos de forças que se definiam e disputavam poder. O modelo centralizador e autoritário das universidades públicas é um exemplo disso, pois:

[...] nestas circunstâncias o cultivo de conexões com o sistema político e com as agências governamentais, tornou-se uma estratégia plausível e necessária para os grupos atuantes do cenário acadêmico. Como veremos com mais nitidez na década dos 50, as figuras-chave na construção de instituições foram, em geral, simultaneamente, intelectuais e políticos em constante trânsito de uma esfera de atividade para outra (ALMEIDA, 1989, p. 201).

O decênio de 1940 foi um período de transição, onde o Brasil passou por inúmeras transformações, quer tenham sido ocorridas, especificamente, na década de 40, quer tenham sido iniciadas anteriormente, ou, ainda, tenham sido colocadas em prática nas décadas seguinte. O fato é que todas deixaram marcas profundas na sociedade brasileira, desencadeando um forte processo institucional com ligações cada vez mais políticas na década de 1950.

Para pensar o forte processo de institucionalização vivido na década de 1950, é necessário considerar as mudanças provocadas no mundo não só após a Segunda Guerra Mundial, mas, principalmente, a partir dela. Segundo Graziella Silva (2002), passa a se configurar, naquele contexto, uma associação entre educação e projeto nacional, sistematizando a relação entre conhecimento social e políticas

públicas, surgindo naquele momento o termo *Policy Science*⁷ (Política Científica), associado às áreas das ciências sociais, que assumiam compromissos em três níveis de pesquisa:

[...] pragmático (em seu compromisso com a utilidade e serviço de promoção da democracia liberal), metodológico (tratava-se de um campo de conhecimento interdisciplinar e comprometido com os diferentes contextos de aplicação) e epistemológico (tratava-se de uma teoria empirista do conhecimento) (WAGNER apud SILVA, 2002, p. 27).

Em muitos países foram realizados esforços e investimentos em pesquisas inovadoras e relevantes para a construção de políticas públicas, marcada por um forte desenvolvimento da *policy science*. Esse desenvolvimento foi possível pelo crescente reconhecimento do processo de intervenção pública e consolidação acadêmica. Esses dois processos caminhavam juntos, “o primeiro gerando a demanda e o segundo fornecendo conhecimento e estratégias de ação” (SILVA, 2002, p.33).

Com base na relação entre Estado e ciência no Brasil e a enorme dificuldade em pensar a educação para além dos interesses de desenvolvimento econômico, o país não conseguiu, de fato, desenvolver um modelo eficiente de *polyci science* - ou política científica como iremos usar a partir de agora - pois sem contar com instituições sólidas e prestigiadas de pesquisa aplicada, como existia em outros países desenvolvidos, optou pelo debate acadêmico, isolando-se, muitas vezes, do debate público nas universidades, assumindo um compromisso com uma visão rasa sobre a realidade do país (SILVA, 2002).

O Brasil, depois do período do Estado Novo, começou um processo de democratização, concebendo o Estado como órgão planejador central do desenvolvimento social, cultural, mas, principalmente, econômico, uma vez que o

⁷ A *Policy Sciences* foi um termo criado por Lerner e Lasswell em 1951, discutido no livro *Social Sciences and the Modern State*, organizado por Wagner et al em 1991 (SILVA, 2002). Segundo a autora, o livro avalia os limites e possibilidades dessa proposta de Política Científica, com o objetivo de apresentar as ‘convergências e divergências’ entre o processo de institucionalização e o debate sobre política pública em diferentes países. Segundo a análise de Silva (2002), a partir deste livro, os perigos ao fazer essa discussão são muitos, pois se por um lado, uma visão rasa da pesquisa sobre políticas públicas pode promover uma subordinação excessiva aos projetos do Estado, transformando os cientistas em meros tecnocratas ou reformadores, ou por outro lado, uma excessiva academização das ciências sociais pode levar à sua total desvinculação das preocupações sociais relevantes ao debate político: “Só uma visão contextualizada das políticas públicas, que implica conhecer profundamente as bases dessa proposta, permite uma verdadeira *polyci science*” (SILVA, 2002, p. 28).

crescimento econômico era visto como pré-requisito para a ascensão do Brasil como país moderno.

Em virtude do forte anseio pelo crescimento como nação desenvolvida, temos na década de 1950 um processo de construção institucional único e com diferenças marcantes em relação às décadas anteriores.

Segundo Maria Hermínia Almeida (1989), verificou-se, no decênio de 1950, a multiplicação de iniciativas institucionais em favor da ciência, da pesquisa e da sua institucionalização, pois o objetivo estava voltado para os projetos de crescimento e desenvolvimento nacional do Estado. Aquele momento passou a ser definido como um importante período de transição onde cabia o Estado estabelecer não só a direção, mas as metas de mudança.

Nesse sentido, foi elaborado, em meados da década de 1950, o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, o famoso *50 anos em 5*, no qual os estudos e pesquisas que passaram a ser considerados, foram produzidos por órgãos próprios ligados ao controle institucional do Estado, como, por exemplo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb, criado em 1952) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, criado em 1956), onde grupos de intelectuais e acadêmicos, mas principalmente cientistas sociais, ocupavam posições estratégicas.

Naquele cenário, a educação e suas instituições ganhavam cada vez mais espaço como um terreno de inserção desse processo, uma vez que o campo educacional fazia parte do plano de metas de JK. Segundo Graziella Silva (2002), passa a ser concedida mais verba para a educação, pois a mesma precisava ir além do objetivo de democratização postulado pelo movimento dos pioneiros, buscando ser parte do crescimento econômico do país, a partir de uma relação, mais direta, com o discurso trabalhista. A educação para o trabalho serviria não só para a ascensão social do indivíduo, como também, para o desenvolvimento da nação.

Aparecida Gouveia (1971) aponta os anos de 1950 como o verdadeiro marco do surgimento de estudos e pesquisas sobre as relações e articulações entre educação e sociedade. Com isso, ainda para a autora, o campo educacional se tornava objeto de pesquisa, em especial nas ciências sociais, onde o interesse pela modernização do país, estimulado pelas políticas de desenvolvimento, passava a envolver a academia.

A área do conhecimento educacional crescia na medida em que a relação entre o que se produzia como conhecimento se vinculava aos interesses do Estado.

Não era à toa que a trajetória dos intelectuais da época não se cumpria apenas na academia, mas, principalmente, nas agências governamentais ligadas ao sistema educacional, e em cargos políticos de confiança. Exemplos mais conhecidos dessa relação são Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, dentre outros.

Segundo Florestan Fernandes (1966), os recursos orçamentários para a educação aumentaram na década de 1950, principalmente entre 1951, ano de criação da Capes e do CNPq e 1958, ano em que se verifica elevação dos vencimentos do funcionalismo, com forte injeção de recursos financeiros no ano de 1955, ano de criação do CBPE e início de criação dos CRPE.

Ao mesmo tempo em que há um forte desenvolvimento institucional na década de 1950, pode-se perceber que as oscilações políticas e os interesses de seus dirigentes, principalmente, no que se refere ao capital estrangeiro e às influências externas, imprimiram de maneira decisiva o direcionamento dos projetos educacionais (SILVA, 2002).

No início da década, sob a marca do governo de Eurico Gaspar Dutra, havia projetos educacionais que, apesar da modernização do sistema educacional nacional, esbarravam na ausência de inovações pedagógicas e nos problemas com a formação de professores. Em 1951, o governo de Getúlio Vargas retorna através do voto popular, pautado numa proposta de governo de cunho nacionalista e intervencionista, implementando um projeto desenvolvimentista baseado na forte presença do Estado em áreas consideradas cruciais para o desenvolvimento do país, como por exemplo, a educação, estabelecendo relações entre a educação e a necessidade de estímulo a industrialização e modernização nacional. Para isso, era preciso investir no crescimento interno (SILVA, 2002).

Ainda para Silva (2002), a intervenção estatal passa a controlar e criar novas maneiras de controle ao que se disseminava e se produzia na educação, atuando como regulador ou empreendedor das atividades econômicas. Prova disso foi o convite de Vargas a Anísio Teixeira que já em 1951 assumiu o cargo de diretor da Capes, e em 1952, acumulava o cargo de diretor do Inep, trazendo consigo, o ideário dos pioneiros, acrescidos as novas bases institucionais da educação (SILVA, 2002).

Depois, na segunda metade da década de 1950, foi identificado o início de um movimento renovador da educação, no período do governo de Juscelino Kubitschek, que vai até o final do decênio. Esse movimento pode ser identificado, em especial,

na época em que Anísio Teixeira, como diretor do Inep, criou o CBPE, instituição oficialmente concebida como órgão de pesquisas sobre a educação, colocando a educação, em destaque no cenário nacional.

Segundo Silva (2002), o CBPE é um ponto chave não só na década de 1950, mas para o crescimento dos ideários educacionais e suas nuances como pesquisa e extensão, pois: 1) ele próprio é uma instituição que estabelece o diálogo entre ciências sociais e políticas públicas; 2) suas relações com as universidades são estreitas, já que grande parte dos nomes marcantes da época passaram pelo Centro; 3) o Centro utiliza metodologias desenvolvidas pelas ciências sociais acadêmicas; 4) por se tratar de um órgão estatal, o Centro sofre, diretamente, as influências da instabilidade política nacional.

Foram as influências e instabilidades políticas da década que fizeram dela um momento especial de análise para se compreender o processo de institucionalização no Brasil e para se pensar as inúmeras problemáticas relacionadas à dicotomia entre ensino e pesquisa. Segundo Fernandes (1966), todos negam o ensino divorciado da pesquisa e entendem que o primeiro requisito do bom ensino, principalmente, do ensino universitário, consiste em formar e atrair especialistas aptos à produção do saber original, como uma espécie de empreendedores intelectuais.

Para Almeida (1989), o desenvolvimento institucional que resultou da atividade dos intelectuais ocorreu, em boa parte, à margem das universidades: “Foram, na verdade, e em sua maioria, esforços de desenvolver a produção do conhecimento em ciências sociais fora do sistema universitário” (ALMEIDA, 1989, p. 214). Nessa lógica, a formação de novos cientistas e novos pesquisadores, bem como a produção de conhecimento, estiveram divorciados das universidades até um determinado momento.

Esse divórcio anunciado entre pesquisa e universidade devido aos problemas estruturais das políticas internas no país precisava chegar ao fim para que houvesse, de fato, um crescimento significativo do sistema educacional brasileiro. Segundo Luiz Antônio Cunha (2007) o caráter fragmentado das instituições brasileiras de ensino superior vinha recebendo críticas desde o tempo do Império. Críticas, que se transferiram para as frágeis universidades, que viram a necessidade de uma integração da instituição universitária a fim de ultrapassar a estreiteza dos objetivos de formação profissional nas universidades. Foi então, que na década de

1960, passou-se a pensar de forma sistemática sobre a reforma universitária no Brasil.

1.3 Manobras e resistências:1960, a década das turbulências estruturais

Indo de encontro aos problemas educacionais que vinham enfrentando inúmeros altos e baixos em virtude das mudanças políticas no país, havia na década de 1960 a tentativa de reorganização dos ideais educacionais para o desenvolvimento social.

Segundo Silva (2002), a Constituição de 1946 criou uma comissão que se encarregava da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à época, liderada por Lourenço Filho. Entretanto, até o ano de 1956, as discussões sobre essas diretrizes não progrediram muito, por isso, a autora afirma uma posição institucional de “dez anos de hibernação” (p.124), devido as divergências nas interpretações das leis.

A fim de um encaminhamento em relação ao debate sobre as leis que dirigiam a educação surgia como produto das repulsas provocadas devido ao teor do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovado em 1960, pela Câmara dos Deputados, em diferentes círculos sociais, uma campanha em defesa da escola pública, onde se reeditava o clima de luta pela educação pública de 1932, quando houve uma primeira campanha.

As discussões em torno da LDB de 1961 foram marcadas pelo tema liberdade em ambas as vertentes de debate. Se de um lado, havia um número de educadores e cientistas, como Lourenço Filho, Antônio de Almeida Júnior, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Leonel Franca, Alceu de Amoroso Lima, Júlio Mesquita, Abgar Renault, Paschoal Lemme, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira, dentre outros, engajados num ideal de educação para todos, que defendiam uma educação pública, gratuita e laica, em tons de liberdade, havia também, o discurso das escolas privadas e de cunho católico que afirmavam a necessidade de uma liberdade para instituições de toda e qualquer natureza para o ensino no Brasil (FERNANDES, 1966).

Para Fernandes (1966), nesse contexto, crescia uma “conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escolas privadas leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico” (p. 346-347).

O que podemos perceber é que ainda não em forma de golpe, mas de inúmeras manobras, já vinha se constituindo em meio aos inúmeros debates que se realizavam à plena luz dos acontecimentos políticos, econômicos, culturais e sociais da época, uma nova configuração não só para o cenário educacional, mas para a sociedade brasileira. Para Silva (2002), com o intuito de demonstrar uma ideia do impacto da LDB sobre a visão de educação dessa época, temos no nome de Anísio Teixeira, uma ‘emblemática’ mudança de perspectiva, pois se em 1932, ele colocava a educação como espaço central de disputa pela transformação social, depois de 1961 chegava a afirmar que a educação nada mais era que um acessório das forças que controlavam a sociedade.

Segundo Elionora Barros (1998), a LDB nº 4.024/61 tinha a preocupação em introduzir, no que diz respeito ao ensino superior, medidas relacionadas aos cursos de graduação. Essas medidas foram:

1- o aumento do poder normativo e do controle do CFE; 2- o ensino superior poderia tanto ser ministrado em universidades quanto em escolas isoladas; 3- para organização de uma universidade seriam necessárias pelo menos cinco escolas não especificadas, reunidas sob administração central; 4- manutenção do sistema de cátedras; 5- garantia de representação estudantil nos órgãos colegiados, sem definir a proporção e composição dos representantes. (BARROS, 1998, p. 60).

Importante ressaltar que tais medidas aconteceram em meio as instabilidades políticas e incertezas econômicas da época, quando a política educacional no Brasil tinha um novo projeto, iniciado em 1948, e somente concluído treze anos depois com a aprovação do texto definitivo da LDB/61 (BARROS, 1998). Foi nesse contexto que não só o ensino superior enquanto curso de graduação ganhou novos rumos, mas a própria universidade.

Segundo Fernandes (1966), as universidades tiveram um ponto de partida pobre, sem base e sem orientação, constituída pela soma de escolas profissionalizantes preexistentes que não se ajustaram a um todo maior. Nessa perspectiva, a década de 1960 se tornou um momento oportuno para articular:

[...] modelos ideais de organização da universidade brasileira. O projeto de Darcy Ribeiro (*A Universidade de Brasília*, Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1961), põe ênfase na ambição de criar-se um novo tipo de organização universitária no Brasil (FERNANDES, 1966, p. 581).

Mesmo em meio aos conflitos que giravam em torno dessa LDB, foi definida a obrigatoriedade da elaboração de planos nacionais de educação: “exigência de formulação de planos nacionais de educação, vinculados à utilização de recursos governamentais constitucionalmente destinados à educação” (BARROS, 1998, p. 60). Em 1962, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, através do Conselho Federal de Educação. Também em 1962, foi criada a Universidade de Brasília (UnB), criação relacionada a um projeto de crescimento e modernização do ensino superior brasileiro, devido a necessidade de “criar um paradigma moderno para o ensino superior brasileiro [...] capaz de influir nos rumos das universidades e escolas arcaicas” (CUNHA apud BARROS, 1998, p. 61).

Apesar de alguns retrocessos em relação ao processo de democratização da educação, existiu na década de 1960 um forte impulso em prol do crescimento das universidades, bem como os anseios por um processo estruturado de pós-graduação no Brasil (BARROS, 1998).

Entretanto, os avanços em relação à expansão do ensino superior, e a criação de um processo de sistematização no que diz respeito à necessidade de uma reforma universitária, sofreram alguns desdobramentos com o golpe militar no Brasil em 1964, uma vez que os projetos educacionais, que vinham sendo desenvolvidos, viram seus esforços estagnarem:

[...] os cientistas sociais e educadores, antes envolvidos no debate educacional, se afastaram da vida pública. Se antes seu interesse por educação já era obscurecido pelas transformações mais gerais da sociedade brasileira, com o golpe e a perda do espaço institucional para pesquisas educacionais, nada mais no sistema escolar parecia atrair a atenção desses pesquisadores (SILVA, 2002, p. 128).

Se na década de 1950, a expressão de ordem era transição para desenvolvimento e modernização, quando o momento democrático favorecia a participação dos pesquisadores e cientistas sociais no processo de planejamento e institucionalização, na década de 1960, a expressão de ordem se torna incerteza e turbulência.

Segundo Silva (2002), em 31 de março de 1964, ocorreu o golpe militar no Brasil apoiado pelo empresariado nacional, pelas instituições religiosas, em especial, pela Igreja Católica, e por alguns setores de médio porte da sociedade brasileira, quando a intervenção se colocava como salvadora da nação, do caos institucional como a inflação e a corrupção, que assolavam o país. Se num primeiro momento o governo se apresentou como um “tutor do processo democrático brasileiro, que seria retomado com eleições presidenciais diretas em 1966, após o reordenamento das forças políticas brasileiras” (SILVA, 2002, p. 135-136), depois de suas primeiras manobras políticas, passou a se assumir dentro de configurações cada vez mais autoritárias e ditatoriais.

A partir de 1964, a educação passa a ser uma preocupação dos militares, que são os novos condutores do processo de planejamento e desenvolvimento nacional. Essa preocupação, segundo análise feita com base em autores como Florestan Fernandes (1966), Elionora Barros (1998), Graziella Silva (2002), Luiz Antônio Cunha (2007) e Dermeval Saviani (2008), não se dava pelo interesse em um crescimento ou democratização da educação, mas uma preocupação com o que a educação era capaz de inculcar, discutir e produzir naquele momento.

Dessa forma, a educação perde seu espaço de destaque como prática formadora da cidadania nacional com preocupações sociais, para se tornar, na avaliação dos sociólogos na época, uma instituição reprodutora da ideologia dominante, onde o desenvolvimentismo é substituído pela dependência (FERNANDES, 1966).

Na leitura de Cunha (2007) sobre esse período da história da sociedade brasileira e sobre o lugar da educação naquele momento, é lançada a seguinte questão: “Será que os golpistas não tinham um projeto para a educação?” (2007, p. 22). Quanto ao processo educacional mais generalizado, Cunha (2007) não sinaliza respostas, mas quanto ao ensino superior, a resposta era rápida, pois os interesses exigiam rapidez. Ainda segundo o autor, o ensino superior dispunha de um projeto bem elaborado, sendo necessária uma lei para institucionalizar o projeto educacional de fato, pois se até então os projetos eram implementados de maneira superficial, naquele momento, existia a necessidade de uma institucionalização rígida onde ou se neutralizava os opositores ou os eliminava para aumentar a velocidade de realização real dos projetos educacionais.

Com o foco direcionado para o ensino superior brasileiro e na busca por definição de um projeto de ensino superior, pode-se encontrar uma espécie de subordinação da universidade, espaço designado para a realização dos propósitos pensados para o ensino superior, ao projeto capitalista não pela questão financeira ou administrativa, mas uma espécie de subordinação às práticas de certo ‘americanismo’, como a organização e avaliação das universidades, já nessa época, em função da produtividade, da estruturação do trabalho e das linhas de comando dos espaços de pesquisa (CUNHA, 2007).

O governo do golpe militar de 1964, segundo Cunha (2007), foi decisivo para a manutenção dos rumos que a universidade tomava:

O golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais que não escondiam sua antiga vocação autoritária, com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma “ditadura republicana”, levou cinco anos para despir a máscara liberal-democrática. Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma da universidade brasileira, expressa em dois decretos-lei e na lei 5.540, de novembro de 1968 (CUNHA, 2007, p.20).

Como afirma Cunha (2007), a década de 1960 foi um período da história de muitos conflitos. E foi durante os conflitos dos primeiros anos do regime instituído pelo golpe militar de 1964, que a modernização do ensino superior se deu, tendo seu marco na lei 5.540/68:

Esses conflitos consistiam na imposição de medidas restritivas às instituições de ensino superior pelo governo autoritário, contra as quais se interpunham as mais diversas resistências. As medidas restritivas eram de vários tipos, desde a demissão de reitores e diretores, e expulsão de professores e estudantes, até o impedimento legal de certas experiências específicas de modernização do ensino superior, como a da Universidade de São Paulo. As resistências iam desde o revigoramento do movimento estudantil, que chegou a buscar uma concepção original de universidade, até a rejeição da intromissão dos consultores norte-americanos no planejamento do ensino superior brasileiro (CUNHA, 2007, p. 21).

O Brasil passava então de uma sociedade em transição para uma sociedade autoritária e submissa à lógica de exploração capitalista internacional (SILVA, 2002). Ratificando essa ideia, Cunha (2007), afirma que as reivindicações e lutas de professores e estudantes contra certos efeitos da reforma do ensino superior de 1968 e seus desdobramentos geraram a crença de uma universidade traçada e moldada por assessores norte-americanos trazidos pelo MEC, na tentativa de implementar um modelo de universidade norte-americana no Brasil.

Em dezembro de 1968 foi assinado o ato institucional 5, o AI-5⁸, dificultando ou limando os diálogos com o povo de maneira geral, fornecendo “a cobertura paralegal para uma nova e tenebrosa fase da ditadura militar que se construía desde abril de 1964” (CUNHA, 2007, p. 25).

Em meio a nova fase da ditadura militar que avançava no cenário brasileiro, passaram a ocorrer alguns desmontes na estrutura institucional que até então se configuravam. “As instituições que serviam de ponte entre o Estado e a universidade são desarticuladas por serem consideradas por demais vinculadas ao antigo governo” (SILVA, 2002, p. 141).

Apesar de as oscilações entre articulações, desarticulações e novas articulações transformarem as tradicionais instituições de ensino superior em instituições modernas, essa transformação era um dos objetivos dos técnicos do novo regime que se implantara (CUNHA, 2007), no qual “a estrutura das “melhores universidades norte-americanas” era colocada como a que deveria orientar as reformas brasileiras” (p. 71).

Embora houvesse um olhar especial para o ensino superior, de fato, o governo militar implantou uma série de reformas em todos os níveis de ensino, cabendo ressaltar: a criação do salário-educação, que visava aumentar os recursos para o ensino, a partir da arrecadação junto às empresas de uma cota para cada empregado; a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, em 1967, que foi um dos planejamentos mais ambiciosos para a erradicação do analfabetismo entre adultos na história do Brasil; a reforma do ensino superior em 1968, que ocorreu em um momento político de acirramento da repressão e perseguição a professores e estudantes, mas que foi capaz de aumentar o contingente de alunos nas universidades, bem como foi pontual para a institucionalização da pós-graduação; a criação de um sistema nacional de Ciência e Tecnologia; a inserção da Educação Moral e Cívica no currículo de ensino fundamental (SILVA, 2002).

Mesmo com as inúmeras mudanças no campo da educação realizadas pós golpe, muitas foram as articulações promovidas pelo novo governo a fim de avançar com seus projetos para a sociedade brasileira. Para Silva (2002), a educação era,

⁸ Em 13 de dezembro de 1968, as imposições do ato institucional, ou AI-5, como ficou conhecido, trouxeram o medo e a mordada à sociedade brasileira. O decreto suprimiu as liberdades individuais, deu poderes extraordinários ao presidente, dissolveu, por tempo indeterminado, o Congresso e abriu espaço para a sistematização e a institucionalização da censura, da prisão arbitrária e da tortura.

no final da década de 1960 e início da década de 1970, a maior área de investimentos do governo: “O governo Federal tem na educação em termos de prioridade de gastos dos Ministérios e pela primeira vez, creio que a partir de 1970, o Ministério da Educação assumiu o topo dos Ministérios da República e, isoladamente, é o mais bem-dotado” (SILVA, 2002, p. 143).

A palavra investimento educacional passa a ter um novo viés. A questão financeira na educação ganha destaque, pois por intermédio do golpe se ascendeu um novo tipo de ‘pensador da educação’ no país: o economista (CUNHA, 2007). Logo, passa a se pensar a educação como algo associado à produção de alguma coisa, como todo processo econômico. Ou seja, a educação em números passa a ser instituída. Todo investimento do governo para a educação precisava voltar em forma de produção:

A universidade, em certo sentido, deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa *sui generis*, cuja produção intelectual, em muitas de suas modalidades não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma da organização do saber que se define em termos de serviço e eficiência prática, promovendo sua comunidade de técnicos e cientistas, não pode fugir ao imperativo de racionalização que é uma das características maiores das sociedades industriais. Em princípio, a universidade, por ser o lugar onde se elabora e se transmite o saber racional, deveria ser a mais racionalizada das instituições (SUCUPIRA apud CUNHA, 2007, 236).

É importante destacar as mudanças de paradigmas e concepções que circundaram a educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX, bem como a forma que o ensino superior foi avançando em prol do processo de modernização da sociedade. Nesse contexto, o crescimento das universidades e os novos formatos que a mesma vinha desenhando e redesenhando foram mais do que necessários para a formação de toda uma cultura intelectual que nascia a largos passos no país.

Esse processo de modernização do ensino superior, seguindo um modelo norte-americano, juntamente com o aumento do controle institucional por parte do governo, retratava uma universidade brasileira em reforma. Esse novo retrato da universidade visava a produção de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital. Segundo (CUNHA, 2007), foi nesse cenário e com essa finalidade, que se desenvolveu o ensino em nível de pós-graduação, com ênfase nos cursos de

ciências e tecnologias. Entretanto, o processo de modernização da universidade, o nascimento concreto da pós-graduação e o discurso de autonomia universitária, vinham sendo submetidos, cada vez mais, a um rígido controle governamental, através do MEC e através dos serviços de informação do governo militar.

Para Florestan Fernandes (1975), existia, no Brasil, a necessidade de reformulação na estrutura de funcionamento das universidades para que elas conseguissem acompanhar o contexto histórico de crescimento da ciência e da tecnologia, crescimento que ganhou força, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial. Evidenciava-se a ideia de que a universidade deveria constituir um espaço institucional que precisava se preocupar com as unidades que a compunham, com outras instituições e com a sociedade em geral, não só por meio da função de ensinar, mas sendo capaz de inserir e gerir um sistema de ensino pós-graduado entre suas funções.

Ainda segundo Fernandes (1975), a organização das universidades brasileiras era uma forma de superar a escola superior isolada e a universidade conglomerada que predominaram no país entre as décadas de 1930 e 1960. Somente através dessa nova forma de organização da estrutura de funcionamento das universidades, o país conseguiria transformar o sistema técnico-científico transplantado para alcançar a autonomia nacional. Todo esse processo de reforma era necessário para que as atividades de pesquisa científica fossem integradas à vida universitária.

1.4 A universidade e a pós-graduação como espaços institucionais da pesquisa educacional

Como o foco dessa pesquisa é o processo de institucionalização da pesquisa educacional, torna-se necessário falar sobre os espaços onde essas pesquisas aconteceram e ainda acontecem. Logo, tratar sobre algumas características da universidade e da pós-graduação no Brasil, torna-se imperativo importante para se compreender o processo de institucionalização no Brasil, desde a criação de determinados institutos próprios para o desenvolvimento da pesquisa, até a

implementação de leis que instituem as transformações e reformas desses espaços institucionais.

Florestan Fernandes (2010), ao analisar a universidade não só no Brasil, mas na América Latina, afirma que é importante que essa análise seja fundada em considerações mais amplas sobre a sociedade, o que, nesse caso específico, significa, ainda segundo o autor, pensar a universidade no contexto de uma sociedade em desenvolvimento.

No que diz respeito às instituições educacionais e, particularmente, à universidade, essas instituições são modelos transplantados, e como tais, possuem muitos desafios para criar uma identidade. Se em um primeiro momento os modelos de ensino superior foram transplantados da cultura ibérica, depois, principalmente a partir da década de 1950, passaram a sofrer o impacto da posição hegemônica dos Estados Unidos (FERNANDES, 2010), no caso específico da universidade como modelo transplantado, é necessário o cuidado com as demandas e exigências postos, devido as necessidades próprias de desenvolvimento econômico, político, social e cultural de cada país.

Ainda segundo Fernandes (2010), a forma como o ensino superior, ou melhor, a universidade vinha se organizando era a forma como a sociedade se organizava. O autor ainda conclui que é importante deixar claro que não era o sistema escolar que se modificava em sua estrutura, funcionalidade e eficiência, por transformações e exigências pedagógicas, pelo contrário, eram as transformações e exigências da sociedade que direcionavam as mudanças na estrutura, funcionalidade e eficiência da universidade.

Essas mudanças atingiram, diretamente, os objetivos do ensino superior e, no caso da instituição universitária, definiram a forma de realização do compromisso social da universidade com a produção do conhecimento sobre a realidade, processo que envolveu não só condições institucionais, mas condições materiais e também os sujeitos envolvidos – professores, estudantes, pesquisadores e intelectuais.

Na análise de Saviani (1999), apesar de todas as transformações e mudanças no cenário da educação brasileira desde o início do século XX, foi na década de 1960, que ela atingiu, de forma crucial, a organização de sua existência, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país. Ainda segundo Saviani (1999), essa década marca a consolidação e expansão das universidades e

da pós-graduação, que passaram a definir suas características no campo educacional. Se num primeiro momento, deveriam visar à formação de recursos humanos para a docência, num segundo momento passariam, a partir de várias discussões sobre a política científica nacional, a valorizar a investigação qualificada e a produção intelectual do país.

No que diz respeito a uma valorização da investigação qualificada e a produção intelectual do país, precisamos pontuar que a criação da universidade, com base no modelo norte-americano, especifica um delineamento para a produção de conhecimento dentro de novos modelos de produção e desenvolvimento da pesquisa. No caso da pesquisa educacional, é importante apontar a criação das faculdades de pedagogia na reforma universitária de 1968, pois se antes disso, os debates educacionais se voltavam para o campo da sociologia, a partir dessa reforma, duplicaram-se os espaços para o debate educacional (SILVA, 2002).

Segundo Graziella Silva (2002), no plano nacional, é importante colocar que as faculdades de educação existiram como projeto desde a Reforma de Francisco Campos em 1931. Para Saviani (2000), o Decreto nº 19.851, conhecido como Reforma Francisco Campos, apesar de apresentar em suas diretrizes cursos de especialização, aperfeiçoamento e doutoramento, não empregava os termos graduação e pós-graduação, deixando essa tarefa sob a responsabilidade das instituições que ofereciam esses cursos. Somente após trinta anos, em 1961, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, que trazia novo estatuto para o ensino superior.

Apesar dos pontos e contrapontos que giravam em torno da política educacional, a década de 1960 foi decisiva para a implantação da pós-graduação no Brasil e para a reforma do ensino superior, tendo seu momento decisivo na aprovação, realizada pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer nº 977/65 em dezembro de 1965. Como afirma Silva (2011), se a intervenção de Francisco Campos, através do Decreto nº 19.851 de 1931, marca a implantação da universidade brasileira e trata da pós-graduação de maneira confusa e imatura, o Parecer nº 977/65 possui, como um de seus objetivos, preencher uma lacuna deixada pela LDB de 1961 – Lei que revogou o Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com o próprio Parecer, essa lacuna diz respeito à definição da natureza dos cursos de pós-graduação no Brasil (SILVA, 2011).

Pensando em cadeia, é necessário que se compreenda as mudanças necessárias para o processo de modernização que reestruturaram a universidade, a pós-graduação, para poder entender a pesquisa educacional.

Segundo Cunha (2007), a universidade é um:

[...] aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação intelectual orgânica da burguesia. Como aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve no seu próprio seio, o que explica muitas crises de identidade desse aparelho (CUNHA, 2007, 14).

E é nesse aparelho de hegemonia em busca de uma identidade que desse conta dos anseios de uma sociedade em desenvolvimento, que os laços entre universidade e pós-graduação foram se formando. Esses laços foram definidos, principalmente, em dois pareceres que o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu na década de 1960: o Parecer nº 977/65 e o Parecer nº 77/69 (SILVA, 2011). Neles ficou estabelecido que a universidade seria a instituição responsável pela oferta de cursos de pós-graduação, “que tais cursos (de pós-graduação) constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados” (Parecer nº 977/65, 2005, p. 162).

Nessa discussão ficou indicado que a questão central do ensino superior naquele momento se referia ao progresso do saber nos diferentes setores da produção do conhecimento científico. Nesse sentido, os cursos de graduação e de pós-graduação, tal como foram definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, necessitavam ser organizados para atender ao progresso do conhecimento científico.

Nesse contexto, o Parecer nº 977/65, ou Parecer Sucupira, como também é conhecido, foi o responsável não só por implementar, mas também por desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no ensino superior brasileiro, tendo em vista a imprecisão sobre a natureza desses cursos, até então apresentados como cursos de aperfeiçoamento, soltos e sem estrutura sistematizada (SILVA, 2011). O nome de Newton Sucupira está associado à definição da pós-graduação, posto que ele foi o redator deste parecer.

O que Newton Sucupira criou não foi o doutorado no modelo europeu, nem o mestrado tipo inglês ou norte-americano propriamente dito. Ele organizou e estruturou a pós-graduação, criando toda uma formação acima da graduação.

Destaque-se a lógica da nossa pós-graduação concebida em dois segmentos: *stricto sensu*, mestrado e doutorado, e *lato sensu*, especialização e aperfeiçoamento. Outra contribuição marcante de Sucupira para a educação superior brasileira foi a sua liderança no movimento de reestruturação das universidades federais, seguida da reforma universitária (SILVA, 2011).

Já o Parecer nº 77/69, retoma as discussões do Parecer Sucupira, ao estabelecer as normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação no Brasil, deixando claro que essas normas são destinadas aos cursos que conferem o grau de mestre e doutor.

O percurso para a compreensão sobre o processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil foi longo, conflituoso, confuso e por diversas vezes, deixou lacunas que abriram um leque de interpretações sobre os direcionamentos político-educacionais.

Com base em alguns apontamentos, necessários para o debate sobre o processo de institucionalização da pesquisa, dividindo-os em décadas, para facilitar a compreensão sobre certos acontecimentos, percebe-se que, nas décadas de 1950 e 1960, aconteceram os focos mais radicais de mudanças. Isso não aconteceu por acaso!

As mudanças na educação acompanharam as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais na sociedade brasileira. Se na década de 1950 tivemos como medidas a criação de instituições que impulsionaram o desenvolvimento da ciência, tivemos aliado a isso, na década de 1960, a promulgação da legislação sobre o ensino superior, que culminou com a reforma universitária em 1968. Os dois fatos indicam que a política educacional liberal conseguiu materializar suas críticas e implementar sua forma de organização no cenário educacional. Nesse processo de modernização tem-se a diversificação vertical do ensino superior, transformando a universidade e criando a pós-graduação brasileira (SILVA, 2011).

Nesse sentido, entende-se que no processo de implantação da pós-graduação no Brasil, a partir da década de 1950, era difícil dissociar a urgência em criar um arcabouço legal e instituições que guiassem as atividades de pesquisa da definição da pós-graduação como um lugar estratégico para o desenvolvimento do país. Segundo Silva (2011), a partir de 1950, começaram a surgir, mesmo que de forma deficiente e incipiente, cursos de 'pós-graduação' dispostos a realizar

pesquisas. Para atender os primeiros passos da pesquisa, e no intuito de tentar sistematizar esse processo inicial, foi fundamental a criação de algumas instituições como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), dois órgãos importantes no processo de institucionalização da pesquisa no Brasil.

Após uma síntese sobre o processo de institucionalização no Brasil, usando como marcação alguns acontecimentos das décadas 1920, 1930, 1940, 1950 e 1960, percebe-se que o país passou por momentos diferentes de crescimento institucional. Esses momentos de crescimento institucional compreenderam desde a criação de uma identidade institucional para o Estado, continuando em torno de uma ideia de economia liberal pró crescimento, seguindo para um período de desenvolvimento para o capitalismo nacional, encaminhando-se, depois para uma industrialização que visava mais autonomia e independência nacional e, por último, terminando por um período de crise da democracia.

As circunstâncias em que as instituições foram criadas, associadas ao perfil de seus criadores, marcaram os conteúdos, e sobre tudo, a natureza do que se produzia como conhecimento. E nesse contexto, a pesquisa educacional se constituiu, acompanhando não só o contexto histórico da sociedade brasileira, mas o contexto das instituições que lhe deram corpo, ou seja, o contexto dos espaços institucionais para o desenvolvimento e crescimento da pesquisa.

2 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E INSTITUIÇÕES NO DECÊNIO DE 1950 E A PREOCUPAÇÃO COM A PESQUISA

Muitas foram as mudanças no mundo após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), tanto no que diz respeito ao cenário econômico, como nas novas relações políticas e sociais que configuravam esse momento na história. O mundo reorganizava o sistema capitalista dentro de um contexto novo e desconhecido, tanto em países mais desenvolvidos como nos menos desenvolvidos. No Brasil, as mudanças não seriam diferentes. As ideias capitalistas de modernização do início do Século XX, que começavam a tomar forma no país, ganharam força, principalmente, no período pós-guerra alimentados pelo ímpeto pró desenvolvimento e pró industrialização.

Segundo Carlos Benedito Martins (2003), os avanços da tecnologia bélica fizeram com que inúmeros países voltassem sua atenção para a pesquisa científica. Com isso, diversos países, ao redor do mundo, começaram a investir ou mesmo montar estruturas de fomento à pesquisa, como no caso do Brasil que, apesar de viver num momento pós-guerra marcado por mudanças econômicas, políticas e sociais, passou a pensar a pesquisa científica e sua relação com o processo de desenvolvimento do país, mesmo não tendo a tecnologia necessária para seu aproveitamento.

A mobilização em torno da modernização do país, para uns, e a superação da situação de dependência econômica mais a busca por emancipação social, para outros, orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reestruturação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional.

Para João Roberto Moreira (1963), naquele cenário de mudanças e avanços, a educação configurava parte importante do processo, já que, principalmente, nos países em desenvolvimento, a educação deveria ser útil socialmente, tendo potencialidade como fator condicionante do aceleração do desenvolvimento. Para que o desenvolvimento ocorresse, o planejamento educacional deveria se realizar junto com o próprio planejamento econômico. O Brasil viveu um período de redemocratização e reconstrução nacional, onde a educação vinha sendo afirmada e

firmada, desde o final do século XIX e início do século XX, como um dos fatores para o desenvolvimento da nação, tanto no que se referia à ascensão social, quanto em relação à melhoria de qualidade de vida, individual e social.

Segundo Miriam Chaves (2006), o ideário desenvolvimentista e o pragmatismo que cercava o cenário educacional brasileiro, apesar de suas naturezas diversas, mostravam grande afinidade no contexto histórico do Brasil dos anos de 1950, por circularem no mesmo espaço institucional e por se encontrarem na base das políticas voltadas a tirar o país do atraso social.

Em síntese, a ideologia desenvolvimentista deveria se constituir a partir de uma vocação nacional de cunho transformador, que, por sua vez, ao fundamentar as políticas educacionais da época, contribuiria para a consolidação do próprio processo de desenvolvimento nacional idealizado pelo discurso desenvolvimentista.

Para os formuladores dos ideais desenvolvimentistas seria importante que o Estado cumprisse uma função de destaque, implementando uma política de planejamento e, ao mesmo tempo, incentivando a criação de uma ciência nacional:

Nesse contexto, educadores e intelectuais, das mais variadas tendências, argumentarão a favor de uma nova forma de estruturação do Estado para torná-lo mais funcional, dinâmico e planejador. Adotando uma postura cada vez mais racionalizadora, ele passaria a comandar o processo de desenvolvimento social e econômico, favorecendo assim a consolidação de um sistema produtivo mais apropriado às novas exigências da época (CHAVES, 2006, p. 715).

A criação e ampliação desse novo cenário pressupunham a constituição de novas estruturas de poder. Essas novas estruturas de poder exigiriam que o Estado abandonasse as velhas práticas ‘transplantadas’ de outros países que atrasavam o desenvolvimento nacional e, ainda, que adotasse uma postura mais condizente com o momento propício de mudança em que o país se encontrava (CHAVES, 2006).

Essa estratégia de desenvolvimento nacional levaria o Estado a criar novas estruturas político-administrativas, que teriam função de contribuir para a efetivação da nova fase de instalação de um Estado nacional forte e moderno.

Apesar de alguns institutos ligados à pesquisa terem sido criados já no final do século XIX e início do século XX, mesmo sendo institutos isolados das instituições de ensino, foi apenas depois dos anos de 1920, com uma série de manifestações em defesa da educação e pela criação de universidades, que começaram de fato os incentivos pelo desenvolvimento da ciência, bem como a

ampliação do número de cientistas no país e o crescimento da pesquisa (MOREIRA, 1963).

Entretanto, foi na década de 1950 que, segundo a análise de Libânia Xavier (1999), a educação passou a ser pensada como fator determinante para a democracia e para o desenvolvimento do país, no contexto de uma 'modernização planejada'.

Florestan Fernandes, um importante cientista social que analisou as questões da 'modernização planejada' e as mudanças sociais controladas, preocupou-se com possibilidades, condicionamentos e exigências da constituição do saber científico no Brasil. Para ele, o processo de modernização e desenvolvimento está vinculado a um método de desenvolvimento científico, no qual a ciência é processo intelectual e é fenômeno histórico-cultural (FERNANDES, 2008). Nesse sentido, a atividade científica exige condições científicas, histórico-culturais e sociais (CARDOSO, 1996).

O desenvolvimentismo no contexto do Brasil na década de 1950 fez convergirem as atenções para o econômico. Para Florestan Fernandes apud Miriam Cardoso (1996), a dinâmica foi em outros sentidos: as questões políticas, sociais e culturais convergiam para o econômico:

As discussões que suscitava eram, desse modo, socialmente conduzidas para o campo econômico, desde que o desenvolvimentismo se tornou dominante como ideologia no Brasil. As oposições a ele em geral não deixaram de trabalhar no mesmo campo, embora tendessem a sublinhar a dimensão do político, em especial quando assumiam feições nacionalistas, organizadas principalmente em torno da oposição entre capital estrangeiro e capital nacional, bem como da soberania nacional e do desenvolvimento autônomo. O lado político do projeto desenvolvimentista, que o apresenta como guardião da ordem estabelecida, ficava numa certa medida encoberto pela exacerbação da ênfase posta no crescimento econômico acelerado (CARDOSO, 1996, p. 110).

Nesse contexto de mudanças do cenário político, histórico-cultural e, principalmente, econômico nos primeiros anos de 1950, configurava-se um movimento de constituição do próprio campo educacional no Brasil dentro de um novo olhar pró desenvolvimento, que procurava dar maior estatuto científico aos estudos relacionados à educação. Segundo Leziany Silveira Daniel (2013), se, num primeiro momento, as preocupações educacionais bem como os estudos sobre a importância da pesquisa na área partiam de análises transplantadas de outros países, como se pode perceber nos artigos publicados na década de 1950 no

periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*⁹, num segundo momento, as preocupações educacionais e os estudos sobre a importância da pesquisa partiam dos conhecimentos produzidos no interior das ciências sociais que passaram a pensar, não só a educação e sua relação com as questões sociais, mas, principalmente, a relação de produção de conhecimento no campo da educação com a realidade do país. Daniel (2013) procura explicar esses dois momentos a partir da relação entre educação e as ciências sociais:

Se nas décadas de 20 e 30 a aproximação entre educação e as ciências sociais se inseria em um projeto mais amplo de procura de um estatuto científico para os estudos superiores em educação (Universidade do Distrito Federal / Universidade de São Paulo), em 50 e 60 o que parecia mover essa reaproximação era a necessidade de uma base mais segura – científica – para as propostas de intervenção nos sistemas educacionais da perspectiva do planejamento educacional (BRANDÃO et al apud DANIEL, 2013, p. 134).

De acordo com a análise de Regina Morel (1979), entre as décadas de 1950 e 1960, a intervenção do Estado, na elaboração e execução de políticas destinadas ao desenvolvimento científico, teve o objetivo de proporcionar um aprimoramento das forças produtivas, ou seja, dos meios de produção e da força de trabalho. Essa intervenção aparece na criação de instituições compromissadas com o desenvolvimento da ciência no Brasil, entretanto, essas políticas, num primeiro momento, não proporcionaram nem a modernização dos espaços educacionais, nem um direcionamento mais específico para a pós-graduação ou desenvolvimento da ciência “uma vez que a tecnologia e pesquisa indispensáveis à expansão do processo de industrialização eram buscadas no exterior, através de contratos entre empresas nacionais e estrangeiras” (MOREL, 1979, p. 54).

Para outros autores como Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2005), e Dermeval Saviani (2000), as décadas de 1950 e 1960 foram importantes para a pesquisa educacional e para a implantação da pós-graduação no Brasil, que teve

⁹ Com relação às publicações voltadas para a preocupação com a pesquisa educacional, foram encontradas no decênio de 1950 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* apenas 3 artigos, que apresentava em seu título a expressão “pesquisa educacional”. No ano de 1956, que teve uma edição específica sobre a temática da pesquisa, no volume 26, número 63, encontra-se os seguintes artigos: *A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales* (1956), escrita por Bem S. Morris; *A natureza e as funções da pesquisa educacional* (1956), de Erich Hylla; e o *Relatório preliminar da primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais* (1956), elaborado a partir da Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais. Os três artigos apresentam a experiência da pesquisa educacional com um olhar a partir da forma como a pesquisa educacional se estruturava em outros países.

seu momento decisivo na aprovação realizada pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965¹⁰.

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), com a expansão do ensino superior, a implantação da pós-graduação brasileira se tornou algo necessário para o crescimento e desenvolvimento da educação no Brasil, pois objetivava formar e qualificar docentes/pesquisadores para atuarem no ensino superior e também preparar o caminho para o alargamento da pesquisa científica no país, já que existia um interesse em formar e/ou disseminar uma comunidade científica comprometida com as problemáticas educacionais.

Segundo Moraes (2002), foi tardiamente, apenas em 1965 que as experiências de pós-graduações brasileiras foram reconhecidas como um novo nível de ensino. Naquele momento, o Parecer nº 977/65 traçava o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando seus dois níveis de formação, o Mestrado e o Doutorado.

Desde então, iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas de pós-graduação. Bernadete Gatti (2001) salienta que somente no final da década de 1960, com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, Mestrados, Doutorados e com base na intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal formado, foi que o desenvolvimento da pesquisa científica no país começou a ser notado e ganhar visibilidade em outros países.

Após pontuar rapidamente o surgimento e preocupação com a pesquisa no Brasil, é necessário voltar ao foco principal desse trabalho. Como esse foco está dirigido para os primeiros passos da pesquisa no Brasil, mais especificamente, para os processos de institucionalização da pesquisa no país e não em sua trajetória ao longo dos anos, é necessário estreitar o trabalho para discutir o início do processo de implementação e constituição dos primeiros institutos ou agências, destinados a

¹⁰ O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, que foi aprovado pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação, marca a história da pós-graduação no Brasil, normatizando e inaugurando esses cursos no país. Segundo Cury (2015), o Parecer ficou conhecido pelo nome do seu relator, Newton Sucupira. Interessante mencionar que tal parecer distinguiu as modalidades *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e *Lato Sensu* (especialização). O Parecer também define seus objetivos, entre eles: preparo de cientistas, formação de um corpo docente apto e competente para o ensino superior, treinamento e qualificação profissional de outros quadros técnicos imprescindíveis ao desenvolvimento nacional, em funcionamento nas universidades para atender a necessária realização de seus fins essenciais. Ou seja, o Parecer formulou uma conceituação sobre a natureza da pós-graduação no país, indicando aspectos para a organização desse nível de ensino (CURY, 2015).

uma preocupação com a pesquisa. Nesse sentido, direcionou-se a atenção para os anos que antecederam a implementação dos cursos de pós-graduação, principalmente, anos do decênio de 1950, decênio que trouxe contribuições importantes, não só para a consolidação da institucionalização da pesquisa no país, mas também, para a pesquisa educacional no Brasil.

2.1 O começo do começo: a criação do Inep e a preocupação com a pesquisa educacional

Segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (2016), criado por lei em 13 de janeiro de 1937, o Inep, que fora chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, já no ano seguinte, em 30 de julho de 1938, na vigência do Estado Novo, por iniciativa do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, iniciou, efetivamente, seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei nº 580¹¹, regulamentando a organização e a estrutura da instituição, e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Naquele primeiro momento, foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão, o professor Lourenço Filho (INEP, 2016).

João Carlos Rothen (2005) afirma que a primeira tentativa da instalação do Inep ocorreu em 1936, quando Gustavo Capanema, ao reformular o Ministério da Educação e Saúde, criou o Instituto Nacional de Pedagogia a partir da sugestão de Lourenço Filho. Entretanto, o Instituto não foi implantado, porque existiam inúmeros encargos que a reestruturação prevista na lei delegava ao Ministro, impossibilitando sua implantação.

Quando Lourenço Filho (1964) descreve a criação e estrutura inicial do Inep, ele comenta que a secretaria de Estado tinha uma estrutura muito singela em seus primeiros tempos e, por isso, em 1936, o Ministro Gustavo Capanema cuidou de

¹¹ De acordo com o Decreto-Lei, ficava a cargo do Inep "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União (INEP, 2016, *História do Inep*).

reorganizá-la no sentido de que se estabelecesse, de par com o Departamento Nacional de Educação (órgão executivo) e o Conselho Nacional de Educação (órgão de assessoramento geral), um órgão de documentação e investigação com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica, com o título de Instituto Nacional de Pedagogia. Por isso, o Inep, tornou-se um órgão que teria tripla função: a de documentação, a de pesquisa e a de divulgação pedagógica, divisão advinda do modelo de administração pública de matriz norte-americana. Ao lado dessas funções, o Inep se caracterizou, também, por executar políticas públicas.

Segundo Saviani (2012), a lei de 13 de janeiro de 1937 tratou da reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública que, a partir da sua aprovação, passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Capanema acolheu sugestão de Lourenço Filho em relação à inauguração do Instituto, mas nenhuma medida foi tomada para implantá-lo. Dessa forma, a criação do Inep se deu de maneira efetiva pelo Decreto-lei de 30 de julho de 1938. Devido a essa confusão de datas de criação, inauguração e implementação existem discordâncias entre alguns autores quanto ao início do Inep.

Independente das discordâncias de data para o início do Inep, não havia discordância quanto ao seu objetivo. Segundo Graziella Silva (2002), o Inep foi concebido, originalmente, como órgão de pesquisa para assessorar o Ministério da Educação e Saúde, realizando pesquisas sobre a realidade e a legislação educacionais, tendo como primeiro diretor, Manuel Lourenço Filho, um dos reformadores do decênio de 1920 e nome importante do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932.

De acordo com a pesquisa de Rothen (2005), alguns autores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Paschoal Lemme afirmaram que a ideia da criação de um órgão de pesquisa que fornecesse subsídios para as políticas públicas teve sua origem nos congressos promovidos pela Associação Brasileira de Educação - ABE, cujos princípios educacionais foram expressos em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, dirigido ao povo e ao Governo. O período em que o Inep foi criado caracterizava um momento em que se buscava a racionalização do Estado e, por isso, muito foi pensado e discutido sobre as funções e atribuições desse novo órgão.

Conforme o art. 2º do Decreto-Lei nº 580 que instituiu o Inep, foram atribuídas a ele as seguintes competências:

- 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 pedagógica (BRASIL apud SAVIANI, 2012, p. 293).

Um fato que merece destaque, diz respeito às palavras ‘pesquisas’ na alínea “c”, e ‘investigações’ na alínea “d”. Segundo Rothen (2005), quando se recorre ao termo ‘pesquisas’, esse é referente a problemas educacionais, enquanto ao se recorrer ao termo ‘investigações’, essas se referem à psicologia aplicada à educação, bem como aos problemas da orientação e de seleção profissional.

Silva (2002) afirma que, conforme as competências atribuídas ao Instituto, inexistem nas propostas uma perspectiva sociológica, enquanto a Psicologia ocupa um lugar privilegiado. Esse lugar de destaque atribuído à Psicologia foi característica marcante de Lourenço Filho que, a partir da nomeação ao cargo de diretor do Inep, afastou-se um pouco dos ideais originais da Escola Nova, atribuindo um perfil mais técnico, “aplicando perspectivas e métodos científicos à educação [...] e dava ênfase às perspectivas psicológicas da educação (SILVA, 2002, p. 72).

Já no art. 3º do mesmo Decreto, era função do Inep cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), por meio de estudos ou quaisquer providências executivas nos trabalhos voltados à seleção, aperfeiçoamento, especialização e até readaptação de funcionalismo público da União.

Como se pode perceber, as atribuições e competências do Instituto vão além da manutenção de intercâmbio entre órgãos, concentrando-se nas áreas de documentações, inquéritos e pesquisas, assistência técnica e divulgação.

Segundo Maria Hermínia Almeida (1989), Lourenço Filho, no período de sua gestão do Inep, revelou significativo esforço de construção institucional, promovendo importante trabalho de divulgação do pensamento pedagógico internacional e ajudando a consolidar as informações sobre a história da educação no país.

Um ano antes de sair da direção, Lourenço Filho participou do momento que alterou toda a dinâmica do Inep. Como forma de divulgar os pensamentos e debates que giravam em torno do Instituto, além de tornar público o trabalho, foi criado, em julho de 1944, o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* que, além de ser instrumento para publicação, auxiliava no debate sobre as formulações de políticas educativas. Com base nessa relação entre Instituto e Periódico, Gustavo Capanema (1944) afirma que:

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (CAPANEMA, 1944, p.4).

A *Revista* teve como início em seus trabalhos a “Apresentação” do, então, Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, seguida pelo Editorial escrito por Lourenço Filho. Segundo Rothen (2005), esses dois textos são importantes por três motivos:

[...] primeiro, por transparecer no discurso de Lourenço Filho a idéia de autonomia do Inep em relação ao Ministério da Educação; segundo, por definir a linha editorial da *Revista* que, em linhas gerais, será seguida até 1980; e, terceiro, por apresentar a estrutura das seções da *Revista* que não irá ser alterada substancialmente até a década de 1970 e só será radicalmente reformulada em 1983 (ROTHEN, 2005, p. 193).

Ao longo de sua trajetória de mais de 70 anos, a *RBEP* se constituiu como importante meio de difusão de ideias, discussões, documentações e avaliações, entretanto, sua vinculação direta ao Inep se deu, principalmente, quando esteve sob a influência de Lourenço Filho, passando por Murilo Braga de Carvalho, até chegar a Anísio Teixeira.

O Inep, principalmente em seus primeiros anos, tinha importante papel na organização centralizadora da educação estadonovista, assistindo de maneira técnica ao governo federal e aos governos estaduais sem grandes diálogos, nem com a sociedade civil, nem tão pouco com os dilemas locais sobre a aplicação das diretrizes nacionais (CASTRO, apud SILVA, 2002), mas mesmo assim, foi órgão importante para o desenvolvimento de um estudo mais sistemático sobre educação.

Ainda para Silva (2002), o Instituto se fundava no trinômio: produzir, acumular conhecimento e publicar. Nesse sentido, a *RBEP* foi recurso e/ou ferramenta fundamental para alcançar suas propostas.

Segundo Fernando de Azevedo (1964), já contando com a *Revista* como porta-voz do Inep, com o fim do Estado Novo, Lourenço Filho deixou o cargo para Murilo Braga de Carvalho que assumiu a direção de 1946 até 1951, quando morreu num acidente de avião. Na análise de Rothen (2005), Murilo Braga era funcionário de carreira do Inep tendo forte vinculação com Lourenço Filho, por isso, ao assumir a coordenação, deu continuidade ao trabalho de Lourenço Filho, evidenciando pesquisas na área de psicologia, documentação e divulgação de conhecimentos educacionais.

De acordo com Rothen (2005), após o falecimento de Murilo Braga, a direção do Inep passou para as mãos de Anísio Teixeira em julho de 1952, que se manteve no cargo até abril de 1964. Apesar de sair da direção em 1964, a influência de Anísio Teixeira, no Instituto, se estendeu até 1971, com sua morte. Ainda segundo Rothen (2005), os trabalhos de Anísio Teixeira, bem como sua influência, podem ser divididos em dois momentos: “de 1951 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/1961, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus” (ROTHEN, 2005, p. 196).

A influência de Anísio Teixeira no Inep foi tão marcante que muitos o consideram seu verdadeiro fundador. Isso devido às inúmeras transformações que fez e às novas perspectivas que trouxe para a educação brasileira. Os objetivos e funções do Instituto foram mudando e ganhando novas formas ao longo dos anos, além de outros olhares a partir das modificações em sua direção, entretanto, merecem destaque as primeiras bases para a organização e estruturação do Instituto.

No artigo *Na pesquisa das raízes de uma instituição*, Fernando de Azevedo (1964) afirma que dois fatores foram a base na formulação das ideias para a criação e crescimento do Inep ao longo dos anos. O primeiro diz respeito às reformas educacionais realizadas entre 1926 e 1935, “um dos períodos mais agitados e fecundos da história da educação e cultura no país” (p.18). Nesse artigo, Fernando de Azevedo apresentou, como exemplo, a reforma estruturada por ele no Distrito Federal, por Lourenço Filho em São Paulo e por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nomes presentes no Manifesto dos Pioneiros e, também, a implantação da cadeira

de Sociologia e Antropologia em diversas instituições. Segundo Rothen (2005), com base no artigo de Fernando de Azevedo, o segundo fator estaria relacionado às mudanças das bases científicas em que se pensava a pesquisa no Inep. Em 1938, a perspectiva científica era a Psicologia e não a Sociologia como teria sido a ideia original.

Esse destaque sobre a base em que se estruturavam as pesquisas explica, não só o direcionamento das temáticas discutidas na década de 1940 até o início de 1950, mas também, evidencia que as problemáticas colocadas em pauta para debates, sempre ficavam a cargo de quem estava à frente da direção do Inep. Assim, se até a década de 1940 o embasamento científico da educação girava, predominantemente, em torno de uma perspectiva psicológica, a década de 1950 ficava marcada por importante deslocamento em direção à Sociologia.

Para Saviani (2012), desde a criação do Inep até o início da década de 1950, a Psicologia dominou o pensamento pedagógico, exercendo hegemonia nos debates sobre a educação. Essa primeira fase, na qual a Psicologia exerceu seu domínio, se estendeu de sua fundação até 1952, sob a influência de Lourenço Filho, que difundia as bases psicológicas do movimento renovador da educação no Brasil.

A situação foi se modificando na década de 1950, já com a direção de Anísio Teixeira, principalmente, a partir da segunda metade da década, com a criação, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Na análise de Saviani (2012), impulsionadas por essas iniciativas, as Ciências Sociais tenderam a suplantam a influência da Psicologia no campo da educação, em especial, nas pesquisas que eram publicadas na *RBEF*.

Já para Silva (2002), não se pode falar em uma produção puramente sociológica até a implantação dos Centros, mas não se pode negar que os estudos sociológicos associados à educação vinham ganhando espaço bem antes, já na época que começou a se estruturar o sistema universitário, ainda incipiente.

Pensando no período 1940/1950, alguns autores brasileiros foram importantes para desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil, como, por exemplo, Florestan Fernandes, base teórica importante de nossa análise. Entretanto, acabaram ganhando mais destaques, os autores que circularam mais entre as esferas políticas e acadêmicas, e nesse sentido, sobressai, por exemplo, o

nome de Fernando de Azevedo, que manteve seu vínculo com a vida pública, intercalando sua atuação política com sua atuação mais propriamente acadêmica.

Segundo Florestan Fernandes (1966), “a sociologia surge, de fato, como um dado histórico” (p. 553), no Brasil, onde seu aparecimento está ligado às condições peculiares de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Quando se encara um problema como o desenvolvimento da sociologia em certo país, pode-se tomar duas atitudes fundamentais. Em primeiro lugar, pode-se indagar como certas teorias sociológicas, elaboradas originalmente em outros países, foram integradas em seu novo contexto cultural. Em segundo lugar, pode-se estudar seu desenvolvimento dramático, como uma realidade cultural viva, que se dá de um modo típico no seio da cultura desse país (FERNANDES, 1966, p. 552).

Na concepção de Graziella Silva (2002), Fernando de Azevedo era o intelectual ideal para “elaboração, digamos, de uma teoria funcionalmente ligada à satisfação de certas necessidades sociais, mas objetivas e críticas”, além de saber misturar “as possibilidades de preocupação especulativa e prática, e de simpatia e compreensão” (p. 553), pois apesar de possuir referência teórica central no modelo francês, tendo como teórico base Émile Durkheim e, por mais que a influência norte-americana também estivesse fortemente presente devido à vinculação com as ideias de John Dewey advinda da Escola Nova, Azevedo apud Silva (2002), afirmava que “a educação deve ser tratada como um fato social com existência concreta em sistemas educacionais historicamente construídos e ao mesmo tempo com uma definição teórica clara que permita sua comparação no tempo/espaço” (p. 76).

Com isso, apesar de forte base nas ideias de autores e pensadores estrangeiros, Fernando de Azevedo se tornou tão importante para o desenvolvimento do pensamento sociológico no Brasil porque entendia que o principal era analisar a partir do fato social como existência concreta, ou seja, era preciso ter como base de análise, a sociedade brasileira não como objetivos puramente práticos, mas como olhar científico:

[...] o projeto de sociologia da educação não deveria ser um projeto de sociologia aplicada à educação (como a interpretação americana da sociologia educacional), mas um projeto científico. O sociólogo deveria esquecer os objetivos práticos no momento de realização da pesquisa, por mais que soubesse das possíveis aplicações de suas análises (SILVA, 2002, p. 76).

Segundo Fernandes (1966), Fernando de Azevedo define a sociologia da educação como “o estudo dos fatos e instituições de educação; e encara o processo educacional como meio através do qual a sociedade assegura as condições de sua sobrevivência e desenvolvimento: a unidade social, a continuidade social e a evolução social” (p.555).

Em resumo, a transição de uma perspectiva psicológica para uma sociológica, na área do conhecimento educacional, não se deu de forma natural, mas foi construída pelas referências teóricas dos dirigentes do Inep, mas também pelas mudanças necessárias à transformação da educação, para acompanhar o desenvolvimento da sociedade brasileira em processo de crescimento e modernização.

Como visto ao longo da apresentação do Inep, muitas foram as mudanças sofridas e promovidas pelo Instituto, desde as pesquisas educacionais até a contribuição às políticas públicas que orientavam a educação. Percebeu-se também, que grande maioria dessas mudanças não sucedeu de forma neutra e inocente. Uma mudança que pode parecer meramente formal carrega, efetivamente, grande significado institucional e político.

Pelo Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, a denominação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos mudou para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mantendo-se a sigla Inep. Dermeval Saviani (2012) comenta que a mudança de nomenclatura não foi por acaso, e explica que,

Talvez a mudança se explique pelo contexto da época, pois naquele momento estavam sendo implantados os Programas de Pós-Graduação voltados para o desenvolvimento da pesquisa – daí a inclusão da palavra “pesquisas” no nome do Instituto. E, além da consideração de que “educacional” tem um significado mais amplo do que “pedagógico”, foi esse mesmo contexto que provavelmente conduziu à substituição da palavra “pedagógicos” por “educacionais” (SAVIANI, 2012, p. 295).

Tomando como base a nova nomenclatura do Inep, sua preocupação com a pesquisa educacional e sua história institucional, percebe-se que o Instituto deixou de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais, funções que lhe foram atribuídas desde sua fundação até a promulgação do Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, passando a se configurar, também, como

órgão de avaliação, tornando-se cada vez mais alinhado às problemáticas educacionais.

Como afirma Saviani (2012), existe uma incoerência dessa dicotomia entre pesquisa e avaliação imposta ao Inep. O Inep, como órgão de pesquisa, tinha também, a atribuição de avaliar a educação brasileira, como já apontavam suas funções desde seus primeiros anos. Entre seus objetivos sempre figurou a ideia de realização de pesquisas tendo em vista o esclarecimento e solução dos problemas pedagógicos: “Eis, pois, a tarefa que caberia ao Inep como órgão de pesquisa: investigar para intervir” (SAVIANI, 2012, p. 315).

Segundo Saviani (2012), o Inep tem sua última alteração de nomenclatura pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001, passando a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Essa alteração também não foi ao acaso, evidenciou-se por uma homenagem a Anísio Teixeira que, ainda com base na análise de Saviani (2012), foi educador de referência durante muitos anos nas pesquisas educacionais, além de ter sido intelectual marcante na história e trajetória do Inep.

2.2 As instituições que marcaram a pesquisa na década de 1950

Nesse momento do texto, serão apresentadas algumas instituições que contribuíram para o processo de institucionalização da pesquisa de forma comprometida com o desenvolvimento do Brasil. Esse desenvolvimento se articulou, na década de 1950, com os objetivos de um Estado preocupado com ciência e tecnologia em prol da modernização do país.

Dentro da proposta apresentada por esse trabalho, a implantação e a consolidação de órgãos preocupados com o crescimento da ciência e tecnologia no Brasil, estavam inseridas nos projetos de desenvolvimento econômico, político, cultural e social do país dos anos 1930, 1940, 1950 e 1960, principalmente, relacionadas à organização e à estruturação de instituições ligadas à pesquisa, criadas e inauguradas na década de 1950.

2.2.1 1951: o ano que marcou a institucionalização da pesquisa

Como qualquer discussão sobre a institucionalização, deve-se considerar como os arranjos para alcançar os objetivos primordiais da institucionalização articulam-se aos objetivos primordiais do sistema dirigido pelo Estado.

Antes de apresentar a importância institucional do ano de 1951 no processo de institucionalização da pesquisa e, posteriormente, para a pós-graduação, será preciso retomar algumas considerações de anos anteriores para compreender os acontecimentos do decênio de 1950.

Segundo Marcelo Luiz Mendes Fonseca (2011), antes de se pensar a questão da pesquisa e do avanço da ciência como uma problemática institucional, a atividade científica era desenvolvida por indivíduos que possuíam recursos próprios, ou recebiam apoio de mecenas interessados nos assuntos relacionados às ciências. Com isso, a escolha do que pesquisar era consequência da própria tradição científica e dos interesses individuais do cientista. Logo, pesquisar era questão de escolha e de vocação individual, sem apoio do Estado.

Na análise de Fonseca (2012), no período que compreende o final dos anos de 1940 até os anos de 1960, o Brasil criou sua base institucional para o desenvolvimento científico e tecnológico. Apesar de contar com uma proposta mais elaborada para a criação de condições institucionais que alavancassem a pesquisa no país, na década de 1940, a ideia de criar um órgão governamental específico para fomentar o desenvolvimento científico surgiu ainda nos anos de 1920, quando integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC), já se preocupavam com as questões da pesquisa.

No ano de 1936, o então Presidente Getúlio Vargas propôs ao Congresso Nacional, a criação de um conselho de pesquisas com o objetivo de desenvolver um sistema de pesquisas, que contribuísse para modernizar e aumentar a produção científica do país. Entretanto, a proposta não foi bem recebida pelos parlamentares, que recusaram a ideia (CNPQ, 2016).

Num cenário onde a preocupação com o desenvolvimento do país estava alinhada às preocupações nascidas no período pós-guerra, período no qual se percebia a fragilidade de alguns países devido às questões de segurança e à falta de tecnologia necessária para garantir a segurança nacional, em maio de 1946, o

Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, que representava o Brasil na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da recém-criada Organização da Nações Unidas (ONU), propôs ao governo brasileiro, por intermédio da ABC, a criação de um conselho nacional de pesquisa (CNPQ, 2016).

Com base na pesquisa de Fonseca (2012), a partir da sugestão do Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, em 1948, um grupo de cientistas decidiu fundar no Brasil, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)¹², sem fins lucrativos, voltada para a defesa do avanço científico, tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural do país, reforçando os ideais de criação de condições institucionais para o desenvolvimento da ciência no Brasil. Essa iniciativa representava a necessidade de se afirmar não só a identidade do cientista no país bem como traduzia a preocupação com a objetividade do conhecimento produzido, como um caminho para o desenvolvimento.

Em 1948, o projeto de criação de um conselho voltado para a pesquisa foi apresentado à Câmara dos Deputados, mas foi, somente, em 1949, que o Presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou uma comissão especial para apresentar o anteprojeto de lei sobre a criação do Conselho de Pesquisas, o que resultou na lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que só fora, de fato, criado em 1951, e após inúmeros debates em diversas comissões, em 15 de janeiro, dias antes de passar a faixa presidencial a Getúlio Vargas, o Presidente Dutra sancionou a Lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas - CNPq vinculado à Presidência da República. A Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, que criou o CNPq, foi chamada pelo Almirante Álvaro Alberto de "Lei Áurea da pesquisa no Brasil" (CNPQ, 2016). Em 1971, o nome dessa agência de apoio ao desenvolvimento científico passou a ser Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mantendo-se a sigla CNPq.

¹² A história da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência está profundamente relacionada ao processo de evolução social, político e econômico brasileiro. Um grupo de cientistas, em 8 de julho de 1948, reunido no auditório da Associação Paulista de Medicina, decidiu fundar uma Sociedade para o Progresso da Ciência, com base nos moldes das que já existiam em outros países. Os primeiros anos de trabalho da SBPC coincidiram com o reconhecimento e a institucionalização da ciência no Brasil, com a criação pelo governo federal de organizações como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 1951), e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 1951). "São essas organizações, aliadas a uma rede de instituições de ensino superior que se estruturava, e ao fortalecimento da comunidade científica, que aos poucos permitiram ao País demonstrar a capacidade de produzir e utilizar conhecimento científico e tecnológico" (PORTAL SBPC, 2016, página não fornecida).

O CNPq tinha como algumas de suas finalidades, promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no país, mediante a concessão de recursos não só para a pesquisa, mas também para formação de pesquisadores e técnicos envolvidos com os processos de criação e crescimento das pesquisas. Outra finalidade do CNPq era a cooperação com as universidades brasileiras, bem como intercâmbio com instituições estrangeiras. A missão desse novo Conselho era ampla e complexa para a estrutura institucional da época.

Jaqueline Pitangui Romani (1982) afirma que a criação do CNPq constituiu um marco nas relações entre Estado e ciência, definindo institucionalmente, o papel do Estado como 'patrocinador' direto de pesquisas, criando um novo padrão de relacionamento, no qual o Estado assumia, explicitamente, a condição e o apoio à atividade de produção científica, o que significou a construção da imagem do Brasil, em relação aos outros países, como uma nação preocupada com a questão da pesquisa, trazendo, portanto, certo prestígio internacional, e ajudando no fortalecimento da imagem do Estado como agente modernizador:

O desenvolvimento das descobertas científicas em ritmo progressivamente acelerado, tem tido repercussão de espantoso alcance em todos os setores da sociedade de hoje, e o papel que nestas atividades vem sendo assumido pelos governos de todos os países que estão na dianteira da civilização é cada vez de maior significação e importância. Não poderia o Brasil fugir a um movimento de âmbito universal e a criação do CNPq constitui um imperativo em face da necessidade de fazê-lo ocupar o lugar cultural que lhe cabe entre as demais nações do ocidente (FERREIRA apud ROMANI, 1982, página não informada).

Segundo Fonseca (2011), dois fatores merecem destaque por terem cooperado na aprovação, por parte do Estado, da implantação do CNPq. O primeiro desses fatores é a participação do Estado na economia do país, que desde o final de 1940, tornava-se cada vez mais significativa e, dessa forma, a criação de um órgão voltado para a pesquisa se incluía num quadro geral de atuação econômica estatal, guiado por uma política pública, predominantemente, industrializante. O segundo fator diz respeito ao prestígio internacional que a criação de um órgão voltado para o desenvolvimento da pesquisa científica poderia trazer.

Foi no início do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) que a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente se tornou, de fato, a palavra de ordem, pois a industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade da formação de

especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade, bem como a qualificação de cientistas que ajudassem no processo de crescimento em que se encontrava o país (CAPES, 2016).

Para Fonseca (2013), desde sua origem, as funções do CNPq tinham sido vinculadas à segurança nacional, sobretudo pelas atribuições relativas à política militar, estando ligada à questão nuclear no contexto do pós-guerra, o que permitia uma aproximação entre ciência e ideologia nacionalista. Naquele contexto, a fundação do CNPq estava diretamente ligada à intenção do governo brasileiro de igualar o Brasil, às outras nações na pesquisa nuclear, fator que a Segunda Guerra Mundial demonstrou ser de suma importância para a hegemonia política e econômica. A criação do Conselho inaugurou uma nova etapa nas relações entre os cientistas e o Estado, pois a promoção e o controle das ciências passaram a ser realizados por intermédio de políticas públicas, e isto, ocorre em parte:

[...] porque este campo científico liga-se estreitamente a objetivos militares, em parte porque o apoio a atividades de pesquisa física mobilizaria recursos disponíveis apenas pelo governo, e coube a este, mais uma vez, a liderança do processo de desenvolvimento, não apenas naquele setor como também no conjunto das atividades científicas. Veremos (...) que a atuação do Estado, positiva ou negativa, tem sido sempre decisiva nos avanços e recuos do processo de institucionalização científica de nosso país (SANT'ANNA apud FONSECA, 2013, p. 4).

Seja pelo papel de coordenação a ele atribuído, seja pelo fato de que, ao ser instituído, o CNPq estaria, primordialmente, voltado para a questão nuclear, ou porque, ao se constituir como órgão de fomento e coordenação da ciência e da tecnologia, o CNPq passaria a controlar não só a prática, mas, sobretudo a política científica, o fato é que o CNPq sempre teve um caráter eminentemente político.

Esse caráter se refletia, inclusive, na forma como se articulava com os demais órgãos do Estado, pois estava diretamente vinculado ao Presidente da República, que era também o responsável pela escolha do Presidente e Vice-Presidente dessa instituição, assim como de 5 membros de seu Conselho Deliberativo, na época constituído por 23 pessoas, indicadas entre os membros da comunidade científica e representantes de ministérios. Considerando, então, a estrutura organizacional do CNPq, ela compreendia as seguintes instâncias: Conselho Deliberativo, que ficou estabelecido como instância máxima da agência; Presidência; Vice-Presidência; Divisão Técnico-Científica; Divisão Administrativa; e Consultoria Jurídica. Contando, ainda, com consultores, assistentes técnicos e comissões especializadas. Esse

órgão sempre contou com a participação de políticos, representantes de diversos ministérios, membros da Academia Brasileira de Ciências, bem como pesquisadores e cientistas de carreira no país (CNPQ, 2016).

Inicialmente, o CNPq tinha como estratégia de ação, a formação de recursos humanos qualificados para pesquisa, por meio de incentivos aos projetos dos pesquisadores de reconhecida competência, cujo fomento significava a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Segundo as deliberações propostas para o Conselho no ano de sua criação, as atividades de fomento implicavam: na concessão de bolsas de estudo para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores; no apoio à realização de reuniões científicas nacionais e internacionais; e no apoio ao intercâmbio científico no país e no exterior (CNPQ, 2016). Dentre as atividades de fomento, a concessão de bolsas foi muito importante para o desenvolvimento científico do país, segundo afirmação do cientista José Leite Lopes, citado por Fonseca (2013), na sua pesquisa sobre o CNPq:

Cientistas que eram obrigados a acumular vários empregos, mal remunerados, puderam, pela primeira vez, abandonar as posições acessórias e dedicar-se à pesquisa científica, graças a bolsas e auxílios do CNPq. Passou este órgão a conceder bolsas de estudo a estudantes das últimas séries das faculdades técnicas e cientistas, como estímulo à iniciação na pesquisa. Jovens graduados puderam, também, pela primeira vez, obter bolsas do governo brasileiro através do Conselho Nacional de Pesquisas, para aperfeiçoamento em universidades e instituições científicas de países mais avançados (LEITE LOPES apud FONSECA, 2013, p. 8).

Em relação aos auxílios que eram concedidos, esses eram de duas rubricas: capital e custeio. Os auxílios de capital se voltavam para equipamentos, materiais permanente e bibliográfico, enquanto os auxílios de custeio atendiam as despesas com material de consumo. O CNPq foi pontual ao salientar a importância e necessidade de um sistema de concessão de bolsas e auxílios, com a finalidade de fornecer meios aos setores mais carentes de infraestrutura técnico-científica (FONSECA, 2011).

No Decreto de regulamentação do CNPq, Decreto nº. 29.433 de abril de 1951, ainda não estavam determinadas as condições para a concessão de bolsas, mas já havia indicação de suas duas modalidades: estudo e pesquisa. Se nesse primeiro momento existiam as bolsas de estudo ou de formação e as de pesquisa, já num segundo momento, criaram-se as bolsas de iniciação científica, aperfeiçoamento ou

especialização e estágio para desenvolvimento técnico, pesquisador assistente, pesquisador associado e chefe de pesquisa, num quadro que se desenvolveu para outras modalidades de bolsas (CNPQ, 2016).

A atuação do CNPq foi ganhando força e visibilidade nacional e internacional ao longo da década de 1950. Com a implantação do Plano de Metas, em 1956, viu-se o estabelecimento de cooperação científica e técnica com as organizações industriais do país, e com isso, as relações entre Estado e economia foram aprofundadas, o que, segundo a análise de Fonseca (2011), ocasionou a expansão e consolidação das bases do sistema capitalista no Brasil.

Naquele período a sociedade brasileira passou por um novo estágio de integração com a economia mundial. Em um cenário de uma nova fase da política e da economia do país, o CNPq reorganizou sua forma de atuação e reorientou seus objetivos. Com a Comissão de Engenharia Nuclear, pesquisas sobre energia nuclear passaram a ser desenvolvidas, significando perda de recursos financeiros, já que a área de energia nuclear, por conta da política científica e de segurança nacional, justificava a dotação de grandes verbas ao CNPq. Nessa nova definição das diretrizes da política científica e de segurança nacional, apesar das dificuldades orçamentárias, o CNPq passou a intensificar a programação de atividade de fomento à pesquisa científica. No que diz respeito aos recursos disponíveis:

A retirada da área de energia atômica criando em outubro de 1956, a Comissão de Energia Nuclear (CNEN), fez o organismo perder um elemento precioso para pleitear mais recursos. Segundo dados do primeiro relatório de atividade do CNPq, desde 1956, quando o órgão passou por grave crise financeira e institucional, cientistas, industriais e economistas da época já comentavam sobre a necessidade de se criar um mecanismo efetivo de coordenação e de execução de uma política científica e tecnológica nacional. Preconizou-se, então, os primórdios não apenas da criação de um ministério de ciência e tecnologia, como também de um fundo específico de amparo à pesquisa, até então inexistente (FONSECA, 2011, p 17).

O ano de 1956 marcou a forma como o Conselho vinha se estruturando na década de 1950, fazendo com que ele passasse por uma reestruturação em razão da criação da Comissão Nacional de Energia Nuclear, que também era subordinada à Presidência da República. Esse fato refletiu, entre os anos de 1956 e 1961, na diminuição do volume de recursos repassados pela União. Este foi um dos motivos para a evasão de cientistas do país em busca de uma remuneração condizente com seu trabalho lá fora (CNPQ, 2016).

Após o período de perdas de recursos, o CNPq foi recuperando seu compromisso com o desenvolvimento científico devido aos seus muitos direcionamentos e funções como órgão de fomento à pesquisa, além de participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia, especialmente em competências como:

- promover e fomentar o desenvolvimento e a manutenção da pesquisa científica e tecnológica e a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento;
- promover e fomentar a pesquisa científica e tecnológica e capacitação de recursos humanos voltadas às questões de relevância econômica e social relacionadas às necessidades específicas de setores de importância nacional ou regional;
- promover e fomentar a inovação tecnológica;
- promover, implantar e manter mecanismos de coleta, análise, armazenamento, difusão e intercâmbio de dados e informações sobre o desenvolvimento da ciência e tecnologia;
- propor e aplicar normas e instrumentos de apoio e incentivo à realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento, de difusão e absorção de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- promover a realização de acordos, protocolos, convênios, programas e projetos de intercâmbio e transferência de tecnologia entre entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais;
- apoiar e promover reuniões de natureza científica e tecnológica ou delas participar;
- promover e realizar estudos sobre o desenvolvimento científico e tecnológico;
- prestar serviços e assistência técnica em sua área de competência;
- prestar assistência na compra e importação de equipamentos e insumos para uso em atividades de pesquisa científica e tecnológica, em consonância com a legislação em vigor; e
- credenciar instituições para, nos termos da legislação pertinente, importar bens com benefícios fiscais destinados a atividades diretamente relacionadas com pesquisa científica e tecnológica (CNPQ, 2016, *Sessão Competências*).

Como podemos perceber, a missão do CNPq no início de suas atribuições era ampla. Com o tempo, foi se configurando, apesar dos momentos de crise, traçando novos caminhos para os trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático e controlado.

Além do CNPq, criado em 1951, no mesmo ano, em 11 de julho, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, pelo Decreto nº 29.741, de 1951, para atender às necessidades de aperfeiçoamento e capacitação de recursos humanos no Brasil, tendo como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”(CAPES, 2016, *História e missão*).

Segundo Fernando César Ferreira Gouvêa (2012), esse novo órgão foi decisivo para implementar, organizar e consolidar o sistema nacional de pós-graduação que, no ano de 1951, começou a dar seus primeiros passos. Como um órgão dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, esse foi concebido como agência executiva que, em seu primeiro momento, foi nomeada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior - Capes, mas com a mudança de suas funções e ampliação de seus objetivos, perdeu seu caráter de campanha, passando a ser chamado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Se num primeiro momento a Capes foi organizada como uma Comissão, posteriormente, ela passou a ser organizada a partir de um conselho, o que lhe deu caráter de Campanha. Esse conselho contava com um coordenador, um diretor executivo e um conselho consultivo. Anos depois, seguindo o fluxo das demandas da educação no país, esse órgão passou a se organizar como Coordenação. Essa trajetória na configuração da Capes foi definida pelo Decreto nº 29.741, de 1951, que a instituiu e pelo Decreto nº 50.737, de 1961, que a consolidou dentro de um processo de estruturação da instituição que ressaltava seus programas de ação e seus serviços como instituição.

Em relação a nova instituição, a dinâmica do decênio em que foram promulgados esses dois Decretos, pede o aprofundamento em duas dimensões distintas e complementares. A primeira dimensão diz respeito às formas próprias do processo de organização da sociedade, numa tentativa de identificar que tipo de Estado concebeu e efetivou a Capes e a partir de que conjuntura de interesses e forças políticas. Já a segunda dimensão objetiva situar as matrizes econômico-produtivas presentes no momento de criação da instituição que influenciaram o seu surgimento (GOUVÊA, 2012).

A Capes nasceu, portanto, como uma Comissão, constituída a partir de demandas da política desenvolvimentista, advinda do modelo de industrialização implantado no país, onde se estreitavam os laços entre a economia e a educação, evidenciando a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir a demanda do novo ritmo de crescimento econômico. Sendo presidida pelo Ministro da Educação e Saúde e composta por diferentes representantes de instituições públicas e privadas, conforme registra Gouvêa (2012):

Em termos legais, a Capes nasceu como uma Comissão sob a presidência do ministro da Educação e da Saúde, tendo um secretário geral e contando com representantes das seguintes instituições públicas e privadas: Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e um representante do Ministério de Educação e Saúde (p. 379).

Através da composição da Comissão, pode-se perceber a quantidade e diversidade de interesses públicos, privados, políticos e econômicos que circulavam entre os objetivos desse novo órgão, que tinha como seu presidente o Ministro da Educação e Saúde Simões Filho, que convidou Anísio Teixeira para ocupar o cargo de secretário geral da Comissão. A Capes, durante 12 anos, foi coordenada por Anísio Teixeira até que, em 1963, este assumiu a Reitoria da UnB, deixando a coordenação da Capes (GOUVÊA, 2012).

A criação da Capes bem como sua organização e estruturação, foram movimentadas pelos debates, discussões e controvérsias que giravam em torno das questões políticas da época. Naquele contexto, a dinâmica institucional desse órgão sofria a influência e interferência de dois grupos antagônicos. Segundo Gouvêa (2012), o grupo dos 'pragmáticos' clamava por reformas mais imediatas e qualificação profissional; o grupo dos 'políticos' postulava objetivos de médio e longo prazo e tinha uma preocupação quanto à produção científica nacional. Esse tipo de embate deixava clara a dinâmica institucional que, diferentemente de uma ideia de consenso, mostra que foi em meio a um intenso processo de discussões e de busca por hegemonias que foram se consolidando as matrizes de organização e prática institucional desse órgão, que acabou por abarcar uma série de objetivos próprios aos interesses e necessidades da sociedade.

Além de seu objetivo principal – formar especialistas para atuarem no ensino superior, em órgãos das iniciativas pública e privada, a criação da Capes significou uma ação do Estado no sentido de se equipar de órgãos e instrumentos para a regulação de diferentes aspectos da vida nacional e para a formulação e execução de políticas públicas que ajudassem nos projetos de industrialização intensiva do país. Nesse sentido, segundo Martins (2003), a Capes assumiu outras tarefas, tais como:

[...] mobilizar os recursos existentes para o oferecimento de oportunidades de treinamento para suprir as deficiências identificadas; promover o

aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas por programas de assistência técnica da ONU e por acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, e promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (p.297).

Para Martins (2003), apesar dos reduzidos recursos, em seu período inicial, a Capes promoveu uma série de iniciativas que tiveram impacto imediato na melhoria do ensino superior e permitiram a implantação futura da pós-graduação nacional nos padrões bem próximos aos padrões atuais. Numa ação paralela a esses dois pontos de destaque, a Capes promoveu a reciclagem de docentes, através de centros regionais de treinamento, pois sua preocupação com a qualificação e formação profissional dos docentes e, de forma geral, do pessoal do ensino superior, guiou sua missão por muitos anos (MARTINS, 2003).

Segundo Gouvêa (2012) a partir do Decreto nº 29.741, a consecução dos objetivos da Capes implicava:

[...] promover o estudo das necessidades do País em matéria de pessoal especializado [...] mobilizar, em cooperação com instituições públicas e privadas competentes, os recursos existentes no País para oferecer oportunidades de treinamento [...] a realização de programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer as necessidades de treinamento [...] promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (art.3º). As atividades da Campanha exigiriam um fundo especial para custeio [...] constituído por contribuições de entidades públicas e privadas, donativos, contribuições e legados de particulares [...], além do previsto no orçamento das diferentes esferas do poder público e rendas oriundas dos serviços prestados pela própria CAPES (BRASIL apud GOUVÊA, 2012, p,381).

Esse Decreto evidenciou a preocupação com a especialização, o aperfeiçoamento e o treinamento para a qualificação de pessoal, bem como a expansão dos centros que poderiam ensejar tais atividades como um passo importante para o desenvolvimento do país.

Segundo Martins (2003), entre 1953 a 1959, o número de estudantes que foram se titular no exterior girava em torno de 1.200, compreendendo diversas áreas de formação e diversos níveis de qualificação: estágios profissionais, cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento, Mestrado e/ou Doutorado. Todo esse investimento tinha por objetivo a capacitação docente, condição necessária para a criação de uma liderança intelectual e científica nas universidades, capaz de participar ativamente do processo de implantação dos primeiros cursos de Mestrado e de Doutorado no país.

Nesse sentido, vê-se já no final da década de 1950 e início da década de 1960, um movimento que visava à reforma e modernização do ensino superior, do qual participavam ativamente docentes, pesquisadores e estudantes, que a partir da formação e titulação no exterior, aspiravam fazer da universidade um local de produção e disseminação do conhecimento científico, integrando essa atividade com a formação profissional.

Desde o momento de sua criação, a Capes vem atuando de diversas formas e, a partir de inúmeras medidas, assumindo um compromisso com o atendimento das necessidades e demandas da sociedade. Para realizar seu compromisso, desenvolveu algumas linhas de ação que foram implementadas ao longo dos anos. Dentre elas, destaca-se: a divulgação e oferta de possibilidade de acesso à produção científica; os investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no país e no exterior; a promoção de cooperação científica internacional; e, por último, a tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, que foi introduzida oficialmente, no sistema educacional brasileiro, na década de 1960, com o Parecer 977/65, relatado por Newton Sucupira, que explicita e conceitua, os cursos de pós-graduação, distinguindo dois tipos de pós-graduação: *stricto sensu* e *lato sensu*.

Foram essas ações que fortaleceram a Capes como órgão institucional de organização do sistema nacional de pós-graduação, contribuindo para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundando sua relação com a comunidade científica e acadêmica. Todas as ações implementadas pela Capes e as orientações da política nacional para o desenvolvimento da ciência contribuíram para a efetiva expansão e institucionalização da pesquisa no país.

As modificações ocorridas ao longo da trajetória dessa instituição, levaram a muitas mudanças na pesquisa, bem como no sistema de pós-graduação, principalmente quando passou a deixar sua preocupação com o processo de formação para segundo plano, dando destaque à pesquisa, valorizando a produção científica (KUENZER e MORAES, 2005).

A partir das mudanças no sistema nacional de pós-graduação, promovidas pela Capes, dentre outros interesses institucionais, entende-se que essas transformações ocorreram e poderão continuar ocorrendo, uma vez que seu compromisso é atender as demandas da sociedade. Em outras palavras, se a sociedade transforma suas relações de produção, se ela muda a direção de seus

interesses, conseqüentemente, a educação e suas instituições, também, acompanharão essas mudanças. Com a Capes, não seria diferente, como instituição, ela acompanha o direcionamento dos interesses da sociedade.

Por fim, apesar da ausência de uma definição legal – promulgação de um decreto ou emissão de um parecer – sobre as relações entre Capes, pesquisa e pós-graduação, não podemos desconsiderar as contribuições da Capes para a institucionalização tanto da pesquisa quanto da pós-graduação no Brasil. Segundo Gouvêa (2012, página não indicada), “o primeiro decênio da Capes – a gênese da instituição – preparou as bases para a funcionalidade concreta dos cursos de pós-graduação em meados dos anos 1960”. Institucionalização que não pode ser considerada, segundo Gouvêa (2012), somente como um fruto da elaboração de instrumentos legais.

2.2.2 Novos Centros de pesquisas em 1955

Segundo Libânia Nacif Xavier (1999), a década de 1950, foi, ao mesmo tempo, um momento de efervescência política e intelectual, como também, um momento de mobilização para desenvolvimento econômico e para a crença na mudança social. Para que o desenvolvimento e as mudanças acontecessem, o interesse em investimentos na tecnologia, na ciência e na pesquisa foi ganhando espaço cada vez maior nas agendas políticas da época. Com isso, esse decênio acabou se tornando uma sucessão de momentos marcantes para o desenvolvimento e para o processo de institucionalização da pesquisa.

Pouco antes da posse de Juscelino Kubitschek, como novo presidente da República, foram criados, em 28 de dezembro de 1955, pelo Decreto nº 38.460, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), localizado na cidade do Rio de Janeiro, e mais cinco Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPEs)¹³, localizados em São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia.

Entretanto, apesar da criação em 1955 e estruturação desses centros de pesquisa em 1956, apenas no ano de 1957, começaram seus trabalhos

¹³ Importante ressaltar, que nem todos os Centros Regionais começaram a funcionar ao mesmo tempo. Por exemplo, o CRPE de Recife começou a funcionar apenas em 1959.

representando um período de organização geral da instituição, tanto no que se refere aos locais de instalação quanto à contratação de profissionais suficientes para oferecer as mínimas condições de funcionamento a estes órgãos de pesquisas (BRASIL, 1957).

Realizar um levantamento material sobre o processo de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), bem como de seus Centros Regionais, foi uma tarefa fácil se comparar às divergências de interpretações sobre sua forma de organização, funções, relações com outras instituições e até mesmo quanto aos motivos de seu enfraquecimento na década de 1960.

Segundo Fernandes (1966), o processo de criação do CBPE foi dos mais demorados e complexos, podendo ser dividido em duas fases: uma entre 4 de julho de 1952 e fins de 1954, quando ocorreu o lançamento da ideia sobre a criação desses Centros no discurso de Anísio Teixeira ao assumir o Inep e a reunião com especialistas estrangeiros e brasileiros, na grande maioria patrocinados pela UNESCO, para pensar as funções do Centro. A outra fase, a partir de 1955, já na reunião de 18 de agosto, quando foram examinados, os projetos elaborados por Otto Klinberg, Charles Wagley e Roberto Moreira, que tentavam definir os fins do CBPE, delimitando sua estrutura e organização institucional e as funções que deveria cumprir na vida educacional brasileira.

Nomes como Otto Klinberg, Charles Wagley e Bertram Hutchinson marcaram não só a criação do CBPE, mas, também, sua trajetória. Todos sociólogos ou antropólogos estrangeiros responsáveis pelos estudos das comunidades no Brasil como foi o caso de Wagley, estudos sobre a mobilidade social de Hutchin, e planejamento no caso de Klinberg (WAGLEY, 1955). Esses pesquisadores, apesar de terem trazido suas experiências de outros países, entendiam a necessidade de compreender a realidade brasileira a fim de contribuírem para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil (SILVA, 2002).

Charles Wagley, por exemplo, escreveu uma carta para Byron Hollinahead, Diretor do Departamento de Assistência Técnica da UNESCO, passando-lhe um relatório que descrevia não somente as atividades dos primeiros meses, mas também, as condições do Centro em 3 de outubro de 1955.

A Carta de Wagley (1955) apresentava uma descrição sobre: as atividades pessoais, ou seja, apontando os nomes e as divisões dos intelectuais brasileiros e estrangeiros responsáveis por cada Centro e/ou Departamento; as facilidades

físicas, desde o espaço concreto para estruturação, tanto do CBPE, quanto dos Centros Regionais; as finanças, destacando as dotações orçamentárias, bem como os convênios realizados entre os Centros e outras instituições, como foi o caso da Capes no Rio de Janeiro e da Universidade de São Paulo (USP) em São Paulo, a fim de “fornecer a liberdade máxima para a administração dos Centros dentro do trabalho do quadro governamental e burocrático” (WAGLEY, 1955, p. 2, tradução nossa); o pessoal que seria utilizado, colocando em destaque, nesse momento da Carta, a missão da UNESCO nesse processo; a organização sobre reuniões e seminários que seriam realizados, trazendo os seguintes temas: a) Relação entre as crises sociais e educacionais no Brasil, com a participação de Fernando Azevedo, Florestan Fernandes e Costa Pinto; b) Possibilidades e limitações da escola como um agente para o desenvolvimento da sociedade brasileira, com a participação de Almeida Junior, Bertram Hutchinson e José Bonifácio Rodrigues; c) Os fundamentos filosóficos de uma reforma educativa que visa tornar a escola o agente dinâmico do desenvolvimento social, com participação de Anísio Teixeira, Lourival Machado, Roberto Moreira; a parte de projeto de pesquisas em andamento; o crescimento das atividades do Centro; e como último tópico, as publicações que:

Conforme previsto nos memorandos de Otto Klinneberg, o Centro publicará um Boletim que aparecerá, não como um periódico regular, mas como material para publicação para se tornar disponível. Um formato semelhante ao da "Sociologia Atual", publicado pela UNESCO (WAGLEY, 1955, p. 8, tradução nossa).

O CBPE foi um dos pilares para a solidificação de uma rede pan-americana de instituições educativas voltadas para a pesquisa, fazendo com que os estudos e as pesquisas educacionais na América Latina, nos anos 1950-1960, tivessem um crescimento consubstancial, ganhando visibilidade nacional e internacional, por isso o interesse de tantos pesquisadores estrangeiros nos novos passos dados em direção ao desenvolvimento nacional.

Para Gouvêa (2013, p. 192), a legitimação do CBPE emerge “como móvel ligado de forma inextricável às suas ações e às suas intervenções operadas no campo das ciências sociais em parceria com instituições pan-americanas”. Essas instituições eram: Organização dos Estados Americanos (OEA), criada em 1958, com sede nos Estados Unidos da América; Conselho de Educação Superior para as Repúblicas Americanas (CHEAR), criado em 1958, com sede rotativa em todo

território pan-americano; o Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE), criado em 1956, com sede no Brasil. Tais parcerias ocorreram com financiamentos da UNESCO (GOUVÊA, 2013). Todas as articulações feitas entre cada uma dessas instituições, nesse período, demandaram um intenso trabalho de legitimação do CBPE tanto no âmbito nacional quanto no plano latino-americano e internacional de maneira mais geral.

Silva (2002) afirma que o CBPE foi influenciado tanto pelo conceito de desenvolvimento proposto pelo Centro de Estudos e Pesquisas sobre a América Latina (CEPAL), quanto pelas inovações trazidas por professores estrangeiros. A sociedade brasileira estava sendo modelada por forças econômicas, sociais e culturais que exigiam nova política educacional e, para isso, era necessária uma estrutura como a do CBPE.

No período de criação e desenvolvimento do CBPE e dos CRPEs, Anísio Teixeira e seus colaboradores brasileiros e estrangeiros, na tentativa de consolidar a pesquisa no Brasil e de acompanhar a discussão sobre educação e o desenvolvimento da pesquisa educacional, a partir de 1955 até 1964, estiveram envolvidos num intenso movimento de construção de diálogos com instituições de fomento à pesquisa ou propriamente de execução de pesquisas nas Américas (SILVA, 2002).

As estruturas de organização dos Centros foram pensadas a partir de modelos transplantados, como foi apresentado na Carta de outubro de 1955, mas moldadas a partir de uma lógica das estruturas paralelas do governo brasileiro. Segundo Silva (2002), mesmo seguindo uma lógica quanto à estrutura que já se apresentava em outras instituições no país, a criação e estruturação do CBPE iniciou uma revolução dentro do Inep, com semelhanças organizacionais e muitas diferenças quanto ao planejamento e forma de funcionamento. O começo foi marcado da seguinte maneira:

As próprias siglas são formadas por sinônimos: Instituto = Centro, Nacional = Brasileiro, Estudos = Pesquisas, Pedagógicas = Educacionais. Outra diferença fundamental do CBPE com relação ao Inep é a sua ênfase nas ciências sociais, em oposição à perspectiva psicológica defendida por Lourenço Filho. O Inep torna-se, por meio do CBPE, um espaço de realização de pesquisas e de diálogo com a academia (SILVA, 2002, p. 97).

Para Fernandes (1966), a criação de um centro de pesquisa que colocasse a investigação científica a serviço do Ministério da Educação, racionalmente

aproveitada para fins práticos, era algo que se fazia necessário, já que para o autor, tanto a orientação quanto as realizações das reformas educacionais precisavam ter o apoio da pesquisa científica. Com isso, o diálogo entre a pesquisa e a academia era importante para o avanço de ambas as áreas, ou seja, educação e pesquisa.

Com o apoio da UNESCO, o CBPE teve seu trabalho girando em torno de uma lógica onde se pensava a educação cientificamente. Logo, era necessária uma política educacional com fundamentos baseados na realidade brasileira e nos resultados científicos que concebesse a educação como fator de progresso e que caminhasse de acordo com as possibilidades de desenvolvimento do sistema social (FERNANDES, 1966).

Segundo Silva (2002), no projeto inicial de Anísio Teixeira, o CBPE teria dois objetivos principais: apoiar o desenvolvimento das próprias ciências sociais e estimular os cientistas sociais a se interessarem pelo estudo dos problemas educacionais, o que significava que era preciso pensar o problema da educação e o seu ajustamento à realidade social brasileira em termos mais dinâmicos.

Ratificando essa ideia, Florestan Fernandes (1966), coloca que:

Se quisermos associar educadores e cientistas sociais em trabalhos cooperativos, é essencial que se resolva o problema do ajustamento de ambos no plano da pesquisa e no da produção intelectual voltada para a exploração ou para transformação da realidade. Nem o educador deve manter a concepção extra-científica de que o cientista social possui o segredo das soluções dos problemas educacionais brasileiros; nem o cientista social deve encarar o educador como um “técnico” e uma figura secundária nos seus projetos de investigação. [...] deve haver [...] o ajustamento mútuo da “educação brasileira” “às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas. Para atingir semelhante alvo, propõem-se a coleta e a elaboração de materiais que permitam construir dois tipos de mapas (em sentido lato: como instrumento de representação e de compreensão da situação histórico-cultural e social do Brasil): um mapa cultural e um mapa educacional do País (FERNANDES, 1966, p. 567-568).

Ainda segundo Fernandes (1966), o objetivo dos Centros terá sido atingido quando estes dois mapas forem comparados e sobrepostos, a fim de que se possa obter informações sobre o campo educacional em nível nacional, regional e local, observando se este campo tem uma prática que corresponda à realidade social do Brasil. Logo, o CBPE, a partir de seus objetivos e funções, deveria ter consciência das relações entre esses dois mapas e elaborar orientações práticas, por meio de

resultados de pesquisas científicas para tratar de maneira imperativa questões encontradas.

Para assegurar essa nova fase de desenvolvimento da pesquisa educacional no país, baseada em análises sobre a realidade social e o resultado de pesquisas científicas, foram definidos alguns objetivos específicos para a implantação de medidas que fizessem com que, de fato, esse avanço ocorresse, bem como foram elaboradas algumas linhas de ação para questões mais urgentes no sistema educacional.

Segundo o documento *O I.N.E.P. e os órgãos executivos de planos especiais: realizações em 1956 e novos planos de trabalho*, publicado pela *RBEP*, nº 65 em 1957:

O ano de 1956 se iniciou com a estruturação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na Capital da República, e dos Centros Regionais, sediados nas capitais dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco.

Esses centros têm, pela legislação que os disciplinou (Dec. n.º 38.460, de 28-12-1955) os seguintes objetivos:

- a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;
- b) 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;
- c) elaboração de livros de fonte 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;
- d) treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (BRASIL, 1957, p. 146-147).

Após o lançamento das primeiras diretrizes em relação aos Centros de Pesquisas e observação sobre suas linhas de ação, foi publicado, no ano de 1961, também na *RBEP*, outro documento ratificando as ações desses Centros, a partir de uma análise sobre o primeiro quinquênio de sua atuação:

No cumprimento do programa que se impôs diante da realidade educacional brasileira, a atuação do INEP nesse período fêz-se notar, sobretudo, pela organização dos Centros de Pesquisas Educacionais, pela assistência técnica e assídua participação no exame, estudo e debate dos problemas brasileiros de educação. Essa atuação estendeu-se a todos os setores da vida escolar, desde a assistência financeira e técnica concedida às Secretarias de Educação, instituições educativas e culturais, para a

construção de prédios, equipamento, instalação de classes complementares, oficinas de artes industriais, distribuição de livros e material didático até a reestruturação dos sistemas de ensino elementar e normal e a assistência pedagógica ao professor (BRASIL, 1961, p. 93).

Os objetivos e ações dos Centros foram desenvolvidos de maneira eficaz para o sistema educacional brasileiro, tendo nos anos entre 1955 e 1964, seu período áureo de funcionamento. Esse período teve início com a fundação dos Centros em 1956, chegando até um ano após seu esvaziamento, que se tornou evidente depois do movimento político-militar de 1964 (XAVIER, 1999).

Apesar de todo esforço realizado para o desenvolvimento e crescimento do CBPE e seus Centros Regionais, estes sofreram um processo de esvaziamento na década de 1960. Se para Libânia Xavier (1999), ocorria um esvaziamento do CBPE devido ao movimento da ditadura militar no país, para Gouvêa (2013), seria problemático creditar todo este processo de desestruturação institucional ao golpe civil-militar de 1964, uma vez que segundo o autor, a perda de articulações institucionais foi também causada “pela excessiva acumulação de poderes e compromissos que acabaram por desviar as lideranças para outros projetos que eram incompatíveis com a administração do cotidiano do CBPE e dos CRPEs” (p. 209).

Ao pensarmos nesse processo de esvaziamento, torna-se importante deixar claro que, independente das mais variadas explicações para esse processo, é preciso ter em mente que, uma vez que o CBPE estava envolvido em questões sociais, econômicas e políticas de seu tempo, ele acabaria por traduzir em sua organização, como órgão subordinado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, as instabilidades política e econômica que estavam presentes na sociedade brasileira. Embora estivesse no rol das políticas públicas, de cunho especial, esse órgão estava sujeito aos cortes de orçamento e contingenciamento de despesas num período marcado pelo crescimento e também pela instabilidade financeira frente às dívidas que eram feitas em prol desse desenvolvimento.

A nova estrutura do Inep, mediante a implantação do CBPE, buscava ao mesmo tempo fortalecer a pesquisa e a descentralização das ações do Instituto frente às ações do Estado. Por isso, tão importante quanto a criação, mais propriamente dita do CBPE, foi a criação de seus Centros Regionais.

Como já afirmava Gilberto Freyre (1958), no que se refere aos Centros Regionais de Pesquisa e à necessária descentralização do Instituto, o Brasil é um conjunto de regiões que tende a se completar com suas diferenças de caráter sociológico e de ordem cultural, cabendo ao educador brasileiro atender essas diferenças, aproveitando-as para, através delas, trabalhar a cultura nacional como um todo. Por isso, deixar as pesquisas centralizadas no Instituto e atreladas aos interesses exclusivos do Estado, sem a exploração de todas as diferenças existentes no Brasil, seria empobrecer a pesquisa e negligenciar a diversidade de processos de desenvolvimento educacional e cultural produzido em cada região do país.

Ainda segundo Freyre (1958), em seus trabalhos, os Centros Regionais de Pesquisas, a partir de um plano de organização próprio para as características de cada região, deviam trabalhar com base nas análises do processo de desenvolvimento que afetava a sociedade brasileira, com intensidade variável nas diferentes regiões do país. Nessa perspectiva, a educação deveria ser encarada como “um dos fatores que devem ser utilizados, até onde fôr possível, no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira” (FREYRE, 1958, p. 33).

Também preocupado com a descentralização do processo em que se instauravam as pesquisas e a educação como um todo, Anísio Teixeira, um dos articuladores na implementação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, bem como dos Centros Regionais, deixava clara a necessidade de ruptura com os modelos centralizadores, tanto em seu discurso de posse como diretor do Inep, quanto em seu artigo intitulado *A administração pública brasileira e a educação*, publicado no mesmo número em que é publicado o Decreto que institui o CBPE, em 1956.

Nesse artigo, o autor faz críticas à postura centralizadora do Estado, que, segundo sua interpretação, buscava para as políticas de Estado e para a educação do país a mesma racionalização uniformizadora da indústria:

Essa tendência á grande organização da indústria e à uniformização dos seus produtos decorre do caráter mecânico da produção e da conseqüente facilidade de se produzirem, em massa [...] ocorre, porém, que o Estado, independente da tendência moderna de centralização e concentração do poder da organização da indústria, já possuía a tendência à centralização. [...] A legislação de tipo uniforme e a uniformização dos métodos e

processos de controles, por um lado, e a centralização dos serviços de pessoal e material, por outro lado, determinaram a completa burocratização do Ministério da Educação, que se fez um atravancado cartório de registro de centenas de milhares de documentos educativos e um ineficiente administrador das poucas escolas, que ainda mantém (TEIXEIRA, 1956, p. 4 e 18).

Nesse sentido, a criação de um órgão de pesquisa dentro de um instituto de pesquisa, bem como a criação de outros centros de pesquisas fora do Instituto, poderia ser compreendida como a busca por uma ruptura com o passado do Inep, na qual a concentração do poder definiria as tendências e perspectivas a serem seguidas.

O CBPE, naquele momento de ruptura entre Estado e instituições, teria a função de elaborar, de forma descentralizada, pesquisas e experimentos educacionais; centralizar documentação e livros sobre educação; e disseminar a informação, principalmente na formação de professores. Em três palavras, o CBPE deveria pesquisar, documentar e disseminar (ROTHEN, 2005).

Apesar de ser um órgão do Inep e, com isso, estar ligado ao Ministério da Educação e Cultura e, conseqüentemente, ao Estado, o CBPE tentou manter uma autonomia em relação ao Ministério, nem que fosse relativa aos temas que iria pesquisar. Para Marcus Vinícius da Cunha (1991), a criação do CBPE permitiu aflorar significativa discussão quanto ao conceito de pesquisa educacional e à definição do papel da ciência, especialmente no caso das ciências sociais, na investigação dos problemas da escola brasileira e na busca de suas soluções, sem se vincular diretamente às demandas do Estado, uma vez que voltava sua preocupação para problemas próprios ao sistema educacional.

Segundo Cunha (1991), apesar de nesse período a preocupação do governo em relação à educação ser a de privilegiar a formação de mão de obra técnica, educadores vinculados aos Centros Regionais tinham preocupações que não coincidiam com esta orientação governamental. Xavier (1999) também afirma que, apesar de tentar se manter autônomo, o CBPE manteve com o poder do Estado uma relação nem totalmente independente, nem tão pouco autônoma, devido ao seu caráter de assessoramento técnico e por manter ligações com órgãos internacionais.

Por fim, os Centros de Pesquisas estão imersos no contexto de uma educação voltada para o desenvolvimento. Independentemente de seu caráter dependente ou autônomo com relação ao Estado, os Centros têm um papel

instrumental no contexto histórico em que são implantados, estando atrelados como um fator importante a serviço do desenvolvimento e crescimento do país. Como aponta Cunha (1991), o desenvolvimento do país se identificava com o processo de industrialização, urbanização e democratização, o que significava o ingresso do Brasil na modernidade. E nesse ideário, a educação, bem como as pesquisas desenvolvidas sobre e a partir do sistema educacional brasileiro, também estariam a serviço do desenvolvimento.

Apesar das tensões entre os interesses explícitos e implícitos do Centro no que diz respeito às suas relações com instituições vinculadas ao Estado e relação colaborativa com órgãos internacionais, bem como tensões entre as concepções teóricas dos cientistas sociais e práticas dos educadores, o que foi realmente relevante, segundo Silva (2002), foi que o CBPE foi além da formação de alguns pesquisadores, sendo capaz de formar uma elite de educadores que passaram a pensar cientificamente a educação, mesmo que não exatamente da mesma forma que os cientistas sociais, mas já capazes de compreenderem a necessidade de se pensar o terreno pedagógico e didático com base na realidade social brasileira.

Fernandes (1966) afirma que se o Centro conseguisse atingir como núcleo de ciência aplicada seus alvos práticos no campo da educação, o CBPE já estaria contribuindo de forma marcante para desenvolver, no Brasil, “ambiente de confiança e de reconhecimento do valor científico da pesquisa no campo das ciências humanas” (FERNANDES, 1966, p. 574).

O percurso percorrido para atingir os objetivos, não só dos Centros, mas das demais instituições criadas no decênio de 1950, caminha de mãos dadas às necessidades de crescimento de uma sociedade ávida pelo desenvolvimento e pela modernização.

Com o processo de desenvolvimento e institucionalização da pesquisa, não foi diferente. A pesquisa também, a partir de seus temas, seus formatos e suas perspectivas, se desenvolveu seguindo critérios e demandas dessa mesma sociedade rumo ao avanço científico e tecnológico. Tudo, de certa forma, girava em torno dos anseios de crescimento, desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira. Não há como negar as relações que se estabeleceram, entre os avanços da ciência e da tecnologia, o processo de institucionalização da pesquisa e a criação de institutos e órgãos na década de 1950, e o contexto social, econômico, político e cultural do Brasil.

3 UM PANORAMA SOBRE A SOCIEDADE BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1950: O FOCO NO DESENVOLVIMENTO

No intuito de compreender o contexto em que as instituições foram criadas na década de 1950, a dimensão política em que se configuravam as pesquisas da época, e ainda, a forma como vinham sendo historicamente construídas, foi realizada uma análise da sociedade brasileira partindo de um panorama de estruturação do modelo desenvolvimentista que vinha se implantando à época, contribuindo para a configuração e desenvolvimento do Brasil como nação, numa perspectiva econômico-sócio-política, com foco na década, 1950-1959.

Para compreender a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, foi fundamental o entendimento sobre as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, especialmente quando relacionadas à expansão do sistema capitalista. Nesse sentido, foi necessário fazer alguns apontamentos sobre a forma como o capital se estabeleceu na sociedade, para que fosse possível, posteriormente, pensar a sociedade brasileira, mais propriamente dita, no período aqui estudado, pois num cenário onde a sociedade capitalista dirigia novas formas de pensar a vida em coletividade, bem como a forma de funcionamento das mais variadas instituições que a compunham e a configuravam, é preciso que se tenha visão, tanto do plano nacional, quanto do plano internacional, como afirmava Florestan Fernandes, autor base de discussão desse capítulo.

De acordo com as análises de Miriam Limoeiro Cardoso (2005), a sociologia de Florestan Fernandes é abrangente, complexa, diversificada e, por esse motivo, apesar de o autor fazer análises levando, em consideração o plano nacional e internacional, será apresentada uma análise em que Fernandes busca explicações sobre a sociedade brasileira, mesmo que não se possa ignorar alguns pontos de discussão sobre o mundo, pois já em suas primeiras formulações sobre as configurações no Brasil, o autor afirma que estas se definem com base em relações externas a ela.

Por exemplo, segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1978), em plena vigência do desenvolvimentismo como ideologia dominante no Brasil, Florestan Fernandes admite que para poder entender e explicar o Brasil seria necessário situá-lo no contexto das relações que o determinam estrutural e dinamicamente, indo para além

dos limites nacionais particulares. As análises de Fernandes têm compromisso econômico-político-social para a compreensão sobre a sociedade capitalista, principalmente, no que diz respeito às reflexões sobre o Brasil e a América Latina.

Para Fernandes apud Cardoso (2005), o sistema capitalista, ou melhor, o modo de produção capitalista é uma totalidade que não é homogênea nem produtora de homogeneidade no seu movimento, pelo contrário, produz inúmeras desigualdades promovidas pelo entrelaçamento entre a ordem econômica internacional capitalista e a ordem social local das sociedades:

Ao se implantar e se expandir, o capitalismo cria e fortalece classes sociais específicas que constroem os processos tipicamente capitalistas e também processos de inserção capitalistas que parecem ser atípicos ou não tão generalizadamente típicos. Todos são internacionais e locais, num entrelaçamento que se faz por meio de relações entre as classes sociais, sob direção daquelas que são constituídas pelo capitalismo, através de processos que são complexos e diferenciados-diferenciadores, mas não são duais nem criadores de dualidade. Em sociedades capitalistas dependentes, o desenvolvimento assume características que são específicas dessa heteronomia¹⁴ (CARDOSO, 2005, p. 19).

Os estudos sobre algumas obras de Florestan Fernandes foram fundamentais para que se pudesse compreender a sociedade brasileira, principalmente, as mudanças sociais e seus reflexos no que diz respeito às instituições, pois segundo o autor (2008), a realidade social é histórica, ou seja, sempre se transforma e para conhecer essas mudanças é necessário o conhecimento sobre esse processo histórico, o conhecimento de seus determinantes e das condições de determinada época.

Antes de uma discussão sobre a sociedade brasileira na década de 1950, faz-se necessário considerar alguns apontamentos sobre os primeiros reconhecimentos da estrutura do modelo capitalista no Brasil para depois poder se pensar, de fato, o ideário desenvolvimentista no Brasil e como esse primeiro momento influenciou, não só no processo de desenvolvimento da nação, mas no pensamento intelectual da época, pois ignorar a condição histórica do processo de conhecimento seria restringir as possibilidades críticas de investigação de determinada problemática em determinado momento.

¹⁴ Em suas pesquisas sobre o capitalismo dependente, Florestan Fernandes aponta que as relações de heteronomia ou dependência sejam formadas como parte constitutiva da expansão do capitalismo em um determinado momento da história.

3.1 A inserção do modelo capitalista no Brasil: apropriação ou adaptação para o contexto nacional

Como já afirmava Marx em suas obras sobre a estrutura da sociedade capitalista, a partir da análise dos economistas clássicos, o capitalismo enquanto sistema de produção e reprodução de valores era, e ainda é, uma força revolucionadora permanente e contínua. Os momentos de desenvolvimento do capital e conseqüentemente do capitalismo como sistema econômico que dirige a sociedade mostram uma concepção enraizada de moldes de estruturação da vida, que de forma direta e indireta se articulam e estão intimamente ligadas à relação existente entre os interesses do capital na sociedade e suas instituições.

A partir de um capitalismo que Hobsbawm (1995) aponta como um grande avanço da economia do capital industrial em escala mundial, acredita-se que esse avanço traz uma ordem não só econômica, mas também social, que abarca novas ideias, credos e concepções de mundo que servem, dentro do sistema capitalista, para legitimar e ratificar os interesses da ordem manipuladora e alienante do capital.

Sendo o capitalismo um sistema econômico, Karl Marx (1991), em *Para a crítica da economia política*, afirma que as análises da sociedade, da política e da cultura partem das determinações econômicas que influenciam as formas de organização do trabalho e da vida social como um todo. Assim, discutir o desenrolar da sociedade capitalista ao longo da história nos remete a analisar fundamentalmente a atividade econômica.

O processo de expansão capitalista acaba por influenciar, tencionar, modificar e, muitas vezes, recriar outros processos e outras formas de produção com os quais tem contato na sociedade. Essas determinações impostas pelo capitalismo exercem influências com maior ou menor intensidade, dependendo do lugar no mundo com o qual se defronta, criando múltiplas articulações para manter seus interesses como sistema.

Octavio Ianni (1996) mostra que o capitalismo, como modo de produção, pode ser visto como um todo complexo e contraditório, cuja história e trajetória são extremamente dinâmicas, uma vez que se apresenta como um processo de amplas proporções que cria e recria as forças produtivas e as relações de produção,

produzindo e reproduzindo o desenvolvimento desigual em escala nacional e mundial por estar constantemente ultrapassando fronteiras.

Considerando as especificidades desse trabalho de pesquisa, é importante ressaltar que, aqui, a análise é realizada apenas em escala nacional, pois entende-se que tentar compreender a forma de estruturação do modelo capitalista no Brasil já é, por demasiado, complexo, considerando as inúmeras controvérsias que configuram a história sócio-política-econômica do Brasil.

Muitas são as controvérsias que dizem respeito à introdução e organização do capitalismo no Brasil. Contudo, há de se admitir que muitas foram as transformações ligadas à nossa história e muitos foram os obstáculos superados quando o objetivo era pensar mudanças e acomodações da sociedade brasileira ao processo capitalista. Nesse sentido, Moraes (2002), traz as contribuições de Coutinho sobre a situação do Brasil no processo de desenvolvimento do capitalismo:

No Brasil, bem como na generalidade dos países coloniais ou dependentes, a evolução do capitalismo não foi antecedida por uma época de ilusão humanista e de tentativas – mesmo utópicas – de realizar na prática o “cidadão” e a comunidade democrática. Os movimentos neste sentido, ocorridos no século passado e no início deste século, foram sempre agitações superficiais, sem nenhum caráter verdadeiramente nacional e popular. Aqui, a burguesia se ligou às antigas classes dominantes, operou no interior da economia retrógrada e fragmentada. Quando as transformações políticas se tornavam necessárias, elas eram feitas “pelo alto”, através de conciliações e concessões mútuas, sem que o povo participasse das decisões e impusesse organicamente sua vontade coletiva. Em suma, o capitalismo brasileiro, ao invés de promover uma transformação social revolucionária – o que implicaria, pelo menos momentaneamente, a criação de um grande mundo democrático -, contribuiu, em muitos casos, para acentuar o isolamento e a solidão, a restrição dos homens ao pequeno mundo de uma mesquinha vida privada (COUTINHO apud MORAES, 2000, p. 47).

Com base nos estudos realizados por Florestan Fernandes, voltados para a análise sobre a constituição e consolidação do capitalismo no Brasil, existe uma tendência que nega a existência de uma revolução burguesa no país, porque afirma que pensar a história brasileira como revolução burguesa implica em pensá-la a partir de esquemas repetitivos da história, modelos implantados de outros países, principalmente o modelo europeu. Entretanto, a preocupação aqui é pensar essa possível revolução burguesa brasileira como um processo de incorporação de um padrão estrutural de organização econômica da sociedade, marcado pela expansão do trabalho assalariado e a universalização da ordem social competitiva.

Com o intuito de não entrar no debate sobre as controvérsias intelectuais que giram em torno desse tema – até por que não é este o nosso foco de discussão – o trabalho será conduzido, pautando-se no autor Florestan Fernandes que entende o conceito de revolução burguesa como um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, culturais e políticas que só se realiza quando o desenvolvimento capitalista atinge um ponto auge de sua evolução industrial (FERNANDES, 1995).

Para Florestan Fernandes (2005), as noções de *burguês* e de *burguesia* têm sido exploradas de forma livre e muitas vezes até abstrata, no sentido de perder suas determinações como categorias. Ao pensar essas noções no processo de organização econômica da sociedade brasileira, Florestan Fernandes afirma que essas surgiram com a implantação e a expansão da grande lavoura exportadora. Tal entendimento parte do princípio de que os senhores de engenho exerciam funções socioeconômicas de agentes de controle do fluxo de suas atividades, sem qualquer interferência da organização econômica das metrópoles ou da economia mercantil da Europa (FERNANDES, 2005).

Porém, ainda segundo Fernandes (2005), estaria contido nessa análise, um enorme equívoco no que diz respeito à associação do senhor de engenho ao burguês, ou da aristocracia agrária à burguesia, uma vez que os senhores de engenho estavam inseridos num processo de mercantilização da produção agrária, cujas funções estavam atreladas à organização de uma produção de tipo colonial. Essas duas noções - *burguês* e *burguesia* - são próprias de uma situação de mudança, na qual o Brasil foi inserido noutra momento, mas não de forma completa e característica, já que não teve o passado da Europa, apenas reproduziu, de forma peculiar, as novas preocupações europeias, com o intuito de desenvolver a civilização moderna no país.

Na história do Brasil, não são encontradas nem as características do sistema econômico feudal nem as marcas das práticas econômicas dos burgos. A burguesia surgiu, aqui, constituída por profissionais especializados, artesãos produzindo para o mercado interno e negociantes. Desta forma, no surgimento da burguesia no Brasil, ela não correspondia ao modelo de classe dirigente do senhor de terras.

Segundo Florestan Fernandes (2005), as práticas econômicas capitalistas foram introduzidas no Brasil, juntamente com a colonização, porém, a Independência foi o momento em que foram criadas as condições de expansão para a burguesia. Para o autor, a Independência é entendida como um momento

importante de expansão da burguesia porque significa o rompimento da ordem econômica colonial, constituindo a primeira grande revolução social que ocorreu no Brasil. Esse momento dá início a um novo tipo de *autonomia* política e é, nesse sentido, que se apresenta como aspecto revolucionário.

As alterações políticas e econômicas condicionaram a organização e reorganização da sociedade, estimulando o crescimento de um negócio e configurando uma situação de mercado (FERNANDES, 2005). Essa situação de mercado dinamizou a vida econômica, dando forte impulso ao desenvolvimento capitalista. No entanto, esse capitalismo que se desenvolvera no Brasil não apresentava as mesmas características estruturais e funcionais do capitalismo desenvolvido nas nações dominantes. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil:

Era um capitalismo de um tipo especial, montado sobre uma estrutura de mercado que possuía duas dimensões – uma estruturalmente heteronômica; outra com tendências dinâmicas autonômicas ainda em via de integração estrutural. Por causa dessa dupla polarização, a esse capitalismo se poderia aplicar a noção de “capitalismo dependente”. (FERNANDES, 2005, p.113).

A dinâmica de estruturação da economia capitalista brasileira só pode ser adequadamente apreendida tendo em vista a dinâmica de estruturação da economia capitalista mundial. Assim como os demais países latino-americanos, o Brasil se desenvolveu sob a égide do sistema capitalista europeu, nascendo para a história moderna a partir do papel que nela tomaram os portugueses e a partir do momento em que passa a ser território para a expansão do mundo ocidental (MOURA, 2011).

Pautando-se nos estudos de Florestan Fernandes sobre o desenvolvimento capitalista no Brasil, entende-se que não se pode negar que, apesar de as transformações capitalistas no Brasil terem ficado muito aquém das transformações que ocorriam nos países centrais do desenvolvimento capitalista, o crescimento do mercado mundial do café, principalmente, além de outras atividades produtivas, fez com que o país sofresse grande e significativo impacto econômico. Com isso, a partir do capital cafeeiro, encontrou-se novas estruturas de desenvolvimento industrial no Brasil. O período que se estende do final do século XIX até a década de 1930, no século XX, testemunhou a formação e consolidação do capital industrial no país (MORAES, 2000).

Para Florestan Fernandes (2005), o que muitos autores chamam de crise do poder oligárquico não pode ser entendido como um colapso, mas como o início de

uma transformação que inaugurava uma recomposição das estruturas de poder. Recomposição essa que, ainda segundo Fernandes (2005), marca o início da modernidade no Brasil, separando a *era senhorial* da *era burguesa*, ou seja, da era da sociedade de classes.

Ao absorver as aspirações capitalistas como sistema de relações de produção, a sociedade acaba por desenvolver uma ordem social que prima pelos valores mercantis, incorporando as regras de comportamento da sociedade capitalista aos nossos valores cotidianos. Nesse sentido, torna-se complicado localizar o momento histórico em que essa revolução atinge um patamar de maturidade, pois o fim do Império e o começo da República não oferecem indicações definitivas dessa maturidade.

Entretanto, apesar de não se saber ao certo ou não se conseguir definir com exatidão, o momento da transformação capitalista da sociedade brasileira, não se pode negar os esforços e mudanças implementados para que o país se tornasse capitalista como grande parte das nações mundiais.

O Brasil, de alguma forma, ou muitas, ao longo das transformações e em busca de um crescimento como nação, não só se apropriou de modelos de organização social, política, econômica e cultural de outros países, como também criou adaptações desses modelos a fim de que as especificidades do país fossem consideradas. Muitas foram as influências sofridas para que as estruturas, organizações e instituições fossem formadas.

Não se deve desconsiderar o papel importante dessas influências no processo de desenvolvimento do país. Partindo dessa afirmação, serão apresentados alguns acontecimentos importantes para compreender o Brasil da década de 1950, período principal de análise desse trabalho, com o objetivo de pensar as relações que se estabelecem entre esses acontecimentos que de alguma forma, marcaram a história do mundo, influenciaram o país e contribuíram para as transformações no país nesta década.

3.2 Apontamentos sobre o pós-guerra: ideários para o desenvolvimento

Após a Segunda Guerra Mundial, conflito militar global que durou de 1939 a 1945, envolvendo a maioria das nações do mundo, incluindo todas

as grandes potências, o capitalismo passou a promover o processo de internacionalização do capital, garantindo sua presença em nível internacional. Esse processo compreende uma transformação da forma de conceber e organizar o mundo.

No que diz respeito ao panorama político na década de 1950, o mundo ainda se recuperava da Segunda Guerra Mundial, agora bipolarizado diante das disputas entre as duas superpotências emergentes, Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, iniciando nesse contexto a Ordem Bipolar¹⁵, onde a Europa se reconstruía, tentando se manter nessa nova realidade. Segundo Eric Hobsbawm (1995) os anos 50 foram os mais tensos dentro do período da Guerra Fria:

Os 45 anos que vão do lançamento das bombas atômicas até o fim da União Soviética não foram um período homogêneo único na história do mundo [...] a história desse período foi reunida sob um padrão único pela situação internacional peculiar que o dominou até a queda da URSS: o constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada “Guerra Fria” (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

A Segunda Guerra mal terminara e o mundo se via numa Terceira Guerra, considerada por muitos como apenas um conflito não declarado, no qual duas superpotências - EUA e URSS - buscavam novas áreas de influência (HOBSBAWM, 1995). Mas a Guerra Fria foi muito mais do que isso, pois diante da bipolarização, muitos conflitos se tornaram evidentes, reais e sanguinários. A Guerra Fria dominou toda a segunda metade do século XX e, ainda hoje, em pleno século XXI, muitos povos sofrem seus reflexos, vide o embargo norte americano á Cuba¹⁶ e os inúmeros conflitos territoriais pelo mundo.

¹⁵ Entende-se por Ordem Bipolar a divisão do mundo em duas superpotências, após o fim da Segunda Grande Guerra, quando o mundo se organizava dentro de um novo cenário, pois o eixo mundial deixou de ser a Europa e passou para dois novos centros: Moscou e Washington. Os dois Estados aliados na guerra viam agora suas enormes diferenças, ou seja, a URSS liderando o socialismo e os EUA liderando o capitalismo (HOBSBAWM, 1995).

¹⁶ Como consequência da Revolução Cubana, movimento que culminou com a destituição do ditador Fulgêncio Batista, em 1959, as políticas econômicas de Cuba, em meio à Guerra Fria, deixaram o governo norte-americano apreensivo, pois à medida que a revolução avançava, através de mudanças estruturais e sociais, os Estados Unidos viam a necessidade de modificar suas ações em toda a América Latina para evitar que o mesmo ocorresse em outros países do continente. Dessa forma, os Estados Unidos passam a decretar imposições graduais de restrições comerciais sobre a ilha. As dificuldades econômicas de Cuba, fruto das medidas de restrição, levaram o regime de Fidel Castro a estreitar vínculos com a União Soviética. Vendo o alinhamento com os soviéticos, o governo norte-americano, à época com o presidente John F. Kennedy, emite em 1962 uma ordem

O período pós Segunda Guerra Mundial foi um período onde muitas teorias e estratégias foram criadas com o intuito de tentar 'organizar' o mundo, pois em virtude das economias devastadas, das possíveis crises globais e o estabelecimento de uma nova ordem mundial, viera à tona a discussão para a criação de organismos internacionais que pudessem, de alguma forma, regular as atividades econômicas e sociais dos países.

A criação de organismos internacionais, a partir da necessidade de reconstrução dos países no pós-guerra, promoveu novas formas de relações entre as nações, envolvendo aspectos da economia, educação, cultura.

Nesse mundo de incertezas e mudanças foi debatida a necessidade de criação de uma entidade para gerir questões mundiais, desde as questões mais gerais até as mais específicas. Com essa finalidade foi criada, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), uma organização supranacional para administrar conflitos internacionais, integrada por organismos econômico, político, social e cultural e por instituições como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), destinadas a apoiar financeiramente a recriação do sistema econômico mundial (EVANGELISTA, 1999). Ainda segundo a autora, nesse contexto, cria-se, no ano seguinte, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujos objetivos visam a paz e a segurança entre as nações, mediadas pela educação, ciência e cultura.

No que diz respeito as duas instituições financeiras, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), criados devido à preocupação com uma recessão global no pós-guerra, Eduard Bendrath e Alberto Gomes (2011) afirmam que, apesar de ambas serem instituições financeiras, existem diferenças entre as duas instituições quanto à atuação no cenário mundial. Enquanto cabia ao Banco Mundial o papel de auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no pós-guerra, ficava a cargo do FMI o controle e a supervisão do sistema monetário internacional na tentativa de garantir uma estabilidade econômica:

O Banco Mundial teve sua fundação vinculada à do FMI, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra [...] A atuação das duas instituições foi decisiva na consolidação do capitalismo e na retomada do crescimento econômico [...] A importância do Banco

Mundial e do FMI no pós-guerra significou aos países vitoriosos do conflito, além da regulação da economia global, a vitória também da imposição ideológica capitalista e da demonstração de poder, não só militar, mas também econômico (BENDRATH e GOMES, 2011, p. 95).

Em se tratando das instituições financeiras, a compreensão dos papéis ficava clara devida à necessidade de estruturação e desenvolvimento dos países no pós-guerra. Já em relação à UNESCO, atuar com o ideário da educação e cultura em um mundo devastado e confuso ideologicamente resultou em movimentos de questionamento sobre a real função dessa instituição no novo cenário global.

Segundo Bendrath e Gomes (2011), a bipolarização entre estados capitalistas e comunistas colocava os objetivos da Unesco sob desconfiança, pois a imposição da ideologia norte-americana de democracia ficou evidenciada ao final da segunda guerra mundial, deixando os demais países membros, com suspeitas quanto ao uso da UNESCO como propagadora da cultura norte-americana pelo mundo.

Apesar dos organismos criados para a reorganização do mundo no pós-guerra, alguns países, de condições mais atrasadas em relação ao processo de desenvolvimento que se instalava pelo mundo, necessitavam de organismos mais específicos de apoio.

Pensando, mais especificamente, a América Latina, pode-se citar a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que foi criada no pós-guerra, em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) para orientar a agenda de discussão e os programas econômicos dos países ditos de periferia, em especial os da América Latina (HOBBSAWM, 1995).

Segundo Renata da Silva Gonçalves (2014), o momento mais importante da CEPAL se deu nos anos de 1950, possivelmente pela conjuntura política e econômica das regiões que ainda não se encontravam em regimes autoritários. Além de inovar com um método de pesquisa próprio para os países latino-americanos, a CEPAL inovou ao criar uma identidade latino-americana a partir da prática da política-econômica para a análise econômica dos países dessa região, construindo um referencial coletivo latino-americano, buscando dar respostas concretas aos obstáculos estruturais característicos das sociedades subdesenvolvidas:

A Comissão surge contrariando a ideia generalizada de que a periferia não poderia pensar sobre sua própria realidade, muito menos criar políticas alternativas para solucionar seus problemas, por isso a CEPAL se

desenvolveu como uma escola de pensamento focada na análise das tendências econômicas e sociais dos países latino-americanos e caribenho e suas teorias impactaram a economia, vida social e política da região (GONÇALVES, 2014, p. 116).

As medidas propostas pela CEPAL durante a década de 1950, quanto às suas metas básicas e políticas-econômicas para a América Latina, se deram num processo de industrialização, substituição de importações e manutenção dos salários. A preocupação com a manutenção dos salários tinha o objetivo de evitar que grande parte da população latino-americana tivesse seu poder de compra diminuído.

De todos os países latino-americanos, o Brasil foi o país onde se pode observar a maior influência da CEPAL, não somente entre os intelectuais, mas também entre os políticos, nas tomadas de decisões públicas, e entre o meio industrial (GONÇALVES, 2014).

O decênio de 1950 e seus anos de entorno foram um período da história que, para muitos estudiosos, foi um divisor de águas para se compreender o mundo e a forma de organização da sociedade capitalista. Ao trazer alguns apontamentos sobre o período pós-guerra, tentou-se contextualizar esse período histórico para que se pudesse discutir de maneira mais pontual, a década de 1950 no Brasil, pensando suas características e a forma como a sociedade se organizava frente ao que vinha acontecendo no mundo.

3.3 O Brasil na década de 1950: contextualização e características

Com o fim da Segunda Guerra Mundial vieram os anos de 1950 e a bipolarização do mundo e, nesse contexto, o Brasil, precisando optar por um dos lados dessa bipolarização, acabou cortando relações com a União Soviética, colocando o Partido Comunista Brasileiro na ilegalidade.

Como dito anteriormente, o mundo pós Segunda Guerra Mundial caminhava num ritmo intenso e acelerado, buscando, como nunca, o desenvolvimento. O esforço de ampliação da área de influência econômica, política e ideológica dos EUA implicou no estímulo à penetração da cultura norte americana em países latino-americanos como o Brasil. De fato, esse processo já se iniciara no país, desde os tempos da guerra se ampliando no pós-guerra, porque difundia-se em todo o mundo

ocidental um espírito de otimismo e de esperança, um novo modo de viver propiciado pelo forte desenvolvimento industrial.

Segundo Graziella da Silva (2002), o período de 1945-1964 foi marcado pelo que se convencionou denominar nacional-desenvolvimentismo, quando os discursos sobre justiça social e construção de uma sociedade democrática se juntavam aos anseios pelo desenvolvimento industrial, baseado no planejamento, e ao crescimento social. Nesse cenário de mudança, o Estado planejador exercia papel central na busca desse desenvolvimento econômico e, por esse motivo, o Estado deveria ser forte e organizado.

No Brasil, essas transformações foram se consolidando, principalmente, ao longo da década de 1950. Assim como em todo mundo, houve aqui, um processo de urbanização tendo como consequência direta a formação de uma sociedade de massa e de consumo, inspirada no modelo norte americano de vida, inspirado no *American Way of Life*, termos que traduzem uma forma de pensar o mundo e viver a vida dentro de determinados padrões. Segundo Florestan Fernandes (2008), o processo de urbanização e industrialização do Brasil não constituiu um fato excepcional, ao contrário, foi um processo que se incluiu na ordem das ocorrências normais da evolução social.

Não só a população assumia novos padrões de comportamento, como também a paisagem mudava. Prédios eram construídos, casas com estilos modernos, moda, novos hábitos, novos valores, dentre muitas outras transformações. Naquele momento, consolidava-se, segundo Florestan Fernandes (1995), a chamada sociedade urbano-industrial, sustentada por uma política desenvolvimentista que foi se aprofundando ao longo da década e com ela um estilo de vida difundido por revistas, pelo cinema, pelo rádio e pela televisão que, em 1950, chegou ao Brasil.

Esse vigor cultural e estético marcou anos de renovação ao longo de toda a década de 50, encontrando eco junto aos setores das camadas médias urbanas em franca expansão, sobretudo no meio universitário. Foram 'anos dourados' consagrados no governo Juscelino Kubitschek através de um debate geral sobre a reconstrução nacional que permaneceu em curso durante toda a década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960.

Pensando todo o panorama de mudanças e tendo como ponto de partida as obras de Florestan Fernandes, onde não se encontram respostas fechadas ou

conclusões definitivas, mas pistas de caminhos a serem seguidos, tentou-se com base em seus estudos, principalmente, da década de 1950, traçar algumas características desse decênio com muitas mudanças políticas, econômicas e sociais.

Segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1996), Florestan Fernandes fez importantes formulações nas décadas de 1950 e 1960, “época extremamente rica de acontecimentos, de produção e debate de idéias, de controvérsias intelectuais e políticas” (p.100). Esse período se caracterizou por um momento em que a ideologia do desenvolvimento foi dominante no Brasil. O apelo ideológico foi forte em nome do progresso e da riqueza material da nação, pois esse desenvolvimento anunciava tempos de prosperidade e soberania nacional, promovidos pelo crescimento econômico acelerado da época.

Para se tentar compreender o momento de planejamento e desenvolvimento que impulsionavam o país no decênio de 1950, será utilizado um estudo feito por Graziella Silva (2002), onde são apontados os direcionamentos políticos da época em prol das mudanças no país:

No Brasil, depois de quase dez anos de Estado Novo o país retoma o caminho democrático. Não que isso tenha marcado uma ruptura radical com o período anterior: o presidente eleito em 1945 foi Eurico Gaspar Dutra, antigo chefe das Forças armadas de Getúlio. Apesar de 20 anos de continuidade democrática, podemos encontrar diferenças entre as políticas econômicas adotadas por Dutra (1945-51), Getúlio Vargas (1951-54), Juscelino Kubitschek (1956-60) e no instável período entre 1961-64. Octavio Ianni divide esse período com relação a sua política econômica, definindo o período Dutra (46-50) como Política Econômica Liberal, o período Vargas (50-54) como Desenvolvimento e Capitalismo Nacional, o período JK (55-60) como Industrialização e Interdependência e o período de 1961-64 como crise da Democracia. Com exceção do último período, a busca pelo investimento estrangeiro (controlado/taxado ou não) por um lado, e a racionalização da administração pública, por outro, eram vistos como as melhores formas de realização de metas de desenvolvimento e democratização. A criação da Escola Brasileira de Administração de Pessoal de Ensino (Ebp, 1952) e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes, 1951) nesse período corroboram essa interpretação (SILVA, 2002, p. 85-86).

Florestan Fernandes (1995) caracterizou esse mesmo período pela passagem de uma ordem estamental para uma ordem competitiva, num momento onde as ideias de democracia eram enfatizadas para diminuir o poder das oligarquias, fortificar a burguesia nascente e dar certa participação eleitoral às massas.

Muitas foram as mudanças que se seguiram a partir do ideário democrático. Uma que chamou a atenção, que afetou principalmente o panorama social, em todos

os setores do pós-guerra, foi o papel desempenhado pelas mulheres, sobretudo as casadas que passaram a repensar seu papel na sociedade. Apesar de o movimento feminista ter começado ainda no fim do século XIX, foi no século XX que os papéis desempenhados pela mulher se ampliaram, quando algumas dessas se inseriram na sociedade industrial, onde assumiram uma gama diversa de postos de trabalho.

Foram muitas as transformações vividas nessa nova sociedade industrial, que repensava o papel dos indivíduos meio às mudanças, fazendo-os questionarem, mais profundamente, suas condições nessa sociedade em constante transformação.

No início da década de 1950, Getúlio Vargas voltou ao poder eleito pelo voto direto. Sobre este segundo governo de Vargas (1951-1954) existe uma controvérsia, pois alguns autores afirmam que este governo teve como principal projeto, o 'nacional desenvolvimentismo', enquanto outros autores levantam questionamentos sobre os direcionamentos desse projeto.

Na análise de Fernando Henrique Cardoso (2014), o primeiro grupo afirmava que o projeto de Vargas consistia num desenvolvimento nacional autônomo para o país, baseado na industrialização e sob a liderança da burguesia industrial em aliança com os trabalhadores e setores da classe média urbana. Esse grupo era liderado por intelectuais ligados à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) - como Celso Furtado e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)¹⁷ como Hélio Jaguaribe e Nelson Werneck Sodré.

O segundo grupo de autores destacava alguns equívocos do nacional desenvolvimentismo, não no intuito de negar esse desenvolvimentismo, mas levantando críticas e problematizando a forma como era conduzido. Dentre esses autores, podemos encontrar Fernando Henrique Cardoso que apontava a crise do nacional desenvolvimentismo, destacando as razões de sua falência, mas sem duvidar de sua existência (CARDOSO, 2014).

Getúlio Vargas propunha romper com o capital estrangeiro, visando um desenvolvimento nacional autônomo, mas isso jamais significou uma luta anti-imperialista armada ou um rompimento total com os EUA. Nesse sentido, existia certa contradição, pois um lado dependia dos investimentos estrangeiros para o

¹⁷ Órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa. Era destinado ao estudo, ensino e à divulgação das ciências sociais. O Instituto tinha como objetivo principal a discussão em torno do desenvolvimentismo.

crescimento econômico e, ao mesmo tempo, afirmava a importância da autonomia do país. Na realidade, tratava-se de um nacionalismo possível.

Após o suicídio de Vargas em agosto de 1954, ocorreu grave crise política até a eleição, em 1955, de Juscelino Kubitschek. O governo de Juscelino Kubitschek, em linhas gerais, fomentou o processo de industrialização nacional através de algumas medidas que colocavam o Brasil, verdadeiramente, na posição de desenvolvimento. Algumas dessas medidas foram: a substituição de importações (iniciado por Vargas); a abertura ao capital externo para investimento; o planejamento estratégico (como no caso de JK.); a construção de infraestruturas como rodovias, hidroelétricas, aeroportos; a promoção da indústria de base e de produção de bens de capitais, fundamentais para produção nacional; dentre outras (FERNANDES, 1995).

Foi durante o período JK que o otimismo desenvolvimentista atingiu seu ponto alto, pois o crescimento econômico que era implementado foi visto como passo decisivo para a transformação do Brasil de um país subdesenvolvido para um país moderno. Ratificando a ideia de iniciativas de desenvolvimento no país, exposto por Florestan Fernandes (1995), Silva (2002) aponta a direção e as metas para esse desenvolvimento, a partir do Plano de Metas de JK:

Sendo esse momento definido como um período de transição (para utilizar a terminologia consagrada pela Cepal), cabia ao Estado estabelecer a direção e as metas da mudança. O Plano de Metas de JK (50 anos em 5)¹⁸ era assim um planejamento das mudanças estruturais que consideravam estudos e pesquisas feitas em órgãos como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb/1952) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/1955), onde grupos intelectuais, principalmente cientistas sociais (incluindo aqui os economistas), ocupavam posições estratégicas. O trinômio sobre o qual se baseava o novo governo era desenvolvimento econômico, planejamento e mudança social (SILVA, 2002, p.87).

Um dos símbolos maiores deste processo de modernização foi a construção de Brasília, nova capital do país inaugurada em 1960. Na lógica desenvolvimentista, a todo preço, proposta por JK, a superação do atraso ao qual o Brasil estava

¹⁸ Em 1956, tomava posse na presidência do Brasil Juscelino Kubitschek de Oliveira, com seu Plano de Metas, criado por um órgão que tinha como finalidade traçar a estratégia de desenvolvimento para ao país, o Conselho de Desenvolvimento, órgão diretamente subordinado ao presidente, com o slogan '50 anos em 5'. Dentro de um panorama pretencioso, o presidente priorizou a industrialização acelerada. O Plano de Metas de JK era um conjunto de 31 metas para o período de 1956 - 1960, incluindo-se a construção de Brasília, chamada de 'meta síntese'. As 30 metas setoriais foram agrupadas em cinco áreas: energia, transportes, alimentação, indústria de base e educação (CARDOSO, 1978).

submetido em relação às economias desenvolvidas do mundo capitalista, era condição para todo o processo de crescimento do país, não só político ou econômico, mas também social e cultural, uma vez que o crescimento permitiria a conquista da prosperidade, ultrapassando a condição de subdesenvolvimento através da exploração de suas potencialidades. A prosperidade produziria o aumento da riqueza nacional, possibilitando, em geral, melhores condições de vida à população. Nessa perspectiva, a própria busca pela prosperidade era definida como um projeto social (CARDOSO, 1978).

Todas as transformações políticas e econômicas foram acompanhadas, por outras tantas transformações sociais. Um exemplo disso foi o forte processo de êxodo rural, do qual a população antes concentrada no campo, chegou aos grandes centros urbanos em busca de trabalho. Esse processo de urbanização geraria mais tarde, como se sabe hoje, o inchaço das cidades, acarretando em problemas sociais que atualmente, ainda são enfrentados pelos Estados nos grandes centros, como falta de moradia, assistência social (saúde e educação), de transporte coletivo de qualidade, isso sem falar dos níveis de desemprego:

Numa palavra: urbanização suscitada pela industrialização. À medida que as massas pobres fugiam da marginalização rural transferindo-se para a cidade, processo que começou para valer depois da Segunda Guerra Mundial, a política brasileira veio a ser virada de cabeça para baixo. Era aí que se manifestavam as mudanças no século XX. Esses novos moradores das cidades muito justificadamente viriam a exigir atendimento de saúde, educação, emprego e participação política [...]. Esses brasileiros recém-emancipados também haveriam de se multiplicar. Nesse período, a população nacional aumentaria de 59 milhões em 1955 para 107 milhões e, depois, 172 milhões e assim por diante.

A bolha estava prestes a estourar.

Ao longo desses anos, o país viu-se cara a cara com o que sempre fora. Os pobres viam os ricos e os ricos viam os pobres. O Brasil nunca mais seria o mesmo (CARDOSO, 2014, p. 61).

Muitas foram às transformações na sociedade naquele período. Mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais num cenário de modificações constantes. Segundo Fernandes (2008), na medida em que a burguesia nacional lutava pelo desenvolvimento capitalista no país, em termos de uma política de associação dependente, ela se articulava aos variados interesses externos. Essas influências criavam e recriavam novas estruturas sóciodinâmicas, que dirigiam um processo de reorganização da política, mas principalmente, da economia.

Em meio a tantas mudanças, passa a se configurar uma nova ordem regida pela competitividade. Apesar de todo o crescimento e desenvolvimento que se vislumbrava, a nova ordem competitiva na qual o país se encontrava não acarretava maiores alterações nos padrões de relação de classe da época, pois o próprio crescimento da ordem competitiva favorecia unilateralmente os grupos e classes privilegiados, contribuindo também para fortalecer o controle do poder, pois como afirma Fernandes (2005), “os processos de mudança são, com frequência, fenômenos de poder, na evolução das sociedades” (p. 55).

Com foco no decênio de 1950, principalmente, após a posse de JK em 1956 e com todas as novas medidas para o crescimento econômico do país, existia um esforço para realizar esse processo de forma mais autônoma possível, mesmo com a ajuda do capital estrangeiro. Pensando a estrutura da economia brasileira e a forma de sua integração à economia internacional, pode-se compreender o desenvolvimento da industrialização no Brasil, bem como o processo de urbanização.

No Brasil, o Estado ocupou importante papel na expansão da industrialização, promovendo incentivo forte nesse processo e estreitando cada vez mais suas relações com o capital estrangeiro. Entretanto, negligenciou na função que lhe cabia quanto à aceleração e orientação do processo econômico, dando margem a muitas especulações quanto à veracidade de uma ideologia do progresso econômico que, juntamente com o crescimento, desenvolvimento e progresso, trouxe maior dependência e desigualdade entre os diferentes setores da economia, dando mais poder para quem já tinha o poder econômico e deixando ainda mais à margem da sociedade uma grande parte da população que estava fora das esferas de poder e das esferas econômicas.

Apesar de todo crescimento e mudanças sociais e estruturais do país, a política econômica implementada por JK acabou provocando endividamento e grande inflação, que por muitos anos e décadas, perduraram no cenário econômico e político do país, visto que sua opção pela interdependência econômica, permitindo uma maior entrada de capital e investimento estrangeiro no país, bem como uma política externa de associação internacional, acarretaram problemas no que tangia à inflação, déficit público e a grande desvalorização do câmbio (FERNANDES, 2005). No entanto, a despeito disso tudo, é inegável que os anos de 1950 tenham sido, de fato, marcantes para a compreensão da história de nossa sociedade. Os rumos

tomados pela nação neste período não apenas se diferenciavam do passado como certamente refletiriam na construção do futuro.

Num período da história do Brasil quando são enfatizadas questões voltadas para as transformações sociais e as necessidades de reforma, é repensada a própria estrutura da sociedade brasileira, sendo possível identificar um momento em que a industrialização e a urbanização se intensificavam apesar dos limites estruturais, políticos e financeiros à modernização e apesar da configuração histórica da burguesia brasileira. Em meio às mudanças que o país vinha passando é importante salientar o papel que a educação vinha assumindo nesse cenário, bem como compreender a forma como se estruturou para atender as necessidades da sociedade ávida por elevar seu nível de desenvolvimento frente aos países mais desenvolvidos.

3.4 A educação em meio aos processos de mudanças no Brasil

Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inserí-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada teia de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidades, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática

Fernandes, 1966, p, 351

Na década de 1950, a América Latina, de maneira geral, foi marcada por um processo gradual de transformações em suas condições econômico-político-sociais, onde todas as esferas se mobilizavam em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus

respectivos países, mobilização conseguida a partir da elaboração do que se denominou de 'ideário desenvolvimentista' (MENDONÇA et al, 2006).

Ainda segundo Ana Waleska Mendonça et al (2006), no Brasil, os primeiros passos do projeto de desenvolvimento partiram de temas nacionais que já eram discutidos desde a década de 1930, envolvendo questões voltadas para uma política de autonomia nacional e para uma política de industrialização. Entretanto, apenas nos anos de 1950, a retomada de antigas questões relacionadas ao desenvolvimento do país se materializariam num amplo projeto nacional de desenvolvimento capitalista, assumido e adotado como estratégia política de governo pelo presidente Juscelino Kubitschek.

A educação fazia parte dos planos de metas de JK, num modelo de educação para o desenvolvimento e para a democracia. Para Silva (2002), a democratização unida ao processo de urbanização das cidades tornava a demanda por educação mais visível, porque passava a estar associada não só ao crescimento social da nação, mas, também, ao crescimento econômico. No que diz respeito ao panorama social, o mundo da segunda metade do século XX se tornou urbanizado como jamais fora pois, o pós-guerra trouxe o deslocamento do campo para as cidades. Enquanto o campo esvaziava, as cidades se enchiam, sofrendo um crescimento de 33% na década de 1950 (FERNANDES, 1966).

Do ponto de vista da cultura e do imaginário social, acreditava-se que o Brasil estava a caminho de se tornar uma nação moderna, principalmente por adotar um padrão de vida diferente da vida rural e muito próximo ao modelo consumista do capitalismo norte americano. Os centros urbanos cresciam tanto que passaram a atrair, não apenas a população rural, mas devido as transformações que vinha sofrendo, passaram a atrair também, os estrangeiros, que vinham, principalmente, em caráter de estudo ou trabalho.

Devido ao grande número de estudiosos brasileiros que davam sequência aos seus estudos fora do país e ao grande número de intelectuais estrangeiros que vinham para o país por intermédio de intercâmbio, ou como professores convidados, ou como acadêmicos para pensar projetos, passa a se formar no Brasil uma nova intelectualidade sob a influência de correntes de pensamento das mais diversas. Muitas foram as influências advindas de outros países, principalmente, em se tratando dos processos educacionais, mas, aqui, terão foco as influências dos

Estados Unidos em virtude da grande potência que se tornou no período pós Segunda Guerra Mundial.

Para Florestan Fernandes (1966), o que caracteriza a grandeza dos sistemas educacionais de nações ricas e poderosas, como os Estados Unidos, é a capacidade de revelar e reajustar, continuamente, de modo qualitativo e quantitativo, tudo que diz respeito aos processos educacionais, ou seja, tudo que diz respeito às novas necessidades e demandas produzidas pela reconstrução social.

Entretanto, o autor afirma que a grandeza do sistema educacional não pode ser alcançada sem o devido rigor e espírito crítico para que se possa atender as necessidades exigidas para uma reconstrução social:

Isso não se consegue sem espírito crítico e, em particular, sem uma atitude que dê procedência à análise dos fatores de subaproveitamento dos recursos educacionais e de correção dos erros ou insuficiências, envolvidos no rendimento proporcionado pelas instituições educacionais (FERNANDES, 1996, p.10).

Na verdade, em se tratando dessa busca por certa influência 'ideal', encontrada no ideário norte-americano, segundo Warde (2000), desde o século XIX, alguns intelectuais brasileiros já tomavam como influência os modelos educacionais desenvolvidos nos Estados Unidos, vendo nesse:

[...] um espelho no qual o Brasil deveria se mirar. [...] a cultura norte-americana se apresenta como o melhor dos horizontes possíveis, porque além de ser a expressão de uma sociedade que constrói a sua própria identidade, oferece a todos as chances de uma vida de progresso e democracia" (p. 37).

Alguns intelectuais do período foram influenciados por pensadores norte-americanos, a exemplo de Anísio Teixeira. Segundo Silva (2002), Anísio Teixeira, que encabeçava a lista dos pioneiros de um novo modelo de educação para a sociedade brasileira, fez parte de sua formação no curso de pós-graduação nos Estados Unidos, onde se aproximou da filosofia pragmatista de Dewey, representada no campo educacional pela proposta de construção da Escola Nova. Anísio Teixeira foi o principal representante do pensamento pragmatista de Dewey no Brasil, adequando-o às condições da sociedade brasileira. Outros educadores, representantes das ideias e da proposta da Escola Nova, também, buscaram adaptar as teorias estrangeiras à realidade nacional.

Sobre essa questão da busca e aceitação do modelo americano de sociedade, Mirian Warde (2000) apresenta o que de central Gramsci oferece como base para se pensar a influência norte-americana e seu modelo de desenvolvimento:

[...] de um lado, ao fato de que ele de maneira absolutamente original e contrariando leituras prevaletentes apreendeu o americanismo como o fenômeno de maior envergadura no momento pelo qual o capitalismo estava passando, ou seja, Gramsci viu no americanismo um acontecimento “supraestrutural”, melhor dizendo um acontecimento de mudança radical de toda uma cultura cujo peso jamais poderia ser minimizado, posto que exercia a função de cimentar as reformas econômicas em curso (diria ele, o nome da reforma econômica é reforma intelectual e moral); de outro lado, Gramsci viu nessa cultura a operação de recriação do sujeito; ou seja, nos termos da época, o americanismo estava produzindo um “homem novo”. E a eficácia do americanismo era devida, e muito, às condições históricas diferenciadas dos Estados Unidos que não precisavam carregar como camada de chumbo as velhas tradições européias (culturais, demográficas, políticas, estatais, etc., etc.); mas devia-se antes de mais nada ao fato de que o americanismo era a filosofia que se afirmava na ação; tão poderosamente afirmada na ação que estava conseguindo produzir uma nova conformação psicofísica, estava inventando um “homem novo” (Gramsci, 1978:375-413). Foi essa genial (pre) visão que Gramsci enunciou sobre o americanismo que o fez capaz de entender que o pragmatismo não era uma tola e menor filosofia do senso comum, desprezível em face da longa tradição da filosofia européia, nem da suposta superioridade “prática” do marxismo (GRAMSCI apud WARDE, 2000, p. 42).

A partir da afirmação de Gramsci apud Warde (2000) sobre a filosofia que se afirmava na ação, pode-se entender o fascínio por esse modelo pragmatista¹⁹ cuja máxima sustenta que o significado de um conceito consiste nas consequências práticas concebíveis de sua aplicação. Logo, partindo da ideia de crescimento necessário para o desenvolvimento do país, esse modelo passa a ganhar credibilidade para se pensar uma nova forma de conceber o campo educacional.

Na primeira década do século XX, as discussões em torno do campo da educação surgiram como um “entusiasmo educacional” (SILVA, 2002, p. 46) que foi ganhando novas proporções nas décadas seguintes, principalmente, com o surgimento do movimento da Escola Nova. Os intelectuais da Escola Nova

¹⁹ O pragmatismo nasce da filosofia anglo-saxônica, pautado em um pensamento do final do século XVI, quando Francis Bacon critica o racionalismo e procura construir um novo método científico que tenha como referência os fatos concretos advindos da experiência (CHAVES, 2006). Essa postura fez com que a filosofia se inserisse na modernidade, transformando a experiência em uma noção científica. Ainda segundo a autora Miriam Chaves (2006), mais tarde, no século XIX, dando prosseguimento a essas ideias, o norte-americano Charles Pierce desenvolve o pragmatismo metodológico, onde afirma que as crenças são regras de ação, e que para desenvolver o pensamento necessita de um método científico que se afaste do pensamento abstrato e se volte para o concreto, para os fatos e para a ação. Essa forma de conceber o pensamento foi introduzida no campo educacional por John Dewey, aluno de Pierce, responsável por inaugurar uma importante tradição pedagógica que iria influenciar grande parte da teoria educacional do século XX.

acreditavam na transformação do país, tomando como caminho a reforma do ensino, propondo que o Estado organizasse um plano geral de educação e pensando uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O movimento escolanovista acreditava que a educação era o elemento, verdadeiramente, eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que considerasse as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capazes de se inserirem nessa sociedade. Segundo Fernandes (1966), “a grandeza das nações repousa na grandeza de seus homens” (p.353), logo, o Brasil não atingiria o grau de desenvolvimento econômico e o progresso social que pretendia enquanto não preparasse o povo brasileiro para essas tarefas.

Na visão desse movimento, a única forma seria a democratização do ensino, que Florestan Fernandes (1966) caracteriza como:

[...] o aspecto central do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social (p. 123).

Sem a compreensão de que as mudanças não poderiam ser apenas superficiais, mas deveriam ser alterações profundas, não só na educação que não daria conta de toda a transformação necessária ao desenvolvimento do país, mas em toda estrutura social, política e econômica, o Brasil continuaria preso às amarras do subdesenvolvimento. E como muitos estudiosos afirmavam, um caminho possível para todo esse processo de transformação, seria a educação, não sozinha, mas na linha de frente. Segundo Fernandes (1966), a inexistência da educação para todos está na raiz dos problemas com que a sociedade se defrontava.

Diante tantas transformações, era inegável que a educação deveria acompanhar a formulação de uma nação moderna e soberana. A educação precisou acompanhar o novo ritmo da sociedade que se consolidava dentro de um modelo urbano-industrial, sustentada por uma política desenvolvimentista que foi se aprofundando ao longo, principalmente, da década de 1950. Segundo Silva (2002) a concepção do Brasil como uma sociedade em transformação já estava presente, mesmo que de forma crua e incipiente, desde as primeiras décadas do século XX,

mas se tornara central a partir dos debates educacionais, principalmente, na década de 1950 devido as políticas-econômicas implementadas.

No novo momento pelo qual atravessava o Brasil, passava a configurar uma necessidade de formação da nacionalidade a partir do papel influente da educação como função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento em curso na sociedade brasileira, entretanto, há que se pensar qual o papel da educação naquele momento e a forma como se articulavam as mudanças da época.

Segundo a sessão Documentação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada no número 70 do ano de 1958, a Constituição declarava que “a educação é direito de todos” (art.166) e, por isso, deveria ser assegurada pelo Estado. A ideia de que todo o ensino deve emanar do Estado já não era nova à época, mas era, certamente, alheia à tradição brasileira. No texto *Educação não é privilégio*, Teixeira (1957) apontava que “porque a sociedade é de classe é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em um lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta [...]” (p.114). Entretanto, esse pensamento ficava apenas no plano das ideias.

Segundo Maria Isabel Moura Nascimento e Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi (2007), a ideologia imposta pelo Estado ficava evidente nos currículos, na metodologia e nas reformas educacionais, baseadas na cultura e nos padrões da classe dominante, direcionando a orientação política educacional capitalista de maior contingente de mão de obra a novas funções abertas pelo mercado. As novas diretrizes que eram exigidas para a educação na sociedade deveriam estar estabelecidas segundo critérios e imposições do desenvolvimento.

Mesmo com discurso de democratização e igualdade de oportunidade que pairava sobre o pensamento educacional da época, o Estado, a partir das inovações pedagógicas e do controle que exercia nas frentes educacionais, perpetuava a hegemonia da classe dominante por meio da educação, em conformidade com a realidade econômica, contribuindo, cada vez mais, para um abismo com relação à divisão e perpetuação do sistema de classes: “Para a maioria, que só nos interessa numa visão de classe, o ensino apenas reproduz para o futuro as condições de saber e de ignorância, indispensáveis ao bom andamento do capital” (NASCIMENTO e ZANLORENZI, 2007, p. 78).

Nos anos de 1950 até o início da década de 1960, a educação era, sobretudo, considerada instrumento de mobilidade social. Naquele quadro, além das funções de

socialização e de formação, a educação deveria dar *status* aos indivíduos. Nesse sentido, na teoria, bem diferente do que se tinha na prática, a educação representava, para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade mais propriamente dita, representava uma maior abertura do sistema de estratificação social. Sendo assim, a alfabetização em massa, geral ou não, passou a demandar abertura de mais vagas na educação secundária e, sobretudo maior interesse em melhorias no ensino superior.

O momento de intensa fase de industrialização da sociedade brasileira acarretou inúmeras mudanças no sistema educacional, todas vinculadas ao processo de desenvolvimento econômico-social, não só no que dizia respeito ao aparecimento de um grande número de profissões na esfera industrial, mas também de atividades diversificadas em outros setores da vida social. Fatos como estes, só faziam aumentar o interesse em ampliar o acesso à educação em todos os seus níveis.

Entretanto, o país vivia um dilema educacional, uma vez que tinha a necessidade de alterar a estrutura, o funcionamento e o modo de integração das instituições educacionais, desde sua base até o topo, na medida em que elas não estavam ajustadas, nem em termos quantitativos, nem em termos qualitativos, às necessidades de uma economia em crescente processo de desenvolvimento e urbanização. Segundo Chinelli (2005), as instituições, da época, não estavam contribuindo, nem para educar o homem do campo nem formar o homem da cidade, uma vez que estariam organizadas e estruturadas para satisfazer funções estáticas da educação, sem a preocupação de fazer uma articulação com as nuances socioculturais da sociedade brasileira que se formava a partir de um novo padrão de crescimento que enraizava, já dentro das instituições educacionais, as desigualdades próprias e advindas desse crescimento.

Segundo Primo Nunes de Andrade (1958) a educação, como instituição voltada para educar, deveria se preocupar com o processo de formação global do ser humano, relacionando sua preocupação aos problemas da sociedade:

A educação, no seu sentido mais amplo, abrange não só o sistema educacional de caráter intelectual e prático, que deve adaptar-se à nova cultura, mas também o próprio processo natural e espontâneo de propagação desta, incluindo principalmente a mudança progressiva da mentalidade do cidadão em face dos problemas sociais, políticos e

econômicos, pois os tabus e os preconceitos da cultura decadente vão sendo aniquilados e destruídos sob o impacto vitorioso da nova cultura (p.67).

Nesse sentido, nascia junto a essa nova cultura, a esse novo momento da sociedade brasileira, uma preocupação com os rumos e mudanças que a educação traria dentro das novas perspectivas impostas por esse sistema desigual e perverso. A educação dividia as mais diversas opiniões sobre seu papel nesse cenário de mudanças. Uns acreditavam que seria um instrumento de transformação, enquanto outros a enxergavam como um meio de aprofundar as diferenças da sociedade.

Como afirmam Nascimento e Zanlorenzi (2007), o decênio de 1950 sinalizava que era com a desigualdade de conhecimentos que se perpetuava a desigualdade social, pois com o intuito de conquistar condições para o desenvolvimento, a educação foi moldada com objetivo de manutenção e reprodução de tal desigualdade. O Estado, naquela época, atrelava a educação às necessidades de institucionalização de uma educação voltada para o desenvolvimento. Diante da cobrança das indústrias por uma formação mínima do operariado, surgiram exigências educacionais, principalmente, em relação à qualificação para o trabalho.

Numa visão idealista, acreditava-se que, com uma elite preparada, o país se beneficiaria a tal ponto, que essa preparação se estenderia para a população em geral. Entretanto, de um ponto de vista mais específico, a implementação de um programa de desenvolvimento implicaria na modernização do país, o que exigiria formação especializada para uma parcela da população e ainda um grande número de mão de obra que soubesse atuar nesse processo.

Segundo Fernandes (2008), era preciso esclarecer os problemas centrais da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, principalmente no que se referia ao quesito modernidade, bem como pensar em algumas estratégias de ação. Todavia, durante todo o processo de crescimento e desenvolvimento, segundo Florestan Fernandes (2008), existia uma incompreensão da importância do ensino básico e da ciência para a urbanização, a renovação das técnicas agrícolas e, em particular, para a industrialização.

Considerando a importância da educação para a industrialização, Fernandes (2008) afirma que: “Na verdade, os industriais brasileiros quase não fizeram pressão alguma para alterar o sistema educacional brasileiro e para expandir a produção de conhecimentos científicos no país” (FERNANDES, 2008, p.87). No entanto, apesar

dessa incompreensão, era preciso pensar e repensar maneiras de ampliar o acesso da população ao sistema educacional, na tentativa de ultrapassar os limites impostos pelo conservadorismo da época.

Em relação à educação básica, o que ficou como registro mais forte no período da década de 1950, foi a publicação de um manifesto de educadores, em 1959, intitulado *Mais uma vez convocados*, que fazia uma alusão a outro manifesto, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* lançado em 1932, pelos mesmos educadores. Fernando de Azevedo que havia redigido o primeiro texto, também redigira o segundo texto, o texto de 1959. A bandeira levantada por esses educadores ainda consistia na defesa da educação pública e democratização da educação, contudo, como afirmou Fernandes (1996), seria inútil falar em desenvolvimento econômico, progresso social ou democracia, enquanto não se substituísse o sistema educacional tradicional montado para as elites, por um sistema educacional aberto a todos, capaz de preparar o indivíduo para a sociedade que estava sendo pensada.

Segundo Andréia Ferreira da Silva (2005), a Campanha em Defesa da Escola Pública se organizou em fins de 1950 e início de 1960, em meio às discussões para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB. O projeto inicial começou sua tramitação em 1948, dois anos após a promulgação da Constituição de 1946, onde se definiu a necessidade da elaboração de uma lei que estabelecesse as diretrizes e bases da educação nacional. De 1948 a 1959, tinha-se como ponto principal de debate a centralização ou descentralização do sistema de ensino. “Em 1959, os educadores comprometidos com uma proposta de escola pública, percebendo que na discussão da LDB estava em jogo o destino da própria entidade, organizaram a Campanha em Defesa da Escola Pública” (SILVA, 2005, p. 83).

Com relação a isso, Florestan Fernandes (1966), afirma que:

Na verdade, nossa oposição radical ao projeto de Diretrizes e Bases provém do fato de êle permanecer fundamentalmente neutro diante da imensa revolução que nos toca fazer, para ajustar-se o ensino, quantitativa e qualitativamente, às funções que as escolas brasileiras precisam preencher na nova ordem econômica, política e social em formação ou desenvolvimento na sociedade brasileira. Temos de voltar, corajosamente, as costas para o passado, e introduzir em nosso meio novas técnicas e práticas educacionais, mais consistentes com a modernização da tecnologia e da economia, com a democratização de garantias sociais e do poder político ou com a própria dinâmica da sociedade de classes (FERNANDES, 1966, p. 349).

Mesmo com muitos esforços e discussões para uma ampliação do sistema de ensino, o país manteve a metade de sua população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita, o que demonstrava um foco do ensino apenas à elite, dado a falta de continuidade pela maioria da população nos seus estudos. Nessa perspectiva, como apontam Nascimento e Zanlorenzi (2007), num país que mantinha um índice elevado de analfabetos, principalmente devido ao grande contingente de êxodo rural, ficava clara a dissimulação da ideologia dominante e a reprodução das relações de produção, com o descaso e ações ineficazes para sanar, verdadeiramente, este problema.

O Estado com suas reformas educacionais visava, em primeiro plano, um ensino meramente técnico para suprir a necessidade de mão de obra nas indústrias, principalmente, nos grandes centros. Como já diziam Marx e Engels em *A ideologia Alemã* (1966), a ignorância é a mãe da indústria.

Nessa sociedade, aparentemente, mais aberta, mesmo com a educação ainda com a função decorativa de consolidar *status* sociais definidos por critério de origem socioeconômica, ela também passa a ser requerida como um instrumento de mobilidade social ascendente, sobretudo para as classes médias. Como afirma Fernandes apud Silva (2005), para construir a democracia no país seria preciso eliminar a situação do ensino como um privilégio social.

Nesse cenário de uma educação amarrada pelo conservadorismo e atrelada aos interesses da classe dominante, o Brasil teve seu sistema educacional preso a padrões obsoletos de formação e de preparação do indivíduo para a vida, que segundo Fernandes (2008), só não são totalmente inúteis porque adestravam e/ou aperfeiçoavam os estudantes na utilização de técnicas de grande importância numa civilização letrada.

Nesse sentido, a expansão do ensino primário, secundário, colegial e superior, não favoreceu de forma eficaz o desenvolvimento da tecnologia, porém, como pensar um processo de crescimento e desenvolvimento sem tecnologia.

Apesar das controvérsias que acompanharam o processo de ampliação e estruturação do novo cenário educacional houve, verdadeiramente, uma abertura maior para a população com relação ao acesso à educação. E com o aumento de estudantes que ingressavam no ensino secundário, e conseqüentemente, que saíam para dar continuidade aos estudos, passou a ocorrer uma tensão entre essa massa

de estudantes despejada nas instituições de ensino superior, não preparadas para tal situação.

Em meio às mudanças históricas que ocorriam no Brasil na década de 1950, a legislação educacional funcionava baseada num emaranhado de portarias e circulares, adaptada e modificada às exigências e conveniências da estrutura política, econômica e social. Apesar desse funcionamento por interesses, foram travados inúmeros debates sobre os caminhos educacionais no país e os valores da educação nesse caminho. Mesmo assim, era a Lei Orgânica que agia como norteadora da educação naquele período. Segundo essa Lei, apenas os alunos do ensino secundário tinham entrada automática no ensino superior, o que reforçava o caráter de elite da educação. No entanto, esse fato foi amenizado com a Lei de Equivalência, que abriu a possibilidade para outros alunos de diferentes ramos do ensino médio, além do secundário, de entrada para o ensino superior (BRAGHINI, 2005).

Segundo Braghini (2005), apesar de termos que considerar que o ensino superior no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, não podemos deixar de registrar que o pós-guerra colocou o Brasil numa condição de país que mais expandiu seu sistema de educação, não apenas do nível básico, mas também da educação superior, independente das razões que acarretaram esse crescimento.

Ir para o ensino superior deixou de ser um privilégio, e as limitações que isso impunha aos jovens, na maioria sem dinheiro, os deixavam apreensivos em relação a forma como a sociedade se apresentava e contra qualquer forma de autoridade, o que levava esses jovens a se inclinarem para movimentos de esquerda que repensavam o sistema.

O interesse pela educação não era neutro e inocente, pois vinha acompanhado pelo foco no desenvolvimento e nos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo, que existia um entendimento de que a educação só iria se desenvolver de forma completa, com o desenvolvimento do país. Segundo Leher (2005):

[...] no período que vai do final da década de 1950 ao longo da década de 1970, a ideologia do desenvolvimento era dominante e, conforme a noção em voga, o atraso educacional poderia ser superado se o país arrancasse para o desenvolvimento. A modernização carregaria as instituições de ensino e pesquisa rumo ao progresso (p.221).

Devido à necessidade em se pensar o desenvolvimento tecnológico e científico rumo ao progresso, passou a se configurar na década de 1950, uma preocupação com a introdução de ideias e padrões de trabalhos intelectuais voltadas ao ensino superior, vinculadas as demandas da sociedade.

No Brasil, os movimentos pela ciência se intensificaram no final dos anos 1940, quando se iniciou a mobilização pela criação de instituições e órgãos para estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica no país, culminando com a instituição do CNPq e da CAPES, bem como com a organização de Centros de Pesquisa, todos criados na década de 1950. Naquele período, também foi significativa a adesão da comunidade científica ao movimento pela reformulação do ensino, em especial do ensino superior, enfatizando-se a importância da universidade como espaço de desenvolvimento das atividades de pesquisa e de desenvolvimento da ciência e sua articulação ao setor industrial e aos institutos tecnológicos.

Levando-se em conta que nossas instituições superiores deram seus primeiros passos a partir de modelos transplantados das universidades europeias e norte-americanas, é preciso que se tente compreender que toda a nossa forma de organização do ensino superior no Brasil precisou, ao longo de muitos anos, adaptar-se estrutural e dinamicamente a determinadas situações histórico-sociais, que por muito tempo, restringiu as contribuições da educação e da ciência para o desenvolvimento econômico e sociocultural do país (FERNANDES, 2010).

Frente a esse cenário de mudanças e adaptações passou a se configurar não só uma nova visão sobre o ensino superior ou as instituições ligadas a ele, mas também começaram a ser desenvolvidas novas vertentes de pensamento educacional para além da esfera governamental, na tentativa de pensar a sociedade brasileira, e mais especificamente, a educação nessa sociedade.

Nesse sentido, se dará continuidade a esse trabalho analisando os temas que despendiam maiores debates na tentativa de pensar e repensar a educação nessa sociedade em constante transformação, a partir dos artigos publicados na *RBEP* no decênio de 1950, apresentando as temáticas mais abordadas neste período e suas possíveis relações com o panorama econômico-sócio-político do país, além de apontar o que estava sendo publicado enquanto preocupação com o desenvolvimento da pesquisa educacional.

4 ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS* NA DÉCADA DE 1950 E SUA RELAÇÃO COM OS INTERESSES DO ESTADO

O entendimento da produção intelectual sobre algum tema em determinado contexto histórico revela riqueza maior da realidade do que os dados quantitativos e até mesmo qualitativos podem apresentar. Analisando-se os dados pesquisados e levantados com os seus condicionantes históricos, produz-se uma tensão, que possibilita ver, entre outros aspectos, da realidade no recorte temático e temporal, os atores em cena, as contradições e os antagonismos entre eles, o desenho por de trás das intencionalidades aparentes, as tendências que se propagam para atender um fim, e as articulações e desarticulações entre as instituições produtoras de tal cena e contexto.

Ao analisar o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil, as instituições que colaboraram nessa trajetória e o contexto onde se configuravam, torna-se necessário um olhar direcionado para a pesquisa educacional no Brasil, nesse contexto e no período escolhido para o recorte da pesquisa, ou seja, decênio de 1950. Com o intuito de um maior direcionamento sobre a pesquisa educacional, serão apresentadas e discutidas as temáticas que tiveram maior destaque nas publicações da época, que serão aqui identificadas a partir das contribuições das análises da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP*.

Nesse sentido, articulam-se elementos teóricos para a compreensão da análise sobre essas temáticas da pesquisa educacional no período em estudo, com destaque para o Estado e as instituições, o cenário e as tendências de mudanças desse espaço social, assim como as relações de produção de conhecimento e as contradições entre as matrizes teórico-políticas da educação e do projeto político e econômico pretendido para o país.

Antes de tentar articular as relações que se estabeleciam entre o que se produzia como conhecimento no campo educacional e os interesses do Estado no Brasil de 1950-1959, se faz importante deixar claro, nesta ordem, o entendimento sobre o que vem a ser pesquisa educacional e a pesquisa educacional na *RBEP*, as temáticas de maior destaque no contexto aqui escolhido e apresentado e os principais autores dessa *Revista*, os verdadeiros disseminadores das concepções

educacionais naquele momento. Mas antes disso, vamos falar sobre ciência e educação, pesquisa e pesquisa educacional.

4.1 Ciência e educação, pesquisa e pesquisa educacional²⁰

Nessa parte do trabalho, falar sobre a ciência e educação e sua relação direta ou indireta, neutra ou forçada, torna-se um imperativo para compreensão da importância da pesquisa, em especial da pesquisa educacional para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade.

A educação, desde sempre, atravessa a história das civilizações como um carrossel de emoções, ou quem sabe, uma montanha russa com muitos altos e baixos. Entra crise, sai crise, e a educação continua sua busca por um tempo e espaço de significância, verdadeiramente, reconhecida na sociedade, não só no Brasil, mas no mundo.

Segundo Corrêa (1969), a educação é alienada no tempo e no espaço. É alienada no tempo, pois se comporta como uma prisioneira do passado, quando na verdade, por ter como uma de suas tarefas a preparação de crianças e jovens para a vida em sociedade, deveria estar mais comprometida com seu trabalho presente, visando o futuro que ela própria ajudará a montar. Ao mesmo tempo, é alienada do espaço, pois se apresenta, normalmente, desvinculada do contexto mais amplo da sociedade em que deveria se inserir, pois em síntese, ela é realmente um subsistema de um todo mais abrangente, ou seja, a comunidade a que serve. Por mais que no discurso ela não só esteja inserida nesse contexto sócio-político-econômico, como o ajuda a perpetuar-se, a educação ainda peleja em busca de sua essência em meio a enorme complexidade que exprime.

²⁰ Uma questão que se apresentou ao longo desse trabalho foi a problemática da nomenclatura a ser usada (se é que isso, realmente, é uma problemática ou apenas opção de uso dos autores): pesquisa em educação ou pesquisa educacional. Após levantamento e análise da bibliografia aqui utilizada, mas principalmente, a partir da leitura dos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, decidiu-se utilizar ‘pesquisa educacional’. Importante deixar claro o motivo dessa escolha. Entendemos que o termo ‘pesquisa em educação’ trata de uma discussão mais ampla, que trata do campo da educação em sua generalidade e complexidade, enquanto o termo ‘pesquisa educacional’ aborda a pesquisa nos meandros desse campo, ou seja, trata da sua complexidade como sistema e como um processo, que trata dos assuntos relacionados ao ensino, organização, planejamento, currículo, avaliação, e todas suas relações políticas, econômicas e sociais em um plano menos amplo, ou mais detalhado e específico. Grosso modo, traduz a ideia de que a pesquisa em educação, ou seja, a pesquisa no campo da educação engloba as pesquisas educacionais.

Nessa busca por uma essência que traduza sua real intenção na sociedade, para além dos interesses mais aparentes ou obscuros, a educação, principalmente, desde o início do século XX, tem buscado na ciência uma aliada.

Segundo Mirian Cardoso (1996), na concepção de Florestan Fernandes, a ciência é tomada como um valor, cabendo a pesquisa científica, sistemática e rigorosa explicar a realidade social dentro de determinados parâmetros que devem ser considerados na sociedade. Entende a ciência na especificidade que lhe é própria, mas ainda na sua relação com a sociedade, da qual é parte, específica, mas apenas parte.

Ainda para Cardoso (1996), o desenvolvimento científico não resulta apenas do movimento de construção interna da própria ciência, mas também de condições histórico-sociais, as quais afetam a institucionalização da pesquisa e da formação científica, além disso, influenciam a mentalidade do cientista e interferem na identificação dos problemas a serem pesquisados. No entanto, o que vem a se tornar um problema a ser pesquisado, é definido pelo pesquisador, de acordo com sua sensibilidade, que, para Florestan Fernandes, está atrelada à inserção pessoal do pesquisador na sociedade, sua responsabilidade com a própria ciência e de acordo com o grau de responsabilidade social que o pesquisador assume tanto como cientista quanto como cidadão.

Florestan Fernandes (1959), afirma que a pesquisa é condição da ciência. Cardoso (1996) ratifica a posição de Fernandes, e afirma que sem pesquisa não se faz ciência, mas que não basta fazer pesquisa para estar fazendo ciência. “A ciência madura e consistente se mede pelo alcance teórico da sua pesquisa. A finalidade da ciência é explicar a realidade, o que já desqualifica a pesquisa pela pesquisa, bem como o pensamento especulativo” (CARDOSO, 1996, p. 97).

Nesse sentido, pode-se e deve-se ter a clareza de que é perda de tempo pesquisar qualquer coisa. A pesquisa deve fazer sentido dentro dos recursos disponíveis numa dada sociedade, num dado momento. As escolhas sobre as questões a serem pesquisadas envolvem escolhas da sociedade. No Brasil, a responsabilidade das escolhas é grande frente as inúmeras questões que giram em torno das necessidades e problemas da sociedade.

Pensando os problemas a serem pesquisados e a relevância das escolhas feitas pela sociedade para sanar esses problemas, Cardoso (1996) se questiona sobre o que, de fato, faz sentido procurar conhecer. Ela é firme quando afirma que a

resposta a esta problemática está na identificação dos problemas que tenham relevância, não só teórica ou acadêmica, mas, principalmente, social. Tais problemas não estão postos e não estão dados. É preciso construí-los, a partir de determinado campo teórico, dentro de determinado contexto e situação advindos da própria sociedade onde esses problemas surgem.

Nesse contexto, onde é necessária uma busca cuidadosa sobre os temas relevantes que precisam ser pesquisados, a fim de que se esteja, também, com um olhar voltado para os problemas próprios e necessidades intrínsecas da sociedade, a educação surge como uma temática não só relevante, mas essencial para pesquisar, debater e transformar.

Mas o que, de fato, vem a ser pesquisar? Para Lakatos e Marconi (1991), pesquisar pode ser entendido como algo que deve ser averiguado de forma minuciosa, é investigar. As autoras apontam que o significado do termo investigar não é unívoco, pois há várias caracterizações sobre o termo nos diferentes campos de conhecimento. Já na concepção de Antônio Carlos Gil (1999), o conceito de pesquisa possui um caráter prático, que busca por determinadas respostas no contexto de um processo formal e sistemático, cujo objetivo fundamental “é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p.42). O ponto de partida da pesquisa reside no problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução para depois ser tentada uma solução (LAKATOS e MARCONI, 1991).

Em suma, a pesquisa é uma atividade básica de indagação e descoberta, uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo de investigação, é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados da realidade.

O termo pesquisa ou a ação de pesquisar vem sofrendo um processo de popularização que, de certa forma, muda seu sentido, abrindo inúmeras possibilidades de definição para esse conceito. Entretanto, enquanto conceito, deve-se primar por um rigor sistemático, crítico, cuidadoso e científico devido a suas características.

Para Florestan Fernandes (1966), a pesquisa não se realiza fora da vida social, ela não é isolada da realidade, está presente nas atividades do homem em determinada sociedade e em determinado momento da história, e deve ser usada como instrumento de enriquecimento do conhecimento. É a partir da interrogação e

de toda a teoria acumulada que se vai construindo o conhecimento sobre algo pesquisado. A pesquisa vem carregada com todas as peculiaridades de quem a realiza, inclusive e principalmente as suas definições políticas, econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, não só a escolha sobre o problema a ser pesquisado, que advém em parte da sensibilidade do pesquisador, é um ato político, mas o próprio processo de pesquisar, carrega marcas de posicionamento político, social e cultural.

Como afirma Fernandes (1966):

É preciso dar nova direção aos incentivos que valorizam, positivamente, a pesquisa [...] o que conta, na realidade, não é a disposição para “fazer pesquisa” ou de “ocupar-se com a pesquisa”. É a convicção de que a pesquisa possui um caráter instrumental, graças ao qual se torna possível alargar as fronteiras do saber humano. A pesquisa não se justifica pela pesquisa [...] Em suma, seria estranho converter a pesquisa em um conjunto de atividades intelectuais, que possuíssem um fim em si mesmas (p. 210).

Para pesquisar é preciso ter uma pergunta, uma questão, um problema a ser respondido ou solucionado, e para fazer as ‘perguntas certas’ é preciso que tenhamos um pressuposto do que seja ciência. Sendo assim, o trabalho de pesquisa não é um processo de recomeçar constante, mas a retomada de questões sobre o conhecimento acumulado. “O que se deve estimular, portanto, não é a pesquisa, pura e simples, é a exploração construtiva da pesquisa em alvos que deem sentido às atividades intelectuais” (FERNANDES, 1966, p. 211).

Considerando que a pesquisa deve responder a uma questão, resolver um problema de pesquisa ou tentá-lo fazer, pelo menos, dentro de um processo sistematizado de técnicas e métodos, de forma rigorosa e crítica, dentro da concepção de exploração construtiva e que ainda, considere as especificidades, particularidades e sensibilidades de quem a realiza, ou seja, o pesquisador como indivíduo social, político, cultural, inserido dentro de uma sociedade, a pesquisa, fora de um contexto de senso comum, configura-se dentro de um modelo científico.

A pesquisa em um modelo científico, deve, como condição fundamental, produzir novos conhecimentos, dentro de um processo rigoroso de investigação e que deve comunicar alguns resultados. Deste modo, Antônio Severino (1998) aponta as perspectivas intrínsecas da pesquisa científica, que são: a competência técnica, que se refere às condições epistemológicas e metodológicas que superam o senso comum, a superficialidade; a criatividade, que diz respeito à autonomia e criação do

pesquisador, que vão além das normas, dos receituários; a criticidade que significa a qualidade de ir além da simples relação sujeito e objeto.

Pensando a pesquisa dentro de um modelo científico, cujas características próprias traduzem técnicas, metodologias e formas peculiares de investigar, descobrir, analisar e laborar, como discutir a pesquisa no campo da educação dentro de toda complexidade que emana de sua prática?

Segundo Arlindo Corrêa²¹ (1969), o processo de investigação, principalmente, de investigação científica, é definido como toda atividade sistemática, destinada a aumentar a capacidade do homem para compreender, prever e controlar os acontecimentos. Mas como prever e controlar os acontecimentos em educação? Para o autor, a pesquisa educacional é necessariamente aplicada, isto é, trata-se de aplicação particularizada de princípios gerais, já desenvolvidos em outros ramos do conhecimento, em outros campos da ciência, ao campo específico da educação.

Aparecida Joly Gouveia (1971) afirma que a discussão sobre a pesquisa Na área do conhecimento em educação não é inédita. Entretanto, entende-se, a partir da pesquisa realizada, que os esforços necessários ao seu desenvolvimento são sempre recentes, pois mesmo tendo iniciado na década de 1930, em especial, a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), à época denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a discussão sobre a pesquisa na área do conhecimento em educação é parte importante das discussões educacionais.

O tratamento dado aos diferentes aspectos investigativos, a amplitude da pesquisa educacional e a forma como vem se estruturando ao longo do tempo, seguem o pensamento educacional brasileiro em determinado tempo e espaço. A educação tem um papel importante e primordial, mas não determinante ou definidor de uma transformação social, política e/ou econômica, ou seja, não há uma teoria da educação sem a compreensão de seu lugar na sociedade.

²¹ Apesar de outras definições mais atuais sobre o processo de investigação científica, optou-se por este autor devido ao olhar de um pesquisador que não tem formação específica no campo da educação, mas que atua e atuou durante toda uma vida, nessa área e que, com o olhar de quem vê de fora, traduz a complexidade da educação. Arlindo Lopes Corrêa é pesquisador que pensa as questões educacionais, dentro de uma concepção de planejamento educacional. À época, era Diretor do Centro de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Foi engenheiro da CONSULTEC – Sociedade Civil de Planejamento de Consultas Técnicas (1960-1965); pesquisador do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA (1965-1972); E Presidente do MOBROSL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1974-1981); Presidente da firma de Consultoria EBRADEM (desde 1981).

Segundo Corrêa (1969), iniciada por filósofos, psicólogos e historiadores, a pesquisa educacional permaneceu, por muito tempo, restrita aos campos de interesse dos profissionais de outras áreas. Somente a partir de meados da década de 1950, teve seu enfoque enriquecido com a utilização de outros campos, como por exemplo, a Sociologia, a Economia, a Antropologia, as ciências biológicas, políticas e até mesmo da comunicação e administração. Ainda assim:

[...] em nosso País, há lacunas evidentes no tratamento multidisciplinar do setor educacional, o que constitui um dos pontos a criticar na pesquisa aplicada a este setor [...] Outro ponto crítico de pesquisa educacional reside no fato de que, nem sempre, ela é realizada com o indispensável rigor científico (CORRÊA, 1969, p. 17).

O pensamento educacional brasileiro, que fez com que a pesquisa educacional mudasse suas concepções ao longo do tempo, passou por diferentes ciclos ou convergências temáticas e metodológicas. Bernadete Gatti (1987), a partir das contribuições de Aparecida Joly Gouveia, apresenta essas questões:

As pesquisas educacionais, inicialmente de caráter psicopedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico, processos de ensino e instrumento de medida de aprendizagem, deslocam-se, em meados da década de cinquenta, para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, e o objeto de atenção passa a ser a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade. A partir de meados da década de sessenta, começa a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica em que aparecem trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, etc. Adentrando a década de setenta, deparamo-nos não só com uma ampliação das temáticas de estudo, mas também com o aprimoramento metodológico, especialmente em alguns setores. Os estudos se distribuem mais equitativamente entre as diferentes problemáticas enfocadas: currículo, avaliação de programas, caracterizações de redes e recursos educativos, relações de educação e trabalho, características de alunos, famílias e ambientes de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só há mais distribuição quanto aos temas, como também quanto aos modos de enfocá-los. Passa-se a utilizar tanto instrumentos quantitativos um pouco mais sofisticados de análise, como também, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização vem se estendendo a muitos estudos. Mas, ainda nesse período, predominaram os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomia, e à operacionalização de variáveis e sua mensuração (GATTI, 1987, p. 280).

Não só o pensamento educacional brasileiro passou por diferentes ciclos e convergências temáticas e metodológicas, mas a pesquisa educacional também, ao acompanhar o pensamento educacional, tende a se desenvolver em ciclos

históricos, refletindo determinados modelos de investigação e determinados interesses da sociedade.

4.2 A pesquisa educacional na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* na década de 1950: a *RBEP* em números

Falar sobre a pesquisa educacional na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP*, significa, neste momento, falar sobre a própria *Revista*, que em sua concepção mais geral traz a temática educacional em todas as suas nuances, apresentando a complexidade e vastidão do campo da educação no Brasil e em outros países.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, que já fora apresentada a partir de sua importância como fonte e viés institucional para essa pesquisa de doutoramento, agora retorna para o foco de atenção como periódico institucional que carrega um viés político, e cujos interesses ultrapassam, em larga escala, os interesses próprios da pesquisa em seu cunho mais geral de busca para o desenvolvimento do homem em busca de conhecimento; da pesquisa educacional e seus interesses específicos no campo da educação; e da própria ciência.

Será apresentado aqui, a partir da apresentação das temáticas abordadas pela *RBEP* na década de 1950, e dos nomes que estavam à frente desses artigos, a concepção adotada pela *Revista* no espaço/tempo escolhido, ou seja, Brasil, 1950-1959.

Publicada há 73 anos, quase 74, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem, desde maio de 2017, nota máxima no *Qualis Periódicos* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Com a avaliação do triênio 2013-2015, a *RBEP* passa a ter qualificação A1 na área 'Ensino' e A2 em 'Educação'. A revista científica figurava como publicação B1 desde 2010. Segundo dados da pesquisa apresentada pelo Inep, a elevação do padrão de qualidade da *Revista* é resultado de uma série de ações da sua Diretoria de Estudos Educacionais (Dired) do Inep nos últimos anos, como investimento na capacitação da equipe, maior captação de artigos internacionais, indexação em bases de dados nacionais e internacionais, participação da equipe em eventos na área da Educação

e a migração para uma versão mais atualizada do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) (BRASIL, 2017).

Mas nem sempre foi assim, até porque, no decênio de 1950, não tinha avaliação, nem *Qualis*, nem indexação, nem Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas. O que existiam, eram estudiosos, intelectuais e pesquisadores que investigavam a área da educação e publicavam os mais variados temas de pesquisa, que circulavam por inúmeros Seminários, Conferências, Palestras, Cursos, dentre outros eventos na área da Educação, afim de identificar, publicar, discutir e muitas vezes criticar o sistema educacional e seus problemas. Até mesmo a parte referente ao investimento em capacitação, dependia do interesse de quem iria investir e dos interesses dos governantes que estavam à frente da política nacional.

A *RBEP* na década de 1950 procurava ser um espelho da situação do sistema educacional frente à 'realidade brasileira' que se apresentava, pois tentava traduzir as várias vertentes de pensamento que circulavam na sociedade, trazendo também, um grande contingente de estudos estrangeiros, no intuito de, não só apresentar a forma de organização da educação em outros países, mas também com um propósito de analisar as boas iniciativas estrangeiras, a fim de pensar novas perspectivas para a educação no Brasil.

Muitos educadores, importantes intelectuais e pesquisadores das mais diversificadas concepções de pensamento deixaram suas marcas na *RBEP* ao longo de sua história. Mas, na década de 1950, com toda a efervescência política, econômica, social e cultural, a *RBEP* publica autores de peso, os quais, até hoje, são referências para se pensar e discutir o campo da educação. Muitos foram os documentos impressos, as Conferências, Seminários, Cursos e eventos de uma maneira geral que foram transcritos e registrados naquela década.

Como um veículo de ideias que exprime um debate extremamente rico sobre a educação brasileira, a *RBEP*, no período em questão, registra uma gama de autores e temáticas que tentaram cultivar as mais variadas relações não só com o sistema educacional enquanto estrutura, organização e experiência sobre os processos educacionais, mas sim, estabelecer relações com o sistema político e agências governamentais na tentativa de desenvolver uma estratégia plausível e necessária para o desenvolvimento do país. Por isso, e não à toa, a existência de

figuras-chave nas publicações da *Revista*, figuras estas, que circulavam nos meandros acadêmicos, intelectuais e políticos.

Nesse trabalho, a *RBEP* é apresentada como fonte privilegiada de estudo e pesquisa, pois através das temáticas que eram publicadas à época e dos autores que assinavam essas publicações, pode-se perceber o seu importante papel na história da educação brasileira, uma vez que através de suas publicações, foi capaz de citar, indicar, revelar e registrar inúmeras perspectivas sobre a qualidade do ensino, a forma de estruturação e planejamento da educação, e ainda, pensar em políticas educacionais próprias no período estipulado. Segundo Braghini (2005), a *RBEP*:

É, pois, uma fonte privilegiada de estudo, porque em suas páginas conflui um universo selecionado de pensadores, intelectuais, modelos pedagógicos, discussões históricas, leis, análises e críticas sobre as leis, histórico de acontecimentos e fatos relevantes para o cenário educacional. As análises que envolvem a conjuntura do momento da escrita são profundas, amplamente debatidas pelos articuladores, pesquisadores e convidados da *RBEP* (p. 5).

Ainda para Braghini (2005), a *RBEP*, desde de sua origem, tinha o objetivo de ser órgão de divulgação dos princípios fundamentais e mais modernos da educação, no intuito de desenvolver uma consciência pública esclarecida, onde a finalidade era explicar para o público leitor como funcionavam e deveriam ser aplicados os princípios educacionais. “Ela propunha, a uma “consciência esclarecida” os métodos mais modernos, que ela mesma divulgava” (p. 17).

Ou seja, dentro de uma postura nada neutra ou ingênua e institucionalmente falando, a *Revista* enquanto aparato governamental, escolhia os convidados ou colaboradores que poderiam ter seus artigos publicados, dava o aval para os temas que seriam abordados e propunha como deveriam ser aplicados os princípios educacionais, tudo isso, para imprimir uma “consciência esclarecida”.

Com base em uma neutralidade fantasiosa e uma imparcialidade fictícia, a produção da *RBEP* não servia somente para divulgar as produções pesquisadas por órgãos governamentais que estabeleciam diretrizes para a educação, mas atuavam como um registro das bases do governo feitos pelos indivíduos que, realmente, se articulavam para que fossem estabelecidas diretrizes governamentais. Tratava-se de:

Um registro humano, não de normas pré-estabelecidas por um Estado superior que ditava as regras, mas de um grupo que recebia aval do Estado, sua chancela, para que ali fosse produzido o conhecimento e as ordenações em nome dele, para finalmente chegar às páginas da RBEP como um bem público, modelar, a ser publicado. Os colaboradores da RBEP, por este motivo, não eram meros divulgadores, justificadores de idealizações do campo administrativo ou legislativo. Os diretores-gerais e os tecnocratas não estavam ali, simplesmente, para representar um enredo já acabado. O trabalho deles era, exatamente, fazer do governo uma instituição funcional. Na verdade, como intelectuais e técnicos, esses colaboradores foram os articuladores de uma política educacional na medida em que eram colocados estrategicamente em postos de trabalho ligados às direções e atuando para o funcionamento das entidades voltadas para a pesquisa, de modo que o levantamento de dados e a posição de um ideal de país ligavam-se aos acontecimentos do país (BRAGHINI, 2005, p. 25)

Não se pode tirar o mérito da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e seus feitos enquanto periódico institucional que, de fato, acompanhou as transformações da educação brasileira, mas não tem como fechar os olhos para o papel disseminador de uma ideologia própria para o período aqui abordado. O que fica para pensar em relação às articulações e á desarticulação que giravam em torno da *RBEP*, é: qual o conhecimento que se dispunha divulgar, ou seja, quais as temáticas abordadas nas publicações no decênio de 1950? E quem eram os autores e/ou colaboradores que publicavam naquela década?

A fim de responder a estas perguntas, foi realizada uma leitura de todos os artigos publicados no período de 1950-1959, num total de 194 artigos, onde se pôde apontar as temáticas que estavam sendo abordadas. A partir dessa leitura, foram feitos resumos²² sobre cada um destes artigos, com o objetivo de apresentar os artigos, mesmo de forma sucinta e auxiliar em pesquisas futuras sobre o tema, pois através dos resumos pode-se ter uma noção do que estava sendo estudado e pesquisado em cada um dos artigos. Além disso, apesar de serem apenas resumos, ou seja, exprimirem apenas aspectos pontuais do texto, auxiliam na compreensão das temáticas que eram apresentadas para publicação, além de servirem de referência não só para as análises desse trabalho, mas para outras pesquisas.

No que diz respeito aos resumos, cabe alguns apontamentos sobre a forma como foram feitos, e para isso, cabe apresentar alguns traços da *RBEP* neste período de estudo.

Quanto às normas de publicação, á época, não foi encontrada uma formatação definida para os artigos. Assim, eram publicados artigos de duas

²² Os resumos referentes aos 194 artigos publicados encontram-se no anexo B.

páginas, artigos de dez, vinte, trinta e de mais de sessenta páginas. Por isso, para realizar o trabalho e contribuir para futuras pesquisas sobre essa temática, sobre os artigos desse periódico, ou até sobre essa década em questão, decidiu-se ler e resumir os artigos publicados na seção *Idéias e debates*, no período 1950-1959. Da mesma forma, como não existiam indicações de formatação dos artigos naquele período, também não havia resumo ou palavras-chave que pudessem identificar as temáticas abordadas, apenas título, texto e algumas notas de referência, pois referência bibliográfica, até 1952, no número 46 da *Revista*, também não eram exigidas. Mesmo depois das primeiras indicações de aparecimento de notas de rodapé e referência bibliográfica, estas ainda não eram regras, pois apenas alguns artigos continham esses dados. Em sua grande maioria, não constava essas exigências nos artigos publicados na *RBEP*, na década de 1950.

Atualmente, para publicação de um trabalho no periódico *RBEP* é indicada uma série de normas para submissão de artigos, o que não ocorria na década de 1950. Não se pôde identificar se existia alguma regra definida, pois nos editoriais da *Revista* não aparecem nenhuma informação sobre normas de publicação. Foram analisados do número 38 ao número 76 do periódico e nenhuma informação de norma para publicação foi encontrada.

De maneira geral, com algumas pequenas alterações, cada número do periódico compreendia capa; contracapa; página com a definição da *Revista*, onde além de sua caracterização afirmava-se que a publicação não endossava os conceitos emitidos em artigos assinados e matéria transcrita; página com endereço do Inep, editorial completo com nomes de Diretor, chefes de sessão e endereço de correspondência que dizia: "Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1.669, Rio de Janeiro, Brasil" (RBEP, 2017). Em alguns números ainda era informada uma Orientação Pedagógica, quando os números eram específicos sobre algum assunto, mas de maneira geral, o sumário era apresentado no início da publicação e, em seguida a sessão de *Idéias e debates*, que é o foco da análise desse trabalho.

No que diz respeito aos resumos elaborados a partir da leitura realizada, por falta de definição da época, até por que não se tinha resumo, foi utilizada a norma atual para elaboração dos resumos, mas de forma adaptada para que ficassem melhor formatados. Segundo a norma atual, os artigos "deverão ter,

obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço” (RBEP, 2017). Já a diretriz utilizada para a elaboração dos resumos expostos no anexo B, é de que, os resumos devem ter de 100 a 200 palavras, ou seja, algo em torno de 620 caracteres a 1.290 caracteres com espaço, escritos em português.

Os resumos não respeitaram uma única forma de escrita, uma vez que, os artigos não permitiram que isso ocorresse devido aos mais variados tipos de trabalho, desde artigos inéditos, até transcrições de eventos, biografias e memórias, e pesquisas completas e parciais; enfim, foram publicados artigos que contemplavam uma gama de temas, escritos de maneira muito diversificada. Apesar de os artigos terem sido escritos, com características diferentes, uma informação precisa ser colocada sobre esses resumos. Na tentativa de trazer as características de cada publicação foi utilizada parte dos textos publicados na Revista com a escrita de cada autor, em algum momento do resumo não de maneira direta, mas indiretamente, ou seja, as informações apresentadas nos resumos trazem traços da escrita dos autores.

Os autores que colaboraram com o periódico naquele período, mostravam não só uma heterogeneidade de temas, perspectivas e olhares sobre a área da educação e o sistema educacional em seus meandros mais específicos, mas acrescentaram novas questões à forma de conceber a educação. A educação passou a ser vista como possibilidade real de transformação, dentro de um processo de socialização, o que repercutiu na ideia de uma busca científica aos parâmetros próprios da educação. Com isso, pensando mais criticamente a educação, a industrialização, a urbanização, as relações raciais e especificidades regionais, todo o processo de desenvolvimento e modernização, tudo cabia no novo conceito de educação.

Com base nos resumos, mas principalmente, na leitura dos artigos, foram identificadas as temáticas educacionais que foram publicadas no período de 1950-1959. Pode-se destacar um total de 15 temáticas. Dentre elas encontram-se, em ordem alfabética: Administração Pública; Antropologia da Educação; Biografia; Didática; Educação Rural; Estrutura e Organização Educacional; Filosofia da Educação; Financiamento da Educação; Formação de Professores; História da Educação; Pesquisa Educacional; Planejamento Educacional; Política Educacional;

Psicologia da Educação; Sociologia da Educação. Abaixo, seguem tabela e gráfico com demonstrativos dessas temáticas através de números.

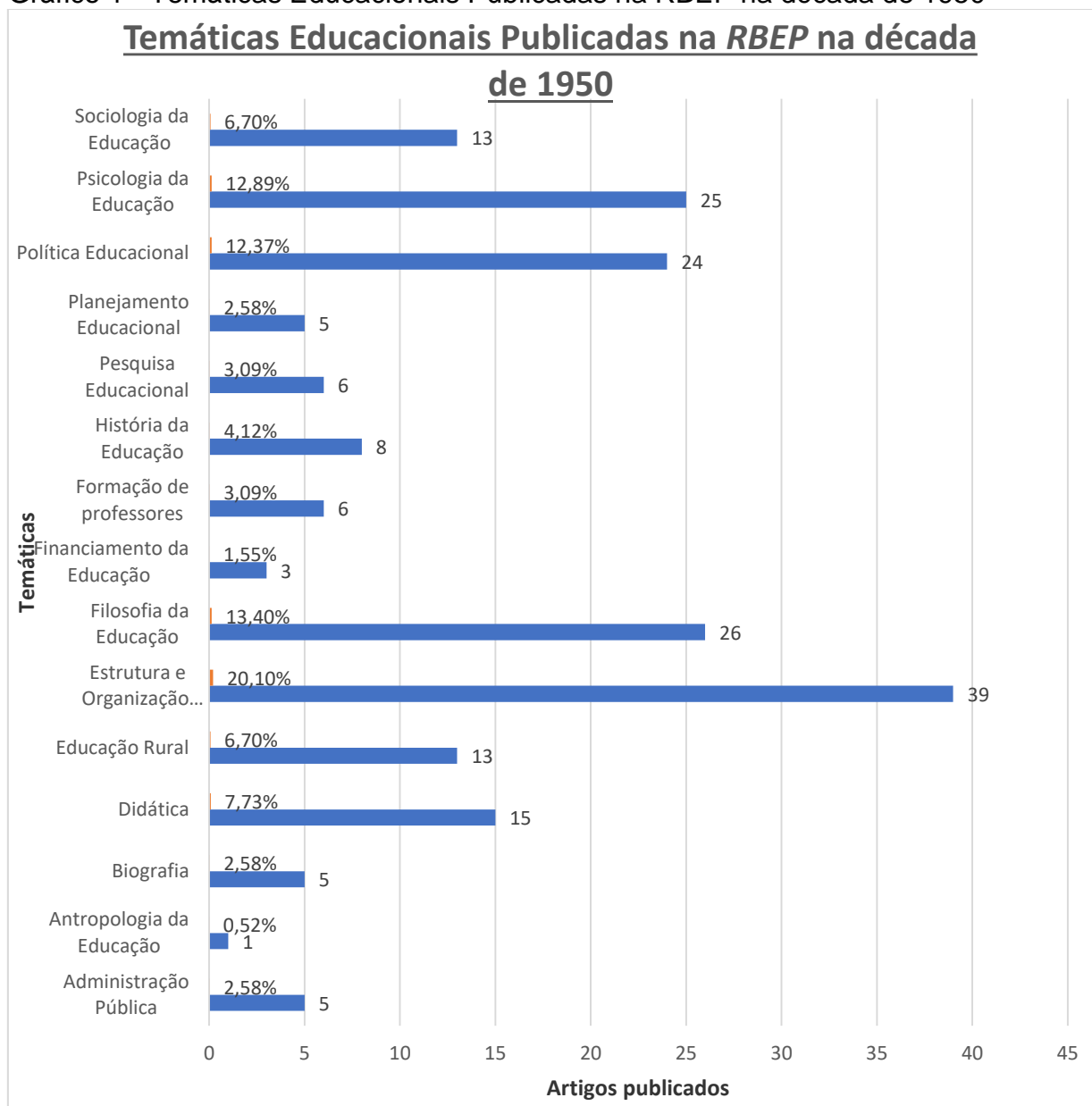
Quadro 1 - Temáticas Educacionais Publicadas na RBEP na década de 1950.

Temáticas Educacionais Publicadas na RBEP na década de 1950.		
Temática	nº artigos	%
Administração Pública	5	2,58%
Antropologia da Educação	1	0,52%
Biografia	5	2,58%
Didática	15	7,73%
Educação Rural	13	6,70%
Estrutura e Organização Educacional	39	20,10%
Filosofia da Educação	26	13,40%
Financiamento da Educação	3	1,55%
Formação de Professores	6	3,09%
História da Educação	8	4,12%
Pesquisa Educacional	6	3,09%
Planejamento Educacional	5	2,58%
Política Educacional	24	12,37%
Psicologia da Educação	25	12,89%
Sociologia da Educação	13	6,70%
TOTAL	194	100,00%

A partir da leitura e dos números apresentados, é possível identificar algumas preocupações que estavam presentes na educação naquele momento: Estrutura e Organização Educacional, com 39 artigos e um percentual de 20,10%; Filosofia da Educação, com 26 artigos e um percentual de 13,40%; Psicologia da Educação com 25 artigos e um percentual de 12,89%; Política Educacional com 24 artigos e um percentual de 12,37%. Frente as novas perspectivas que cabiam à educação, era preciso primeiro perceber a forma como se estruturava, não só como área, mas enquanto sistema e pensar sobre novas formas de organização, depois, compreendê-la como área, através de uma perspectiva filosófica, para depois se

orientar buscando métodos, metodologias, técnicas para seu aprimoramento frente às necessidades da sociedade a partir de métodos e técnicas fundadas na Psicologia da Educação, para por fim, propor políticas educacionais próprias para que o ideal educacional se sobrepusesse como o melhor caminho do cenário brasileiro.

Gráfico 1 - Temáticas Educacionais Publicadas na RBEP na década de 1950



A tabela e gráfico acima apresentam, em números, as temáticas que foram publicadas na década de 1950. Dentre elas, a diferenças qualitativas é evidente, traduzindo o que se esperava. Em um período no qual a estrutura e organização

educacional precisavam ser consideradas tendo em vista o desenvolvimento da sociedade brasileira, os debates e estudos evidenciavam a forma de estruturação e organização da educação considerando que a organização da educação brasileira, de uma forma ou de outra, deveria acompanhar as formas de organização da sociedade em pleno desenvolvimento.

A valorização crescente da educação aparecia de muitas maneiras nos artigos, onde se percebia sua relação cada vez mais próxima com as novas diretrizes políticas, econômicas, sociais e culturais nacionais. O argumento central girava em torno da ideia de que o crescimento econômico por si só de nada adiantaria sem um desenvolvimento educacional à altura.

Os artigos versavam sobre temas variados, em sua maioria, dentro da nova perspectiva posta à educação. Era necessária uma visão completa e complexa da educação, e nesse sentido, tornava-se importante pesquisar as temáticas certas e mais urgentes ao processo de desenvolvimento e modernização.

Apesar das quatro temáticas destacadas por seu total de artigos no conjunto dos trabalhos publicados no periódico *RBEP*, naquela época, todas as demais temáticas foram importantes para a discussão da questão educacional naquele momento. Vamos comentar de forma sucinta cada uma dessas temáticas.

A *Administração Pública* na década de 1950 se caracterizava dentro de um período de administração para o desenvolvimento, onde as funções assumidas por ela estavam voltadas para atender as demandas sociais. A Administração Pública destacava-se, assim, por atuar como representante do Estado na busca do bem comum em todas as instâncias da vida em sociedade. Com o predomínio da ideologia do desenvolvimento, a Administração Pública era vista como um ator central para que o desenvolvimento e a modernização pudessem se concretizar no Brasil. Logo, estudar e pesquisar essa temática, caminhava na mesma direção dos interesses maiores da nação.

Já a *Antropologia da Educação*, apesar do espaço reduzido a apenas 1 artigo em toda década de 1950, apresenta o nascimento da preocupação com a relação entre educação e antropologia, revelando a importância básica de um estudo de educação na análise antropológica de um povo, evidenciando a eficiência de certo espírito cooperativo entre essas duas áreas.

As *Biografias* trouxeram a identificação e apresentação de alguns nomes importantes no cenário educacional, que mereciam destaque por seus papéis e

êxitos no campo educacional. Dentre os muitos nomes importantes que caberiam homenagens, receberam destaque naquele período, através de publicação na *RBEP*: Lourenço Filho, Roquete Pinto, Mauro Augusto Teixeira de Freitas, Afonso Celso e Vicente Rodrigues.

A área da *Didática* também foi discutida e analisada em diferentes trabalhos, traduzindo a preocupação com a prática de ensino em algumas disciplinas e com os objetivos de algumas áreas do conhecimento em determinados segmentos e níveis de educação.

As discussões sobre a *Educação Rural* fazem parte dos 10 primeiros artigos publicados naquele período, mostrando que a preocupação com a educação não se limitava mais aos grandes centros urbanos, e que a educação rural precisava ser compreendida e modificada para melhor atender as necessidades individuais e coletivas. Dentre os artigos publicados sobre Educação Rural, três perspectivas foram identificadas no conjunto dos artigos publicados. Alguns trabalhos tratavam, especificamente, da educação de jovens e adultos; outros artigos traduziam a preocupação com a formação de base nas áreas rurais e um terceiro grupo de artigos ressaltava a na forma de organização da educação rural, examinando as experiências com a educação rural em outros países, e os problemas que atravessavam os objetivos da educação rural.

Estrutura e Organização Educacional, foi o tema com maior número de publicações - 39 artigos - pois os autores pensavam a educação não só a educação como área de atuação para as transformações da sociedade, mas discutiam as formas de estruturação e organização do sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, comparando o Brasil com outros países, e reconhecendo essa temática como urgente para que pudessem ser aplicadas medidas capazes de transformar a educação brasileira e assim, alcançar o ideal de desenvolvimento de uma população bem educada, e preparada para produzir no momento de crescimento do país.

O tema da *Filosofia da Educação* considera a condição de humanidade que faz com que a educação seja mais que um treinamento ou ajustamento acadêmico, ressaltando o potencial da educação como processo capaz de pensar o homem em todas as suas potencialidades, tanto no plano individual quanto no plano coletivo na compreensão do ser no mundo. Os artigos examinam o conceito de educação entendendo a educação como capaz de promover a libertação humana, considerando as crises na educação e suas possíveis soluções.

A discussão sobre o *Financiamento da Educação*, mesmo com um número reduzido de publicações, apenas 3 artigos, aborda a importância de se investir na educação, já que ela era apontada como caminho para o crescimento do Brasil. Além disso, os artigos pontuavam os problemas de distribuição e redistribuição de verba para educação a partir do dinheiro que vinha do auxílio federal e das porcentagens estaduais e municipais, a fim de financiar a educação do povo brasileiro.

A temática referente a *Formação de Professores* se embasava na crítica e, ao mesmo tempo, na preocupação com a preparação do pessoal docente para as novas exigências postas à educação em nome do avanço nacional. A todo momento de questionava o preparo para o ensino, principalmente no ensino primário e secundário quando o papel da educação é tão edificante na vida do aluno. Foram publicados dois artigos que traziam os retratos da formação de professores na Europa e Estados Unidos, apresentando as reais funções do professor no sistema educacional, apontando que a formação de professores deve andar junto com os avanços da educação e da sociedade na qual está inserida.

História da Educação! Como caminhar nas pesquisas educacionais e compreender seus problemas sem analisar a História da Educação? Foram 8 artigos publicados na tentativa de desvelar o passado da educação brasileira, a fim de racionalizar a situação naquele momento, suas crises, problemas e transformações, com o intuito de promover melhoras e soluções ao quadro que se instaurava no cenário educacional.

A temática da *Pesquisa Educacional*, importante foco do trabalho de doutoramento empreendido aqui, fora representado na década de 1950 com apenas 6 artigos. Dos 6 textos sobre essa temática, 5 deles foram publicados no número 63, volume 26, em julho/setembro de 1956, cujo tema era a pesquisa educacional. Esse número continha 7 artigos, sendo um voltado às políticas educacionais, e o outro voltado para a organização educacional a partir de um olhar sobre a pesquisa científica no Brasil. Desses 5 artigos, apenas 3 tinham a palavra “pesquisa educacional” no título, os outros 2 continham as palavras “pesquisa” e “educação”, mas atrelados a ciência e ao planejamento.

O único dos 6 artigos publicados nesse decênio que ficou fora dessa edição, foi publicado dois anos antes, no número 53, volume 21, em janeiro/março de 1954,

cujo autor J. Roberto Moreira tratava da pesquisa educacional pensando o valor da ciência e os estudos educacionais.

Quando se fala em pesquisa educacional no Brasil, o primeiro trabalho a ser levantado e citado, é: *A pesquisa educacional no Brasil*, que fora publicado, simultaneamente, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (abr./jun. 1971), e no primeiro número dos *Cadernos de Pesquisa* (jul. 1971) pela autora Aparecida Joly Gouveia. Embora exista um primeiro texto que discuta, mais propriamente dita, a produção da pesquisa educacional, *Uma política para a pesquisa educacional no Brasil*, realizada por Jayme Abreu, publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (jul./set. 1969), foi a pesquisa de Gouveia que fez crescer o interesse por essa temática de discussão e que vem abrindo porta para os mais variados aspectos dessa temática.

Apesar de serem esses, os dois primeiros textos mais citados em outras pesquisas sobre essa temática, a problemática da pesquisa já havia sido levantada de forma indireta na *RBEP*, mas de forma direta e pontual nos 6 artigos da década de 1950, mais especificamente nos anos de 1954 e 1956.

Essa temática foi importante, pois começou a mostrar a importância de um olhar diferenciado para as pesquisas educacionais em seu sentido mais crítico e menos contemplativo, mais sociológico e menos filosófico.

Já no que diz respeito a temática *Planejamento da Educação*, essa era importante, pois um dos pontos mais complexos no que diz respeito ao processo de gestão e de organização da educação, reside no seu planejamento. Os artigos traçavam planos, programas e pensavam os problemas e as soluções para as questões do ensino no Brasil, colocando o planejamento, principalmente, em uma função burocrática e de controle do trabalho de outras pessoas, tanto no âmbito da organização do sistema de ensino quanto no interior das escolas.

Os artigos referentes a *Política Educacional* no período estudado abordam as políticas educacionais no Brasil, bem como apresenta as políticas educacionais em outros países. Grande parte dos artigos publicados sobre essa temática apresentam as discussões sobre as leis vigentes ou as que ainda estavam sendo discutidas para virarem leis, ou seja, trazia alguns pareceres e protocolos de análises de leis, como foi o caso da lei de diretrizes e bases da educação. Na verdade, os artigos apresentavam algumas medidas planejadas, outras implementadas pelo governo no campo da educação, além de mostrar como as políticas educacionais tinham o

poder de intervir nos processos formativos da sociedade brasileira naquele período. A importância em se discutir a Política Educacional reflete a necessidade de intervenção do Estado nos assuntos educacionais, a fim de que as políticas estivessem de acordo com os interesses econômicos, sociais e culturais da sociedade. Somente com uma política forte, presente e atuante no cenário educacional, seria possível o crescimento do país. E essa era a chamada de ordem: crescer, desenvolver e modernizar.

A *Psicologia da Educação* fez parte de um grande contingente de publicações na década de 1950. Na verdade, antes dessa década, já vinha aparecendo com frequência nas discussões educacionais. Essa temática aparecia nos artigos mostrando que em toda atividade educativa, ou por parte dos alunos, ou por parte dos professores, intervém uma série de processos de natureza psicológica, e que a compreensão desses processos é imprescindível não só para atender o ato educativo, mas para atuar nele. A Psicologia da Educação apareceu de inúmeras formas, desde os artigos que falavam sobre o desenvolvimento humano, em especial da criança e sua relação com a educação, até as técnicas e métodos mais gerais da Psicologia que buscavam descrever os processos psicológicos presentes na educação, principalmente, quando falavam das psicotécnicas vinculadas não só ao processo educativo, mas também no que se referia a orientação profissional e educacional. Todos os artigos apresentavam a utilização da Psicologia como uma área capaz de realizar técnicas e métodos capazes de melhorar a educação em prol de mudanças individuais e na sociedade.

Por fim, a *Sociologia da Educação*, última temática a ser abordada, apareceu apenas com 1 publicação de um estudo realizado na Argentina, em 1951 e só voltou a parecer, com um foco de análise na conjuntura brasileira, a partir de 1955, com ênfase maior no final da década de 1950. Em todos os artigos referentes a essa temática, existia a preocupação de afirmar que a educação se dá em um contexto de determinada sociedade, e que esta oportuniza a compreensão e caracterização da relação entre o homem a sociedade e seu papel enquanto indivíduo histórico desta sociedade. Além disso, os artigos expunham os processos estruturais, institucionais e organizacionais nos quais a sociedade se baseia para prover a educação dentro de uma determinada ideologia, assim como a seus indivíduos.

No que diz respeito as duas últimas temáticas a *Psicologia da Educação* e a *Sociologia da Educação*, um importante ponto precisa ser apresentado. Como já fora

apresentado em outros momentos desse trabalho de doutoramento, através da revisão de literatura e estudos e pesquisas bibliográficos empreendidos, existiu na década de 1950 uma passagem de uma perspectiva psicológica para uma perspectiva sociológica nas pesquisas no campo da educação. Muitos foram os motivos dados pelos diferentes autores pesquisados usados nesse trabalho para justificar essa passagem. Alguns atribuíram essa passagem a mudança de direção do Inep de Lourenço Filho e Murilo Braga que tinham um viés mais psicológico, para a direção de Anísio Teixeira que apresentava um viés mais sociológico. Outros autores atribuíram essa passagem de perspectiva ao próprio processo de desenvolvimento da sociedade brasileira naquele período. Ainda outros, disseram que a Psicologia não dava mais conta de explicar as pesquisas na área da educação, pois não pensavam os problemas da sociedade e que por isso, precisou “evoluir” para a Sociologia.

Com base em tudo que foi lido nas publicações da *RBEF* de 1950-1959, e, principalmente, a partir das obras de Florestan Fernandes sobre as mudanças sociais no Brasil, os dilemas referentes ao processo de desenvolvimento e modernização que se firmaram como ideologia na década de 1950 e a relação entre a educação e as transformações estruturais da sociedade brasileira, é identificada aqui como razão para a passagem de uma perspectiva psicológica para uma perspectiva sociológica, o conjunto de todas as articulações entre a nova visão de educação que surgia na década de 1950 e a implementação da ideologia desenvolvimentista neste período.

A educação que passava a ser vista sob o olhar de promotora de mudanças radicais na sociedade pelo seu poder socializador, dentro de uma proposta de educação integral do ser humano e de formação global para o indivíduo como ser produtivo, juntamente com as ideias de educação democrática onde o povo deveria ser instruído para ajudar o país a desenvolver-se de forma plena, a visão de sociedade passa a se sobrepor sobre a visão do homem puro, simples e meramente psicobiológico. O homem, a partir das novas concepções de mundo que adentravam o país como um grito de liberdade e soberania, passa a ser visto não só como “o homem”, mas como homem social, político, economicamente produtivo e culturalmente capaz, que precisa caminhar de mãos dadas às transformações da sociedade.

O mundo mudava, a sociedade brasileira mudava, as instituições mudavam e os indivíduos precisavam mudar. A educação foi porta de entrada e saída para tantas transformações, além de janelas para a produção de conhecimento que passava a ser condição essencial nesse processo. A mudança de foco nas pesquisas não se deu por mera conveniência ou naturalidade, ou por simples mudança de poder na direção de determinadas instituições, mas ocorreu por necessidade. As pessoas que estudavam e pesquisavam não se podiam fazer alheias ou indiferentes aos processos de mudanças na sociedade. Logo, o número maior de publicações de cunho sociológico terem aparecido com maior frequência a partir de 1955, em especial, depois da criação do CBPE, não pode ter acontecido à toa.

A visão da pesquisa, em especial da pesquisa educacional, passa a considerar essa nova sociedade, esse novo homem e esse novo momento da história dentro de uma relação de interdependência. Como afirma Graziella Silva (2002), o alargamento da concepção de educação como socialização teve repercussão direta na produção científica, não só do CBPE, mas em toda a produção da época. O fato de enxergar o Brasil como um todo, suas regiões, suas diferenças, seus problemas, sua história e suas potencialidades, promoveram não só a mudança de um viés psicológico para um viés sociológico, mas promoveram mudanças em toda a concepção de fazer ciência e pesquisa em educação.

Muitas mudanças foram publicadas na *RBEP* frente as mais diversificadas temáticas e frente as mais variadas interpretações da realidade e do novo contexto de sociedade que se apresentava. Nesse sentido, não se pode negligenciar quem eram as pessoas por detrás dessas interpretações e que assinava as diferentes concepções de educação que eram publicadas.

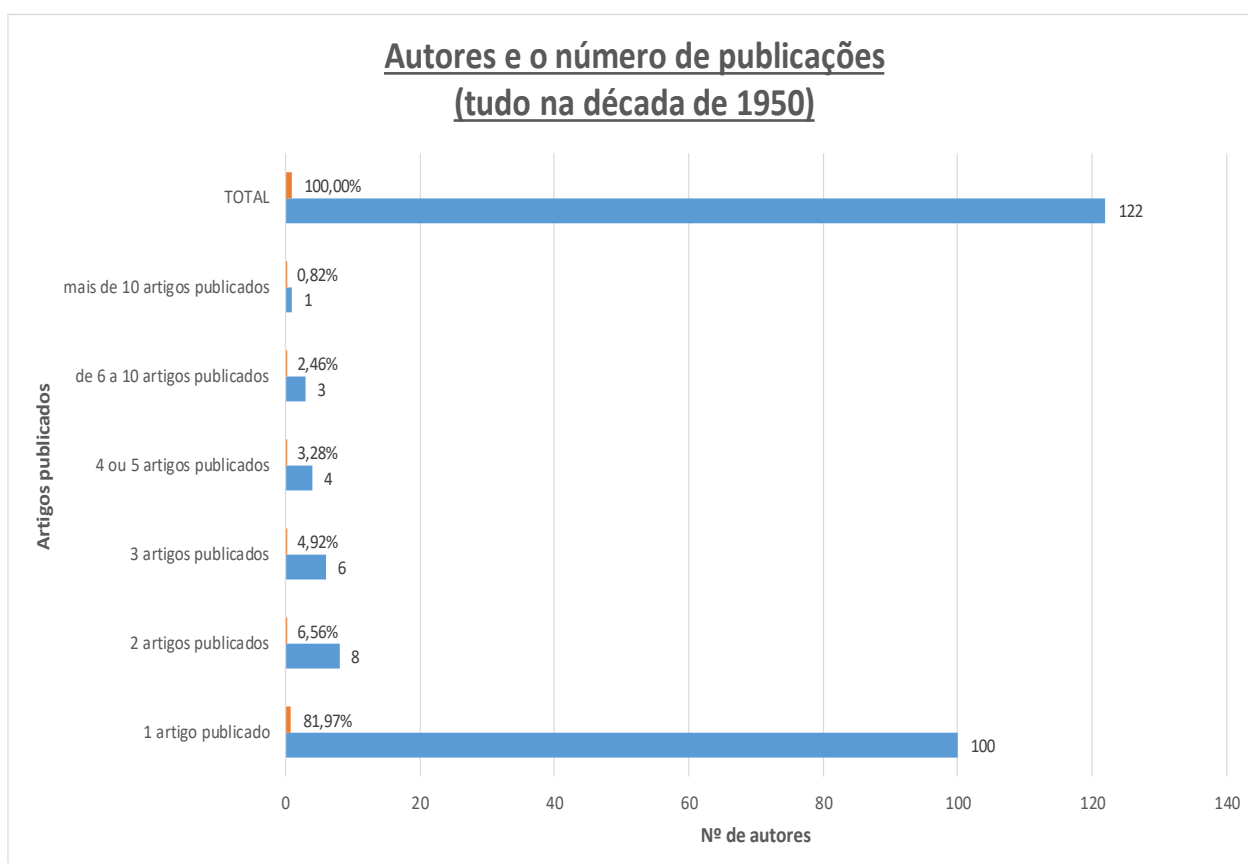
Nesse sentido, viu-se a necessidade de apresentar quem eram os autores que publicavam na *RBEP* (anexo A), e número de publicação desses autores, com o intuito de identificar quem eram os nomes com maior número de publicações na *Revista*. Dessa forma, pode-se tentar compreender a ligação política e institucional da Revista com os interesses maiores da sociedade.

Após contagem de autores e separação por número de publicação, conseguiu-se chegar a esses números:

Quadro 2 - Autores e os números de publicações 1950-1959

<u>Autores e os números de publicações</u> <u>1950-1959</u>		
Artigos publicados	nº autores	%
1 artigo publicado	100	81,97%
2 artigos publicados	8	6,56%
3 artigos publicados	6	4,92%
4 ou 5 artigos publicados	4	3,28%
de 6 a 10 artigos publicados	3	2,46%
mais de 10 artigos publicados	1	0,82%
TOTAL	122	100,00%

Gráfico 2 - Autores e o número de publicações (Tudo na década de 1950)



Com base na tabela e gráfico acima pode-se perceber, ou até mesmo afirmar que, o “poder da publicação”, se encontrava nas mãos de um número pequeno de estudiosos, pesquisadores ou intelectuais. Dos 122 autores que publicaram artigos

na parte de *Idéias e debates* na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81,97% dos autores só publicaram 1 artigo no período de 10 anos, sendo que desse número, 3 autores não tiveram seu nome publicado. Desses 100 autores, 13 autores assinaram suas publicações em coautoria em um total de 5 artigos, sendo 3 artigos com 2 autores, 1 artigo com 3 autores e um artigo com 4 autores. Logo, 100 autores, quase 82% dos colaboradores da *Revista*, tiveram a oportunidade de publicar suas perspectivas educacionais, em apenas 1 artigo, enquanto, apenas 22 autores dividiram os outros quase 18% das publicações de uma década.

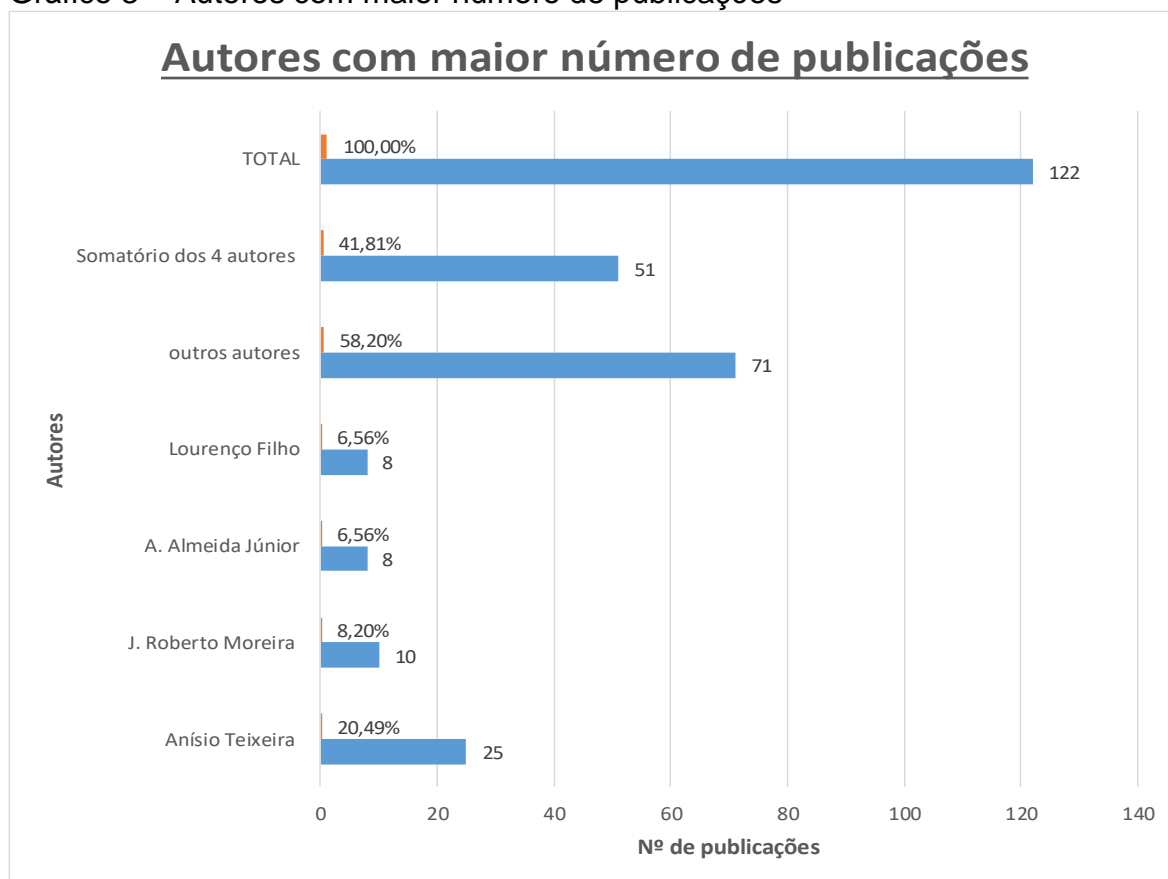
A partir dos dados levantados, percebe-se que o conhecimento que era produzido e publicado no campo da educação, apesar de temáticas variadas e próprias para o momento em que estavam sendo publicadas, circulavam entre os mesmos pesquisadores que detinham, de forma direta ou indireta, certo prestígio institucional, pois enquanto colaboradores, ao que tudo indica, tinham caminho livre para assinar seus artigos na *RBEP*.

Os números que até este momento parecem ser discrepantes, desiguais e preocupantes, chamam a atenção para uma questão ainda mais séria e intrigante. Como apresentados na tabela e gráfico abaixo, desses 22 autores que concentraram mais que 1 artigo publicado, apenas 4 autores, somaram 51 publicações, num total de quase 42% de toda a publicação no decênio de 1950.

Quadro 3 - Autores com maior número de publicações

<u>Autores com maior número de publicações</u>		
Autor	nº publicações	%
Anísio Teixeira	25	20,49%
J. Roberto Moreira	10	8,20%
A. Almeida Júnior	8	6,56%
Lourenço Filho	8	6,56%
outros autores	71	58,20%
Somatório dos 4 autores	51	41,80%
TOTAL	122	100,00%

Gráfico 3 – Autores com maior número de publicações



Para se compreender o “poder da publicação”, vamos esmiuçar os números. Segundo tabela e gráfico acima representados, 41,80% dos artigos publicados de 1950-1959, correspondem ao somatório da publicação de apenas 4 autores, sobrando 58,20% das publicações para os demais autores. Sendo que, desse número de 41,80%, 20,49%, ou seja, 25 artigos, foram publicados por apenas 1 autor, Anísio Teixeira.

Muitos intelectuais importantes apareceram com publicações nessa *Revista*, nesse período determinado. Nomes de peso como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Jayme Abreu, Abgar Renault, Gilberto Freyre, Newton Sucupira, dentre outros, aparecem no gráfico e tabela, infelizmente, no grupo de “outros autores”.

Não há como saber, com exatidão, os critérios ou motivos exatos pelos quais esses autores tenham tido um número pequeno de publicações a ponto de se configurarem como “outros autores”, assim como também, só resta a dúvida ou a audácia de questionar o porquê de Anísio Spínola Teixeira, João Roberto Moreira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior (A. Almeida Júnior) e Manuel Bergström

Lourenço Filho (Lourenço Filho) ocuparem os mais altos números de publicação em uma década.

Afinal, quem eram esses autores com elevado número de publicações?

O objetivo neste momento não é apresentar a história de cada um desses autores ou todas as suas contribuições no campo educacional ao longo de suas vidas, mas apenas fazer alguns apontamentos sobre sua influência no período aqui estudado, pensando o que faziam e se tinham algum engajamento mais pontual no que diz respeito a *Revista*.

No que diz respeito ao grande vencedor do número de publicações, Anísio Spínola Teixeira, que publicou 25 artigos no decênio de 1950, este foi figura emblemática neste período. Segundo Fernandes (1966), a personalidade e as ideias de Anísio Teixeira, como educador, são muito conhecidas no Brasil e no mundo.

Embora a trajetória marcante de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) na educação brasileira date, principalmente, a partir da década de 1930, devido ao seu cargo como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federa, em 1931, onde teve a oportunidade de conduzir importantes reformas da instrução pública que o projetou nacionalmente, além de ter se tornado um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país, sua trajetória será apontada aqui, apenas no período referente às publicação do decênio de 1950.

Tendo boa parte de sua formação no estrangeiro, em especial, nos Estados Unidos, Teixeira toma como caminho para pensar a educação no Brasil, as ideias de John Dewey. “Graças às influências de Dewey, soube encontrar um justo equilíbrio entre os dados da filosofia, da ciência, e da reflexão prática na definição dos fins, das necessidades e das funções da educação no mundo moderno” (FERNANDES, 1966, p. 560-561).

Ainda na concepção de Fernandes (1992), o que havia de fundamental na pessoa de Anísio Teixeira era o fato dele ser um filósofo da educação nascido num país sem qualquer tradição cultural, para que florescesse uma personalidade com essa envergadura e com tal vocação. Foi com essa personalidade que Teixeira se fez presença marcante na história da educação brasileira, sempre acompanhando as mudanças na sociedade.

Foi acompanhando essas mudanças, que no ano de 1951, assumindo, a convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da

Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que ele começou a influenciar, mais diretamente, nas concepções de educação através de posturas cada vez mais políticas e institucionais.

Já no ano de 1952, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), no qual permaneceu até 1964. Teixeira, ao assumir a direção do Inep, anunciou seu projeto de criar centros nacional e regionais, buscando institucionalizar a atividade de pesquisa (NUNES, 2010).

Como Diretor do Inep, Anísio Teixeira criou, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira, além de criar outros centros pelo país, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre, responsáveis por realizar diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com os órgãos públicos dessas regiões (NUNES, 2000).

Suas posições, muitas vezes de embate ao que se esperava de uma figura pública como ele, lhe valeram de muitas críticas e perseguições, principalmente, dos bispos e estadistas mais tradicionais. Houve um momento de tanto acirramento, que segundo Clarice Nunes (2000 e 2010), em 1958, é lançado um memorial onde Teixeira é acusado de extremista, e neste, é solicitado sua demissão, ao governo federal. “Este episódio gerou o protesto de 529 educadores, cientistas e professores de todo o país que, em um abaixo-assinado, com ele se solidarizaram. Foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek, então Presidente da República” (NUNES, 2000, p. 12).

Com base na cronologia elaborada por Clarice Nunes (2010), segue os passos de Anísio Teixeira na década de 1950:

- 1951 - Torna-se Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), a convite do ministro Ernesto Simões Filho, permanece no cargo de 1951 a 1964.
- 1952 - Integra a Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), entre 1952 e 1964. Publica *A educação e a crise brasileira*.
- 1954 - Publica *A universidade e a liberdade humana*, pelo Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro.
- 1955 - Profere aula inaugural na Universidade do Rio Grande do Sul: “O espírito científico e o mundo atual”.
- 1956 - Publica *A educação e a crise brasileira*, pela Cia. Editora Nacional, Rio de Janeiro. Comparece ao Primeiro Congresso Estadual de Educação

Primária em Ribeirão Preto, onde pronuncia conferência “A escola pública, universal e gratuita”. Comparece à 1ª Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada em fevereiro nos EUA, por iniciativa da Unesco, onde apresenta um informe sobre o CBPE.

- 1957 - Inaugura o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Publica Educação não é privilégio e se vê envolvido numa luta sem tréguas contra as autoridades eclesiásticas católicas.

- 1958 - É o Presidente de Honra da Sessão de Encerramento do Congresso Estadual dos Estudantes de São Paulo. Contra ele vem a público o Memorial dos Bispos Gaúchos. Em apoio ao educador os intelectuais e cientistas sociais lançam um novo manifesto: Mais uma vez convocados.

- 1959 - Inaugura-se a Casa do Brasil, na Cidade Universitária de Paris, para cuja construção e funcionamento contribui de maneira decisiva como diretor do Inep (NUNES, 2010, p. 122-123).

Suas contribuições são inúmeras. Com Anísio Teixeira no pavilhão de frete das mudanças, não só educacionais enquanto sistema, mas estruturais e políticas em relação a esse campo, o Inep inaugurou uma nova forma de pensar a educação brasileira, em que se estreitavam os laços entre Educação e Ciências Sociais e se promovia, a largos passos, a institucionalização da Sociologia e, em particular, da Sociologia da Educação (NUNES, 2010).

A partir das leituras dos artigos publicados na década de 1950 na *RBEP*, de fato, com base no ano de criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, 1955, é possível perceber o aumento da produção sociológica no campo da educação, no final dos anos 50.

Na concepção de Florestan Fernandes (1992), com Anísio Teixeira, as Ciências Sociais passaram a ser referência para os estudos, devido a nova perspectiva de compreensão da realidade. Até então, no Inep, privilegiavam-se abordagens do campo da Psicologia.

A trajetória de Anísio Teixeira é admirável, e sua persistência na defesa da democracia, da educação democrática e da educação para a democracia, fazem de sua história, algo memorável. Para Fernandes (1966), essa defesa da educação democrática não é apenas apaixonada, mas é polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. Como afirma Florestan Fernandes (1992), é iluminada pela sua imaginação pedagógica.

No que diz respeito a João Roberto Moreira (1912-1967), foi estudioso e pesquisador sobre o campo da educação, comprometido com as demandas de ordem prática. Essa foi uma característica marcante de seu trabalho, pois preocupava-se em articular teoria e prática em seus projetos. Sua contribuição é,

especialmente observada, na análise dos problemas do ensino elementar, entre os anos 1945-1964, entre duas ditaduras, a do Estado Novo e a militar.

De acordo com Daniel (2009), pouco antes do fim do Estado Novo, em 1944, Moreira, mediante concurso foi para o Rio de Janeiro trabalhar como Técnico do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), sendo primeiro chefe da Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento e, em seguida, chefe da Seção de Recrutamento.

Como suas funções não privilegiavam as análises e os estudos que ele vinha empreendendo no campo da educação, ele prestou novo concurso, em 1947, passando a atuar como Técnico em Educação do Ministério da Educação e Cultura (1949-1951), trabalhando, a partir de 1949, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do aparelho do Estado que dava tratamento científico às questões da educação brasileira (DANIEL, 2009)

Completamente imerso no contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, que tomaram conta do Brasil na década de 1950, J. Roberto Moreira iniciou sua atuação em órgãos e centros de pesquisa da educação nacional. Ao tornar-se técnico em educação concursado, Moreira participou de um momento em que se iniciava o processo de institucionalização das ciências sociais, na mesma medida em que se intensificava o processo de profissionalização e racionalização da esfera educacional.

Segundo Paixão (2002), graduou-se em Filosofia (1951) e em Pedagogia (1954) pela PUC/RJ. No período de 1951 a 1953, atuou em dois colégios experimentais de grande prestígio: o de Cataguazes (MG) e o de Nova Friburgo (RJ), onde assumiu funções de supervisão, coordenação e direção.

Como figura importante no quadro do Inep, tendo passado por experiências de prática pedagógica e de administração, e tendo publicado inúmeros trabalhos importantes ao campo da educação, foi natural que Anísio Teixeira tivesse visto em Moreira um parceiro para realização do projeto que pretendia desenvolver à frente do Instituto.

Moreira participou de estágios de observação e treinamento em faculdades americanas e na Europa, colocando-se em dia com discussões que se faziam sobre Educação em outros países, a fim de ampliar sua sintonia com o projeto de Anísio Teixeira, que era elaborado em estreita colaboração com órgãos internacionais. Nesse momento, João Roberto Moreira começou a colaborar com Anísio Teixeira,

participando ativamente das discussões e da elaboração do projeto de criação dos centros de pesquisa, juntamente com outros cientistas, em especial, Charles Wagley, da Universidade de Colúmbia, antigo colaborador de Teixeira (PAIXÃO, 2002).

A convite de Anísio Teixeira, coordenou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) (1954-1955), assim como foi responsável por dirigir o Setor de Planejamento do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos (CBPE), enquanto a Divisão de Estudos e Pesquisa ficou sob a direção de Darcy Ribeiro. Em meio a sua nova função, foi convidado pelo Ministro Clóvis Salgado para coordenar um projeto experimental de educação, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnae), em 1957. O contexto político da época não possibilitou vida longa à Cnae, que iniciou seus trabalhos, efetivamente, em 1958, e teve sua pretendida expansão contida em 1961 e, em seguida, foi extinta (PAIXÃO, 2002).

No ano de 1958, ao mesmo tempo em que foi afastado do grupo do CBPE, foi, novamente, convidado pelo Ministro Clóvis Salgado, a um importante cargo político. O Ministro demitiu Anísio Teixeira do INEP e convidou João Roberto Moreira para ocupar o cargo de diretor da instituição. Entretanto, ele não assumiu, pois, o grupo associado a Anísio Teixeira fez pressão e este foi reconduzido ao cargo. Com esse fato, Moreira afastou-se do grupo de intelectuais do CBPE, aceitando cada vez mais convites para trabalhar no exterior, continuando a receber, contudo, outras propostas para trabalhar em órgãos do governo no Brasil (DANIEL, 2009).

Como importante nome da educação no país e no estrangeiro, J. Roberto Moreira foi um intelectual comprometido com as demandas de ordem prática e teórica, sempre se colocando em sintonia com as transformações da sociedade brasileira.

Em se tratando da trajetória de Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971), ou A. Almeida Júnior, como assinava em suas publicações, sua trajetória, também brilhante, foi um pouco diferente dos demais, pois teve parte de sua formação e história, ligadas ao campo da saúde. Devido a dificuldade de encontrar materiais próprios da década aqui estudada, serão feitos apenas alguns apontamentos mais gerais sobre este autor.

Segundo Gandini (2010), Almeida Júnior participou das mais importantes passagens da história da educação brasileira. Foram muitos feitos, mas vale

destacar: foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; foi um dos autores do projeto de criação da Universidade de São Paulo, em 1934; teve importante atuação no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Conselho Nacional de Educação, onde foi o Relator Geral da Comissão criada pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, para elaborar o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); em 1959 assinou também o Manifesto dos educadores em defesa do ensino público: mais uma vez convocados. Manifesto ao Povo e ao governo.

Apesar de ter feito escola normal, teve sua formação acadêmica na área da saúde, pois formou-se em Medicina e doutorou-se também em Medicina. Entretanto, já por sua tese *O saneamento pela educação*, defendida em 1922, pode-se perceber sua ligação com o campo da educação. As ideias de Almeida Júnior eram permeadas pelos debates relacionados a saúde pública, mas também com os debates sobre a educação, quando defende a necessidade de acabar com a ignorância da população, apontando para a urgência da reforma da escola primária.

Segundo Bertucci (2013), a perspectiva de Almeida Junior está vinculada a percepção da escola primária como o espaço que reunia os brasileiros de maior plasticidade cerebral: as crianças, nas quais poderiam ser inculcados hábitos higiênicos, desde que a instituição fosse reformada. A instrução preventiva das massas era função da escola primária porque apenas as crianças eram efetivamente suscetíveis a novos hábitos, novas formas de vida e, portanto, poderiam ser verdadeiramente educadas, os adultos seriam no máximo instruídos.

Apesar de educação e saúde se confundirem na proposta de Almeida Júnior, nos textos que publicava, principalmente, na *RBEP*, ele demonstrava que para que a escola pensada por ele fosse uma realidade, era preciso dar a importância para a formação dos normalistas e professores de maneira geral.

Na década de 1950, teve alguns episódios que serão expostos através de sucintos apontamentos: em 1950, concorreu ao cargo de deputado federal pela União Democrática Nacional, mas não é eleito; em 1951, foi convidado a dirigir o Departamento Nacional de Educação pelo ministro Simões Filho, e preside o diretório paulista da União Democrática Nacional (UDN); no ano de 1955, foi nomeado membro do Conselho Estadual do Ensino Superior, mas desligou-se em 1957; em 1956, preside a comissão designada pelo secretário da educação, Vicente de Paula Lima, a fim de organizar o 1º Congresso Estadual de Educação Primária, e

Participa em Lima, Peru, da Conferência Regional sobre ensino e obrigatório na América Latina; em 1957, recebe o prêmio de Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo e o prêmio de Educação Visconde de Porto Seguro; em 1959, publica os livros *E a escola primária?* e *Problemas do Ensino Superior* pela Companhia Editora Nacional (GANDINI, 2010).

Sua trajetória também fora marcante no cenário educacional, tendo presença marcante nos meandros de assuntos públicos tanto sobre saúde, quando sobre educação, e até mesmo nas questões de segurança.

Por fim, será apresentado um pouco sobre o caminho de Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), ou só Lourenço Filho, como assinava em suas publicações, a fim de fazer alguns apontamentos sobre sua forma de entender a educação, tentaremos conhecer um pouco sobre um dos líderes de maior expressão por uma nova escola para o Brasil, pensando suas práticas inovadoras, símbolo de uma educação em mudança.

Foi professor, jornalista, pesquisador em psicologia experimental, com diversas publicações na área da psicologia educacional, mas acima de tudo, foi presença marcante nas reformas de instrução pública no país, em especial a partir de 1920. Como educador procurou intervir na organização da sociedade brasileira, de modo a engaja-la nas mudanças sociais que acompanhavam os processos acelerados de modernização.

Segundo Coelho (2014), Lourenço Filho foi um grande ideólogo da nossa educação, pois numa conjuntura intelectual em que a universidade e a tradição de pesquisa eram inexistentes, ele lançou luzes sobre os debates que discutiam o caráter nacional da necessidade de pensar além do que a educação tinha como função à época. Como um dos intelectuais do movimento pela renovação da educação, acreditava que a disseminação da educação escolar colocaria o Brasil no caminho das grandes nações do mundo.

Em 1922 foi convidado pelo governo do Ceará para reorganizar o ensino naquele Estado, onde permaneceu até 1924, empenhado na obra que começou a dar a seu nome projeção nacional (AZEVEDO, 1958). Passou a perceber a discrepância entre a educação que era oferecida nos grandes centros urbanos e em outras regiões do país. Lá começou suas pesquisas de cunho psicológico, onde passou a aplicar testes mentais como meio de diagnóstico da evolução do desenvolvimento do aluno, garantindo, segundo ele, a cientificidade de suas

pesquisas. O uso destes testes, para Lourenço Filho, baseava-se na crença de que eles se equivaliam, na pedagogia moderna, ao que as leis de Newton haviam representado para a física (COELHO, 2014).

A partir de seu olhar voltado para uma educação que muito podia ser entendida a partir de análises psicológicas, Selma Coelho (2014), tenta delinear uma ideia de Lourenço Filho como educador, afirmando que ele “descreve a educação como um processo de condicionamento do comportamento, cujos objetivos deveriam ser definidos previamente levando em consideração a situação a qual o aluno deveria se adaptar, numa descrição em bases científicas fornecidas pela psicologia e fisiologia” (p.24).

Nos artigos publicados na década de 1950, apesar do olhar com base em questões da Psicologia, a concepção de Lourenço Filho se baseava na ideia de que a educação do povo era uma condição para o equilíbrio social, visto que numa nação composta de centros culturais modernos, cercados de margens menos desenvolvidas culturalmente, a educação era fator de coesão social e reeducação de toda uma sociedade ávida por mudanças.

Segundo Figueira (2010), Lourenço Filho esteve presente em vários cargos em que vislumbrava a possibilidade de mudanças para a melhoria da educação no país. Sempre motivado para responder a novos desafios, entre outras atividades: organizou o ensino público no Ceará, onde criou um laboratório de psicologia na década de 1920; criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo, em 1931; participou como uma das frentes no Manifesto dos Pioneiros, em 1932; organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946); fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944); um dos responsáveis pela criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional, além de dirigir durante vários anos os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica; em 1952, foi eleito presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura; em 1957, se aposentou, apesar de continuar atuando em várias comissões educacionais e publicando livros; participou, ativamente, das discussões para a elaboração da LDB e para a regulamentação da profissão de psicólogo.

Por fim, Lourenço Filho, educador e administrador escolar, desempenhou papel decisivo na constituição de um movimento que pensava a educação como um caminho para melhorar e desenvolver o país. Desempenhou papel significativo nas políticas públicas voltadas para a renovação do ensino, e como professor, diretor,

escritor e organizador de obras, Lourenço Filho foi e ainda é, um dos grandes nomes da educação brasileira. A trajetória de Lourenço Filho mostra que durante toda a sua vida ele se envolveu com as questões ligadas à educação, seja como mestre ou administrador, sempre se voltava sobre assuntos ligados aos problemas educacionais e como superá-los.

Após apresentar, mesmo que de forma superficial, quem foram os nomes que mais se sobressaíram nas publicações no período de 1950-1959, é preciso que se tenha claro, que apesar de formações acadêmicas e de vida tão diferentes e de trajetórias que, apesar de se cruzarem em algum momento da história da educação brasileira carregam concepções tão variadas, o que todos eles tem em comum, são seus papéis de destaque, em algum momento do contexto de mudanças em que o Brasil estava inserido. Nesse sentido, acreditar que suas publicações se encontravam em maior número somente pela qualidade de seus trabalhos seria, no mínimo, equivocado. A *RBEP* como aparato governamental de influência reconhecida no cenário educacional, servia de porta ideológica sobre o que acontecia e o que se disseminava enquanto pesquisa no país. Logo, suas publicações e os nomes que as assinavam traziam alguns interesses para além das questões educacionais.

4.3 Os interesses para além da educação

A relação entre o que se produzia como conhecimento e sua inserção no panorama nacional é analisada agora não do ponto de vista das suas implicações num contexto educacional propriamente dito, mas na perspectiva do desenvolvimento nacional, isto é, o enfoque das condições de produção da pesquisa educacional para atender aos fins da educação, é substituído por uma abordagem do papel da pesquisa educacional na produção para desenvolvimento social e cultural, mas principalmente político e econômico.

Para Florestan Fernandes (1966), a educação pode ser um fator de progresso ou um instrumento opressor, de direcionamento e/ou aprisionamento ideológico. Tudo depende do uso que a sociedade fizer dela, como instrumento social e como força cultural:

A educação é verdadeiramente uma força de grande poder, mas que ela seja boa ou má depende, não das leis da aprendizagem, mas da concepção de vida ou de civilização que ela exprime” [...] a educação jamais pode ser um processo autônomo, independente de tempo e lugar, conduzido de acordo com as suas próprias leis. Tem havido tantas educações na história quantas têm sido as sociedades humanas. Ela constitui parte integrante de uma cultura ou de uma civilização, como um sistema econômico ou político. A própria maneira em que se concebe a educação, quer o seu objetivo seja escravizar, quer seja liberar a mente, é expressão da sociedade a que serve (COUNTS apud FERNANDES, 1966, p. 612).

Florestan Fernandes (2008), quando analisa o papel do Estado na organização da vida política, o que ao longo de sua fala acaba esbarrando nas instituições, apresenta o que ele como “demora cultural” (p. 101). Essa demora cultural se caracteriza na presunção de que, quando o ritmo das mudanças das diferentes esferas culturais e institucionais não é homogêneo, pois umas esferas podem se transformar mais rápido que outras, acontece um desequilíbrio na integração delas entre si. A partir do momento que isso ocorre, são produzidos atritos e tensões resultantes das próprias condições de mudança. “As expectativas de comportamento antigas e as recém-formadas coexistem, inevitavelmente, durante algum tempo, criando fricções nos ajustamentos dos indivíduos às situações sociais que são por elas reguladas socialmente” (FERNANDES, 2008, p. 101).

Nesse sentido, em meio as tensões que nascem nos momentos de mudanças, passam a coexistir disputas de interesses, uma vez, que como dito por Florestan Fernandes acima, as mudanças não acontecem em todas as instancias da vida em sociedade, ao mesmo tempo. Daí resulta ou uma apatia a espera de novas mudanças que deem conta, por si só, de resolver essas tensões ou uma corrida em busca de poder para que essas tensões sejam sanadas na direção de determinados interesses.

Ainda na concepção de Fernandes (2008), a partir daí, resultam dois caminhos a serem seguidos pelos homens públicos:

Um, que vem sendo seguido e pressupõe uma filosofia política baseada na crença no futuro e nos efeitos dos processos espontâneos da evolução da sociedade brasileira. Outro, que implica a escolha de uma ética de responsabilidade e a decisão de ampliar, onde for possível a previsão e a intervenção racional, as articulações orgânicas que devem existir entre Estado e a nação na sociedade brasileira (p. 102).

No caso do Brasil, se pensarmos na década de 1950 e nos anos de seu entorno, devido as inúmeras transformações por que passou a sociedade brasileira,

defender o primeiro caminho seria se isentar, de maneira cruel, em face dos problemas do país, pois, as desigualdades e os abismos, principalmente sociais e culturais não só iriam aumentar como iriam influir em todo o processo de crescimento da nação, já que o Estado continuaria a exprimir mais os interesses econômicos e os ideais políticos da classe dominante, abandonando os interesses essenciais do povo.

Com isso, sobra o seguinte caminho, ou seja, falando grosso modo, sobra optar pela responsabilidade em ampliar onde for possível sua intervenção, na tentativa de articular os interesses do Estado e os interesses da coletividade, a fim de alcançar os interesses da nação.

Segundo Silva (2002), nos anos de 1950, a ênfase no desenvolvimentismo abriu novas esferas de atuação para que os interesses tanto do Estado quanto do povo fossem atingidos, sendo a educação, um caminho para isso, em especial, em se tratando dos novos diálogos abertos entre o campo da educação e as ciências sociais, principalmente, após a criação do Iseb e CBPE, ambos em 1955.

A época, a educação tanto para o governo quanto para o povo era o caminho para mudanças, para o crescimento e para o pleno desenvolvimento. O discurso de uma educação democrática para a democracia, passou a ecoar nos mais diferentes núcleos da sociedade brasileira. Entretanto, como afirma Fernandes (2008), “a educação para a democracia começa nas práticas políticas - não termina nelas” (p, 103). Daí, as obrigações e as funções especiais do governo.

Entretanto, como questionou Lucídio Bianchetti (2009), pensando a instituição CAPES, também criada na década de 1950, como é possível ser democrático, aberto ou querer ordenar uma ação coletiva ou ordenar coletivamente uma ação, trabalhando na tensão entre o desejo da democracia e o pertencimento a um sistema?

Ainda usando as ideias de Bianchetti (2009), o protagonismo do Estado, na emergência e no desenvolvimento das instituições de educação, no Brasil, é decorrência de seu papel e sua trajetória ao longo da própria história da educação no contexto dos processos por que passou a sociedade brasileira.

Sendo assim, o papel da educação, na sociedade brasileira, segundo Fernandes (2008), não se restringe a instrução propriamente dita, pois seu papel é muito mais amplo. Cabe as instituições que fazem parte do corpo dessa educação, tornarem esse papel mais amplo, possível. De qualquer forma, o “ajustamento do

ensino brasileiro aos fins pressupostos por uma educação orientada segundo as inspirações definidas acima exige uma estratégia” (FERNANDES, 2008, p. 111). O se entende a partir da ideia de uma educação que é orientada segundo as aspirações definidas acima, é que educação é orientada segundo as aspirações do Estado, que são definidas pelo próprio Estado:

De qualquer forma, a intervenção do Estado, com propósitos definidos de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar dois efeitos presumíveis. Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente construída. [...] Segundo, concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras (FERNANDES, 2008, p. 111).

Com base na citação, o mais complicado é saber se a educação, enquanto sistema escolar, poderia penetrar, de fato, toda população brasileira, em suas diversas camadas, pois na teoria, isso é possível. Já na prática, dependeria de uma organização de meios e fins na educação nacional, principalmente, no que diz respeito as políticas que seriam implementadas:

A educação sistemática se apresenta, sociologicamente, como um fator suscetível de ser controlado, dentro de certos limites, e que exprime alterações ocorridas ou provocáveis em uma coletividade como um todo. Isso no que diz respeito à situação brasileira. As evidências discutidas permitem supor que as possibilidades de manipular a educação como uma técnica de criação ou de controle de ajustamentos e de valores políticos democráticos dependem, fundamentalmente, da organização do sistema educacional brasileiro tendo em vista necessidades educativas de alcance nacional, que no entanto não foram atendidas até o presente (FERNANDES, 2008, p. 113).

Partindo da ideia de que a educação é suscetível a ser controlada, mesmo que dentro de certos limites, é necessário que sejam pensadas estratégias para que isso aconteça de forma tênue, mas eficiente.

Todo o debate até aqui empreendido sobre as articulações entre Estado e educação, vão ao encontro da ideia de que sendo a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* um periódico institucional de grande visibilidade política no decênio de 1950, por ser uma revista criada pelo Inep, que é um órgão subordinado ao Ministério da Educação, e, em contrapartida, ao governo federal, seria ela, uma estratégia inteligente de disseminar uma determinada ideologia, trazendo convicções nada ingênuas ou neutras para o campo da educação.

Com isso, acredita-se que as temáticas abordadas pela *Revista*, bem como os autores colaboradores que, à época, em sua quase totalidade, sendo convidados, assinavam as publicações da *RBEF*, de alguma forma, com vinculação direta ou indireta aos setores públicos da sociedade, emitiam mais que seus interesses de pesquisa, mas imprimiam naquelas páginas um interesse maior, um interesse do Estado.

Obviamente, generalizar esses autores e as publicações como um todo, seria pretencioso ou até mesmo errado, pois com base nas leituras dos artigos, muitos deles diziam respeito aos interesses de pesquisa dos estudiosos da época, o que em muitas ocasiões iam na direção contrária do que se esperava em um determinado contexto pelos dirigentes ligados a *Revista*. Segundo Silva (2002), por exemplo, após a criação e implementação efetiva das atividades do CBPE, a partir da segunda metade da década de 1950, muitos autores “ao invés de engajarem-se em um projeto comum aplicado, valeram-se do orçamento para pesquisar seus temas individuais – relevantes, por certo, mas sem pertinência para os objetivos originais do Centro” (p. 178). Algumas publicações devem ter causado mal-estar não só acadêmico, mas também político.

O compromisso com uma política prática para o campo da educação tornou-se um imperativo para que, de fato, ocorresse no país uma transformação que o levasse a um patamar de nação desenvolvida. Com isso, a pesquisa passa a ser um condicionante significativo nesse processo, e a *RBEF*, um espaço institucional de larga influência para que essa pesquisa se disseminasse.

De acordo com a própria história da *Revista* que é apresentada no site do Inep, a *RBEF* que foi criada em 1944, sempre publicou artigos de natureza técnico-científica resultantes de estudos e pesquisas que contribuíssem para o debate e desenvolvimento de conhecimento educacional, além de oferecer subsídio às decisões políticas na área. Quanto aos seus temas, caracteriza-se como uma revista que é pluritemática, e que já passou por diversas mudanças.

Para Almeida (1989), partindo de um olhar nos estudos das Ciências Sociais, é possível que se manifestem tensões quando se pensa as imbricações no conteúdo de determinada produção e determinados interesses. Para a autora, a discussão sobre a relevância política do conhecimento produzido e sobre seu compromisso com a ação transformadora, constituem-se em tema relevante.

A produção, disseminação e apropriação de conhecimentos educacionais, desde sua história, organização, planejamento, administração, até suas configurações políticas, desempenharam um papel central na sociedade brasileira na década de 1950 e seus entornos, tornando estratégica a reflexão sobre as temáticas publicadas e sobre as repercussões das mesmas no cenário político, social, cultural e econômico do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do processo de produção do conhecimento, o caminho empreendido através do trabalho teórico, do método e do objeto é permanente, pois o conhecimento nunca parte de vazio, de algo que se desconheça totalmente.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada supôs uma teoria que foi além de um simples quadro teórico, pois foi essa teoria que deu orientação ao longo do processo de investigação, logo, essa teoria foi sendo transformada, repensada e reescrita ao longo dos quatro anos desse doutoramento.

Considerando o objeto dessa pesquisa, que é o processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, foi preciso tentar compreender o contexto no qual essa pesquisa se desenvolveu frente as conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira na década de 1950.

Importante deixar claro, que este trabalho não trata de uma pesquisa histórica, nem tampouco de uma pesquisa sobre a história da educação ou da pesquisa, mas sim, sobre o processo de institucionalização da pesquisa educacional e sua relação com o processo de institucionalização que se implementava na medida que a sociedade exigia.

Apesar da demarcação de um determinado tempo/espaço para a construção desta pesquisa, que se caracterizou, principalmente, na década de 1950 no contexto em que se configurava a sociedade brasileira, ainda assim, precisamos ratificar que não se trata de uma pesquisa histórica:

Um dos dilemas de qualquer pesquisa que busque desenvolver-se dentro da concepção histórica ou materialista histórica do conhecimento situa-se na necessidade de delimitar um objeto de estudo no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, captar as determinações, mediações e contradições mais imediatas e mediatas que o constituem. A realidade não obedece à lógica do pensamento ou da razão; antes, o desafio é do pensamento humano ou da razão no sentido de apreender a materialidade contraditória, não linear, particularmente no campo humano-social, dos fenômenos ou fatos que buscamos analisar e compreender. Temporalidades diversas entranham-se como constitutivas do presente. Trata-se de entender que a singularidade, a particularidade e a universalidade se produzem numa mesma totalidade histórica a ser reconstruída no processo de investigação. Esse esforço, em termos do método dialético do legado de Marx e Engels, não é senão o desafio de ascender do “empírico ponto de partida ao concreto pensado”, sendo esse sempre síntese de múltiplas determinações que têm que ser apreendidas minuciosamente no plano da pesquisa e ordenadas analiticamente no processo de exposição (FRIGOTTO, 2006, p. 26).

Pensando a lógica de tentar empreender uma pesquisa dentro de uma concepção histórica ou materialista histórica do conhecimento, foi necessário pensar, primeiramente, a organização da sociedade, para posteriormente, compreendermos a maneira como as instituições se organizaram, se estabeleceram e se instituíram de forma legal e legítima para o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil.

Apesar de ter realizado essa construção no pensamento partindo do entendimento da sociedade capitalista e da maneira como se configurava no mundo e no Brasil no período aqui estudado, ou seja 1950 -1959, para pensar a educação nesse contexto, decidiu-se apresentar esse capítulo como terceiro.

O motivo pelo qual este capítulo foi apresentado como terceiro e não primeiro, seguindo os caminhos trilhados no pensamento, se dá devido ao fato de ver nele a ligação entre os dois primeiros capítulos, cuja visão está voltada à compreensão do processo de institucionalização no Brasil, pensando a pesquisa educacional e sua relação com importantes instituições do decênio de 1950 e seus entornos, e o quarto capítulo onde foi realizado o último debate desse trabalho, ou seja, onde são apresentadas as análises sobre as publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, enquanto periódico político-institucional que trata sobre a pesquisa no campo da educação, e sua relação com os interesses do Estado.

Foi necessário recorrer ao capítulo 3 como uma ponte que liga dois momentos de estudo e análises distintos. No primeiro momento, foi pensado no processo de institucionalização da pesquisa em si, isto é, a compreensão sobre como se deu esse processo no Brasil e quais foram as importantes instituições criadas em prol do desenvolvimento da pesquisa no país, no período aqui estudado. Importante destacar que nesse primeiro momento, parte relevante do debate se deu pautado na descrição de outros autores sobre estas instituições que, aqui, foram consideradas como mais relevantes.

No segundo momento, a partir do entendimento sobre o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e a forma como a pesquisa educacional se configurou nesse contexto, tomando como base a contextualização da sociedade brasileira no decênio de 1950, se pode analisar o que vinha sendo apresentado, publicado e disseminado como conhecimento no campo da educação. Esse conhecimento foi analisado a partir das publicações da *RBEP* no período de 1950-1959, onde foram destacados e apresentados, em tabelas e gráficos, as temáticas

mais abordadas nas pesquisas desta década e quem eram os autores que assinavam essas publicações e suas possíveis relações com o Estado.

De maneira mais sucinta e pontual, o caminho do pensamento se deu de uma esfera mais ampla do assunto, para uma parte mais específica. Em resumo, procurou-se: compreender o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil e como a pesquisa educacional se inseria nesse contexto; identificar algumas instituições que estavam ligadas a esse processo, a partir da descrição sobre elas e seus papéis com relação a pesquisa na década em questão; pensar o contexto em que as instituições foram organizadas e implementadas a partir de um panorama sobre a sociedade brasileira em pleno período desenvolvimentista do Brasil, cujas transformações estruturais afetaram e modificaram toda organização social, política, econômica e cultural na nação; analisar as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas e publicadas na década de 1950 a partir da nova forma de pensar o campo da educação devido as mudanças da sociedade brasileira, apontando as temáticas educacionais mais abordadas, os intelectuais que estavam a frente dessas publicações e por fim, a relação entre essas publicações e os interesses do Estado.

Difícilmente, o caminho desenvolvido no pensamento e no trabalho teórico ocorre de maneira linear e direta. É um longo processo de idas e vindas que transformam o trabalho empreendido em uma construção rica de determinações que auxiliam na forma de explorar, pesquisar e desenvolver uma pesquisa. Não existe caminho certo ou errado a se seguir na pesquisa, mas se trata da forma como construímos nosso objeto a partir de um determinado contexto de análise e a partir de determinada perspectiva teórica.

O que se tentou apresentar nesse trabalho, foram as estratégias que o Estado construiu no intuito de fazer valer seus interesses, utilizando-se de seus papéis de diretor, financiador e administrador. De forma direta ou indireta, fez de seus interesses presença no Inep, no Cnpq, na CAPES, nos Centros de Pesquisa, nas universidades, na pós-graduação, e como não poderia ser diferente, fez presença na pesquisa. Considerando o destaque dado a educação na década de 1950, pelo seu caráter socializador, capaz de promover as mudanças necessárias no país em busca do desenvolvimento e da modernização, o Estado fez presença, de forma substancial, nas pesquisas educacionais.

Partindo da afirmação de Anísio Teixeira em seu texto *A administração pública brasileira e a educação*, no ano de 1956, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, “O Estado, como organização, busca a centralização como forma de exercício do seu domínio – não para produzir, mas para controlar” (p.4), compreendemos que uma das formas de centralizar e controlar o que vinha sendo discutido e pensado sobre a educação, desde seu papel, sua identidade, suas relações e articulações sócio-político-econômicas e suas possibilidades de ação, seria a criação de uma instituição que regulasse os debates, as ideias e abrangesse as problemáticas voltadas para a educação.

A *RBEP* como iniciativa do Inep e, conseqüentemente, do Ministério da Educação, nos pareceu uma boa opção ou estratégia para que o Estado realizasse seus objetivos. Apensar de perceber, a partir da leitura dos artigos publicados no período de 1950-1959 nesse periódico, muitas articulações e desarticulações entre um emaranhado de interesses, ficou uma dúvida sobre os direcionamentos da *Revista*. Foi a *RBEP* que, através de suas publicações, acompanhou as transformações da educação brasileira, que por sua vez, se modificavam em nome das transformações da sociedade, ou foram as imposições governamentais sobre a educação brasileira que se fizeram acompanhar na *Revista*?

Que existia algum tipo de relação, bem próxima, entre o Estado, a educação, a *Revista*, dentre outras instituições da época, não se pode negar, mas o exato ponto de onde partiam, ou a direção precisa para onde essas relações caminhavam ou desembocavam, não se pode revelar nesse trabalho, se é que é possível fazê-la.

As próprias temáticas abordadas nas pesquisas geram desconforto com o que realmente carregavam enquanto significado. Apesar da diversidade temática e da riqueza e cuidado de exposição dos autores e dos detalhes expostos por eles em suas pesquisas, impressiona a ausência quase que total de estudos do impacto, real e não apenas filosófico, da educação nas comunidades ou no próprio processo de modernização da sociedade brasileira. Não é que o sistema educacional não fosse pesquisado, mas a preocupação teórica sobre o papel da escola na sociedade em transformação se sobressaía aos objetivos de compreender, de fato e de maneira crítica, as necessidades da população, a ponto de incluí-las no planejamento científico das políticas educacionais. Muitas reformas foram pensadas e anunciadas, mas por questões, principalmente políticas e econômicas, não progrediam de forma efetiva e eficiente.

Ao final da leitura dos artigos da *Revista* na década de 1950, percebe-se uma tensão. De um lado existe a preocupação dos autores em realizar e publicar suas pesquisas baseadas em temas relevantes para o momento da educação no país, e do outro lado, como afirma Silva (2002), se vê nesse período, a insistência do governo em priorizar as políticas públicas e propostas administrativas, cobrando, principalmente do CBPE e dos Centros Regionais resultados. Entretanto, “o caráter empírico das pesquisas não garantia sua subordinação às necessidades práticas do Estado” (SILVA, 2002, p. 115).

Enfim, apesar da pesquisa incansável, das leituras complexas e das interpretações que, muitas vezes, nos fazem questionar as próprias bases do trabalho empreendido, ficam impressas nossa compreensão acerca de tudo que está envolvido em um processo de construção do conhecimento. A educação como um campo complexo e abrangente, onde tudo cabe, faz da pesquisa uma enorme viagem no tempo e no espaço, onde através de idas e vindas se consegue pensar o homem e a sociedade.

Muitas das vezes, em um trabalho de pesquisa, surgem mais perguntas do que respostas, pois ao longo da caminhada, novas questões se apresentam, outras problemáticas nascem e muitos caminhos se abrem na pesquisa. A difícil tarefa de permanecer na trajetória idealizada se coloca como mais um trabalho que precisa ser realizado. Aqui, nesse trabalho, muitas portas foram se abrindo, e apesar da tentativa de fechá-las, algumas janelas permaneceram abertas.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da educação. *Revista Histedbr on-line*, Campinas, n.19, p. 111-116, set. 2005.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil*. p. 188-216, 1989.

ALVARENGA, Lídia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)*. Tese de Doutorado defendida em 1996. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

AMADO, Tina; FÁVERO, Osmar; GARCIA, Walter. Para uma avaliação dos periódicos brasileiros de educação. In: ANPEd/CNPq. *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPEd, 1993.

ANDRADE, Primo Nunes de. A educação na era do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 46-68, jul./set. 1958.

AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, set./dez. 1964.

AZEVEDO, Fernando de. Diálogo de uma vida com a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 69, p. 19-30, jan./mar. 1958.

BASTOS, Luciene Maria. Reflexões acerca do discurso sobre educação. *Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação*. UFG, n.34, p.127-153, jan./jun. 2009

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti. *Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Educação e economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. *Revista Histedbr on-line*, Campinas, n.44, p. 92-106, dez. 2011.

BERGOZZA, Roseli Maria. História da educação: uma forma de aprender. *Revista Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 255-260, maio/ago. 2009.

BERTUCCI, L. M. Sanear a raça pela educação: teses da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, início dos anos 1920. In: MOTA, A.; MARINHO, M. G. S. M. C. *Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades*. São Paulo: Faculdade de Medicina da USP, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programas de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. *Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação*. p. 15-99, 2009.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação de mestrado defendida em 2005. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). *Um pouco da história do INEP*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). *Notícias*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *História e missão*. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pesquisas. *História*. Brasília: CNPq, 2016. Disponível em: <http://www.cnpq.gov.br>. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ação do INEP e Centros de Pesquisas no Quinquênio 1956-1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 93-135, jan/mar. 1961.

BRASIL. O I.N.E.P. e os órgãos executivos de planos especiais: realizações em 1956 e novos planos de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 27, n. 65, p. 147-161, jan/mar. 1957.

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

CARDOSO, Fernando Henrique Cardoso. *O improvável presidente do Brasil: recordações*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do Método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857. *Cadernos do ICHF*. Niterói: UFF, 1990.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento no Brasil: JK-JQ*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. Rio de Janeiro: Boletim Carioca de Geografia, 1976.

CARVALHO, Kátia. Revista científica e pesquisa: perspectiva histórica. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar *et al.* *Revistas científicas: dos processos tradicionais às perspectivas alternativas*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

CASTIEL, Luiz David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3.041-3.050, dez. 2007.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*, n. 129, v. 36, p. 705-725, 2006.

CHINELLI, Filippina. Florestan Fernandes: educação e compromisso com a mudança. In: FÁVERO, Osmar. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

COELHO, Selma Cotha Chauvet. A reforma da escola com Manoel Bergstrom Lourenço Filho e as bases de uma nova escola no Brasil. *Revista Teias*. v.15, n. 38, p. 18-31, 2014.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Pesquisa e planejamento educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 52, n. 115, p. 14-21, jul/set. 1969.

COSTA, Luiz Cláudio. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 287-288, maio/ago. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ªed, São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 172, p. 175-195, maio/ago. 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na *Rbep* no período 1997-2001. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Bases legais da pós-graduação. Texto para o V Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/PNPG04>. Acesso em: 03 de novembro de 2015.

DANIEL, Leziany Silveira. Educação e desenvolvimento social: discussões do intelectual João Roberto Moreira (décadas de 1950/1960). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 189-215, maio/ago. 2013.

DANIEL, Leziany Silveira. *João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2009.

DANTAS, Andréia M. L. A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de acesoaria técnica. *Educação em Foco* [UFJF], Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 153 – 172, fev., 2003.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Campinas, SP: 1999.

FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, Florestan. “Anísio Teixeira e a luta pela escola pública”. In: ROCHA, J.A. de L., *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FERNANDES, Florestan. *Da Guerrilha ao Socialismo: A Revolução Cubana*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfaômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Florestan. 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.

FERREIRA, Márcia. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008.

FIGUEIRA, Patrícia Ferreira Fernandes. Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho. *Dissertação DE mestrado* apresentada à Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

FONSECA, Marcelo Luiz Mendes. A institucionalização da pesquisa científica brasileira: os primeiros anos de atuação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). *Parcerias Estratégicas* (Impresso), v. 18, p. 253-268, 2013.

FONSECA, Marcelo Luiz Mendes. Atuação do CNPq durante o regime militar: novas bases para a afirmação da pesquisa científica nacional. *Encontro de Economia Catarinense*, v. 01, 2012.

FONSECA, Marcelo Luiz Mendes. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico? CNPq e o Ideal Desenvolvimentista de JK. *Encontro de Economia Catarinense*, v. 01, 2011.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, p.54-66, set./dez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FREYRE, Gilberto. Região, pesquisa social e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 31-41, 1958.

GANDINI, Raquel. *Almeida Júnior*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Editora Massangana, 2010.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, Bernadete. Retrospectiva da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 – 397, jul. 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: criação, intervenção e legitimação nos planos regional, nacional e internacional (1955-1964). *Revista Seropédica*, v. 35, n. 2, jul/dez, 2013.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951- 1961). *Revista Brasileira DE Pós-graduação*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 – 397, jul. 2012.

GONÇALVES, Renata da Silva. A CEPAL dos anos 50 e sua influência no pensamento político brasileiro. *Pelotas*, v. 15, p. 115-131, 2014.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et al. Avaliação de aspectos formais em quatro periódicos na área de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 369-392, 2006.

HOBBSAWM, Erick. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./ dez.2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991. 205p.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a Universidade no capitalismo dependente. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Autores Associados, p. 211-245, 2005.

LEITE, Siomara Borba. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. *Em aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, p 23-29, abril/junho, 1993.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p.8-17, set./dez. 1964.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Ementa publicada a partir do número 2 em agosto de 1944 até o número 142 em 1978. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 1944.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV*. Org: FERREIRA, M. e MOREIRA, R. L. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. CPDOC, Brasília: CAPES, 2003.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. 5 ed. São Paulo, Abril Cultural (Coleção os Pensadores), vol. 12, 1991.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *La Ideologia Alemana*. Havana: Edicion Revolucionaria, 1966.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, n. 31, v. 11, p. 96-113, abr 2006.

MERTON, Robert K. O Efeito Mateus na Ciência II: a vantagem cumulativa e o simbolismo da propriedade intelectual. 1988. In: MARCOVICH, Anne; SHINN, Terry. *Ensaio de Sociologia da Ciência*. São Paulo: Editora 34, p.199-231, 2013.

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. *Ci. Informação*. Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. (Org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOREL, Regina L. M. *Ciência e Estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

MOREIRA, João Roberto. A pesquisa e o planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 8-23, abr/jun. 1963.

MOURA, Aline de Carvalho. *Considerações acerca da produção acadêmica em Educação: questões da sociedade*. Dissertação de mestrado defendida e aprovada em agosto de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

MUELLER, Suzana P. M. O círculo vicioso que prende os periódicos nacionais. *Revista de Ciência da Informação*, [Journal article (On-line/Unpaginated)]1999.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; ZANLORNZI, Claudia Maria Petchak. Educação na década de 50 representada no Jornal Tribuna dos Municípios: Irati - PR. *Letras e Artes*, Ponta Grossa, v.15, n. 2, p. 75-86, dez. 2007.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. *Almeida Júnior*. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2000.

ORTEGA, Cristina; FÁVERO, Osmar; GARCIA, Walter. Análise dos periódicos de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.193, p.161-191, 1998.

PACKER, Abel L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. *Revista USP*, n. 89, mar./maio, p. 26-61, 2011.

Parecer 77/69. *Documenta*, nº 98, fev. p.128-132, 1969.

Parecer 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. nº 30, p. 162-173, 2005.

ROMANI, Jacqueline Pitanguí. O Conselho Nacional de Pesquisas e institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*, Brasília, CNPq, 1982.

ROTHEN, João Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, nº 212, p. 189-224, jan./abr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6ed. Campinas, São Paulo: 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: Saviani, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: Seminário comemorativo dos 25 anos da pós-graduação em educação da UFSC, 1999, Florianópolis. Em: *Anais do Seminário*. Florianópolis: UFSC, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A universidade, a pós-graduação e a produção do conhecimento*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In. FÁVERO, Osmar. *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Sérgio Rafael Barbosa da. Pensando a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes. *Dissertação de Mestrado*, defendida em 2011, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SILVEIRA, João Paulo Borges. A produção científica em periódicos institucionais: um estudo da Revista Biblos. *Encontros Biblos*. Rio Grande, v. 17, n. 33, p. 116-133, jan./abr.2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de Posse do Prof. Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

TENOPIR, Carol; KING, Donald W. A importância dos periódicos para o trabalho científico. *Revista de Biblioteconomia*, Brasília, v. 25, n. 1, jan./jun. 2001.15-26.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 81, maio, 1992.

WAGLEY, Charles. Centro de Pesquisas Educacionais. *Carta*, 1955.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. In: São Paulo Perspectiva. (Online). 2000, vol. 14, n.2, p.37-43.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

ZUCKERMAN, Harriet e MERTON, Robert K. *Patterns of evaluation in science: institutionalization, structure and functions of the referee system*. Minerva, ed.9, 66-100, 1971.

ANEXO A - Índice de artigos publicados na RBEP na década de 1950 (1950-1959)

1.	n.38 v.14 jan/abr. 1950	YANG HSIN-PAO.	A educação de adultos nas comunidades rurais.
2.	n.38 v.14 jan/abr. 1950	(Autor não indicado)	Núcleos escolares no Peru.
3.	n.38 v.14 jan/abr. 1950	GUILLERMO BONILLA Y SEGURA.	As missões culturais no México.
4.	n.38 v.14 jan/abr. 1950	(Autor não indicado)	A instrução primária nas zonas rurais dos Estados Unidos.
5.	n.38 v.14 jan/abr. 1950	EDMUND DE S. BRUNNER.	Educação e migração rural nos Estados Unidos.
6.	n.39 v.14 maio/ago. 1950	EDMUND DE S. BRUNNER.	A educação de adultos através do Serviço de Extensão dos Estados Unidos.
7.	n.39 v.14 maio/ago. 1950	ROBERT KING HALL.	Educação rural.
8.	n.39 v.14 maio/ago. 1950	M. KHOURI.	O centro social da comunidade rural de Jibrail.
9.	n.39 v.14 maio/ago. 1950	ELISEO BERRIOS.	A segunda unidade rural de Pôrto Rico, um eficiente instrumento social.
10.	n.39 v.14 maio/ago. 1950	PEARL BUCK.	Movimento de educação de massa na China.
11.	n.40 v.14 set/dez. 1950	WALTER D. COCKING e EDGARD L. MORPHET.	Financiamento da educação pública.
12.	n.40 v.14 set/dez. 1950	LEE O. GARBER e WILLIAM B. CASTETTER.	Funções do governo no controle da educação.
13.	n.40 v.14 set/dez. 1950	THEODORE L. RELLER.	Organização do sistema educacional.
14.	n.40 v.14 set/dez. 1950	CHU YOU-HSIEN.	A educação secundária na China durante e após a guerra.
15.	n.40 v.14 set/dez. 1950	WERNER KEMPER.	Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico.
16.	n.41 v.15 jan/mar. 1951	A. ALMEIDA JÚNIOR.	Antes do "ensino livre".
17.	n.41 v.15 jan/mar. 1951	I. L. KANDEL.	A educação do adolescente.
18.	n.41 v.15	ACRÍSIO CRUZ.	Carência lúdica e escolaridade.

	jan/mar. 1951		
19.	n.41 v.15 jan/mar. 1951	LÚCIA MARQUES PINHEIRO.	Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia.
20.	n.41 v.15 jan/mar. 1951	LUÍS REISSIG.	A educação da mulher na Argentina.
21.	n.42 v.15 abr/jun. 1951	MAURÍCIO DE MEDEIROS.	O mundo imaginário das crianças.
22.	n.42 v.15 abr/jun. 1951	A. J. BRUMBAUGH.	Reconhecimento das instituições de ensino.
23.	n.42 v.15 abr/jun. 1951	IRENE DE ALBUQUERQUE.	A Prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais.
24.	n.42 v.15 abr/jun. 1951	HORÁCIO CAILLET-BOIS.	O ensino da música na Europa e América.
25.	n.42 v.15 abr/jun. 1951	JOSÉ CALAZANS.	O ensino público em Aracaju (1830-1871).
26.	n.43 v.16 jul/set. 1951	RAFAEL GRISI.	O ensino da leitura: o método e a cartilha.
27.	n.43 v.16 jul/set. 1951	DAVID J. ROSA.	Liderança na educação.
28.	n.43 v.16 jul/set. 1951	WILLIAM C. REAVIS.	Auxílio federal para a educação.
29.	n.43 v.16 jul/set. 1951	SERAFIM LEITE.	Vicente Rodrigues, primeiro mestre-escola do Brasil (1528-1600).
30.	n.43 v.16 jul/set. 1951	RUI CARRINGTON DA COSTA.	Da orientação profissional e da orientação educacional.
31.	n.44 v.16 out/dez. 1951	RUI CARRINGTON DA COSTA.	Subsídios para a história do movimento da orientação profissional.
32.	n.44 v.16 out/dez. 1951	MURILO BRAGA.	Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas.
33.	n.44 v.16 out/dez. 1951	HILDA LOZIER P.	O problema da seleção de alunas para as escolas de enfermeiras.
34.	n.44 v.16 out/dez. 1951	J. MACHADO DE MELLO JÚNIOR, ARNALDO R. VASCONCELOS FILHO, GUARACIABA TRENCH e JASON RIBEIRO DA SILVA.	Seleção e formação profissional de operadores de veículos de transporte coletivo.
35.	n.44 v.16 out/dez. 1951	JOSÉ MALLART.	Aplicações da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional.
36.	n.45 v.17 jan/mar. 1952	A. ALMEIDA JÚNIOR.	O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho (I).
37.	n.45	JERÔNIMO JOSÉ DE	Apontamentos para a história da

	v.17 jan/mar. 1952	VIVEIROS.	instrução pública e particular do Maranhão.
38.	n.45 v.17 jan/mar. 1952	LÚCIO COSTA.	Ensino do desenho no curso secundário.
39.	n.45 v.17 jan/mar. 1952	LOURENÇO FILHO.	A educação rural no México.
40.	n.46 v.17 abr/jun. 1952	ABGAR RENAULT.	O sentido autotélico do ensino secundário.
41.	n.46 v.17 abr/jun. 1952	ALAN MANCHESTER.	O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos.
42.	n.46 v.17 abr/jun. 1952	DONALD PIERSON, OCTAVIO DA COSTA EDUARDO e LEVI CRUZ.	Hipóteses e sugestões sobre o ensino no Vale do São Francisco.
43.	n.46 v.17 abr/jun. 1952	HAROLDO VALADÃO.	A universidade e o Brasil.
44.	n.46 v.17 abr/jun. 1952	LOURENÇO FILHO.	Estudo e avaliação dos níveis de maturação.
45.	n.47 v.18 jul/set. 1952	A. ALMEIDA JÚNIOR.	O "Ensino Livre" de Leôncio de Carvalho (II).
46.	n.47 v.18 jul/set. 1952	ANÍSIO TEIXEIRA.	Notas sobre a educação e a unidade nacional.
47.	n.47 v.18 jul/set. 1952	LOURENÇO FILHO.	Estrutura administrativa e técnica da educação.
48.	n.47 v.18 jul/set. 1952	LUÍS REISSIG.	A educação: primeiro problema nacional e internacional.
49.	n.47 v.18 jul/set. 1952	OSVALDO TRIGUEIRO.	O regime federativo e a educação.
50.	n.48 v.18 out/dez. 1952	A. ALMEIDA JÚNIOR.	Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases.
51.	n.48 v.18 out/dez. 1952	ÁLVARO ALBERTO.	O ensino superior no novo projeto de lei.
52.	n.48 v.18 out/dez. 1952	ANÍSIO TEIXEIRA.	Estudo sobre o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
53.	n.48 v.18 out/dez. 1952	LOURENÇO FILHO.	A educação nacional e o novo projeto de lei.
54.	n.49 v.19 jan/mar. 1953	ANÍSIO TEIXEIRA.	Condições para a reconstrução educacional brasileira.
55.	n.49 v.19 jan/mar. 1953	ENRICO FULCHIGNONI.	A ajuda dos elementos áudio-visuais na educação da América.
56.	n.49 v.19 jan/mar. 1953	HAROLDO VALADÃO.	A fundação dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, base do desenvolvimento cultural do Brasil.

57.	n.49 v.19 jan/mar. 1953	RAUL BITTENCOURT.	A educação brasileira no Império e na República.
58.	n.49 v.19 jan/mar. 1953	WILLIAM HEARD KILPATRICK.	A Filosofia da Educação de Dewey.
59.	n.50 v.19 abr/jun. 1953	ABGAR RENAULT.	A crise do ensino.
60.	n.50 v.19 abr/jun. 1953	ANÍSIO S. TEIXEIRA.	A crise educacional brasileira.
61.	n.50 v.19 abr/jun. 1953	GEORGE S. COUNTS.	A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético.
62.	n.50 v.19 abr/jun. 1953	RUI CARRINGTON DA COSTA.	Acêrca do estudo eficiente.
63.	n.51 v.20 jul/set. 1953	ANÍSIO TEIXEIRA.	A universidade e a liberdade humana.
64.	n.51 v.20 jul/set. 1953	A. PLOWMAN.	A educação na Inglaterra.
65.	n.51 v.20 jul/set. 1953	IRENE DA SILVA MELLO CARVALHO.	Alguns aspectos da educação secundária norte-americana.
66.	n.51 v.20 jul/set. 1953	ESTHER LLOYD JONES.	A orientação como ensino em profundidade.
67.	n.51 v.20 jul/set. 1953	NAIR FORTES ABU- MERHY.	Importância do estudo dirigido no curso secundário.
68.	n.52 v.20 out/dez. 1953	A. BRANDÃO FILHO.	Sugestões e críticas ao Projeto de Diretrizes e Bases da educação nacional.
69.	n.52 v.20 out/dez. 1953	ANÍSIO TEIXEIRA.	Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro.
70.	n.52 v.20 out/dez. 1953	A.V. HILL.	O contrôle social e ético dos resultados da descoberta científica.
71.	n.52 v.20 out/dez. 1953	CARLOS DELGADO DE CARVALHO.	Os estudos sociais no curso secundário.
72.	n.52 v.20 out/dez. 1953	LOURENÇO FILHO.	Preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais.
73.	n.52 v.20 out/dez. 1953	PIERRE PÉRES.	A reforma do ensino na França.
74.	n.53 v.21 jan/mar. 1954	ANÍSIO TEIXEIRA.	A escola secundária em transformação.
75.	n.53 v.21 jan/mar. 1954	J. ROBERTO MOREIRA.	O valor da ciência e os estudos educacionais.
76.	n.53 v.21	LÚCIA MARQUES PINHEIRO.	Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa

	jan/mar. 1954		Ocidental.
77.	n.53 v.21 jan/mar. 1954	V. E. BLOOMFIELD.	Um inspetor de escola secundária na Inglaterra.
78.	n.54 v.21 abr/jun. 1954	AFRÂNIO COUTINHO.	O ensino de Literatura no curso secundário.
79.	n.54 v.21 abr/jun. 1954	ANÍSIO TEIXEIRA.	A educação que nos convém.
80.	n.54 v.21 abr/jun. 1954	CELSO KELLY.	A educação na assistência técnica.
81.	n.54 v.21 abr/jun. 1954	GUY LAZERGES.	Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciências físicas.
82.	n.54 v.21 abr/jun. 1954	LÚCIA MARQUES PINHEIRO	Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança.
83.	n.55 v.22 jul/set. 1954	ANÍSIO TEIXEIRA.	Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura.
84.	n.55 v.22 jul/set. 1954	ANNETTE ROSENSTIEL.	A antropologia educacional: novo método de análise cultural.
85.	n.55 v.22 jul/set. 1954	FRANÇOIS CAMPAN.	Os centros pedagógicos regionais.
86.	n.55 v.22 jul/set. 1954	HELENA MOREIRA GUIMARÃES.	A primeira escola experimental Bárbara Ottoni.
87.	n.55 v.22 jul/set. 1954	H. MARTIN WILSON.	Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas.
88.	n.55 v.22 jul/set. 1954	JEAN GUEHENNO.	A escola e a vida em desacordo.
89.	n.56 v.22 out/dez. 1954	A. ALMEIDA JÚNIOR.	O concurso vestibular de 1954.
90.	n.56 v.22 out/dez. 1954	EDWARD G. OESEN.	Coordenação dos serviços educacionais da comunidade.
91.	n.56 v.22 out/dez. 1954	J. ROBERTO MOREIRA.	O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio.
92.	n.56 v.22 out/dez. 1954	MOISÉS I. KESSEL.	A evasão escolar no ensino primário (com nota preliminar de <i>Anísio Teixeira</i> e estudo introdutório de <i>Otávio Martins</i>).
93.	n.56 v.22 out/dez. 1954	SÉRGIO MASCARENHAS OLIVEIRA.	Objetivos do ensino da física no curso secundário.
94.	n.56 v.22 out/dez. 1954	THALES DE AZEVEDO.	As famílias dos alunos de uma escola primária.
95.	n.57 v.23	ANÍSIO TEIXEIRA.	Bases da teoria lógica de Dewey.

	jan/mar. 1955		
96.	n.57 v.23 jan/mar. 1955	FRANCISCO VENÂNCIO FILHO.	Instituto de Educação do Distrito Federal.
97.	n.57 v.23 jan/mar. 1955	LOURENÇO FILHO.	A formação do professorado primário.
98.	n.58 v.23 abr/jun. 1955	ANÍSIO TEIXEIRA.	O espírito científico e o mundo atual.
99.	n.58 v.23 abr/jun. 1955	JAIME ABREU.	A educação secundária no Brasil.
100.	n.58 v.23 abr/jun. 1955	JAIME ABREU.	Considerações sobre o Seminário Interamericano de educação secundária.
101.	n.59 v.24 jul/set. 1955	CÂNDIDO MOTTA FILHO.	Significado político da escola.
102.	n.59 v.24 jul/set. 1955	MARTINS, Otávio.	Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica.
103.	n.59 v.24 jul/set. 1955	PEDRO GOUVEIA FILHO.	E. Roquete Pinto – Antropólogo e educador.
104.	n.59 v.24 jul/set. 1955	OFÉLIA BOISSON CARDOSO.	Alguns problemas do ensino da linguagem (1ª parte).
105.	n.60 v.24 out/dez. 1955	FERNANDO DE AZEVEDO.	Para a análise e interpretação do Brasil.
106.	n.60 v.24 out/dez. 1955	ANÍSIO TEIXEIRA.	Ciência e humanismo.
107.	n.60 v.24 out/dez. 1955	J. ROBERTO MOREIRA.	O humanismo.
108.	n.60 v.24 out/dez. 1955	NELSON CHAVES.	Universidade, pesquisa e humanismo.
109.	n.61 v.25 jan/mar. 1956	ANÍSIO TEIXEIRA.	A administração pública brasileira e a educação.
110.	n.61 v.25 jan/mar. 1956	LUIZ ALVES DE MATOS.	Atividades extraclasse.
111.	n.61 v.25 jan/mar. 1956	OFÉLIA BOISSON CARDOSO.	Alguns problemas do ensino da linguagem (2ª parte).
112.	n.61 v.25 jan/mar. 1956	ORLANDO FERREIRA DE MELO.	Comentários sobre a monografia “A educação em Santa Catarina”.
113.	n.61 v.25 jan/mar. 1956	RÉNE ZAZZO.	Reflexões sobre meio século da psicologia da criança.
114.	n.61 v.25 jan/mar. 1956	RIVA BAUZER.	Caminhos que levam à aprendizagem.

115.	n.62 v.25 abr/jun. 1956	ANÍSIO TEIXEIRA.	O processo democrático de educação.
116.	n.62 v.25 abr/jun. 1956	HELY LOPES MEIRELES.	Educação, ensino e cultura no Município.
117.	n.62 v.25 abr/jun. 1956	I. L. KANDEL.	O estudo da educação comparada.
118.	n.62 v.25 abr/jun. 1956	J. ROBERTO MOREIRA.	A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais.
119.	n.62 v.25 abr/jun. 1956	LUÍZ ALVES DE MATOS.	O exercício como procedimento de fixação e automatismo.
120.	n.62 v.25 abr/jun. 1956	O. FROTA PESSOA.	Os objetivos do ensino de Ciências na escola primária e secundária.
121.	n.63 v.26 jul/set. 1956	ANÍSIO TEIXEIRA.	Educação não é privilégio.
122.	n.63 v.26 jul/set. 1956	BEM S. MORRIS.	A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales.
123.	n.63 v.26 jul/set. 1956	CARLOS CHAGAS FILHO.	Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil.
124.	n.63 v.26 jul/set. 1956	ERICH HYLLA.	A natureza e as funções da pesquisa educacional.
125.	n.63 v.26 jul/set. 1956	FRANCIS G. CORNELL.	Pesquisa e ciência na educação.
126.	n.63 v.26 jul/set. 1956	JAYME ABREU.	Pesquisa e planejamento em educação.
127.	n.63 v.26 jul/set. 1956	(Autor não indicado)	Relatório preliminar da primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais.
128.	n.64 v.26 out/dez. 1956	ANÍSIO TEIXEIRA.	A escola pública universal e gratuita.
129.	n.64 v.26 out/dez. 1956	ENY CALDEIRA.	O problema da formação dos professores primários.
130.	n.64 v.26 out/dez. 1956	J. ROBERTO MOREIRA.	Os problemas do ensino elementar no Brasil.
131.	n.64 v.26 out/dez. 1956	O. FROTA PESSOA.	Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas.
132.	n.64 v.26 out/dez. 1956	PAULO DE ALMEIDA CAMPOS.	Seminário Regional sobre planos e programas da escola primária.
133.	n.64 v.26 out/dez. 1956	PAULO DE ALMEIDA CAMPOS.	A escola elementar brasileira e o seu magistério.
134.	n.65 v.27	A. ALMEIDA JÚNIOR.	Repetência ou promoção automática?

	jan/mar. 1957		
135.	n.65 v.27 jan/mar. 1957	AFRÂNIO COUTINHO.	O homem moderno e o humanismo.
136.	n.65 v.27 jan/mar. 1957	ANÍSIO TEIXEIRA.	Bases para uma programação da educação primária no Brasil.
137.	n.65 v.27 jan/mar. 1957	FERNANDO DE AZEVEDO.	Horizontes perdidos e novos horizontes.
138.	n.65 v.27 jan/mar. 1957	GILBERTO FREYRE.	Sugestões para uma nova política no Brasil: a urbana.
139.	n.65 v.27 jan/mar. 1957	J. ROBERTO MOREIRA.	Educação, sociedade e ideias educacionais.
140.	n.66 v.27 abr/jun. 1957	ANDRÉ REY.	Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário.
141.	n.66 v.27 abr/jun. 1957	ANÍSIO TEIXEIRA.	A municipalização do ensino primário.
142.	n.66 v.27 abr/jun. 1957	HENRI PIÉRON.	A docimologia nos exames e concursos.
143.	n.66 v.27 abr/jun. 1957	J. ROBERTO MOREIRA.	Funções sociais e culturais da escola – conceito de escola primária.
144.	n.66 v.27 abr/jun. 1957	LUÍZ ALVES DE MATOS.	O planejamento do ensino.
145.	n.66 v.27 abr/jun. 1957	MARTINS, Wilson.	O novo Emílio.
146.	n.67 v.28 jul/set. 1957	ANÍSIO TEIXEIRA.	Escola brasileira e a estabilidade social.
147.	n.67 v.28 jul/set. 1957	APARECIDA J. GOUVEIA.	Professôres do Estado do Rio.
148.	n.67 v.28 jul/set. 1957	GEORGE S. COUNTS.	Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica (I – uma fé na educação; II – a educação e a revolução tecnológica).
149.	n.67 v.28 jul/set. 1957	J. ROBERTO MOREIRA.	Educação rural e educação de base.
150.	n.67 v.28 jul/set. 1957	ROBERT J. HAVIGHURST.	Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes.
151.	n.67 v.28 jul/set. 1957	RUI CARRINGTON DA COSTA.	Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?
152.	n.68 v.28 out/dez. 1957	ANÍSIO TEIXEIRA.	Ciência e arte de educar.
153.	n.68 v.28 out/dez. 1957	GEORGE S. COUNTS.	Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica. (III – A educação e os fundamentos da

			liberdade; IV – O espírito da educação americana)
154.	n.68 v.28 out/dez. 1957	GILBERTO FREYRE.	Palavras às professoras rurais do Nordeste.
155.	n.68 v.28 out/dez. 1957	I. L. KANDEL.	A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas.
156.	n.68 v.28 out/dez. 1957	J. ROBERTO MOREIRA.	A Direção de escola primária.
157.	n.68 v.28 out/dez. 1957	NEWTON SUCUPIRA.	Programa de uma introdução à Filosofia para servir à Filosofia da educação.
158.	n.69 v.29 jan/mar. 1958	ANÍSIO TEIXEIRA.	Variações sobre o tema da liberdade humana.
159.	n.69 v.29 jan/mar. 1958	FERNANDO DE AZEVEDO.	Diálogo de uma vida com a educação.
160.	n.69 v.29 jan/mar. 1958	GILBERTO FREYRE.	Região, pesquisa social e educação.
161.	n.69 v.29 jan/mar. 1958	J. ROBERTO MOREIRA.	Aspectos do ensino na França.
162.	n.69 v.29 jan/mar. 1958	JURACY SILVEIRA.	A escola experimental do C.R.P.E. de Salvador, Bahia.
163.	n.69 v.29 jan/mar. 1958	RAYMOND POIGNANT.	Democracia, expansão econômica e reforma do ensino.
164.	n.70 v.29 abr/jun. 1958	A. ALMEIDA JÚNIOR.	A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.
165.	n.70 v.29 abr/jun. 1958	ANÍSIO TEIXEIRA.	Educação – problema da formação nacional.
166.	n.70 v.29 abr/jun. 1958	FARIA GÓIS SOBRINHO.	O ensino e a renovação social.
167.	n.70 v.29 abr/jun. 1958	FERNANDO DE AZEVEDO.	Idealismo e espírito público.
168.	n.70 v.29 abr/jun. 1958	JURACI SILVEIRA.	Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária.
169.	n.71 v.30 jul/set. 1958	AMITAI ETZIONI.	O trabalho como método educativo nas escolas de Israel.
170.	n.71 v.30 jul/set. 1958	ELISA DIAS VELOSO.	Problemas de ajustamento à escola.
171.	n.71 v.30 jul/set. 1958	LOURENÇO FILHO.	Variações sobre um velho tema.
172.	n.71 v.30 jul/set. 1958	PRIMO NUNES DE ANDRADE.	A educação na era do desenvolvimento.

173.	n.72 v.30 out/dez. 1958	ANÍSIO TEIXEIRA.	Falando francamente.
174.	n.72 v.30 out/dez. 1958	CLEMENTINO FRAGA.	Afonso Celso, o educador.
175.	n.72 v.30 out/dez. 1958	GILBERTO FREYRE.	Arte, ciência social e sociedade.
176.	n.72 v.30 out/dez. 1958	JOEL MARTINS e HILDA TABA.	Necessidade de analisar os objetivos do ensino.
177.	n.73 v.31 jan/mar. 1959	HELOÍSA MARINHO.	Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série.
178.	n.73 v.31 jan/mar. 1959	KENNETH LOVELL.	Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha.
179.	n.73 v.31 jan/mar. 1959	PIERRE WEIL.	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental.
180.	n.74 v.31 abr/jun. 1959	FERNANDO DE AZEVEDO.	Mais uma vez convocados. (Manifesto ao povo e ao Governo).
181.	n.74 v.31 abr/jun. 1959	I. L. KANDEL.	Fim de uma controvérsia.
182.	n.74 v.31 abr/jun. 1959	MÁRIO DE BRITO.	Educar é uma arte.
183.	n.74 v.31 abr/jun. 1959	FRONDIZI, Risieri.	O ensino livre e a liberdade de cultura.
184.	n.74 v.31 abr/jun. 1959	CHAGAS, Valnir.	Humanismo e técnica em educação.
185.	n.75 v.32 jul/set. 1959	ABGAR RENAULT.	A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje.
186.	n.75 v.32 jul/set. 1959	ANÍSIO TEIXEIRA.	Filosofia e educação.
187.	n.75 v.32 jul/set. 1959	FLORESTAN FERNANDES.	A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada.
188.	n.75 v.32 jul/set. 1959	LOURENÇO FILHO.	Aspectos da educação pré-primária.
189.	n.75 v.32 jul/set. 1959	OSVALDO DE BARROS SANTOS.	Da orientação educacional e profissional à "counselling psychology".
190.	n.76 v.33 out/dez. 1959	A. ALMEIDA JÚNIOR.	Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
191.	n.76 v.33 out/dez. 1959	ANÍSIO TEIXEIRA.	A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional?
192.	n.76 v.33	JOÃO EDUARDO VILALOBOS.	O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema

	out/dez. 1959		educacional brasileiro.
193.	n.76 v.33 out/dez. 1959	RENATO JARDIM MOREIRA.	A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros.
194.	n.76 v.33 out/dez. 1959	W. D. WALL.	Os exames e seus efeitos na educação.

ANEXO B - Resumos relativos aos artigos publicados no decênio de 1950 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

1. HSIN-PAO, Yang. A educação de adultos nas comunidades rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 38, p. 5-24, jan./abr. 1950.

O autor tem como objetivo apresentar a importância da educação de adultos, em especial nas comunidades rurais. Ele afirma que a educação de adultos é uma necessidade absoluta para todo o indivíduo de idade madura, não importando o lugar onde ele resida, mas que precisa existir uma ênfase nas comunidades rurais, uma vez que o nível cultural destes espaços é, geralmente, baixo, resultando deles, uma porcentagem elevada de analfabetos. Ao longo do texto são identificados: o papel da educação de adultos nas comunidades rurais e seus obstáculos, o conteúdo da educação de adultos, os serviços escolares oferecidos para esse público, a elaboração de programas para a educação de adultos nas comunidades rurais, assim como a análise do meio e sua influência sobre essa modalidade de educação. Por fim, apesar da preocupação com a educação de adultos nas comunidades rurais, é preciso levar em conta que esta instrução não é suficiente, pois é preciso considerar, não só a instrução, mas o que está sendo ensinado em prol de um mundo melhor.

2. Autor não identificado. Núcleos escolares no Peru. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 38, p. 25-50, jan./abr. 1950.

Apresenta-se no texto a necessidade de ajuda mútua dos países das Américas para o crescimento de todo hemisfério no sentido de uma política de boa vizinhança em prol do fortalecimento dos laços naturais que as une. A partir disso, vem sendo descrita a situação geral do Peru, desde sua geografia, passando pelos problemas indígenas que advêm das questões geográficas e culturais, bem como as problemáticas relacionadas a economia e trabalho, para por fim, tratar dos problemas escolares. Considerando a preocupação de educadores e estadistas do Peru em relação aos problemas da educação, o que atrasava o crescimento econômico, cultural e social do país, buscou-se realizar os propósitos enunciados na Conferência entre Peru e Bolívia, através do estabelecimento do Programa dos Núcleos Escolares, que levava em consideração a localidade e a vida de cada região para pensar um projeto de educação de acordo com as necessidades locais. O Ministério da Educação do Peru e o Serviço Cooperativo Peruano-Norte-americano de Educação se esforçaram no sentido de aumentar o nível de vida do indígena e da população rural, por meio de um sistema de núcleos escolares que ataca diretamente o problema econômico, social e educacional da população rural.

3. SEGURA, Guillermo Bonilla Y. As missões culturais no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 38, p. 51-58, jan./abr. 1950.

O trabalho tem o intuito de apresentar a forma como ocorreu o progresso do ensino rural, seus objetivos e métodos, sua organização e administração, analisando, a partir daí, a necessidade de uma formação especial aos professores que seriam encarregados das novas escolas que começaram a surgir. Após a promulgação da Constituição política de 1917, que coroou o triunfo da Revolução social no México, o Governo Federal lançou, em 1922, uma vasta campanha em prol da construção de escolas primárias destinadas às populações rurais indígenas e mestiças. Essa campanha tinha o objetivo de cumprir a promessa feita pelos revolucionários, de melhorar a sorte das populações rurais, mediante a criação de um sistema de educação adequado às necessidades locais.

4. Autor não indicado. A instrução primária nas zonas rurais dos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 38, p. 59-64, jan./abr. 1950.

Trabalho apresentado pela Delegação dos Estados ao IX Congresso Panamericano da Criança e transcrito do número 1 do *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*. O texto apresenta a importância da escola no desenvolvimento das faculdades naturais da criança, em favor do seu próprio bem-estar e de sua utilidade no seio da sociedade. Nesse sentido, são apresentados planos para as escolas públicas rurais por empresas de primeira magnitude que contemplam uma educação própria as necessidades das crianças rurais para um melhoramento das condições de vida. Entretanto, mesmo tendo boas iniciativas para as escolas rurais, o progresso tem sido lento, pois embora o plano de estudos para as crianças dos campos ofereça oportunidades reais para o desenvolvimento físico e mental destas, em geral, este plano não se põe na prática, nas diferentes zonas. No intuito de repensar esses planos de ação nas escolas rurais, celebrou-se em 1944, uma Conferência sobre Educação Rural na qual se aprovou um estatuto que abriu um caminho a um sistema melhor de ensino nos campos, estabelecendo para as crianças do campo certos direitos no ramo da instrução que devem ser defendidos.

5. BRUNNER, Edmund de S. Educação e migração rural nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 38, p. 65-72, jan./abr. 1950.

Alguns países reconhecidos como potências industriais como é o caso dos Estados Unidos, vem sofrendo modificações sociais e econômicas devido ao processo de industrialização que promove frequente redistribuição da população e o grande crescimento de vários ramos de ocupação. Tais modificações criam problemas sérios, como os de reajustamento das várias instituições sociais, como a escola, por exemplo. Nesse sentido, ao longo do texto são apresentados alguns processos migratórios que ocorrem em virtude do processo de industrialização. O autor afirma que logo que uma nação inicia sua industrialização e tão pronto sua agricultura se firme em base científica, poucas tendências sociais merecem maior atenção dos educadores, que aquelas que refletem a intensidade e a direção da inevitável migração para e do campo. Esse processo migratório afetará todos os setores educativos, a começar com as instalações materiais até o programa das atividades comunitárias e da escola, inclusive educação de adultos, até o preparo da formação de professores.

6. BRUNNER, Edmund de S. A educação de adultos através do Serviço de Extensão dos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 39, p. 5-16, maio/ago. 1950.

O trabalho trata das significativas contribuições do Serviço de Extensão para a educação. Segundo o autor, há trinta e seis anos era lançado, no Estados Unidos, um movimento de educação rural para adultos e jovens, denominado Serviço Cooperativo de Extensão Agrícola e de Economia Doméstica. Esse serviço bateu recorde de sucesso, e por isso, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, vem atraindo atenção dos países estrangeiros. Esse empreendimento educativo contém interessantes sugestões para os outros países, mas, por isso mesmo, cumpre ressaltar que suas realizações resultaram das condições culturais, sociais e econômicas da América do Norte rural, logo, não pode ser transplantado em sua inteireza para outros países. Mesmo assim, o autor apresenta algumas características que podem ajudar outros países. O objetivo desse Serviço de Extensão é assistir as famílias rurais a se bastarem, mediante a aplicação das ciências físicas ou sociais. Às rotinas cotidianas da vida de fazenda, de família e da comunidade. Sob o aspecto técnico, um dos métodos mais eficazes que o Serviço de Extensão adota é o da demonstração, que se aplica no próprio local.

7. HALL, Robert King. Educação Rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 39, p. 17-40, maio/ago. 1950.

O autor inicia o texto a partir da definição de “área rural”, que segundo ele é, essencialmente, uma área geográfica definida por uma comunidade de interesse da população que ali reside, com base em características demográficas, econômicas e culturais. Posteriormente, faz alguns apontamentos relacionados não só a área rural através do conceito internacional, como traz o conceito brasileiro de áreas rurais, mas também fazendo apontamentos sobre: a seleção de professores para as escolas primárias e normais dessas áreas, os programas que devem ser priorizados para a educação rural, a organização para o desenvolvimento desse modelo de ensino, bem como os métodos práticos para melhorar as condições de vida não só da população rural, mas especificamente, do professor numa área rural, desde de disposições financeiras, residência, estímulo intelectual, até assistência e inspiração profissional.

8. KHOURI, M. O centro social da comunidade rural de Jibrail. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 39, p. 41-46, maio/ago. 1950.

Em 1935, Jibrail foi escolhida como uma das localidades em que os Serviços de Extensão do Curso de Verão da Universidade Americana de Beirut deveria funcionar. A escolha de Jibrail se deu por se tratar de um povoado erguido nas montanhas libanesas, cuja comunidade é tipicamente rural e sua população depende, inteiramente, da agricultura. O serviço social prestado na aldeia operou durante cinco verões consecutivos, quando a Segunda Guerra Mundial lhe interrompeu os progressos. No período que durou, procurou promover educação fundamental para meninos e meninas de 10 anos, e serviços de extensão para as áreas vizinhas de Jibrail, além de treino de liderança local e serviços de saúde pública. Todas as ações objetivavam o desenvolvimento de condições humanas melhores, mesmo com as dificuldades que se apresentavam como: limitação de orçamento, falta de treino de liderança, hesitação dos habitantes dos lugares em que se experimentavam os modernos processos desse serviço.

9. BERRIOS, Eliseo. A segunda unidade rural de Porto Rico, um eficiente instrumento social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 39, p. 47-53, maio/ago. 1950.

O autor destaca três fatos que merecem referência no desenvolvimento da educação rural em Porto Rico: extensão de oportunidades educacionais à população rural; concentração de escolas; criação da segunda unidade rural. A segunda unidade rural é uma instituição nova, em concepção, que emergiu das experiências e preocupações de ensino. Ela é a planta que Porto Rico desenvolve na experiência educacional do Novo Mundo, seu laço cultural e geográfico entre as Américas. Os objetivos dessa segunda unidade rural dirigiram-se para os alunos que, depois de cumprir o currículo básico do ensino, queriam aprender um ofício. A partir daí, ministraram-se cursos de agricultura, economia doméstica, carpintaria, sapataria, artes industriais e serviço social do 5º grau para cima. Todos esses ensinamentos tinham por característica, serem de ensino prático, e esse foi um dos motivos para os sucessos alcançados pela segunda unidade rural de Porto Rico, pois conseguiu adaptar seus objetivos às necessidades essenciais do país.

10. BUCK, Pearl. Movimento de educação de massa na China. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 39, p. 54-112, maio/ago. 1950.

O autor traz, através de um livrinho, como um pequeno grupo de intelectuais chineses, movidos pela admiração e qualidades de seu povo humilde, elaborou um plano de educação, aperfeiçoou e colocou em prática, no intuito de através da educação e do trabalho, fazer com que o país tivesse condições de desenvolver-se pensando a paz. Com o

pensamento de que em tempos de guerra, nada pode ser pequeno ou local, o autor afirma que a paz sobrevém como resultado de outros empreendimentos. Nesse cenário, é preciso que a educação apareça como um empreendimento de reconstrução, fora de seus processos lentos, pois o povo tem que aprender enquanto trabalha, e tem que reconstruir enquanto frequenta a escola. O texto traduz a trajetória de James Yen, que junto com um grupo de amigos viram o problema do analfabetismo de sua pátria e indagaram-se como poderiam mudar essa situação, se propondo a encontrar uma resposta para essa questão. Perceberam que a população era inteligente e ansiosa para aprender. Quanto mais os instruíam, mais se convenciam de que era uma profunda injustiça deixá-los analfabetos e que ensinar aos homens simples da China era tudo que era preciso fazer.

11. COCKING, Walter D. e MORPHET, Edgard L. Financiamento da educação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 5-15, set/dez. 1950.

Principalmente, após o período pós-guerra, tem-se tomado a educação como a única esperança de um mundo de paz e segurança. Na política educacional dos Estados Unidos, por exemplo, predomina o pensamento de que não existe democracia vitoriosa sem um povo educado. Com isso, a educação deve ser direito de todo o povo. Nesses moldes, as escolas públicas foram organizadas e investidas das responsabilidades de fazer funcionar a democracia, proporcionando a todos a oportunidade de se educarem. Com esse pensamento, os Estados Unidos formaram o seu sistema de escolas públicas gratuitas, através da estrutura jurídica dos 48 estados, fazendo da educação norte-americana uma função do estado. O custeio financeiro das escolas públicas é, portanto, fundamentalmente, uma responsabilidade do estado. A partir dessa afirmação, e pensando as proporções que o ensino ganha para alcançar seus propósitos, é necessário se discutir o financiamento do ensino, de onde vem o dinheiro e como será distribuído. É exatamente sobre isso que trata o artigo em questão, sobre os aspectos do financiamento educacional, e conseqüentemente, traz alguns aspectos da administração pública.

12. GARBER, Lee O. e CASTETTER, William B. Funções do governo no controle da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 16-28, set/dez. 1950.

Os autores partem do princípio que embora seja comum dizer que a escola é uma instituição social, nem sempre a importância dessa afirmação é, devidamente, reconhecida. Por isso, para entendê-la, é necessário compreender a natureza da sociedade, a evolução da escola e o órgão que a sociedade incumbiu de administrar o seu sistema escolar. Nesse sentido, este trabalho vem discutir as funções do governo para dar conta dessa administração. Na exposição ao longo do texto, são indicadas a natureza e a extensão das funções do governo na administração do ensino, apresentando a escola como organismo social, ou seja, uma construção da sociedade destinada a promover e preservar a cultura do grupo, que para atingir seus objetivos funciona através do governo em seu sentido maior, ou seja, como Estado.

13. RELLER, Theodore L. Organização do sistema educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 29-41, set/dez. 1950.

O texto traz os aspectos que nos fazem reconhecer que a organização educacional existe para facilitar a realização de alguns objetivos, e que a conveniência de qualquer organização deve ser determinada através do exame de eficiência que ela demonstra na consecução de seus objetivos. Nesse sentido, ao examinar as questões críticas com relação a organização da educação e a consecução de seus objetivos, o texto concentra um debate sobre o que poderia denominar de área externa, isto é, a organização da sociedade e a estrutura educacional destinada a ministrar o ensino. O caminho escolhido para percorrer,

foi o exame da organização local, estadual e federal, no campo da educação. Concluiu-se ao final deste trabalho, que o plano internacional também deveria ser discutido, pois os demais planos analisados devem ter a capacidade de enquadrar-se no plano internacional. Com isso, é preciso se admitir que a UNESCO é um passo importante nessa trajetória.

14. YOU-HSIEN, Chu. A educação secundária na China durante e após a guerra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 42-57, set/dez. 1950.

O presente artigo relata a odisséia da educação secundária através de oito anos de guerra, ou seja, de 1937 a 1945. Um fato interessante que é apresentado, é que o sistema escolar chinês difere de seus congêneres nos países ocidentais, não apresenta qualquer ligação com a religião, posto que suas matrizes educacionais tiveram influência japonesa e atualmente influência norte-americana. A partir da matriz de modelos transplantados, mas que faz da China uma organização diferenciada em seu modelo de ensino, a expressão “educação secundária” compreende 3 tipos de escola de curso paralelo: a escola média, a normal e a profissional. Apesar das tentativas da China de estruturar seu sistema de ensino durante o período de guerra, principalmente na educação secundária, ela não obteve o êxito esperado, pois viu um desenvolvimento quantitativo da educação secundária em prol das necessidades da sociedade naquele período, mas que não teve um correspondente crescimento qualitativo. Esse fato, sucinta uma série de questionamentos no autor, mas que não são respondidos neste texto.

15. KEMPER, Werner. Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 58-78, set/dez. 1950.

Conferência pronunciada na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Berlin, que a partir de exemplos do desenvolvimento da criança, em especial, do recém-nascido, aponta a descrição de todas as formas do desenvolvimento anormal, da criança. Para o autor existem três componentes que se fundem de forma harmoniosa e indivisível que dão ao impulso a sua energia normal e biologicamente necessária para o desenvolvimento sadio da criança: um componente emocional, um componente motor e o componente da noção inconsciente de uma relação adequada para com um objeto conveniente ao impulso. Caso se rompa a harmonia na relação entre esses três componentes, todo o processo de desenvolvimento decorre de modo diferente, provocando um desenvolvimento anormal na criança. Por fim, o autor afirma que todos os desajustamentos mencionados ao longo da Conferência, sejam encaminhados a um serviço de psicoterapia, a fim de melhor indicação para solução e tratamento das anormalidades.

16. ALMEIDA JÚNIOR, A. Antes do “ensino livre”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 41, p. 5-42, jan/mar. 1951.

O autor propõe neste artigo, realizar um balanço geral do ensino superior até 1879. Ao longo do trabalho são levantadas, a partir do decreto assinado por Leôncio de Carvalho, Ministro do Império, alguns “gravíssimos inconvenientes” que precisavam ser resolvidos na educação, apontando como o único remédio para aquela situação, o “ensino livre”, que foi assinado em 19 de abril de 1879, sendo conservado como grito de guerra da juventude acadêmica brasileira durante dezesseis anos. São denunciadas as péssimas instalações, o mau provimento de cátedras, os professores sem assiduidade, o ensino deficiente, a má cultura básica e a pouca aplicação dos estudantes, as reações hostis entre mestres e discípulos, a fraude nos exames, a indulgência excessiva dos professores, as intimidações e as represálias e a conivência do poder público frente aos tantos problemas que se apresentavam. Após apresentar as críticas de 1871, concluiu que apesar de tudo, houve avanço sim, pelo simples fato de não permitir retroceder, e que de certa maneira, as velhas

Academias do Império prestaram grandes serviços ao Brasil, pois dentro de seu tempo, conseguiram algum tipo de avanço na educação superior.

17. KANDEL, I. L. A educação do adolescente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 41, p. 43-44, jan/mar. 1951.

O movimento de educação secundária para todos, começou durante a Primeira Guerra, considerando que este deveria sofrer um rigoroso exame para que atendesse, de fato, as necessidades dos jovens e adolescentes. De acordo com as informações do Comitê Consultivo do Conselho de Educação sobre a Educação do Adolescente foram reorganizados os graus superiores da escola elementar, seguindo-se em linhas gerais, a organização da *junior high school* dos Estados Unidos. A declaração dos princípios defendidos para os adolescentes se baseava na ideia de que a escola deve oferecer uma educação que corresponde às suas necessidades peculiares e estimular seus valores especiais. Só assim, a escola atinge sua finalidade, pois impulsiona o desenvolvimento da individualidade do adolescente, ajudando-o a alcançar o mais alto grau de desenvolvimento que é capaz. Recomenda-se para isso, a criação de diversos tipos de escola de nível secundário.

18. CRUZ, Acrísio. Carência lúdica e escolaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 41, p. 45-53, jan/mar. 1951.

Com o intuito de evitar as tragédias da individualidade humana desde a infância à idade adulta, manifestadas sempre na escola e na sociedade, este artigo apresenta a proposta de se utilizar não só questionários para se compreender as características comportamentais da criança, mas usar a observação na hora do recreio, observando a prática da atividade lúdica da criança, bem como o estímulo a utilização do jogo para evitar a carência lúdica e com isso, evitar também, neuroses e predisposições neuróticas infantis que produzem a escolaridade difícil ou deficiente. O importante para a escola, como colaborativa indispensável nos grandes problemas de Higiene Mental, é fazer o que recomendam os métodos de grande penetração psico-sócio-pedagógica. Nesse sentido, propõe-se junto a análise das crianças, realizar fichamentos das mesmas com o propósito de uma investigação ampla, no conceito de causas ambientais e de atividade lúdica que venha a ajudar o educador na solução de casos de dificuldade no ensino.

19. Pinheiro, Lúcia Marques. Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 41, p. 54-74, jan/mar. 1951.

Com o objetivo de apresentar a importância do valor da aplicação da Psicologia em vários campos, em especial, no campo da educação, a tese discutida neste trabalho é o da origem dos sentimentos de insegurança e angústia próprios das personalidades neuróticas. Os dados apresentados nesta tese foram colhidos a partir dos trabalhos de Karen Horney, devido a interpretação que esta autora dá no sentido de explicar tais sentimentos, que constituem o próprio núcleo de neuroses. Os estudos da Psicologia profunda convêm em que a estrutura básica das neuroses se forma na infância. Nesse sentido, a autora apresenta aspectos da educação infantil, com base nos dados de Horney, que se mal conduzidos, levam a desajustes pelos sofrimentos que infligem à sua vítima direta e a todos ligados a ela, especialmente do ponto de vista afetivo. As contribuições da autora são a divulgação de alguns aspectos da educação infantil de maior importância na formação da personalidade.

20. REISSIG, Luís. A educação da mulher na Argentina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 41, p. 75-120, jan/mar. 1951.

As transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que apresentam alguma significação e sobretudo transcendência, são em parte obra da educação. Numa ideologia, numa técnica, a educação tem servido para orientar os momentos percursores daquelas transformações, mas a educação não passa de mão de obra. A educação como mão de obra funciona segundo o andamento da sociedade. Nesse sentido, o texto vem discutindo o exemplo da mulher frente as transformações da sociedade, nos levando ao tema da educação como problema social e moral. Social, pois é uma questão de habilitação, rendimento, e passagem de uma conjuntura para outra. Como problema moral é uma questão de formação humana. O autor afirma que a mulher tem direito a saber de tudo e habilitar-se para tudo, como ser social e político igual ao homem. A educação para vida pública e política não pode ser uma lição acadêmica sobre os direitos da nossa Constituição vigente ou reformada, mas uma lição de fatos. E fato é que, a mulher tem nos problemas da vida familiar e doméstica um valioso campo de ação social e política, problemas esses que não serão resolvidos entre quatro paredes, mas em praça pública, cada vez que for necessário.

21. MEDEIROS, Maurício de. O mundo imaginário das crianças. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 42, p. 5-18, abr/jun. 1951.

Palestra proferida no Círculo de pais de uma escola maternal, que trata sobre a questão do mundo imaginário da criança como um fenômeno comum e que constitui um mecanismo psicológico dos mais interessantes pelo qual a criança amplia suas experiências sensoriais. O mundo imaginário das crianças lhes é tão necessário quanto o próprio mundo real. Segundo Maurício Medeiros, suprimi-lo seria amputar de uma fase importante o ciclo evolutivo da própria inteligência. A criança constrói seres imaginários, assim como dá forma aos seus brinquedos, e nesse mecanismo, desenvolve e molda seus próprios interesses afetivos. Quando, porém, outros interesses surgem na vida real, a órbita do mundo imaginário se restringe, sem traumatismo algum, sendo uma transição suave, quase insensível do imaginário para o real.

22. BRUMBAUGH, A.J. Reconhecimento das instituições de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 42, p. 19-29, abr/jun. 1951.

O autor começa sua apresentação apontando o significado lato da palavra “reconhecimento” no sentido educacional. Essa palavra é empregada para identificar os processos utilizados pelas associações educativas, grupos profissionais ou órgãos especiais, para determinar se uma escola secundária, colégio ou universidade pode ser admitida como membro das ditas instituições ou se merece ser reconhecida de outra forma qualquer, à vista de padrões e critérios pré-estabelecidos. Historicamente, o reconhecimento tem sido considerado como um valioso instrumento de informar ao público sobre a qualidade das instituições educacionais, além de ajudar os administradores a melhorarem seus programas de avaliação. Os benefícios que o reconhecimento tem proporcionado à educação justificam a sua continuação. Já no que diz respeito ao ensino superior, a multiplicação de órgãos de reconhecimento, cada qual com seu padrão e critério, criou exigências intoleráveis. Nesse sentido, cabe acabar com essa situação intolerável mediante o aperfeiçoamento dos processos de reconhecimento, através de maior ênfase a critérios qualitativos e não quantitativos e através de medidas de coordenação das atividades.

23. ALBUQUERQUE, Irene. A Prática de Ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 42, p. 30-82, abr/jun. 1951.

O estudo que é apresentado deve-se ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pois foi o seu Diretor Dr. Murilo Braga, que vinha colaborando há vários anos nos cursos de aperfeiçoamento do INEP, quem deu incentivo a elaboração dos dados coletados e

apresentados de maneira a servir de fonte de consulta para os Diretores e Professores dos Institutos de Educação e Escolas Normais do Brasil, sempre empenhados em obter novas sugestões a fim de aumentar a eficiência da prática dos futuros professores. Os estudos apresentados nesse artigo foram feitos com base em 58 instituições norte-americanas de formação de professores, situadas em 58 cidades, de 28 Estados diferentes nos Estados Unidos. Importante ressaltar que algumas instituições servem, simultaneamente, para formação de professores primários e secundários, mas que neste trabalho, serão considerados apenas à formação de professores primários. Ao longo do texto são expostas as descrições do trabalho de Prática de Ensino nas 58 Universidade Estaduais, desde levantamento de professores, passando pelas características da Prática de Ensino, como atributos, quantidade de práticas, escolas para essas práticas, até os processos de formação mais abrangente das professorandas.

24. CAILLET-BOIS, Horácio. O ensino da música na Europa e América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 42, p. 83-90, abr/jun. 1951.

O estudo apresentado neste artigo é resultado de uma viagem à Europa e Estados Unidos, realizada pelo Diretor da Escola Superior de Música da Universidade Nacional do Litoral, no intuito de analisar os principais centros artísticos daquelas nações, com o objetivo de recolher experiências para atividades similares que visam o Instituto. A pesquisa e o inquérito feitos nos centros artísticos obedeciam a três propósitos fundamentais: 1) estado e aspecto geral das atividades artísticas, no caso, musicais, bem como correntes da música, particularmente, quanto aos métodos para estendê-la à juventude na Europa e Estados Unidos depois da guerra; 2) nova ou antiga organização do ensino de música nos conservatórios oficiais ou semioficiais dessas nações e documentação das falhas e vantagens que suas autoridades tenham observado no seu desenvolvimento até agora; 3) comparação de todas essas experiências com nossos sistemas pedagógicos e em particular com os planos de estudo adotados na Escola Superior de Música, e em geral, em nossas universidades.

25. CALAZANAS, José. O ensino público em Aracajú (1830-1871). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 42, p. 91-108, abr/jun. 1951.

O autor, utilizando-se da aproximação da data do centenário da cidade de Aracajú, resolve escrever sobre o assunto, através de uma monografia tratando do ensino público de Aracajú, compreendendo apenas a história do ensino público local durante as duas primeiras fases, isto é, de 1830 a 1870, ou seja, faz uma análise das origens do ensino público aracajuano, apresentando suas dificuldades e suas vitórias. São divididos em dois períodos de análise para melhor compreensão do leitor: uma primeira fase de 1830 a 1854 e uma segunda fase de 1855 a 1871. Apesar de algumas tentativas frustradas devido as terríveis dificuldades financeiras de Sergipe e das deficiências estruturais e orçamentárias de Aracajú, conseguiu estruturar seu sistema de ensino, com a ajuda dos homens públicos daquela localidade.

26. GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 43, p. 5-54, jul/set. 1951.

Texto transcrito da *Revista do Ensino* de Minas Gerais, que apresenta, de forma detalhada, os aspectos gerais do ensino da leitura, apresentando primeiramente, a concepção e classificação tradicionais dos métodos de ensino de leitura, afirmando que a classificação dos métodos de ensino de leitura, em analítico e sintético tornou-se clássica em Pedagogia. Juntamente as classificações iniciais, trata das críticas tradicionais dos métodos de ensino da leitura, onde na apreciação das qualidades e defeitos desses métodos, as opiniões se dividem. Um grupo responde a favor do método analítico, o outro levanta argumentos a favor do método sintético, enquanto um terceiro grupo, desenvolve argumentos a favor do

método misto. A concretização desses três métodos teóricos se encontra, mais ou menos sistematicamente, nas cartilhas em voga. Por fim, traz a importância da Psicologia da Aprendizagem nesse mecanismo de leitura, pensando seus métodos e sua importância funcional para o ensino.

27. ROSA, David J. Liderança na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 43, p. 55-58, jul/set. 1951.

O artigo tem o intuito de apresentar a importância da liderança na educação, apresentando que a qualidade da democracia está em proporção direta à qualidade de seus líderes. A liderança é universalmente medida pela fibra e textura do que produz, e o produto do sistema de educação deve promover o desenvolvimento de pessoas esclarecidas para que se tenha uma democracia educada. Somente através de uma educação democrática, se consegue vencer os governos totalitários e promover, verdadeiramente, uma educação do povo. Deve-se fazer com que o povo pense os princípios do seu governo, a fim de que, de forma esclarecida, possa selecionar bons representantes que solucionem os problemas da sociedade. Eis a verdadeira função dos processos democráticos, na educação. Os efeitos dessa função, se bem executada, é valioso, não só para os planos locais, mas também estadual, nacional e internacional.

28. REAVIS, William C. Auxílio federal para a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 43, p. 59-65, jul/set. 1951.

O texto discute as Constituições dos Estados Unidos e traduz a pendência no Congresso Nacional, de um projeto de lei sobre a concessão de auxílios federais à educação de todos os Estados, embora primariamente, destinado a elevar os padrões de educação pública nos Estados incapazes de custear um programa de ensino adequado. Para o autor, nenhum americano que conheça a história de seu país, surpreende-se com o vivo interesse que o Governo Federal tem demonstrado pela educação. Entretanto, apesar de todo o interesse e apesar de reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento de uma nação, existe uma omissão de qualquer dispositivo direto ou referência específica quanto à educação. Admite-se a necessidade dos auxílios federais à educação pública, pois muitos Estados não têm capacidade para custear um programa adequado de ensino primário e secundário, com as rendas tributárias oriundas de fontes estaduais e locais, necessitando assim, da receita do Governo Federal. O pedido de auxílio federal justifica-se, portanto, já que o bem-estar da nação depende de cidadãos instruídos em todos os Estados. Logo, sem o auxílio federal, milhões de crianças deixarão de receber uma educação básica, que uma ordem social democrática devia considerar necessária à sua própria segurança.

29. LEITE, Serafim. Vicente Rodrigues, primeiro Mestre-Escola do Brasil (1528-1600). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 43, p. 66-76, jul/set. 1951.

O presente trabalho foi publicado, pela primeira vez, no *Jornal do Comércio*. O autor apresenta a trajetória de Vicente Rodrigues, religioso nascido em Portugal, que fez parte da primeira expedição da Companhia de Jesus que chegou à América. Vicente Rodrigues, assim que chegou, logo começou a ensinar a doutrina aos meninos, iniciando “escola” de ler e escrever. Seu nome precede de todos os demais nomes envolvidos no processo de ensinar. Com as funções de Mestre-Escola, em que os meninos ainda não podiam ser muitos, passou a acumular outras funções, mas sempre dando ênfase ao ensino dos meninos. Muitos outros padres passaram a usar de seu exemplo, e não só vieram para o Brasil, como também começaram a ensinar os meninos. Vicente Carvalho era homem de Deus, Santo Velho como era chamado, o primeiro Mestre-Escola do Brasil, que depois de um caminho de vida voltado a ensinar, faleceu em 1600, com apenas 51 anos. Em sua

caminhada, são demarcados três períodos bem caracterizados e distintos: o da Bahia, antes do sacerdócio; o do superiorado em Residências; e, enfim, o de diretor espiritual.

30. COSTA, Rui Carrington da. Da orientação profissional e da orientação educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 43, p. 77-93, jul/set. 1951.

Oração de Sapiência proferida no Liceu Nacional de Braga, na abertura solene das aulas, no ano de 1948. Oração de Sapiência, nada mais é do que uma palestra inaugural sobre algum tema que julgam ser de suma importância para os pais dos alunos, para os encarregados de educação, para os professores e para os próprios estudantes. O tema do ano de 1948 foi o que se chamava de Orientação Educacional. Entretanto, na visão do Liceu, Orientação Educacional está intimamente ligada à Orientação Profissional, por isso, começa a explanação pela Orientação Profissional, que é quando o indivíduo parte de suas habilidades e aptidões para a escolha da profissão. Posteriormente, traça algumas características da Orientação Educacional desde sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino secundário decretada em 1942, até sua relação intrínseca com a Orientação Profissional. O principal objetivo da palestra foi salientar o que representa para o indivíduo e para a sociedade uma boa orientação que procure ajustá-lo, quando criança, ao meio escolar, e quando adulto, ao meio social.

31. COSTA, Rui Carrington da. Subsídios para a história do movimento da Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 44, p. 5-61, out/dez. 1951.

O artigo vem apresentando, ao longo de suas linhas, a história do movimento da Orientação Profissional, desde a organização profissional mais antiga que se possuem dados, que se instituiu sob o regime de castas, até o formato aproximado do que se tem nos dias de hoje. Esse movimento foi analisado na forma de organização de diferentes países como França, Inglaterra, Alemanha, Bruxelas, Nova York dentre outros, na tentativa de apresentar o processo evolutivo da Orientação Profissional. O que marcou o início dessa Orientação foi que em Portugal, bem como nos outros países, as escolhas profissionais aconteciam por influência de outras pessoas e não necessariamente, vinham dos anseios ou aptidões individuais. Associado a isso, a falta de pessoal com conhecimento para auxiliar no serviço de orientação era mais um complicador. O que se apresenta por fim, é que o problema da Orientação Profissional assim como o da Orientação Educacional, é o problema básico de toda reforma do ensino, por interferir em todos os setores da vida da nação, quer eles sejam econômicos, sociais, políticos ou morais.

32. BRAGA, Murilo. Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 44, p. 62-87, out/dez. 1951.

Conferência pronunciada no Palácio Tiradentes, em 1º de abril de 1941, na série do "Concurso de Serviço Público". O desenvolvimento da ciência e a revolução industrial do século XIX impuseram muitos problemas complexos, como é o caso das transformações do capital e do trabalho. Os governos se viram forçados a colocar a administração pública em termos de rendimentos, concebendo-a como atividade produtiva. Nesse sentido, e a fim de acompanhar as transformações na sociedade, fazia-se necessário traçar as normas de uma política de pessoal que salvasse o funcionalismo dos cargos estanques para a composição de carreiras em que o mérito fosse o fator de acesso, um sistema de seleção em que apenas os mais aptos fossem vencedores. Somente após a vigência da lei nº 284, a reorganização do serviço civil, logo iniciada, fez dos concursos uma das bases essenciais do seu programa de renovação. Entre as amplas reformas sociais e administrativas postas em marcha pelo Presidente Getúlio Vargas, pode citar-se a da implantação do sistema de

mérito, onde os mais capazes teriam seus postos quando o desejarem, enquanto o regime do filhotismo foi afastado.

33. P., Hilda Lozier. O problema da seleção de alunas para as escolas de enfermeiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 44, p. 88-99, out/dez. 1951.

O texto apresenta a seleção e a orientação profissional, no caso particular da Enfermagem, apresentando também uma espécie de profissiograma da enfermeira em outros países, a fim de que este corrobore com a experiência de seleção na Escola de Enfermeiras de Valparaíso. É estabelecida uma relação entre esse processo de seleção e orientação profissional, e as novas necessidades para a profissional de Enfermagem. A medida que se eleva o nível de Enfermagem como profissão, torna-se mais importante a adequada seleção das candidatas ao seu exercício. A crescente complexidade da profissão de enfermeira, a base cada vez mais ampla de conhecimentos científicos que exige, o domínio de técnicas cada vez mais precisas e rigorosas, tornam indispensável uma seleção cada vez mais cuidadosa das candidatas a enfermeiras. Pode-se dizer que a seleção é um processo e os resultados que dela se obtenham devem ser confirmados durante os estudos mediante uma observação cuidadosa e constante da aluna.

34. MELO JÚNIOR, J. Machado de; VASCONCELOS FILHO, Arnaldo R., TRENCH, Guaraciba e SILVA, Jason Ribeiro da. Seleção e formação profissional de operadores de veículos de transporte coletivo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 44, p. 100-119, out/dez. 1951.

Texto transcrito da *Revista do Serviço Público*, cujo tema é o processo de seleção e formação profissional de operadores de veículos de transporte coletivo. A segurança do transporte repousa muito mais sobre o operador do que sobre o próprio veículo, pois o homem pode superar as deficiências ocasionais da máquina. Necessário se torna, que o operador de veículos seja preparado, convenientemente, para a direção da máquina que lhe for confiada e esse preparo pressupõe a aquisição dos conhecimentos necessários, ministrados a um homem em condições de recebê-los, compreendê-los e executá-los com perfeição. Em outras palavras, o homem deve ser selecionado e treinado de forma conveniente a sua função. Para isso, os autores utilizam a Psicotécnica subjetiva, isto é, Ciência que ajuda na adaptação do homem ao trabalho, focalizando, com rigor, a verificação das condições antropopsicofisiológicas do candidato ao exercício de uma determinada profissão. É nessa Ciência que os autores afirmam encontrar os princípios norteadores para a seleção de candidatos a profissão de operador de veículos de transporte coletivo, principalmente, Motoristas e Motorneiros. Nesse processo, existe a seleção médica, a seleção psicológica e, finalmente, o processo de formação profissional.

35. MALLART, José. Aplicação da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.16, n. 44, p. 120-, out/dez. 1951.

O autor tem procurado apresentar algumas atividades em que o emprego da Psicologia, pela proximidade e limitação dos fins, ainda com não poucas complexidades nos meios técnicos, é mais fácil, nas tarefas de adaptação dos indivíduos e dos grupos à vida profissional e social, com o objetivo de deter a atenção na esfera de maior complicação prática, o que constitui o tema principal deste artigo: a orientação profissional. Transcrito da *Revista Psicologia y Pedagogia Aplicadas* na Espanha, o texto vem apresentando a aplicação da Psicologia nos processos de orientação, seleção e formação, admitindo que utilizando a Psicologia, em especial, a Psicotécnica, o indivíduo seja capaz de executar suas atividades com perfeição, melhorando-as, conseguindo alcançar eficiência, comodidade de execução e a economia de esforço e dinheiro.

36. ALMEIDA JÚNIOR, A. O “ensino livre” de Leôncio de Carvalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 45, p. 5-28, jan/mar. 1952.

O “ensino livre” foi tido como o remédio heroico recomendado por Leôncio de Carvalho, em 1871, para curar os males da escola superior brasileira. Leôncio de Carvalho conseguiu instituir o decreto que tornava o “ensino livre” uma realidade. Entretanto, esse novo modelo que se fazia presente na educação brasileira, causou muitos desconfortos e críticas. Pouco depois de decretado o “ensino livre”, Leôncio de Carvalho foi destituído de seu cargo, mas seu ensino livre não o acompanhou. Pensava-se nesse momento o liberalismo e a democratização do ensino. A partir do exemplo da Europa e Estados Unidos, começou-se a almejar por um ensino que não fosse um privilégio de classe, mas que o ensino fosse um privilégio de todos. Acreditava-se que a grave enfermidade de que padecia o ensino superior, seria curado sob o influxo dos fortes estímulos que a concorrência despertaria. Nesse modelo, ensina quem quer, sem dependência de provas oficiais de capacidade, a frequência diária também não se via mais como uma obrigação. Tudo era livre! O “ensino livre” tinha do seu lado os três grandes trunfos da situação: a Coroa, o Presidente do Conselho e o Ministro do Império. Tudo em prol de uma educação livre.

37. VIVEIRO, Jerônimo José de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 45, p. 29-84, jan/mar. 1952.

O trabalho vem traçando um caminho que apresenta a história da instrução pública e privada do Maranhão não como um processo evolutivo, mas como uma necessidade de educação e instrução civil e moral para o país. Apresenta a trajetória desde as primeiras escolas que foram as jesuítas, até o programa mais amplo e mais conveniente as necessidades locais, dividindo-as em três graus distintos: preliminar ou infantil, elementar ou 1º grau e complementar ou 2º grau, nos quais seriam distribuídas as matérias imprescindíveis ao crescimento do indivíduo. Ao lado dessa organização pedagógica, desejavam ver crescer os estabelecimentos de ensino, deixando para os pais e alunos a opção pelo estabelecimento que melhor seguisse suas necessidades.

38. COSTA, Lúcio. Ensino do desenho no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 45, p. 85-107, jan/mar. 1952.

O objetivo deste texto é identificar os objetivos do ensino do desenho no curso secundário, bem como apresentar a forma como se organizam ao longo desse nível de ensino. O ensino do desenho visa desenvolver, nos adolescentes, o hábito de observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão, fornecendo-lhes os meios de traduzirem as ideias, o que além de os predispor para a tarefa da vida prática, ajudará a uma melhor compreensão do mundo que o cerca. O programa elaborado e apresentado no texto tem o intuito de integrar a educação artística, da mesma forma que a literária e a científica, no quadro geral da educação secundária, a fim de possibilitar, aos poucos, um nível coletivo de simpatia, compreensão, discernimento e como consequência, um grau generalizado de acuidade capaz de tornar a arte uma iniciação para melhor compreensão do mundo.

39. LOURENÇO FILHO. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 45, p. 108-198, jan/mar. 1952.

Texto transcrito a partir do Relatório apresentado ao Sr. Ministro de Educação e Saúde, em dezembro de 1951, que visa, através da análise do movimento de educação rural no México, recolher material para estudos de questões da sociologia educacional e política da educação. Além disso, procura realizar a análise documental sobre o movimento de educação rural no México, com o intuito de maior esclarecimento no que diz respeito aos

problemas de administração e organização escolar e, em particular, dos problemas de organização das técnicas de “educação fundamental”. Esse movimento foi descrito como uma “pedagogia social”, tanto por seus objetivos quanto por seus processos. Do ponto de vista político geral, o movimento de educação rural serviu a princípio para justificar a ação federal no desenvolvimento do ensino primário dos Estados, e posteriormente, apresentou a capacidade de regular o ensino em todos os seus ramos e graus. Na perspectiva apresentada no texto, a educação rural se integra no sistema geral da educação popular do país.

40. RENAULT, Abgar. O sentido autotélico do ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 46, p. 7-14, abr/jun. 1952.

O texto começa afirmando a fragilidade da educação no Brasil, pois mesmo que exista uma compreensão sobre a importância da educação como sendo capaz de solucionar grande parte dos problemas nacionais, não existe, de fato, o hábito da seriedade no cuidado de estudar. Posterior a apresentação inicial, começa a apontar o quanto é fraco o teor do ensino secundário, tanto por problemas de deficiência de autodidaxia do professorado, como devido à ausência de integração entre as disciplinas do seu currículo. Esses problemas não comprometem apenas o ensino secundário, mas reflete-se também no ensino superior. O ensino secundário tem por uma de suas finalidades a preparação para os cursos superiores, mas guarda, irrecusavelmente, um sentido autotélico, que é o da formação do espírito do homem como um todo, neutro e indiferente entre as carreiras profissionais.

41. MANCHESTER, Alan. O professor e a sua função no sistema educacional do Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 46, p. 15-21, abr/jun. 1952

Conferência pronunciada em 21 de março de 1952, no auditório do Ministério da Educação, que abordou como tema principal: o professor e sua função no sistema educacional dos Estados Unidos, apresentando quem é o professor norte-americano e o que ele faz. Admite que esta não é uma questão fácil, pois não se trata de um professor, mas de vários. Não existe um tipo único de professor, pois ele varia em personalidade, preparação e atividade. Dessa forma, colocar uma descrição uniforme, seria impossível. Por isso, a questão passa a ser: quem são esses professores e o que fazem. O magistério no Estados Unidos pode ser classificado em categorias. No texto, o autor se limita a apenas duas, que considera as principais: o professor da escola pública, que faz parte de um sistema obrigatório primário e secundário estabelecido por lei para crianças de todas as classes sociais; e os professores universitários, que é um catedrático, um especialista da matéria que ensina. Ambos os tipos possuem diferenças radicais em sua personalidade e seu preparo. Diferem tanto que parecem pertencer a profissões diferentes. Apesar disso, tanto em um caso como no outro, o professor necessita dedicar todo o seu tempo a sua profissão.

42. PIERSON, Donald, Eduardo, Octavio da Costa e CRUZ, Levi. Hipóteses e sugestões sobre o ensino no Vale do São Francisco. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 46, p. 22-37, abr/jun. 1952.

Os autores apresentam algumas observações do *survey* social que realizaram no Vale do São Francisco durante os meses de junho e julho de 1950. O empreendimento teve o auxílio e incentivo de muitos órgãos locais e até mesmo do governo do Estado da Bahia. Após realizarem um levantamento geral sobre as dificuldades e limitações locais que poderiam prejudicar a pesquisa, concluíram que seria necessário residir, pelo menos durante alguns meses, numa determinada localidade, a fim de que as verificações fossem, de fato, satisfatórias. Apesar da consciência das limitações impostas, conseguiram registrar certas observações sobre o ensino e a aprendizagem, definindo algumas hipóteses sobre certas

características atuais do ensino no Vale do São Francisco, suas limitações às generalizações sobre o Vale inteiro, e por último, sugestões para um programa de educação próprio para o Vale. Sabendo do caráter inicial dessa pesquisa, os autores ressaltam que as sugestões propostas são apenas preliminares e provisórias, e que cada uma das sugestões, é feita como hipótese e deve ser revista à luz de novos dados sobre a região.

43. VALADÃO, Haroldo. A universidade e o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 46, p. 38-49, abr/jun. 1952.

Texto transcrito da aula inaugural na Reabertura dos cursos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ao longo do texto vem sendo traçado o caminho percorrido pela universidade como uma conquista dos próprios brasileiros, pois a diferença da Universidade criada na América Portuguesa, da Universidade Criada na América Espanhola e América Inglesa, é sua origem. A vitoriosa luta dos brasileiros em prol do estabelecimento da Universidade e dos Cursos Superiores se fez, não para criar uma cultura, mas para servir a uma cultura, desenvolvendo-as. O ensino superior no Brasil não foi uma dádiva ou concessão vinda do Rei ou do Governo, mas representou uma reivindicação da própria nação, de seus intelectuais. A autonomia universitária, a alma do ensino superior, precisa ser exercida, desenvolvida e defendida momento a momento para obstar qualquer centralização burocrática face a intervenções que forem abusivas de qualquer poder público. São, pois, as Universidades, e, particularmente, as Universidades Católicas, os grandes sustentáculos do Brasil. Nesse sentido, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro trabalha para o crescimento da Universidade, honrando a Ciência, a Fé e a Pátria.

44. LOURENÇO FILHO. Estudo e avaliação dos níveis de maturação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.17, n. 46, p. 50-68, abr/jun. 1952.

A apresentação inicial do texto traz o conceito de crescimento e desenvolvimento. A partir da contribuição das pesquisas dos últimos anos, tanto na área da biologia como na área da psicologia, traz para a discussão um conceito, não por certo divergente, mas complementar. Esse conceito é o de maturação. Utilizando-se da experimentação com animais e da experimentação no homem, conclui que o ambiente oferece condições ou elementos convenientes para que as manifestações do desenvolvimento se operem. A grande plasticidade de desenvolvimento de animais mais adiantados, e, assim, do homem, requerem mecanismos reguladores e limitadores, a existência de fatores estabilizadores, que são de natureza interna. E esse mecanismo regulador é, na verdade, o processo de maturação, cuja natureza não está de todo ainda devastada, mas cujo conceito já se apresenta como indispensável na compreensão do processo evolutivo.

45. ALMEIDA JÚNIO, A. O “Ensino Livre” de Leôncio de Carvalho (II). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 47, p. 5-34, jul/set. 1952.

Esse trabalho trata da Reforma de 1879 e seu princípio vital, apresentando a estruturação do “ensino livre” no curso superior. Um outro elemento integra o sistema Leôncio de Carvalho e dá-lhe aparência e coesão: os cursos livres. A iniciativa privada, até então tolhida se apressará em fundi-los por todo Brasil. Nesse momento onde a iniciativa privada cresce, o setor público passa por algumas dificuldades, pois generosa em excesso às Faculdades livres, a Reforma foi mesquinha para com as faculdades oficiais. Uma das grandes esperanças dos arautos do “ensino livre” era a regeneração dos professores, mas segundo o autor, os professores eram limitados. Ensinava-se pouco e ensinava-se mal, pois faltava ao corpo docente “orientação científica”. Uma característica importante apresentada ao logo do texto, foi a ênfase nos processos migratórios que, com o “ensino livre”, se intensificaram no Brasil. Dezoito meses depois de inaugurada a Reforma e já então fora do poder, Leôncio de Carvalho admitiu a situação caótica do ensino. Após reestabelecer o prestígio do regime civil, não se compreendia que continuasse fora da normalidade a educação superior

brasileira. Tinha durado tempo demais o interlúdio do “ensino livre”, e com isso, cai a proposta de Leôncio de Carvalho.

46. TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 47, p. 35-49, jul/set.. 1952.

Texto transcrito da palestra pronunciada em 11 de agosto de 1952 na Associação Brasileira de Educação – ABE, sobre as relações existentes entre a educação e a unidade nacional. Em sua fala, Anísio Teixeira considera a educação como uma das condições para a unidade de uma cultura em processo de diversificação ou fortalecimento. A educação faz-nos consciente de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as num processo dinâmico e consciente. É por aí que a educação atua no desenvolvimento da unidade nacional. Muitos equívocos e confusões do país provêm do erro de querer resolver, pela lei, o que deve ser deixado para a opinião especializada e profissional. Nesse sentido, a unidade nacional será promovida nas instituições de ensino, quando nelas prevalecer o princípio fundamental de liberdade do Estado moderno, que é o de que a lei não é competente para decidir questões de saber ou de consciência profissional.

47. LOURENÇO FILHO. Estrutura administrativa e técnica da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 47, p. 50-68, jul/set.. 1952.

Palestra pronunciada na Associação Brasileira de Educação em 18 de agosto de 1952, que tinha o intuito de propor, de forma clara, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação. Segundo Lourenço Filho, a produção há de ser funcional, isto é, há de responder às necessidades reais, ou não haverá lugar para ela. Nesse sentido, o Estado se constitui e assim tem evoluído, para regular a produção, a circulação e o consumo de bens, não para realizá-los com suas próprias forças. O problema das relações entre administração pública e a estrutura técnica da educação pública não pode ser proposto em termos estritos de uma dessas especialidades. Administração e técnica representam meios para a consecução de fins. Se não for assim, nenhuma organização válida e racional se estabelece. A educação pública não pode ser vista como um problema decorativo, nem como simples problema escolar que, periodicamente, necessite de uma “reforma”. É ela uma técnica ou conjunto de técnicas sociais, a que todas as demais expressões da vida social se conjugam, econômica, política e cultural. O problema da estrutura administrativa exige homens devidamente preparados, com visão patriótica e compreensão humana.

48. REISSING, Luís. A educação: primeiro problema nacional e internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 47, p. 69-85, jul/set. 1952.

O autor começa sua Conferência afirmando que a educação é um dos problemas mais complexos da vida humana. A educação compreendida como primeiro problema nacional e internacional define-se por tratar de algo que vai além de uma só nação, que está no mundo, ou seja, o homem, ou seja, interessa-lhe o homem tal como o encontra, guia-o na solução dos problemas que se referem ao seu viver imediato, e procura promover nele estados de consciência que se traduzem em atitudes diante da vida. Delineado desse modo, o problema foge, de pronto, do âmbito escolar e pertence mais à vida que à escola. Essa é a teoria que se apresenta. Ao longo do texto são pontuadas a realidade do mundo, como exemplo, o analfabetismo, que segundo ele é um efeito da vida e não causa. Nesse sentido, há de se preparar o homem para a vida, para o mundo e não preso a fins escolares, pois a educação para a vida é capaz de fazer o homem alcançar todas as suas potencialidades. Para o homem, o primeiro e último problema será sempre o homem, e a educação, o meio de prepara-lo e guia-lo para o cumprimento de um ideal de vida.

49. TRIGUEIRO, Osvaldo. O regime federativo e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 47, p. 86-105, jul/set. 1952.

As Constituições, anteriores a Primeira Guerra Mundial, em regra, não continham normas referentes à política educacional. Isso precisou mudar devido as necessidades de atender à distribuição de competências entre Estado-nacional e os Estados-membros. Ao longo do texto, são apresentadas algumas Constituições Federais em outros lugares do mundo, como Suíça, Austrália, Alemanha, Venezuela, Áustria, União Soviética, Argentina, México, a fim de apresentar, de forma breve, a forma como as Constituições realizam as distribuições das competências de poder público, nos países sob regime federativo, demonstrando que em todos os países os encargos com o problema da educação são, em grande parte, ou inteiramente, descentralizados. Por fim, apresenta que a Constituição de 1946 tem um sentido descentralizador, embora não haja chegado ao extremo de afastar o poder federal do campo da educação.

50. ALMEIDA JÚNIOR, A. Análise do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 48, out/dez. 1952.

Texto referente a Conferência pronunciada em 9 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Esse pronunciamento se refere as discussões sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, pensando as mudanças necessárias ao sistema educacional brasileiro. Falou-se sobre adquirir os melhores subsídios, a fim de instituir um código de ensino, a partir das contribuições e das opiniões dos mais credenciados educadores e intelectuais como: Almeida Júnior, Nestor Jost, Maurício Joppert, Rui Santos, Pinheiro Chagas, dentre outros. Todos os pronunciamentos da Conferência foram unânimes quanto a necessidade de se criar um código que desse à educação brasileira uma direção rumo ao desenvolvimento.

51. ALBERTO, Álvaro. O ensino superior no novo projeto de lei. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 48, out/dez. 1952.

Texto reescrito a partir da Conferência pronunciada em 24 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, com a visita do Sr. Almirante Álvares Alberto, figura de destaque não só nas Forças Armadas do Brasil, mas principalmente, nos meios científicos, pois era a favor do aperfeiçoamento da pesquisa no Brasil. Nessa reunião tocou-se nos pontos que são mais imperativos, como reorganizar os currículos, os programas, a vida universitária de modo geral, de maneira a se permitir que se processe a investigação científica e técnica naqueles cursos e naqueles estágios de ensino em que se pode, legitimamente, ter lugar a investigação. O pronunciamento apresenta também as atribuições do Conselho Nacional de Pesquisa, dando ênfase a promoção e estímulo ao desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Por fim, aponta que a universidade deve permitir a pesquisa e encaminhar-se em sua direção, mesmo não sendo essa sua grande finalidade. O grande objetivo da Universidade é a conservação da cultura e, sobretudo, o encaminhamento para a evolução. No encerramento da plenária, afirma que é preciso traçar novos rumos à educação nacional, a fim de atingir os anseios do povo brasileiro.

52. TEIXEIRA, Anísio. Estudo sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 48, out/dez. 1952.

Texto escrito a partir da Conferência pronunciada em 7 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, onde tratou-se, especificamente, da LDB. A

Comissão vê pelo ângulo da responsabilidade, suas competências regimentais, sentindo a necessidade, de já no estudo sobre o projeto, fixar as bases e diretrizes da educação nacional. O texto considera difícil definir a educação, sem recurso de repetição de conceitos muitas vezes contraditórios e nem sempre satisfatórios, acreditando que esta é tarefa básica dos debates sobre o tema, desde que declare seus propósitos e fins reais, ou seja, o ideal de uma democracia plena. Durante o debate da plenária, vem à tona a atual legislatura, o movimento educacional, o retrato da situação educacional, pensando o que deve ser feito. Nesse ponto, afirma a necessidade da Lei de Diretrizes e Bases, fazendo a análise dos capítulos fundamentais do projeto. Por fim, afirma que a LDB deverá ser uma lei de grandes amplitudes, que liberte as iniciativas, distribua os poderes de organizar e ministrar a educação e o ensino, e faculte ao povo brasileiro encontrar os seus caminhos e formação nacional.

53. LOURENÇO FILHO. A educação nacional e o novo projeto de lei. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.18, n. 48, out/dez. 1952.

Conferência pronunciada em 22 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sobre o tema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lourenço Filho afirma que a nova legislação deverá ser vista como obra integral da cultura, ou seja, ter o duplo aspecto de obra política bem definida, e o de empreendimento técnico a altura das necessidades do tempo em vigência. O primeiro aspecto de destaque se expressa nas perguntas: que se deve querer com a educação? E como a educação deverá articular-se com os demais problemas e atividades da vida no país? Eis as questões fundamentais. Para responder a estas perguntas será preciso que se estabeleça uma política de educação bem fundamentada e assentada. Por fim, o autor pontua que em um país como o Brasil, com média de 50% de adultos analfabetos, havendo Estados com mais de 70%, cumpre-se fazer alguma coisa muito séria e firme para a educação do povo.

54. TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 49, p.3-12, jan/mar. 1953.

Nos primórdios a educação de um povo somente em parte se fazia pelas suas escolas. Compreendida como processo de transmissão da cultura, ela se operava pela vida mesmo da população, ou seja, pela família, pela classe social, e pela religião. A escola era como instituição voluntária e intencional, que se acrescentava as outras instituições fundamentais, como um reforço, para completar e tornar mais consciente a cultura. Pensando a escola nos dias atuais, ela não só serve para assegurar como se pensava nos primórdios de sua instituição, mas tornou-se instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social, bem como a própria sobrevivência da sociedade. Sendo assim, não é mais instituição voluntária, mas sim obrigatória e necessária. Por isso, nenhum dever é maior do que a reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promover-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja seus objetivos. Os problemas que precisam ser superados para essa reconstrução são de duas ordens: política e financeira e profissional.

55. FULCHIGNONI, Eurico. A ajuda dos elementos audio-visuais na educação da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 49, p.13-27, jan/mar. 1953.

As experiências anglo-saxônicas foram usadas como base para pensar os novos desafios da educação, de maneira simbólica, trazendo os valores importantes das novas experiências didáticas, dando ênfase ao emprego dos elementos audiovisuais, pois oferece ao aluno um contato sensorial direto com a representação dos objetos originais. Segundo o autor, na fase do pós-guerra, apesar da escassez de matérias-primas e de equipamento,

tem-se realizado grande progresso referente a utilização de equipamentos audiovisuais. O período de tempo necessário para equipar as escolas, depende na maior parte das vezes, em quase todas as nações, das possibilidades produtivas dos estabelecimentos industriais dedicados à criação de tal material. Por fim, aponta a necessidade não só da utilização dos recursos audiovisuais, mas a necessidade de preparar, na América Latina, um corpo técnico para utilizar os novos recursos.

56. VALADÃO, Haroldo. A fundação dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, base do desenvolvimento cultural do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 49, p.28-40, jan/mar. 1953.

O artigo retrata o foco no desenvolvimento intelectual do Brasil e fala sobre o ensino superior, apontando que este, impunha-se, não para criar uma cultura, mas para servir a uma cultura desenvolvendo-a. Na época, desejava se preparar uma juventude brasileira para postos do governo, da magistratura, no jornalismo, na crítica e nos debates públicos. Verdade é que, a criação das Faculdades de Direito se fizera sob a direção dos ilustres filhos da elite. Em 1828 se expandiram e se solidificaram em todo o país, definitivamente, através de milhares de jovens juristas, os sublimes ideais de democracia, liberdade de justiça, coroados com a abolição da República e a criação da Federação.

57. BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 49, p.41-76, jan/mar. 1953.

O texto vem apresentando parte da história da educação brasileira, traçando um esboço da educação no Brasil no Império e na República. Um dado que se coloca antes da explicação mais geral, diz respeito a origem da educação que foi implantada no país, pois em suas origens coloniais, essa educação era católica e renascentista, isto é, impregnada de humanismo religioso. Foi essa base inicial que fez da trajetória da educação brasileira diferente da de outros países que também foram colônia. O trabalho faz toda trajetória da educação, iniciando com o legado de D. João VI e as primeiras leis para a educação, passa pelo período da Regência, com a primeira fase do 2º Reinado e depois com os últimos 20 anos de Monarquia. Em um segundo momento, traz os aspectos mais relevantes da Primeira República, passando pelo movimento renovador, até chegar a Segunda República, Estado Novo e por fim, a Terceira República. Essa foi a evolução da educação brasileira, e o mais importante nesse processo, foram os apelos de cada momento da história por mudanças. Termina o texto clamando para que os homens públicos se dediquem aos estudos pedagógicos para que possam sentir a necessidade do povo.

58. KILPATRIK, William Heard. A Filosofia da Educação de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 49, p.77-91, jan/mar. 1953.

O objetivo deste trabalho é apresentar certos aspectos cruciais das ideias educativas de John Dewey, afirmando a ampla e profunda influência que a Filosofia da Educação de Dewey teve nos processos educacionais por todo o mundo, ao relacionar dois campos do pensamento: o campo da filosofia e o campo da educação. Este artigo representa um esforço de expor a essência da teoria educativa de Dewey, empregando em grande parte suas próprias palavras. Foi utilizado o método de estudo característico de Dewey, ou seja, começar sempre com fatos concretos e procurar maneiras de trata-los de modo a que sirvam aos propósitos humanos.

59. RENAULT, Abgar. A crise do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 50, p. 3-19, abr/jun. 1953.

Aula inaugural do ano de 1953, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, onde são apontadas inúmeras críticas ao deficiente sistema educacional brasileiro,

pensando o importante papel da Filosofia para a formação crítica do homem. Pela sua natureza, pela complexidade de suas funções e eficiência dos processos com que podem influir no meio social, as Faculdades de Filosofia enfrentam responsabilidades talvez mais penosas do que sua co-irmãs. Cumpre a Filosofia evidenciar que o ensino, no Brasil, não é exceção e cabe também a ela despertar a consciência pública para o conjunto da realidade nacional e por levar o foco dessa consciência a verdade de que é imprescindível considerar a educação o instrumento primeiro da construção das nacionalidades. Nesse ponto, as Faculdades de Filosofia podem e devem exercer influência conforme a gravidade e a grandeza das suas missões.

60. TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 50, p. 20-43, abr/jun. 1953.

O autor começa afirmando a gravidade da situação educacional brasileira. Definindo a educação como função normal da vida social, admite-se que ela é decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. Por esse motivo, a educação deve progredir, pois dessa forma, a comunidade, também irá progredir. Para isso, é necessário se organizar para adaptar nossas instituições educacionais à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias ou inadequadas, mas sejam os instrumentos eficazes da solução dos realíssimos problemas que a educação enfrenta. A crise da educação brasileira, nada mais é que um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. Ao longo de sua história foi sofrendo inúmeras transformações a fim de se adequar as necessidades da sociedade. Por fim, o autor conclui que não há, para a conjuntura, nenhum remédio fácil nem imediato. A sugestão consiste em se criar um sistema educacional para todo o país, em que um inteligente equilíbrio entre a liberdade de ensino e os controles centrais possa dar lugar à expansão escolar mais generalizada possível e do mesmo passo. Estimular o progresso ininterrupto das escolas assim criadas e posta sob a responsabilidade de seus fundadores ou diretores.

61. COUNTS, George S. A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 50, abr/jun. 1953.

O texto traz algumas características sobre a compreensão da verdadeira natureza da União Soviética e de suas tendências, de tudo que conseguiu ultrapassar a “cortina de ferro”, a partir de um artigo intitulado “A escola e a Pedagogia norte-americana a serviço da reação”. Esse artigo traz à tona, não só a literatura pedagógica soviética, mas toda leitura soviética sobre os Estados Unidos. Com base no artigo soviético, o autor deste trabalho aponta a existência de completo repúdio da grande tradição humanista de liberdade intelectual, constituindo degradação do saber, a qual, se praticada pelo mundo inteiro, o lançaria numa nova idade média. O artigo soviético só pode ser compreendido à luz das grandes modificações da política exterior.

62. COSTA, Rui Carrington da. Acêrca do estudo eficiente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n. 50, abr/jun. 1953.

Palestra proferida na aula inaugural do ano letivo 1951-1952, no Liceu Nacional de Braga. O autor começa afirmando que a habilidade para o estudo não é inata. Aponta que, modernamente, estudos realizados no campo da psicologia da aprendizagem foram concludentes, pois evidenciaram, entre outras coisas, o uso de processos científicos de estudo que conduzem a aquisição da arte de estudar eficientemente. O estudo eficiente procura dar aos escolares possibilidades de um melhor aproveitamento dos seus esforços pelo conhecimento de si mesmo, o que lhe permitirá fazer a integração perfeita das suas atividades no plano dos estudos. Conhecer a si mesmo, é o primeiro passo para ampliar suas possibilidades na direção de um estudo eficiente.

63. TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 51, p. 3-22, jul/set. 1953.

O artigo começa apresentando o problema da liberdade humana, isto é, do livre desenvolvimento, ao longo da história. É indispensável a liberdade do pensar, não como simples diversão, mas como condição para a organização do pensamento teórico e especulativo, destinado a exercer sempre sobre o contexto da vida social suas contribuições. Também é indispensável a liberdade de organização, isto é, de poderem os homens organizar seus objetivos de vida de forma autônoma e pluralista, em diversas áreas de ação. É com base nesses dois aspectos da liberdade que o autor traça seus comentários, apontando a universidade como a instituição que contribui mais significativamente para a elaboração de uma nova cultura de liberdade. Responsável pelo saber existente e pelo seu progresso, no meio brasileiro, e refletindo todos os problemas da formação nacional, a universidade, viva e dinâmica, pelos fins mesmo de sua missão intelectual e científica, constituirá a própria consciência nacional, no sentido da formação democrática e moderna da cultura brasileira.

64. PLOWMAN, A. A educação na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 51, p. 23-44, jul/set. 1953.

Esse artigo identifica uma série de características do sistema educacional da Grã-Bretanha, que contempla vários e diferentes tipos de escolas, em níveis sociais diversos. Dentro dessa diversidade contemplada pela educação na Inglaterra, são apresentados: a organização da administração nacional e local da educação, as relações entre o Ministério da Educação e as autoridades locais da educação, as características do controle do governo sobre a educação pública e particular, as articulações da educação primária, secundária e posterior, até chegar a definição dos objetivos e métodos da educação. Ao longo do texto, fica claro que, em conjunto, a educação britânica reflete uma unidade de propósitos, de perspectivas e de interesses, e encara a paixão britânica pela liberdade democrática, tolerância e individualismo, como um caminho para preparar os jovens para ganhar a própria vida, preparar os jovens para desempenhar seu papel de cidadão de uma democracia e possibilitar o desenvolvimento de todas as faculdades latentes em sua natureza, e assim prepara-los para desfrutar uma vida feliz.

65. CARVALHO, Irene da Silva Mello. Alguns aspectos da educação secundária norte-americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 51, p. 45-58, jul/set. 1953.

O presente artigo é uma síntese do relatório apresentado ao Diretor Executivo da Fundação Getúlio Vargas, referente à viagem que foi empreendida aos Estados Unidos em janeiro e fevereiro de 1953. A viagem se deu, principalmente, para visitas e análises das escolas secundárias norte-americanas, mesmo que tenham sido percorridas também algumas universidades. A ideia era entrevistar grandes educadores que estão à frente de outros tipos de instituições educacionais, para compreender o funcionamento do sistema educacional estadunidense. O que se pode observar é o verdadeiro ideal da democracia americana, que se preocupa com a formação da totalidade dos cidadãos e não apenas o preparo de um grupo privilegiado, quer pela fortuna, quer pela inteligência. Fica claro que um sistema de ensino que procura atender a todos, com a disparidade de aptidões e capacidades que caracteriza qualquer grupo humano, apresentará falhas e deficiências. Por outro lado, os valores sociais que emergem de tão ampla assistência educativa, compensam fartamente tais lacunas e talvez sejam os principais responsáveis pelo progresso daquela nação. Nesse sentido, a educação secundária norte-americana cumpre um papel para além da formação acadêmica, mas se preocupa com a formação social, a formação para a vida em sociedade.

66. JONES, Esther Lloyd. A orientação como ensino em profundidade. TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 51, p. 59-72, jul/set. 1953.

O artigo em questão aborda, em linhas gerais, a necessidade desesperada de um ensino mais profundo do que o ministrado na maioria das instituições, na tentativa de sanar o problema essencial de nossos dias, que trata das relações do homem com o homem. Retrato disso, é o crescimento da educação universal sem um registro correspondente de progresso real, na cultura política, social e moral. Muito se tem pensado para saber como podemos continuar a aperfeiçoar os conhecimentos teóricos e técnicos e, ao mesmo tempo, cultivar o caráter e as qualidades afetivas da juventude, de modo a criar uma sociedade onde as virtudes intelectuais se equiparem aos padrões morais, a iniciativa e imaginação. Ratificando a posição da autora, a Fundação Ford afirma que os mais importantes problemas de nosso tempo não se situam no terreno do maior progresso científico, mas no reino das relações intrapessoais. Nesse sentido, processam-se várias tentativas no sentido de descobrir em que consistiria, exatamente, uma instrução que, ao educar crianças, a conduzisse a uma maturidade plena e a maior competência social.

67. MERHY, Nair Fortes. Importância do Estudo dirigido no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 51, p. 73-89, jul/set. 1953.

Conferência pronunciada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas, que debate sobre algumas orientações didáticas para o curso secundário, no que diz respeito a um maior aproveitamento dos alunos com relação aos seus estudos. Afirma-se neste artigo, que os alunos do ensino secundário ainda não sabem estudar sozinhos. Muitos realizam o processo de decoração dos conteúdos, sem se dar conta que isso, não é aprendizagem. A falta de um método de estudo por parte do estudante é o maior responsável pelo que hoje chamam de crise do ensino secundário. Arelado a isso, soma-se a falta de preparo dos professores no que se refere a melhores orientações didáticas. A partir dessa constatação, o texto vem apresentando algumas condições didáticas que podem ajudar nesse processo de estudo dirigido, como: para que estudar; onde estudar; quando estudar; que estudar; como estudar.

68. BRANDÃO FILHO, A. Sugestões e críticas ao projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 52, p. 3-26, out/dez. 1953.

Primeiramente, são apresentadas críticas a carreira de magistério, que de fato, não se encontra apta as novas exigências da sociedade, devido a fragilidade de seu preparo e ao engodo que cerca a carreira do professor, que muitas vezes não teve preparo algum para exercer tal função. Posteriormente, passa a discutir o problema relativo às Diretrizes e Bases da Educação Nacional que atribuiu à União a tarefa de legislar sobre o ensino superior e secundário no território brasileiro. A partir dos problemas que se apresentam, o autor acredita ser oportuno o debate de sugestões que procurem a solução de problemas obscuros das leis vigentes ou inabordados no anteprojeto submetido pelo Governo à apreciação do Poder Legislativo, principalmente, no que se refere os sistemas de promoções e ao sistema de currículos que é pensado, no intuito de que se aborde um mínimo de conteúdos essenciais. Entretanto, a de se pensar em um novo modelo de promoção que realmente seja justo, e em um currículo onde o mínimo seja realmente o mínimo, e não um máximo como ocorre na organização atual.

69. TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 52, p. 27-42, out/dez. 1953.

O autor tem o objetivo de examinar o problema de como financiar a educação pública no Brasil e para todo o povo brasileiro, tomando como base o levantamento feito pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relativo às despesas e custeio da educação. A situação do Brasil em relação a outras nações é sensivelmente agravada, pois no país, é particularmente pesado o encargo de educar. Diante disso, torna urgente verificar, se não poderíamos administrar melhor o dinheiro designado para a educação, pois é obrigação manter todas as crianças na escola primária, proporcionar a secundária e oferecer a conveniência socialmente indiscutível de ministrar a educação superior a número considerável de habitantes brasileiros. O grande desafio que se apresenta é a maneira que poderia o Brasil, conseguir recursos para financiar a educação enquanto serviço social. Enquanto na América do Norte é adotado o sistema de impostos privativos para custear o sistema público de educação, aqui no Brasil se optou por um regime de porcentagem determinando que 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal sejam aplicadas a educação. Conclui-se que falta um planejamento inteligentemente progressivo em que todos os itens da despesa educacional estariam acautelados.

70. HILL, A.V. O controle social e ético dos resultados da descoberta científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 52, p. 43-53, out/dez. 1953.

Conferência pronunciada na Academia Nacional de Ciências, em 18 de outubro de 1953, que reconhece o enorme avanço da ciência e tecnologia, mas que tenta trazer a razão quanto a dívida que esse avanço trouxe para a humanidade. Ao mesmo tempo que as descobertas científicas trouxeram progressos, também deixaram a quem no quesito humanidade, pois são responsáveis por produzir uma crise na história da humanidade, uma vez que deixou de lado o código comum de conduta ética. Como um primeiro passo para se pensar esse problema, sugere que o cientista não só discuta as novas descobertas, mas que ele também indague e debata o problema da ética científica com urgência e importância para eles próprios e para a humanidade; com a mesma honestidade e o mesmo respeito pelos fatos que eles denotam no seu trabalho científico.

71. CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 52, p. 54-60, out/dez. 1953.

O termo Estudos Sociais se refere no texto, ao conjunto das matérias de ensino cujo conteúdo científico é proporcionado aos educandos de grau secundário pelas Ciências Sociais propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política, a Sociologia e a Economia. No Brasil, a não ser a Geografia, na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais. Nesse sentido, o artigo procura apresentar o campo dos Estudos Sociais, seus objetivos no curso secundário, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, tudo com o propósito de apresentar ensinamentos que restituíssem os educandos a complexidade, a realidade da vida social.

72. LOURENÇO FILHO. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 52, p. 61-104, out/dez. 1953.

Este estudo foi preparado por solicitação da UNESCO, com o objetivo de discutir a formação do pessoal docente destinado a escola rural. No Brasil, foram consideráveis os esforços realizados pensando essa formação. A boa preparação docente visa mais que a boa organização da escola, mas também o maior rendimento pedagógico e social. Entretanto, a carência de recursos de muitos Estados, a que tem cabido sempre o encargo do pessoal docente primário, explica as profundas diferenças regionais nas realizações educativas,

ocasionando o insuficiente desenvolvimento do ensino nas zonas rurais. Os centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente, estando mal distribuídos do ponto de vista regional. Os serviços de ensino primário e os de preparação de seu pessoal docente têm estado entregues aos governos regionais, logo as diferenças entre as regiões são enormes. A primeira experiência de preparação especializada de pessoal de ensino para escolas rurais, no Brasil, surgiu em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará e depois, em 1948 na Fazenda do Rosário, no Estado de Minas Gerais. Depois foi se desenvolvendo em outras localidades, não pela iniciativa de formação em si, mas pelas melhorias que proporcionava para os alunos como para a própria comunidade local.

73. PÉRÈS, Pierre. A Reforma do ensino na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n. 52, p. 105-125, out/dez. 1953.

O presente artigo publicado na *Revista Pedagogie*, na França, consta de três partes: a primeira é a exposição do Sr. Ministro da Educação Nacional na França sobre os pontos essenciais da reforma do ensino francês, que foi elaborada pelo Ministério da Educação, com audiência do Conselho Superior de Educação; a segunda representa uma coletânea dos debates parlamentares sobre a referida reforma e, finalmente, a terceira parte, que traz breves observações do autor com relação aos debates. O autor afirma que o programa proposto para a reforma é belo, mas não é um programa para os dias atuais. Esse projeto rígido de escola única tem um ar muito artificial para que a psicologia e a pedagogia neles possam ter êxito. A reforma deveria se preocupar em harmonizar os diferentes tipos de ensino, a fim de que produza benefícios culturais e educativos.

74. TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 53, jan/mar.1954.

Notas taquigráficas da palestra realizada no Seminário de Inspectores do ensino secundário. Para o autor, a escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória, com objetivos e clientela determinados. Preparava os candidatos ao ensino superior, sem nenhuma pretensão para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir. Atualmente, há três tipos de educação: a literária, a científica e a técnica. Não se trata mais de uma educação pura e simples, mas de uma educação escolar, ou seja, uma educação que se recebe, especialmente, numa instituição. Do século XIX em diante, começa a surgir a necessidade absoluta de uma escola para todos. O Estado então assume a responsabilidade do processo educativo, adotando certos aspectos práticos. O autor afirma que não só no Brasil, mas no mundo, está acontecendo a transformação da educação secundária, no sentido de perder seu caráter de escola de elite, adotando a pedagogia e a psicologia da escola primária, onde todos tem vez. A escola secundária tem que ser a escola do nosso tempo e atender aos objetivos da população, e nesse sentido, a transformação é indispensável.

75. MOREIRA, Roberto J. O valor da ciência e os estudos educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 53, jan/mar.1954.

A partir de uma revisão histórica, o autor lança notas sobre o critério pragmático das leis e teorias científicas, tendo em vista as pesquisas educacionais. Nesse sentido, a ciência não apenas se apresenta como instrumento de ação e de controle do mundo, mas também como dependente de um instrumento construído pelo homem. Daí o seu duplo compromisso: as necessidades humanas e as possibilidades da razão humana. É esse duplo compromisso que a fez, de início, inseparável da técnica e da magia e que, ainda hoje, a torna ligada à técnica e a filosofia. No Brasil, a educação tem vivido num sistema contínuo de erros e ensaios, sem o suporte de nenhuma pesquisa objetiva e sistemática imposta que se ponha em ação um critério de levantamento analítico das instituições educacionais existentes, não com vistas a uma ciência geral da educação, mas aos nossos

problemas, tão imediatos. Com isso, o valor da ciência importa se for pautado em um planejamento prévio das pesquisas educacionais, tendo em vista um critério de utilidade, com prioridades escalonadas.

76. PINHEIRO, Lúcia Marques. Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 53, jan/mar.1954.

Análise com base no 1º Congresso sobre o ensino da Psicologia em nível universitário na Europa Ocidental, realizado em Gand. A autora discute problemas particulares relativos ao ensino das disciplinas pedagógicas, apontando que esse movimento reformista pretende visar aspectos bem determinados, que são: a) a ampliação do preparo pedagógico dos professores secundários; b) o desenvolvimento igualmente dos cursos de formação de especialistas em Pedagogia; c) a tendência à preparação e a extensão da exigência de formação pedagógica aos inspetores primários e secundários, diretores e subdiretores de escola e administração educacionais em geral; d) a criação, enfim de condições que facilitem o desenvolvimento da pesquisa pedagógica. O interesse pela Psicologia, e mais especificamente, uma Psicologia que sirva a educação comum e dos deficitários, à orientação escolar e profissional, é o traço comum nas comunicações apresentadas no Congresso Gand. Verifica-se no Congresso que a Psicologia é admitida, sem exceção, em todos os cursos de Pedagogia das Universidade da Europa Ocidental e apresenta uma tendência crescente ao desdobramento e a especialização.

77. BLOOMFIELD, V. E. Um inspetor de escola secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 53, jan/mar.1954.

Conferência pronunciada em 1953, na *British Council Scholars* e traduzida pelo professor Afrânio Coutinho. A palestra gira em torno do aspecto prático da tarefa de um inspetor, empregando prático, no sentido oposto de teoria, pois afirma que os ingleses, em geral, não gostam da teoria em assuntos da educação. Do ponto de vista do Estado, e do controle que pode ou não exercer, a educação deve ser dividida em duas partes principais: 1) o controle do ensino; 2) o controle da administração. Essa divisão acaba influenciando na prática educacional. O controle público da educação tomou as formas da supervisão, e o controle da administração constituindo o controle financeiro. É o aspecto prático da educação que importa, e é por isso, que o bom inspetor é aquele que demonstra suas ideias na prática.

78. COUTINHO, Afrânio. O ensino da Literatura no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 54, p. 3-15, abr/jun.1954.

O autor afirma que qualquer sistema de educação é bom se estiver de acordo com os objetivos da política educacional. O debate traz a situação do ensino médio, que passa de uma educação da elite privilegiada, para estender-se as camadas mais populares. Isso acontece devido ao fenômeno ocidental de ascensão das massas ao plano histórico cultural, a partir da democratização da civilização e da cultura. O problema do ensino médio reside na adaptação a essa revolução social, política e econômica. A partir daí o artigo trata da discussão sobre a tendência de separar o ensino da língua, do ensino da literatura, a partir das novas exigências atuais. Aponta ainda, as mudanças no ensino da literatura, afirmando que apesar de todo o debate, o programa é o mesmo quanto à matéria e quanto ao espírito; apenas se diferiu no método da execução.

79. TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 54, p. 16-33, abr/jun.1954.

Deve-se levar em consideração as condições que fizeram necessárias as mudanças educacionais brasileiras, onde tornou-se conveniente ao crescimento do país, uma

educação universal e gratuita para todos. Com o advento dessa nova forma de pensar a educação, deve-se chamar a atenção para a ampliação dos deveres do Estado nesse empreendimento de natureza cultural, pensando o progresso econômico e social, ainda, relativamente, lento. O desenvolvimento passa a ser mais que necessário, pois as nações passaram a se classificar, entre si, tanto mais civilizadas quanto mais escolarizadas fossem as suas populações. Nesse sentido, deve-se pensar a que nos convém, de fato, a educação, pois o novo conceito educacional nos ensina que não só a educação tem que ser eficiente para ser boa, mas deve ser boa e adequada ao indivíduo e também às necessidades do trabalho, isto é, a educação deve fornecer um preparo diversificado dos indivíduos e distribuição adequada dos mesmos pelo esforço econômico nacional. No momento que o país se encontra, a ampliação de oportunidades educativas é o caminho a se seguir. Por fim, o autor faz a seguinte sugestão para a conjuntura educacional: liberdade e responsabilidade em vez de regulamentação e privilégio.

80. KELLY, Celso. A educação na assistência técnica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 54, p. 34-54, abr/jun.1954.

Texto escrito a partir da Conferência realizada no Ministério das Relações Exteriores e promovida pela Comissão Nacional de Assistência Técnica, que dispunha de traçar alguns apontamentos sobre assistência técnica. A associação das palavras “assistência” e “técnica” aparece no artigo como a fórmula internacional para os ajustamentos coletivos ou nacionais. A assistência técnica se consubstanciou num programa de ação concreta com que as Nações Unidas, no seu idealismo construtivo, se esforçam por conquistar a confiança do mundo e para o mundo. Os dois objetivos da assistência técnica que se encontra aos da ONU são: o progresso econômico e o bem-estar social. Entrelaçados o progresso econômico e o bem-estar social, visam a valorização e a tranquilidade do homem.

81. LAZERGUES, Guy. Como organizar o trabalho dos alunos no ensino das ciências físicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 54, p. 55-71, abr/jun.1954.

Conferência pronunciada em Sévres em setembro de 1953, que falava sobre o estado atual do ensino das ciências físicas e sobre as ambições que estavam sendo cultivadas nas classes-piloto, sendo estas classes, laboratórios que trazem ao público os resultados de seus trabalhos, submetendo-os as críticas. O autor afirma que os debates fazem refletir sobre a filosofia do trabalho empreendido, levantando as seguintes questões: Por que ensinamos ciências físicas? Quais os métodos gerais que melhor se adaptam aos objetivos da matéria? A partir dos princípios formulados pelas respostas as perguntas feitas, se poderá discutir a organização do trabalho escolar no ensino das ciências físicas.

82. PINHEIRO, Lúcia Marques. Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n. 54, p. 72-79, abr/jun.1954.

O cinema vem sendo utilizado, há algum tempo, nos estudos da Psicologia, em particular, nos estudos da Psicologia da criança, sob a forma de técnica documental, como um auxiliar do método de observação controlada. A proposta do presente artigo, é ultrapassar a ideia do cinema como instrumento útil à técnica de pesquisa, e passar a utilizá-lo como meio auxiliar de ensino de Psicologia Infantil, com o intuito de dar uma visão rápida e concreta do desenvolvimento psicológico. O texto oferece alguns esquemas dos assuntos tratados nesse contexto de análise da Psicologia Infantil, bem como traz alguns jogos que auxiliam nos processos de observação.

83. TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 3-22, jul/set.1954.

A melhor compreensão, hoje, do fenômeno social da educação nos leva a conceituar as instituições educativas como instrumentos da transmissão da cultura, sua consolidação e sua renovação. Entretanto, tal interpretação da educação como função integrativa e renovadora da cultura nem sempre se pode aplicar às instituições escolares. Foram examinados os padrões escolares vigentes no Brasil e com isso, conseguiu-se mostrar como a tendência nacional para se adaptarem às condições reais de pobreza econômica e de deficiência em tradições progressivas, vem reduzindo e simplificando tais padrões, com perigo real para a cultura brasileira, mas ao mesmo tempo, com certos indisfarçáveis visos já de autonomia. Na realidade, o sistema escolar existente está se desenvolvendo, mas ao expandi-lo estamos a simplificá-lo e reduzi-lo nas exigências de condições materiais, de conteúdo e de preparo do magistério, isto é, nos seus padrões. É necessário que se supere a fantasia legislativa dos sistemas escolares, e só assim, se poderá falar a rigor, de padrões escolares equivalentes aos padrões de educação e de cultura da sociedade brasileira, pois, então, a escola será, na realidade, aquele meio social especial, purificado e renovador de que fala Dewey, refletindo a sociedade a que serve.

84. ROSENSTIEL, Annette. A antropologia educacional: novo método de análise cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 23-33, jul/set.1954.

A autora assinala a influência que recebeu de Lyman Bryson, durante muitos anos interessado em promover uma colaboração prática entre a antropologia e a educação, afirmando que a maioria dos antropologistas, ou ignoraram ou não compreendem a importância das contribuições que podem, mutuamente, oferecer-se a antropologia e a educação. Sendo a educação um processo universal, seus objetivos últimos são sempre os mesmos, mesmo que os objetivos imediatos e os métodos específicos possam variar de cultura para cultura. A questão que surge, é a importância básica da informação, revelada através de um estudo de educação, na análise antropológica de um povo, evidenciando a eficiência de certo espírito cooperativo entre essas duas áreas, a fim de que se possa solucionar problema comuns. Com isso, a autora acredita que a Antropologia Educacional proporcionaria meios de realização não só de determinados objetivos, mas proporcionaria uma compreensão mais completa e racional das disciplinas da educação e da antropologia. Propõe então, a introdução de cursos a serem ministrados a estudantes graduandos, a fim de formar um currículo central desse estudo interdisciplinar. São esses cursos: Educação e antropologia; um método antropológico de estudo das relações humanas; aspectos antropológicos da literatura; educação e aculturação; educação nas sociedades primitivas.

85. CAMPAN, François. Os Centros Pedagógicos Regionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 34-42, jul/set.1954.

Transcrito do Seminário Frances "L'Education National", o texto trata da criação dos Centros Pedagógicos Regionais, criados pelo decreto de 17 de janeiro de 1952. Apesar da estrutura dos Centros ter sido muito variada, dois critérios a determinaram: a presença de conselheiros pedagógicos e a existência de preparação para as *agrégations*. Nesse sentido, dois pontos tiveram destaque para uma melhor organização e estruturação dos Centros: a formação pedagógica, principalmente dos estagiários que ocupavam estes Centros; a preparação para a *agrégation*, a fim de aumentar e melhorar o recrutamento para os concursos ao Centro. Por fim, o autor fala sobre a esperança em ver os primeiros resultados de todos os esforços empreendido nos Centros, a fim de que se cumpra a alta missão que será a do ensino de segundo grau na formação da sociedade de amanhã.

86. GUIMARÃES, Helena Moreira. A primeira escola experimental Bárbara Ottoni. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 43-51, jul/set.1954.

Sob os auspícios da administração Anísio Teixeira, foi fundada a primeira escola experimental do Distrito Federal, que constaria de duas secções: a secção chamada experimental, que funcionaria na Escola Bárbara Ottoni, e a tipo comum, funcionando na Escola Benedito Ottoni, que serviria como fator de referência à primeira. Iniciando-se os trabalhos, desejava a administração que nela se aplicasse o método de projetos. Ao lado dos projetos, que tiveram muito boa aceitação e aproveitamento, apareciam também, o desejo muito vivo de estudar e de aprender. Com isso, junto ao projeto grande e complexo, apareceram uma série de projetos pequenos, intimamente associados ao central. Precisava-se de uma organização dos trabalhos e de se aperfeiçoar a questão dos programas que eram utilizados, para por fim, se conquistar a autonomia. O ensino pelo método de projetos exige, como consequência, a liberdade da criança. O projeto da escola experimental durou pouco mais de 4 anos, deixando muitas coisas a serem experimentadas e verificadas, mas do pouco que se obteve, acredita-se que o projeto foi de grande valia no processo de desenvolvimento da criança.

87. WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 52-63, jul/set.1954.

O artigo tem como objetivo explicar o sistema de educação da Inglaterra. O primeiro aspecto da educação inglesa que exige explicação, é o equilíbrio entre o controle que emana das autoridades superiores e a liberdade de cada escola. De modo geral, existe só um padrão educacional no país, a obrigatoriedade do período de vida escolar (dos 5 aos 15 anos) estendendo-se a todos, assim como o marco divisório dos 11 anos, separando a educação primária da educação secundária. Pode-se traduzir o sistema educacional inglês em uma única frase, diga-se de passagem bastante vaga: deve-se promover educação para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Assim sendo, cabe as autoridades a supervisão, não só de todo o sistema educacional, mas a identificação dos indivíduos necessitados de instrução superior, ou outro tipo de formação avançada, que não dispõe de condições financeiras adequadas. Convém acrescentar, que as autoridades educacionais dispõem financeira e administrativamente de poder suficiente para desempenhar a grande variedade de tarefas que lhes corresponde. As práticas inglesas evoluem pragmaticamente e as instituições inglesas tendem a adaptar-se, pouco a pouco, às novas necessidades.

88. GUEHENNO, Jean. A escola e a vida em desacôrdo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 55, p. 64-74, jul/set.1954.

O autor começa sua explanação afirmando que, nunca, a escola e a vida estiveram em mais profundo desacordo, provavelmente, em decorrência da aceleração prodigiosa da história. Já não é possível à escola, seguir de perto as mutações da vida. Mesmo assim, é preciso que a escola prepare o homem para ganhar a vida, mas mais do que isso, o ensine também a vivê-la depois de tê-la ganhado. O ensino que se dá numa determinada época, não preencheu todas as suas finalidades se não constituiu uma resposta às angústias, mas principalmente às necessidades daquele momento. Existe uma desordem profunda, uma inadaptação dramática do ensino às necessidades do país.

89. ALMEIDA JÚNIOR, A. O concurso vestibular de 1954. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 56, out/dez.1954.

Analisado o vestibular de 1944 e observado o enorme número de candidatos que apresentavam uma ignorância quase total as disciplinas em que haviam se inscrito, percebeu-se a urgência de tratar desse assunto. Entretanto, nada sobre a análise foi adiante, nenhuma solução ou discussão foi realizada naquele momento. Por isso, o artigo traz a identificação da análise dos resultados do exame vestibular de 1954, desde a análise sobre o número de candidatos inscritos, suas idades e sua formação pré-vestibular, até o resultado das provas deste ano, especificamente. O artigo aponta também, um panorama

geral da parte burocrática e prática dos exames propostos. Por fim, aponta algumas sugestões de caráter prático, como sanar a falta de articulação entre o conteúdo da série terminal do colégio e o programa dos vestibulares, chamando a atenção para a alta administração de ensino, a fim de rever a regulamentação dos exames vestibulares, visando corrigir os desafios apontados ao longo da pesquisa.

90. OESEN, Edward G. Coordenação dos serviços educacionais da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 56, out/dez.1954.

O artigo apresenta o debate sobre escola e educação como não sendo sinônimos, pois coloca a escola como o principal órgão formal de educação para crianças, mocidade e adultos, mas não o único. Afirma que a comunidade traz também um papel formador. Órgãos como cinema, igrejas, bares, revistas, rádio, jornais e salão de jogos colaboram à aquisição de valores e normas, ideias e aspectos, atitudes e objetivos que são necessários à vida. Ao longo do texto, o autor tenta responder a seguinte questão: Qual o papel da escola e, portanto, sua responsabilidade especial entre os vários órgãos educacionais da comunidade? O autor aponta que o papel próprio da escola dentro do processo educativo, tanto é residual como coordenador. Uma nova concepção do que seja a escola, seus métodos e finalidades surgiu implícitas aos novos processos de desenvolvimento e atividades existentes entre a escola e a comunidade.

91. MOREIRA, J. Roberto. O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 56, out/dez.1954.

O autor diz que o processo pedagógico e fins educacionais sofrem prejuízos devido a desvalorização do ensino elementar que não consegue ir além de mero alfabetizador. O texto vem apontando as causas aparentes e eficientes de desvirtuamento nos processos escolares, principalmente, no ensino urbano. Conclui que mesmo que o aluno não siga adiante com seus estudos por motivos econômicos ou outras razões, é preciso que se oportunize elevar o nível cultural das camadas populares urbanas. Finaliza afirmando que a ideia não é nova tendo em vista a Reforma Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e da Reforma Luís Trindade em Santa Catarina, mas afirma que não foram cumpridos depois que os respectivos planejadores se afastaram dos cargos de direção que ocupavam, sendo acentuadas pela falta de sanção federal, chamando a responsabilidade ao Ministério da Educação, mesmo em caráter facultativo.

92. KESSEL, Moisés I. A evasão escolar no ensino primário (com nota preliminar de Anísio Teixeira e estudo introdutório de Otávio Martins. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 56, out/dez.1954.

Os estudos são referentes às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e de São Paulo, pois segundo o autor, a superioridade do sistema escolar desses dois lugares, no conjunto do sistema brasileiro, é manifesta. O objetivo do texto é demonstrar os malefícios econômicos e didáticos do regime de graduação rígida e inadequada de nossa escola primária, como se esta escola ainda fosse a escola seletiva dos primórdios de sua instituição. A partir do momento que a escola primária se faz uma escola universal para todos, devia a mesma tentar adaptar-se aos alunos e não os forçar a adaptarem-se aos seus padrões rígidos. Dessa forma, o autor apresenta dados gráficos e estatísticos a respeito do processo de evasão escolar.

93. OLIVEIRA, Sérgio Mascarenhas. Objetivos do ensino da física no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 56, out/dez.1954.

Pensando a partir da ideia de que os objetivos existem em função do educando, o autor visa catalogar uma lista de objetivos do ensino da física no curso secundário, a partir da definição do papel da instrução científica na educação de base, pois a melhor aprendizagem, é a que se caracteriza pela aplicação da inteligência à satisfação das necessidades. O autor propõe a partir dos grandes aspectos fundamentais dos objetivos do ensino da física, fazer com que os alunos desenvolvam habilidades, interesse e formação de atitudes. A partir do ensino da física em seus mais variados aspectos, procura-se atingir os objetivos fundamentais do ensino secundário: saúde, domínio dos processos fundamentais, cidadania, ser membro útil da sociedade, emprego útil do tempo vago e desenvolvimento do caráter.

94.AZEVEDO, Thales de. As famílias dos alunos de uma escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.22, n. 56, out/dez.1954.

Trata-se de uma pesquisa de campo de uma equipe de educadores do Inep na Escola 3 do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. A pesquisa toma por base a lei de diretrizes e bases da educação, na parte que coloca que, cada Estado ou região deve ter o seu próprio sistema de educação sem, com isso, perder o caráter nacional, pressupondo que, implicitamente, não se pode negar a distinção entre a sub-cultura típica de cada uma das referidas áreas dentro de uma unidade fundamental da cultura brasileira. A partir daí afirma que a função da educação é transmitir a cultura, ou, ao menos, certos elementos da cultura. Além da função perpetuadora e estabilizadora da cultura, a educação pode ser posta a serviço da mudança cultural e da introdução de inovações. Nesse sentido, a pesquisa aponta um levantamento sobre as famílias e necessidades da comunidade na qual estavam inseridas, respeitando e considerando a cultura local. Com isso, apresenta a relação entre a educação e as necessidades locais que precisam ser nelas empreendidas.

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

O artigo tem como objetivo a tentativa de apresentar um ensaio sobre o grande filósofo contemporâneo, John Dewey, filósofo da Educação e da Democracia. A realização de um ensaio ou apenas um esboço, se justifica pelo fato de considerar impossível um estudo profundo sobre esse importante filósofo em um simples artigo. Para uma apresentação mais completa seria necessário um curso. Devido a impossibilidade de uma análise dos pressupostos em que se fundem e de onde partem as coordenadas do horizonte intelectual de toda filosofia de Dewey, o autor deste artigo se propõe a fazer uma exposição das bases da teoria lógica de Dewey, examinando, assim, uma das maiores contribuições do filósofo americano, de onde, justamente decorre toda uma nova teoria da educação, que vem revolucionando, desde que foi formulada, os processos educacionais. A essência da hipótese ou teoria lógica de Dewey consiste, em última análise, na generalização do chamado método científico, não só a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem. Em resumo, a lógica ou teoria do conhecimento de Dewey funda-se, com efeito, no exame do processo de adquirir conhecimento.

96.VENÂNCIO FILHO, Francisco. Instituto de Educação do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.23, n. 57, p. 28-41 jan/mar. 1955.

Considerando as características da situação geográfica e formação histórica, no Brasil, o autor afirma que a educação não tem como se desenvolver alheia as influências de suas condições territoriais. A partir dessa ideia, o texto traz a luz o desenvolvimento e importância do Instituto de Educação do Distrito Federal, que a partir das características locais faz da educação local uma referência. O Instituto de Educação que tem por objetivo especial promover à formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o

Distrito Federal, resultou da incorporação, num só estabelecimento, da antiga Escola Normal e escolas anexas. Quanto a sua organização, o Instituto é organizado como um sistema educacional completo, que se compõe de quatro escolas em perfeita continuidade: escola de professores, escola secundária, escola primária e jardim de infância. A cada uma das escolas que compõem o Instituto é dada organização autônoma e direção privativa. O Instituto de Educação do Distrito Federal constitui hoje, o foco mais intenso de ação e irradiação do movimento educacional e um dos padrões mais elevados de cultura do país, servindo de exemplo para outros Estados brasileiros.

97. LOURENÇO FILHO. A formação do professor primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.23, n. 57, p. 42-51, jan/mar. 1955.

A preocupação de homogeneidade e equilíbrio na formação tanto profissional, como cultural, levou o legislador brasileiro a não fracionar o ensino, na Escola de Educação, por diferentes cadeiras autônomas, como ocorre na maioria dos institutos secundários e superiores. A especificação foi feita apenas por seção. No que diz respeito, especificamente, ao ensino primário, e considerando o processo de formação, o texto apresentado se preocupa em trazer alguns apontamentos do curso de formação do professor primário. A proposta é examinar a organização geral do curso para a formação do magistério primário. Como esse curso corresponde, nos seus propósitos, à função de ensino pedagógico da antiga Escola Normal, o exame da organização geral desse curso, nos levará a compreender a transformação por que passou o aparelho de formação do professorado da Capital do país.

98. TEIXEIRA, Anísio. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.23, n. 58, p. 3-25, abr/jun. 1955.

Texto transcrito da aula inaugural proferida na Universidade do Rio Grande do Sul, a convite do Conselho Universitário, em março de 1955, onde buscou-se examinar a evolução do espírito científico até os dias atuais e fixar alguns aspectos que vêm resultando da aplicação da ciência no mundo atual. Com a aplicação da ciência aos problemas humanos, por meio dos conhecimentos teóricos e técnicos que coube a ela desenvolver, as artes empíricas se fizeram ou se fazem, em grande parte, obsoletas e, em seu lugar, surgiram e surgem as tecnologias científicas, operando-se, afinal, a real integração dos dois métodos de saber, o racional ou teórico e o prático ou empírico, em um só método, o científico. A generalização do espírito científico a todos os aspectos da vida é, nos dias de hoje, o mais seguro penhor do progresso político, social e moral do homem e, em verdade, seu melhor guia, seu melhor conselheiro e seu melhor viático.

99. ABREU, Jaime. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.23, n. 58, p. 26-104, abr/jun. 1955.

Trabalho apresentado ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago Chile, em janeiro de 1955. O trabalho procurou apresentar um ensaio de identificação das características principais da educação secundária no Brasil. O autor faz uma exposição crítica e corajosa, a partir de um estudo de campo onde realizou um levantamento cuidadoso e completo do sistema escolar do Estado do Rio de Janeiro, onde estudou, especialmente, o ensino secundário, devido a importância do ponto de vista de consequências sociais. Além disso, o autor também apresenta o estudo feito sobre a educação secundária na América Latina, seu crescimento, suas tendências face ao passado histórico-cultural. O autor parte da natureza e fins da educação secundária para apresentar os levantamentos realizados, pensando os objetivos formulados através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que são de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolvendo a consciência patriótica e humanista, proporcionando cultura geral, com base para os estudos superiores.

100. ABREU, Jaime. Considerações sobre o Seminário Interamericano de educação secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.23, n. 58, p. 105-178, abr/jun. 1955.

O texto que se apresenta traduz o relatório referente ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, trazendo as mais variadas contribuições do mesmo para o âmbito da compreensão da educação secundária na América Latina. A maior realização do Seminário é a demonstração da alta prioridade que vem sendo dada ao problema educacional, em especial ao ensino secundário. Foi apresentado no texto, um esmiuçado levantamento da forma como o Seminário se organizou e todas as representações que significou para a compreensão mais geral sobre o que vem sendo apresentado nos cursos de educação secundária nos países da América Latina. De modo geral, todas as delegações participantes cumpriram o seu dever, revelando alta qualificação e extrema dedicação aos estudos propostos pelo Seminário.

101. MOTTA FILHO, Cândido. Significado político da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n. 59, p. 3-11, jul/set. 1955.

Texto transcrito da aula inaugural pronunciada na Universidade do Paraná, em 12 de março de 1955. Em um país sem tradição universitária como o Brasil, que necessita colocar, repetidas vezes, os seus grandes problemas na pauta das soluções culturais, é de inegável oportunidade situar, o tema do significado político da escola. Ao longo do texto o autor vem mostrando as mudanças da escola ao longo do tempo, afirmando que desde suas primeiras organizações na Idade Média até os dias atuais, sempre houve, em sua relação de existência, motivos políticos fundamentais. A concepção de uma escola indiferente à ordem política seria não só uma utopia, como seria uma negação de si mesma. Vive-se no país, no momento atual, uma espécie de exaltação política, mas que nada adiantará se não houver uma filosofia na base das instituições que inculquem a compreensão política da escola.

102. MARTINS, Otávio. Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n. 59, p. 12-30, jul/set. 1955.

Trabalho apresentado no Seminário Latino-Americano de Psicotécnica, realizado no Rio de Janeiro, em 1955, referente a apresentação de informações técnicas no que diz respeito à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica, não no sentido de se fazer apenas uma avaliação do emprego satisfatório destas, mas no sentido de exposição geral sobre alguns pontos essenciais das medidas psicológicas, um projeto de normas de apresentação de informações técnicas referentes aos instrumentos de medida psicológica e uma indicação de fontes bibliográficas sobre o assunto. Existe, após a apresentação do texto, dois anexos referentes: ao projeto de normas para apresentação de informações técnicas sobre testes e outros instrumentos de medida psicológica; e as indicações bibliográficas essenciais. As considerações que foram feitas ao longo do texto não pretendem, de modo algum, esgotar o assunto, nem mesmo constituir um resumo, mas tem como finalidade chamar atenção para certos pontos que constituem justificativa do projeto de normas apresentado em anexo.

103. GOUVEIA FILHO, Pedro. E. Roquete Pinto – Antropólogo e educador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n. 59, p. 31-57, jul/set. 1955.

Conferência pronunciada na Associação Brasileira de Educação, em 1955, no intuito de prestar homenagem ao sábio mestre, Edgard Roquette-Pinto, que pela cultura, pela fé, pela ação e pelo trabalho, muito contribuiu para a elevação educacional e moral do povo brasileiro. São levantadas, em síntese, não só sua trajetória, mas a produção que marcou essa trajetória, tornando-o a figura marcante que revelava, não somente o etnólogo e o

antropólogo, mas também, o sociólogo, o educador, o escritor que sabia dizer com elegância de linguagem, suas observações, promovendo um retrato do ambiente em que vivia o “homem brasileiro”. Uma de suas frases celebres, que dizia que a antropologia provava que o homem no Brasil precisava ser assistido e educado e não substituído, fez parte do credenciamento desde importante mestre ao movimento educacional do país, pois pela ciência, pelo trabalho e pela sabedoria, reabilitou o brasileiro, e o armou, através dos meios modernos de educação, para usufruir da escola, da cultura e de esclarecimento.

104. CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas do ensino da linguagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n. 59, p. 58-78, jul/set. 1955.

A autora se propõe a difundir alguns conhecimentos adquiridos através da experiência, que durante anos, realizou em escolas brasileiras, quer de nível primário, secundário ou superior, trabalhando em dois campos, o da psicotécnica e o da pedagogia, quer normal, quer patológica e, quanto a esta última, especialmente, ao que se refere aos problemas da linguagem. O tema a que se propõe a autora, a linguagem, é apresentado no texto com extrema importância, pois que, além de se achar inerente a toda e qualquer disciplina do currículo, seja qual for o plano de escolaridade, é, em si mesmo, instrumento máximo de organização do pensamento e de intercomunicação social. A partir daí, são apresentadas algumas situações que foram julgadas mais frequentes no ensino da linguagem, considerando-se que não se pode compreender a aprendizagem de uma língua, se não se conhecem seus fundamentos psicológicos, ou mais exatamente, o fenômeno psicológico que representa a linguagem, mais ampla em seu conceito do que a língua como idioma.

105. AZEVEDO, Fernando. Para análise e interpretação do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n. 60, p. 3-29, out/dez. 1955.

O autor pretende realizar uma pequena introdução ao estudo da realidade brasileira começando pela herança histórico-cultural portuguesa, em que se assenta toda a nossa civilização e em que se podem buscar as origens e o laço mais forte da unidade nacional, que foi se constituindo lenta e progressivamente, através de todas as vicissitudes históricas. A despeito dessa base de tradições culturais das mais diversas que o país teve, não há como dizer que existe um Brasil, mas dentro dele, muitos Brasis diferentes num só. Mas o Brasil que assume tantas características e que se divide em grande número de regiões geográficas e culturais, apresenta uma particularidade, pois cada uma dessas regiões corresponde a um “estádio histórico diferente”. O Brasil, socialmente, não é só uma estratificação de classes, mas de épocas, não são só diferentes Brasis, mas Brasis de épocas diferentes. Em vista disso, torna-se mais fácil tentar compreender os problemas e dificuldades que o país expressa, não só culturalmente, mas política, econômica e socialmente.

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

O autor afirma que as divisões e contradições a que estamos submetidos nos ajudam a ver quais os nossos reais problemas, e assim poderemos trazer à luz os elementos necessários à análise e à reformulação indispensável para uma nova integração. Essa integração seria entre o avanço material a que se propõe o país, juntamente com um avanço das relações humanas. A civilização dos dias atuais, vem sendo caracterizada como material, científica e técnica, em oposição explícita ou subentendida a espiritual, moral e humana. O homem está progredindo materialmente e se deteriorando espiritualmente, e isso se deve ao seu abandono alarmante dos valores morais e humanos. É necessário a aplicação universal do método científico enquanto a busca progressiva pelo conhecimento, e o abandono do dualismo entre meios e fins fazendo com que se faça e se estude ciências conjuntamente

com filosofia, no sentido grego de sabedoria, isto é, a ciência do uso humano, da ciência a fim de chegar a um progresso integrado, harmônico, humanístico, humanizante e humano.

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

O autor tenta apresentar o entendimento do sentido do humanismo, no período que foi do século XIII ao século XVI. Aponta que o fato do humanismo ter seus germes na Idade Média não significa que ele possa considerar-se como uma justificção daquele período, porque como é pretendido mostrar no artigo, tais germes foram constituídos pelos próprios elementos negativos dos ideais medievais. Por outro lado, se foi um revivenciamento da cultura greco-romana, não se apresenta como cópia, nem como simples atitude apreciativa, mas como interpretação e como crítica para retomada de consciência, para transformar e mudar. Por isso, o humanismo teve as mais variadas consequências, representada por atitudes díspares e por linhas evolutivas divergentes, quer no pensamento filosófico, quer em política, quer mesmo em educação.

108. CHAVES, Nelson. Universidade, pesquisa e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.24, n. 60, p. 104-120, out/dez. 1955.

O autor não se predispõe a discutir o conceito de universidade, pesquisa e humanismo, nem fazer qualquer estudo histórico, cronológico ou crítico a este respeito, mas deseja tornar evidente a posição transcendente que tem no mundo moderno e o papel que desempenharão na marcha da humanidade e na civilização. A universidade é apresentada como um centro de pesquisa, de orientação de vida devendo, simultaneamente, ensinar, transmitir cultura e pesquisar. Quanto ao humanismo, este estabelece a ponte entre as descobertas científicas e suas aplicações, integrando o homem a generalidade da vida. Cabe ao humanismo e a universidade tomar o homem e conduzi-lo ou reconduzi-lo numa nova trilha. Somente a associação entre universidade, pesquisa e humanismo, corporificada numa só instituição, a Universidade, pode ser a estrutura básica da civilização e traçar os rumos no mundo moderno. Sem a Universidade não será possível a solução dos graves e complexos problemas humanos.

109. TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 61, p. 3-23, jan/mar. 1956.

Tomando como base as novas tendências de organização da indústria, a uniformização de produtos e de progresso geral de sua época, o autor desenvolve uma análise sobre a centralização e a standardização industriais como mais uma consequência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou ideal. Aponta em relação a isso, o processo de centralização do Estado, onde, independente da tendência moderna de centralização, ele, enquanto organização, busca a centralização como forma de exercício do seu domínio, levando esse domínio para todas suas áreas de interesse, como acontece com a educação. Aí se encontra a confusão da educação pública, pois as dificuldades legislativas e administrativas para que as instituições de ensino possam ser o que devem ser, decorre do domínio do Estado que quer assumir as condições gerais da educação quando, na verdade, deveria ser regulada pela consciência profissional e técnica dos educadores, e não das leis. Como conclusão o autor afirma que seria necessário, para restauraras instituições de ensino, retirá-las do magma da administração geral e formal do Estado e dar-lhe organização autônoma.

110. MATOS, Luiz Alves de. Atividades extraclasse. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 61, p. 24-34, jan/mar. 1956.

O autor caracteriza atividades extraclasse como atividades que se efetivam fora do ambiente formal das salas de aula e das exigências regulamentares do currículo oficial. Afirma também que estas são tão antigas como a própria escola e são representadas no campo da Didática. Contudo, nova é a atitude com que em nossos dias elas estão sendo encaradas e reavaliadas, à luz da moderna psicologia da aprendizagem, bem como da tendência, acentuadamente, ativista e experimentalista que caracteriza a Didática atual. Ao longo do texto o autor faz uma sucinta retrospectiva histórica sobre as atividades extraclasse, caracterizando tipos, forma de organização e funcionamento, e até mesmo propõe diretivas para a construção e funcionamento de órgãos de atividades extraclasse.

111. CARDOSO, Ofélia Boisson. Alguns problemas do ensino da linguagem (2ª parte). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 61, p. 35-90, jan/mar. 1956.

O tema a que se propõe a autora, a linguagem, é apresentado no texto como de suma importância, uma vez que, além de se achar inerente a toda e qualquer disciplina do currículo, seja qual for o plano de escolaridade, é, em si mesmo, instrumento máximo de organização do pensamento e de intercomunicação social. O texto faz parte da monografia da autora, onde esta reafirma as contribuições de sua análise para o ensino da língua falada e escrita, sobretudo ao nível primário. Suas contribuições se baseiam em experiências realizadas em escolas brasileiras, durante largo período de tempo. O objetivo do trabalho foi apresentar, em linhas gerais, um esboço sobre o problema ou problemas do ensino da linguagem, apresentando algumas soluções a partir de comentários e críticas sobre: ditado, cópia, caligrafia, exercícios gramaticais e redação.

112. MELO, Orlando Ferreira de. Comentários sobre a monografia “A educação em Santa Catarina”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 61, p. 91-112, jan/mar. 1956.

O texto tem o objetivo de apresentar a análise de alguns aspectos da monografia “A educação em Santa Catarina”, do professor J. Roberto Moreira, a fim de contribuir não só no debate, mas na renovação qualitativa do ensino primário no Brasil. O autor afirma que se trata de uma bem elaborada sinopse apreciativa em que J. Roberto Moreira, com muita ponderação e independência, focaliza todos os problemas referentes à administração, às origens e à difusão do sistema estadual de educação. A monografia abrange a evolução do sistema educacional catarinense desde o despontar do regime republicano até o ano de 1954, analisando a organização trazida por Orestes Guimarães, a reforma Trindade, e a estrutura atual, advinda com a Lei Orgânica do Ensino Primário e seu respectivo regulamento. O autor, a fim de dar contribuições, analisa também o desenvolvimento da escola e seu funcionamento, a organização do ensino médio e superior, o desenvolvimento das instituições extracurriculares, e o problema da formação de professores. Por último, sintetiza as observações e apresenta algumas sugestões.

113. ZAZZO, Réne. Reflexões sobre meio século da psicologia da criança. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 61, p. 113-131, jan/mar. 1956.

A autora deixa claro, desde o início do artigo, que não pretende fazer obra de erudição sobre meio século de trabalhos psicológicos, mas tem como objetivo dizer como ela via estabelecerem-se as grandes correntes da psicologia da criança, a partir de suas experiências. Além disso, procurou reler os textos escritos a cinquenta anos pelos que a procederam e abrir caminho para o estudo da Psicologia da criança. Como conclusão afirma, após análise dos trabalhos de outros autores, e sobre sua visão prática do assunto, que não se trata mais, hoje, somente da adaptação da criança isolada em sua condição de criança, mas de toda formação do homem. Dessa forma, através de contradições das

teorias que precederam esse estudo, os blocos sólidos de conhecimento se constituíram. O caminho percorrido em 50 anos é considerável.

114. BAUZER, Riva. Caminhos que levam à aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 61, p. 132-139, jan/mar. 1956.

A aprendizagem, como qualquer outra atividade, demanda esforço e precisa ser iniciada e sustentada por uma força motivadora ou interesse; precisa ter uma finalidade, e uma vez fixados as metas ou objetivos, torna-se necessário descobrir os meios que conduzem aos resultados desejados. Ao longo do artigo são apontados alguns caminhos para a aprendizagem como: o bom professor, a saúde física e mental, o medo como elemento de motivação, dentre outros. A importância da aprendizagem vai na direção do que dela nos constitui, pois ela contribui para fazer do ser humano, o que ele é, e em seu dinamismo nos transforma. O autor procurou sublinhar alguns aspectos práticos dentro do âmbito da importância da aprendizagem da criança, para além do acadêmico.

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

O presente trabalho foi escrito para a XII Conferência Nacional de Educação, em que o professor Anísio Teixeira foi designado para relatar sobre o tema “Os processos democráticos da educação nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar”. Logo de início, parte de um ideal fundamental para ele que é a ligação indissolúvel entre educação e democracia, sendo esta uma ligação política. Para compreender o processo democrático de educação, faz-se necessário que se conheça a origem histórica da democracia, tendo em mente a sociedade democrática, para somente assim analisar o tipo de processo educativo necessário à escola democrática. A democracia, nesta concepção, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola deve ensinar, fazendo do aluno um ser social e não apenas um indivíduo, que fará desse aluno um cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática. Os processos democráticos de educação requerem, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição formadora, bem como o processo de aceitação dos professores, diretores e toda administração escolar para com o princípio democrático. Dessa forma, o processo democrático de educação surgirá naturalmente a partir de uma nova organização escolar.

116. MIRELES, Hely Lopes. Educação, ensino e cultura no Município. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 62, p. 17-27, abr/jun. 1956.

A educação e o ensino adquiriram tal importância na vida das nações civilizadas que passaram a figurar nas Constituições, como dever do Estado e direito dos indivíduos. No entanto, apesar de sua importância, o problema educacional, hoje, é um dos males que afligem a vida nacional. Para o autor, o problema fundamental brasileiro não é o econômico, o político, o social, é precipuamente, o educacional, uma vez que este engloba o econômico, o político e o social. Cabendo à União legislar sobre as bases e diretrizes da educação nacional e aos Estados-membros organizar o seu sistema de ensino, ao Município só compete criar as suas escolas públicas e fazê-las funcionar de acordo com a orientação federal e a organização escolar estadual. A competência do Município é ampla para criar e manter escolas. Uma vez que a educação deve ser dada no lar e na escola, como dispõe na Constituição vigente, é o Município a entidade que se encontra em melhores condições para ministrá-la. Sendo assim, cabe ao Município provocar, por todas as formas, a educação, o ensino e a cultura, diretamente com suas escolas e atividades educativas, e indiretamente, fomentando a instalação dos meios de cultura em seu território.

117. KANDEL, I.L. O estudo da educação comparada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 62, p. 28-40, abr/jun. 1956.

O estudo da educação comparada abrange muito mais que o estudo dos sistemas de educação, sob os aspectos de organização e administração pública, currículo e métodos, participação do público, situação dos professores e etc. Assim como o estudo da história da educação, o da educação comparada visa descobrir as causas subjacentes, a fim de explicar porque os sistemas educacionais dos diversos países diferem uns dos outros, quais os objetivos e propósitos que os movem, quais suas fontes e quais os princípios gerais de que emanam. O propósito do estudo da educação comparada, é que embora reconheça e salvasse a existência de culturas e sistemas de educação nacionais, tanta reconciliar os interesses que se encontram em choque. Esse campo de investigação tem procurado promover a compreensão dos sistemas educacionais, à luz de sua cultura, estrutura política e objetivos nacionais, pois somente através da educação é possível compreender as esperanças, aspirações e problemas de uma nação.

118. MOREIRA, J. Roberto. A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 62, p. 41-55, abr/jun. 1956.

A formulação dos problemas educacionais e o encaminhamento de suas soluções sempre estiveram ligados ao conceito do homem, resultante do conhecimento que dele se tinha ou que se supunha ter. O autor não procura realizar um desenvolvimento histórico dos ideais e das realizações educacionais, mas procura desenvolver, em linhas gerais, a análise de algumas fases desse desenvolvimento, a fim de que se possa compreender não só a originalidade da posição contemporânea, mas a legitimidade da posição do homem em relação a educação e o conhecimento. Quando a vida era menos complexa e a sociedade menos instável, uma filosofia de princípios simples e bem coordenador poderia servir de base às formulações educacionais. Já nos dias atuais, dada a situação social, cultural e política das nações e da humanidade em geral, o uniformismo filosófico na conceituação do homem se torna impossível. Nesse sentido, a ajuda das Ciências Sociais cabe a plena tentativa científica de conseguir saber o que é o homem no mundo contemporâneo.

119. MATOS, Luiz Alves de. O exercício como procedimento de fixação e automatismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 62, p. 56-74, abr/jun. 1956.

A discriminação nítida das diferentes categorias de objetivos ou de produtos da aprendizagem é de fundamental importância para o professor; é que a direção das atividades discentes, exigirá do professor contínua adaptação dos recursos e procedimentos disponíveis para essa aprendizagem. Assim, a formação e fixação de automatismos, tais como hábitos, destrezas e habilidades específicas, exigirão, tanto do professor quanto do aluno, o emprego de recursos e procedimentos diversos dos quais seriam necessários para a aprendizagem ideativa ou para a formação de padrões de conduta de fundo emotivo, como, atitudes e preferências. Quando o objetivo é um automatismo constante, o exercício é naturalmente o procedimento didático mais apropriado para atingi-lo. O esquema essencial do exercício consiste na iniciação correta do automatismo visado e na sua repetição intensiva e regular, dentro de contextos ou situações variadas e progressivamente mais complexas, até que esse automatismo atinja o grau de segurança, rapidez e perfeição desejáveis. Para que a prática do automatismo não se atrofie é necessária sua utilização. O autor conclui que na fixação dos automatismos o exercício desempenha um papel necessário e insubstituível, desde que se pautar pelas normas técnicas sugeridas pela Didática moderna.

120. PESSOA, O. Frola. Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.25, n. 62, p. 75-85, abr/jun. 1956.

O presente trabalho afirma o quanto impossível é planejar racionalmente um sistema educativo sem fixar antes seus objetivos, pois deles dependem os planos de ensino, os métodos e também a preparação dos professores. Nesse sentido, muitos defeitos encontrados no ensino das ciências, na América Latina, podem relacionar-se com a adoção de objetivos inadequados. Os objetivos da educação dependem de uma filosofia que não pertence ao domínio das ciências, mas ao domínio da moral. Sendo assim, uma vez escolhida uma filosofia da educação, dele se seguem os objetivos e deste se podem deduzir objetivos específicos de cada matéria, como é o caso das ciências. Uma análise dos objetivos do ensino de ciências faz-se indispensável, tanto por parte dos administradores como por parte dos professores. Tais objetivos dependem das aspirações gerais da educação, as quais, por sua vez, decorrem da filosofia educativa adotada. Vários campos de ação educativa se abrem para o ensino de ciências: saúde, vida doméstica, formação moral e cívica, orientação vocacional, dentre outros. Os objetivos que devem orientar o ensino das ciências, para atender a estes campos, referem-se à aquisição de conceitos e princípios científicos funcionais, de habilitação instrumental e de atitudes e interesse científico.

121. TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 3-31, jul/set. 1956.

O autor procurou analisar a situação educacional brasileira à luz dos conceitos de “educação seletiva”, para a formação de um grupo privilegiado de elites, e “educação comum”, para a formação do cidadão comum da democracia, em uma concepção de educação para todos. O texto veio apresentando como essa “educação comum” não é só um postulado democrático, mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho. Apesar de toda a evolução no que diz respeito ao conhecimento e a sociedade, as resistências da aristocracia nunca permitiram, de fato, que a escola pública, de “educação comum” se concretizasse de fato, pois a educação se conservou seletiva e privilegiada para poucos. Nesse sentido, existe a necessidade de uma nova política educacional, onde se tenha um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes: federal, estadual e municipal.

122. MORRIS, Bem S. A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 32-53, jul/set. 1956.

No artigo em questão, a problemática sobre “pesquisa educacional e ciência” é apresentada a partir da ausência de critérios científicos no trabalho de pesquisa educacional. A compreensão da pesquisa educacional em curso exige uma apreciação de seu contexto imediato, intelectual, social e profissional. Alguns dos progressos registrados na Inglaterra e País de Gales são, em grande parte, o produto de ideias educacionais que atingiram a maturidade depois de um longo período, através de modificações legislativas e reformas institucionais. O autor questiona o entendimento sobre o significado da pesquisa científica em educação, especificamente, quanto a ausência de procedimentos sistematizados dos dados obtidos delimitando a pesquisa científica aos estudos empíricos e experimentais. Nesse cenário, o autor destaca as pesquisas quantitativas, com ampla presença da psicologia, sendo a pesquisa educacional encarada como sinônimo de pesquisa ‘estatística’. Segundo Morris resultou em estreitamento de visão, na pesquisa, e no crescimento de rigidez, dentro do próprio movimento científico. Criou-se, assim, uma atmosfera inimiga tanto da especulação quanto da reflexão crítica. Também, para o autor, a burocracia institucional ajudava a configurar esse quadro, simplificando os problemas de pesquisas. Tradição e conveniência administrativas distorciam os problemas educacionais e atrapalhavam, enormemente, o processo de desenvolvimento de pesquisas.

123. CHAGAS FILHO, Carlos. Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 54-77, jul/set. 1956.

Carlos Chagas Filho, vem em seu pronunciamento apresentar aspectos variados do panorama científico brasileiro, discutir algumas das vantagens já alcançadas, analisar as perspectivas do futuro e, enfim, dizer, sem pretensão, quais as medidas que, segundo ele, poderiam melhorar a situação científica do nosso país. Ao observar a evolução científica no país, devemos salientar certos fatos, que marcam de maneira indelével a sua trajetória: a formação do Instituto de Manguinhos por Oswaldo Cruz; a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo; a criação do Conselho Nacional de Pesquisa, o sistema de bolsas no país introduzido pela CAPES. Um fato importante que é apresentado, de forma incisiva pelo autor, é que não houve modificações das normas administrativas regentes dos institutos científicos e de nossas universidades. Precisa haver a adequação das normas administrativas à investigação científica, e não o contrário como vem acontecendo, ou seja, a investigação científica sendo adequada às normas administrativas. Por fim, o autor coloca que a instituição de pesquisa associada ao ensino é a melhor opção de formação de pesquisadores, e que só assim, quando contarmos com o verdadeiro desenvolvimento técnico e científico, que só a Ciência pode trazer, nosso país será mais fértil.

124. HYLLA, Erich. A natureza e as funções da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 78-90, jul/set. 1956.

No trabalho apresentado, o autor propõe uma discussão sobre o caráter científico da pesquisa educacional. Afirma que apesar da pesquisa educacional referir-se à educação e essa ser considerada como área de ação humana e não como campo de conhecimento científico, não significa que a pesquisa educacional deveria abrir mão das normas científicas para sua realização. O autor exemplificou a importância para a pesquisa educacional, em recorrer ao conhecimento produzido pela ciência, por exemplo, pelo contexto e condições sociais em que se insere a temática de pesquisa a ser realizada. Para Hylla constatava-se à época uma menor unidade de pontos de vista sobre a natureza e as funções da pesquisa educacional. Esse fato prejudicou o desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente quanto a presença e o desenvolvimento de métodos de investigação, visto que as pesquisas em educação estavam sujeitas a raciocínios especulativos, à influência de crenças pessoais e convicções irracionais. Em se tratando dos procedimentos científicos a serem observados pela pesquisa educacional, o autor descreve a atividade científica em oposição à simples quantificação ou à imediatividade dos fatos, pois isso não constitui por si uma pesquisa educacional.

125. CORNELL, Francis G. Pesquisa e ciência na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 91-98, jul/set. 1956.

O presente trabalho foi apresentado por Francis Cornell, Presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional, à Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada nos Estados Unidos, em 1956. Para o autor, é apropriado que, em uma Conferência Internacional desse porte, se examine, preliminarmente, as características da matéria de suas discussões, ou seja, definição literal de pesquisa, ciência e algumas dimensões e seus limites, para se chegar a pesquisa educacional. Essa necessidade de fazer apontamentos quanto às características mais gerais dos temas abordados, se justifica pela necessidade da grande variação dos sistemas educacionais dos países do mundo e das diversas nações representadas na Conferência, mas também devido a certas ambiguidades na definição de pesquisa educacional. O que se conclui no texto é que a pesquisa educacional pode ser circunscrita por várias concepções de limites, como seja a aplicabilidade à própria substância da educação, e pertinência a algum objetivo ou propósito

predeterminado. Por fim, existe uma lógica ao definir o escopo da pesquisa educacional com as três categorias seguintes: pesquisa para a compreensão das feições básicas de uma ou mais áreas gerais da educação; pesquisa para a solução de problemas práticos específicos, peculiares à educação; pesquisa para elaboração ou refinamento de instrumentos.

126. ABREU, Jayme. Pesquisa e planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 99-122, jul/set. 1956.

Palestra realizada durante a XII Conferência Nacional de Educação, em Salvador, em 1956. O tema proposto se refere não só a pesquisa educacional, mas ao planejamento dela, deixando claro que não existe ainda acordo pacífico de opiniões, nem quanto ao conceito de pesquisa educacional, nem quanto a sua importância específica. Pesquisa e planejamento estão no texto entendidos como etapas do processo que busca incorporar métodos racionais, científicos, à solução de problemas educacionais. Após breve súmula sobre as variações conceituais quanto ao entendimento de pesquisa e pesquisa científica no campo da educação, no chamado mundo ocidental, chega-se à conclusão que a imperiosidade da pesquisa em educação é decorrência da filosofia de nosso tempo, onde a presença de razões políticas determinantes da pesquisa e ação planejada em educação, devem ser sublinhadas. Depois disso, o autor fala sobre a pesquisa e planejamento educacionais no Brasil, apontando o papel das Faculdades de Filosofia no país, do Inep, dos Centros de Pesquisa que estavam sendo criados e da Capes, como importantes instituições a par tanto da pesquisa, quanto do planejamento. Por fim, apresenta sugestões para o desenvolvimento da pesquisa educacional.

127. Relatório preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 63, p. 123-157, jul/set. 1956.

Em relação ao “Relatório Preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais”, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos -Inep, foi ressaltado que a educação é uma ciência nova e destaca o caráter ‘neuro’ da ciência, indicado como referencial para a condução das pesquisas educacionais. No relatório apresentado pelo Inep, a ciência é apresentada com as seguintes qualidades: universal, não-sectária, não-racial e não-política, e nesse sentido, os métodos de pesquisa educacional ainda não se achavam suficientemente firmados. Para o Inep, a pesquisa educacional, raras vezes foi chamada a colaborar na reforma educacional, o que resultou na falta de fé nos resultados das pesquisas educacionais e de recursos para custear essas mesmas pesquisas. Os resultados de pesquisa educacional eram considerados inadequados para resolução satisfatória de muitos problemas educacionais. Havia a falta generalizada de apreciação do valor da pesquisa educacional, não só entre o público esclarecido, mas entre os próprios educadores. No texto destaca-se a importância de constituir instituições científicas e sobre a possibilidade dessas instituições em auxiliar e desenvolver a pesquisa educacional através do treinamento e de assistência técnica. Poucas eram as instituições à época, com a missão de servir de fonte de informação sobre educação e sobre pesquisa educacional.

128. TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 64, p. 3-27, out/dez. 1956.

Conferência pronunciada no Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 1956, onde se debateu a política educacional, com foco no ensino primário, na tentativa de um amadurecimento de consciência pública do país. A relativa ausência de vigor da atual concepção de escola pública e a aceitação da escola particular foram e são, um dos aspectos da desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do movimento de educação popular. Desde o começo da escola no

país, se pensava a escola pública, universal e gratuita, mas com essas características, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Apesar da consciência e reivindicação pela escola pública, gratuita, universal e eficiente, a educação ainda se baseia em um sistema educacional de escolas de “faz de conta”. Para uma mudança na educação, deve-se entender que a legislação sobre educação deve apenas indicar ou recomendar processos, pois, a educação não é assunto de lei, mas sim de experiência e da ciência. Logo a escola pública não deve ser aquela cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos. Esse trabalho deve começar, em princípio pelas escolas primárias.

129. CALDEIRA, Eny. O problema da formação de professores primários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 64, p. 28-43, out/dez. 1956.

Trabalho apresentado na XII Conferência Nacional de Educação, em julho de 1956. No programa de estudos da Coordenação dos Cursos do INEP, para 1956, figurou um projeto sobre a análise do Ensino Normal Brasileiro. Constatou o referido projeto de uma pesquisa sobre a situação atual dos Institutos de Educação e Escolas Normais oficiais do Estado, desde a organização e administração das escolas, corpo docente qualificado, condições de ingresso, preparação profissional dos futuros mestres, interesses dos professores responsáveis pela formação pedagógica, planos de estudo, situação material e pedagógica das escolas normais, laboratórios, Escolas de Aplicação, e outros centros de aprendizagem, etc. A autora, como encarregada do projeto, desenvolveu este trabalho à base dos estudos já realizados no Instituto de Educação do Paraná, utilizando-se também das contribuições dos organismos internacionais no estudo do problema da formação de professores primários. Como conclusão, afirma que é precária a situação do Ensino Normal brasileiro, merecendo uma revisão de suas leis e regulamentos, de seus planos de estudo e orientação, dentre outras possibilidades de ação.

130. MOREIRA, J. Roberto. Os problemas do ensino elementar no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 64, p. 44-59, out/dez. 1956.

O autor se propõe a discutir, através dos estudos que tem realizado sobre o ensino elementar no Brasil, uma série de problemas no ensino. Entretanto, serão discutidos apenas os que o autor considera mais importantes. Dentre os problemas que se opõem ao desenvolvimento do ensino elementar, o primeiro apontado é relativo a conceituação, o que envolve toda uma série de problemas filosófico-sociais, relacionados à questão de meios e fins da educação. O segundo problema diz respeito ao problema da elaboração do currículo elementar, pois por falta de uma opinião nacional sobre os meios e fins da educação, qualquer um se sente apto a elaborar os currículos, não sendo requerido sequer um educador ou especialista. O terceiro problema focaliza o problema das avaliações da aprendizagem e sua correta mediação, pois com currículos inadequados, a avaliação acaba em problemas e a reprovação se torna mais comum. Por fim, aponta o problema do tempo escolar e o ensino por diversos turnos diários, pois obrigadas a atender uma clientela maior, se viram na contingência de reduzir as horas diárias de atividade para cada aluno, criando o sistema de três e quatro turnos, provocando redução de um mínimo escolar, deteriorando o ensino elementar.

131. PESSOA, O. Frola. Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 64, p. 60-72, out/dez. 1956.

Segundo o autor, a ciência nasce e cresce nos laboratórios de pesquisa e se difunde para as universidades e para a indústria. Da universidade, por intermédio dos professores nelas formados, passa para a escola secundária e primária. Porém, esse trânsito é lento e precário, do que resulta que a ciência das escolas está sempre muito atrás da ciência dos

laboratórios de pesquisa, em quantidade, em qualidade e no tempo. A diferença em quantidade é legítima e inevitável, mas as deturpações e o anacronismo podem e devem ser reduzidos ao mínimo. É necessário atenuar as barreiras que separam a escola da pesquisa, da universidade e da indústria. O objetivo deste trabalho é examinar os meios mais adequados para consegui-lo. Para isso, são apresentados alguns meios para melhorar a transmissão da ciência, como cursos de férias, comandos metodológicos, seminários, materiais de laboratório e audiovisuais, bibliografia para o professor, clube de férias para professor, dentre outros.

132. CAMPOS, Paulo de Almeida. Seminário Regional sobre planos e programas de escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 64, p. 73-93, out/dez. 1956.

O texto apresenta a base do Informe Final do Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária, organizado pelo Governo Peruano e organizações internacionais como UNESCO e OEA, em maio de 1956. O Seminário teve como objetivo analisar, do ponto de vista técnico, as características dos planos e programas dos países latino-americanos e assinalar os princípios comuns em que se baseia, e de outro lado, recomendar as medidas práticas para se promover sua revisão e estabelecer suas relações com os planos de formação de professores primários. Esse trabalho constitui uma das partes do plano universal da UNESCO para o melhoramento dos planos e programas. Para melhor organização são apresentadas as principais etapas de sua evolução enquanto programa, o que se entende, verdadeiramente, por planos e programas, a que tendem e suas referências científicas e filosóficas, e finalidades para educação. Por fim, após as conclusões resultantes das análises e estudos procedidos, foi elaborado um plano de ação contendo as recomendações julgadas pertinentes.

133. CAMPOS, Paulo de Almeida. A escola elementar brasileira e seu magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n. 64, p. 94-131, out/dez. 1956.

Trabalho preparado para a Conferência Regional sobre Educação Primária na América Latina, realizada em Lima, em 1956, no qual o autor tenta uma caracterização generalizada da escola primária brasileira e seu magistério. Ele começa sua apresentação com uma rápida perspectiva histórica até chegar a caracterização atual, onde coloca a natureza e finalidade da escola de nível elementar e sua filosofia legal, apontando que segundo a Constituição brasileira, o princípio democrático coloca a educação como direito de todos, visando a integração das novas gerações aos núcleos de cultura organizada. Depois passa a discussão para a administração e organização das escolas primárias, seu rendimento e custeio, até finalmente chegar as generalizações do professor da escola primária.

134. ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p. 3-15, jan/mar. 1957.

Texto transcrito a partir da Conferência proferida em 19 de setembro de 1956, no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto, São Paulo. Tomando como base o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, medidas precisam ser tomadas como: revisão do sistema de promoção das escolas primárias; estudo com participação do pessoal docente primário no sentido de reverter a situação alarmante das reprovações. A partir de exemplos de outros países, resolve-se chegar as condições alcançadas nos países europeus, que sem prejuízo permitiram a adoção da promoção automática. Muitos são os males que seguem a reprovação, mas os principais são a evasão escolar e o desperdício e estagnação de caráter financeiro. Justamente pensando em sanar esses problemas, é que se precisa cuidar mais da escola primária, desde a formação do professor, passando pelo conceito de educação primária, chegando a obrigatoriedade

escolar. A partir daí, podemos começar a fazer com que os administradores escolares preconizem a ideia de promoção automática na educação primária.

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

Tese apresentada na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação e realizada em Salvador em junho de 1956. Nesta tese, o autor procura identificar o que é ser homem e o que é humanismo. Segundo o autor, ser homem - é em que se resume a busca de perfeição de toda humanidade. Já o humanismo é - a busca da perfeição humana, do aprimoramento da natureza humana, do melhor ajustamento do homem a si mesmo, a seu ambiente, o seu perfeito desenvolvimento físico, moral, estético e espiritual. Portanto, humanismo é a aspiração a ser homem perfeito e total, uma pessoa humana em sua plenitude, e, ao mesmo tempo, é o conjunto de meios para atingir esse objetivo, isto é, os diversos métodos que podemos chamar os caminhos da humanização, considerando-se que o homem se humaniza pelo exercício da cultura, pela prática da vida espiritual, pela fruição da arte, pela integração na vida da comunidade. Esse conceito de humanismo impõe uma revisão e reavaliação das funções e objetivos educacionais, particularmente no que diz respeito à maneira de ensinar e ao que ensinar.

136. TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p. 28-46, jan/mar. 1957.

Notas taquigráficas de exposição feita no curso de programação do desenvolvimento econômico brasileiro, dado pela CEPAL no Rio de Janeiro, onde a fala se dirigiu, principalmente, a economistas, que segundo o autor, tem a competência para ajudar os educadores a organizar e programar, devidamente, o sistema educacional. Com os avanços do progresso tecnológico e científico, se impôs a educação intencional ou escolar, de modo cada vez mais extenso, a prolongação da escolaridade comum e a diversificação cada vez maior da educação especial, média e superior. Apesar disso, cabe um olhar especial ao ensino primário, pois a partir deste se começa um trabalho longínquo pelos outros níveis de educação. O autor aponta três ideias para demonstrar a compatibilidade do programa proposto com as condições econômicas brasileiras: regularizar a matrícula por idade; tornar a promoção automática; organizar o sistema na base de despesas locais e não gerais do Estado, nem muito menos nacionais do governo federal. Com estas três inovações, se criaria as condições necessárias para um sistema escolar progressivo.

137. AZEVEDO, Fernando de. Horizontes perdidos e novos horizontes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p. 47-64, jan/mar. 1957.

Conferência proferida em 1956, no I Congresso Estadual de Educação, cujo debate volta-se à educação fundamental. Segundo o autor, não é em um Congresso que se discutirá e ainda menos se poderá esclarecer a totalidade dos problemas de um campo tão vasto como da educação, mas pode-se ter uma visão mais clara sobre o esforço necessário para entendermos a ideia mais nítida e ampla daquilo que chamamos de educação ou ensino primário nas sociedades atuais. Certamente, a importância desse nível de ensino já é conhecida do ponto de vista estrutural e pedagógico, pelo só fato de residir à base de todo sistema escolar. Essa educação, que sendo horizontal na sua extensão de espaço e social, isto é, tendendo a ser ministrada a todos, sem distinção de classe, será também, pela sua qualidade, uma vertical, levantando-se para o ensino médio e superior. Primeiramente, se apresentava em seu caráter alfabetizador, preso as velhas estruturas econômicas e social, mas hoje, precisa recorrer ao seu papel cívico e político, como escola popular ligada às instituições democráticas. Nesse sentido, as reformas do ensino primário passaram a

preponderar sobre as relativas aos outros níveis de ensino, devido a sua função social de assimilação e integração.

138. FREYRE, Gilberto. Sugestões para uma nova política no Brasil: a rurbana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p. 65-82, jan/mar. 1957.

Conferência lida por ocasião da instalação do Curso de Treinamento de Professores Rurais, em Pernambuco, 1955. O autor parte do princípio que são necessidades ou problemas, os urbanos e rurais, numa província onde metade é rural e metade é urbana, que devem ser considerados no seu conjunto e não em oposição uns aos outros, logo, é preciso que seja tratado como um complexo, como o todo que realmente são. Isso não significa que se deva tratar o problema rural de ensino da mesma maneira que o urbano. O que se sugere é que o problema rural de ensino de Pernambuco, como em outras áreas do Brasil, não deva ser considerado como se fosse independente do urbano, nem o urbano resolvido, como se as mais íntimas interdependências regionais não se fizessem presentes. Nesse sentido, e pensando a questão da interdependência entre rural e urbano, que se propõe uma articulação inteligente e de esforço sistemático para a engenharia social, ou seja, um esforço para se realizar análises rurbanas.

139. MOREIRA, J. Roberto. Educação, sociedade e ideais educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p. 83-100, jan/mar. 1957.

O autor começa o texto com a seguinte pergunta: que é a educação? Para ele, não há como se discutir nenhum problema da educação sem a atenção devida para o próprio problema da conceituação da educação. Para se chegar a essa conceituação, é preciso compreender a problemática da educação e sociedade, como uma ligação que se estabelece ao longo da vida, pensar também, a educação e condicionamento biológico, pois afirma que a possibilidade de mudança social não depende apenas de fatores exclusivamente sociais, mas está no próprio homem como ser biológico, para somente depois, conseguir elaborar e pensar ideias e práticas em educação, a fim de que se alcance sucessos concretos dos ideais educacionais. A educação não é só um fato social, é também fato político, econômico, ético, filosófico, com um substrato psicobiológico. Logo, a educação é um processo complexo, no qual interatuam fatores que são objeto de estudo das ciências sociais e psicobiológicas, mas que, fundamentalmente, é tanto meio de hereditariedade social, isto é, de transmissão e de preservação social, quanto de transformação ou de dinâmica social.

140. REY, André. Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p. 5-21, abr/jun. 1957.

O empenho sempre crescente em relação à seleção é legítimo e demonstra que cada vez mais tomamos consciência da importância considerável da personalidade do professor e das consequências, muitas vezes decisivas, da escola pública no desenvolvimento da criança. Se existem indivíduos que podem vir a ser melhores educadores que outros, é necessário procurar, a partir de uma seleção criteriosa, esses candidatos. Neste texto são expostos os princípios de um método já experimentado, que em sua organização parece importante para o exercício da profissão de mestre do ensino primário. Seleciona-se os indivíduos tendo em vista determinada função, suas características psicológicas e se analisa o aspecto técnico para a seleção. Utiliza-se então, exames psicotécnicos para selecionar os aptos e afastar os inaptos.

141. TEIXEIRA, Anísio. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p. 22-43, abr/jun. 1957.

Tese apresentada ao Congresso Nacional de Municipalidades, em abril de 1957, onde se propõe que a escola primária seja uma só, administrada na ordem municipal e organizada

pelo Estado, dentro das bases e diretrizes federais, e as escolas médias e superiores seriam instituições com administração autônoma, à maneira de autarquia, também organizadas pelo Estado e sujeitas aos princípios da lei federal de bases e diretrizes, sob a jurisdição de qualquer das ordens de governo que as viessem manter, com recursos suplementares do seu orçamento, depois de atendidas as necessidades prioritárias do ensino primário. São enumerados 28 argumentos para a municipalização do ensino primário, sendo essa tese, da municipalização do ensino, um incentivo ao esforço em prol do crescimento desse nível de ensino, e uma correção para que o mesmo se possa exercer com todo proveito para a nação. É necessário que se confie nos municípios, onde se está a processar a mais nova e mais profunda revolução democrática da vida brasileira.

142. PIÉRON, Henri. A docimologia nos exames e concursos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p. 44-52, abr/jun. 1957.

O termo docimologia, vem do grego, e não tem tradução específica, nem é consignado nos dicionários, mas indica a ciência ou arte de examinar. Nesse sentido, o artigo em questão apresenta a importância dos exames para o ensino, tanto no que se refere ao ingresso como às conclusões de cursos, mas também as incertezas que o cercam enquanto sistema de avaliação. A importância se dá como meio de ingressar em determinado curso e na avaliação contínua do processo de ensino, mas o que realmente traz preocupação para o autor, é a questão da incerteza. Foi esse motivo que o levou a imaginar os princípios de uma docimologia, baseada nos métodos psicotécnicos e, portanto, numa base científica. Infelizmente, não existem receitas para se anulem as incertezas nos exames e concursos. O que pode ser feito é que não devem existir concursos com exames para as quais possa ser feita preparação prévia. Por isso, no que cerne os exames seletivos, é preciso conceber reformas e orientação. Só dessa maneira podem ser evitados os erros dos exames e poderemos obrigar a renúncia da preparação para concursos.

143. MOREIRA, J. Roberto. Funções sociais e culturais da escola – conceito da escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p. 53-81, abr/jun. 1957.

No intuito de apresentar as funções sociais e culturais da escola, o autor opta por seguir uma trajetória que segue desde a maneira como surgiu a escola e o motivo pela qual foi criada, passando pelas complicações e alargamentos necessários ao seu desenvolvimento, o que acarretou também, um alargamento de seu papel e conseqüentemente de suas funções, debatendo sua forma de organização na sociedade a fim de contemplar as exigências contemporâneas de socialização intensiva. O que se conclui, é que as funções da escola acompanharam o desenvolvimento e mudança de estrutura social e econômica da sociedade, deixando muitas vezes de lado propósitos mais nobres da escola. A partir do turbilhão de mudanças que estão sempre por assolar a sociedade, a educação escolar tende a assumir cada vez mais responsabilidades, devendo ter, constantemente, novas funções sociais e culturais. É o que se pretende dizer, quando se fala em socialização da educação institucionalizada.

144. MATOS, Luiz Alves de. O planejamento do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p. 82-124, abr/jun. 1957.

O autor procura fazer um breve histórico do planejamento no ensino apresentando que este, é tão antigo como a própria Didática, e que este, é um aspecto essencial e integrante da técnica docente, que se adequou as necessidades de seu tempo, pois se antes era rígido e formal, transformou-se atualmente, numa técnica dinâmica, realista e flexível às demandas educacionais. Depois desse primeiro momento, aponta as necessidades e vantagens do planejamento de ensino, pois sem este recurso, o ensino seria tortuoso e confuso. Passa, posteriormente a uma discussão sobre as características, modalidades e princípios do

planejamento, assim como discute em que consiste o plano anual ou de curso e suas técnicas, o plano de unidade didática, para por fim chegar ao plano de aula. Sem planejamento de ensino, todo o processo educacional fica solto e confuso, podendo não conseguir fazer com que o ensino, de fato, seja satisfatório e eficiente.

145. MARTINS, Wilson. O novo Emílio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n. 66, p. 125-142, abr/jun. 1957.

O texto procura apresentar o que a educação pode esperar das ciências sociais. Afirma que a educação é o ponto de encontro do homem e da sociedade, e também o ponto de encontro das gerações. Quando se fala em gerações ou em cultura, fala-se necessariamente em grupo social, em alguma coisa que existe independentemente dos indivíduos, que os envolve e os condiciona. O texto aborda uma visão de educação tomando como base *Emile*, pois se antes se colocava que as crianças deveriam ser formadas pela Nação e para a Nação, depois passa a configurar-se como uma educação onde a criança será, para o legislador, um meio eficaz para unir os povos à Pátria, para lhes inspirar o espírito da comunidade, para lhes conservar o gênio que convém a Nação. A integração da escola na comunidade e os interesses a que se subjugam, são reflexos da relação indivíduo/mundo. Nesse sentido, o papel do professor é muito importante, pois é ele que irá coordenar esse caminho. Por isso, de tudo que a educação pode esperar das ciências sociais, benefícios mais fecundos serão representados pela abertura dos horizontes mentais dos professores. As ciências sociais estão nos educandos, cabe ao professor, ampliar esse horizonte.

146. TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 67, p. 3-29, jul/set. 1957.

Conferência pronunciada no Clube de Engenharia, onde propôs-se a falar sobre a situação educacional brasileira e indicar os principais aspectos que mostram o quanto ela é pouco satisfatória. Mesmo de forma pouco satisfatória, como apresenta o autor, a educação escolar é uma necessidade em nosso tipo de civilização, por que não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, sua primeira função é a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível. Mesmo assim, a escola sempre teve o objetivo de servir à periclitante estabilidade social. A educação se apresenta como alternativa para a revolução e a catástrofe, mas para isso, é necessário que não se faça ela própria um caminho para o privilégio. Espera-se que se faça do sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social, mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos muitos aquele mínimo de educação, e depois, aos poucos, a melhor educação possível, obrigando, sempre que possível que estes poucos custeiem parte dessa educação.

147. GOUVEIA, Aparecida J. Professôres do Estado do Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 67, p. 30- 63, jul/set. 1957.

Os dados em que se baseiam as generalizações deste trabalho referem-se a uma amostra de 282 professores de escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro. Foram colhidos no período de 5 de setembro a 22 de dezembro de 1956 e constituem elementos subsidiários de uma pesquisa sobre atitudes e opiniões do magistério a respeito do atual sistema de educação escolar. Dessa forma, a autora apresenta sua análise, cujo objetivo é fornecer uma caracterização geral das pessoas que se dedicam ao magistério. Embora os aspectos focalizados, provavelmente, muito influam sobre a maneira pela qual os indivíduos exerçam o papel de professor, está fora do alcance dos dados apresentados, oferecer indicações a respeito do professor como professor, do professor no exercício da atividade docente.

148. COUNTS, George S. Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica (I – Uma fé racional na educação; II – A educação e a revolução tecnológica). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 67, p. 64-86, jul/set. 1957.

Texto transcrito a partir de parte da Conferências proferidas pelo autor, a partir do convite do CBPE, cujo título geral era “Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica”, mas que foi subdividida em partes para que pudesse ser publicada nesta Revista – RBEP. Na primeira parte traz a história de fé no poder e nas virtudes da educação, associando-a ao progresso da civilização e à causa da liberdade humana. A educação é antes de tudo um processo de indução dos jovens aos estilos, aos privilégios e às responsabilidades de determinada sociedade. Na segunda parte do texto, o autor fala sobre a nova civilização que está surgindo rapidamente, a civilização industrial, onde a ciência é fonte primordial. A penetração da ciência e tecnologia na nossa cultura envolve a educação em duas tarefas principais: o domínio e o progresso do conhecimento científico e técnico; educar dentro da esfera social, moral e política. Nossas concepções morais e nossa organização social estão em atraso em relação ao conhecimento científico e tecnológico. A tarefa de por de acordo, e em equilíbrio esses dois aspectos é um empreendimento educacional gigantesco e urgente.

149. MOREIRA, J. Roberto. Educação rural e educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 67, p. 87-129, jul/set. 1957.

O presente trabalho é capítulo do livro “Teoria e prática da escola primária – introdução ao estudo social do ensino elementar, a ser publicado pelo CBPE. No texto são expressos os fatores econômico-sociais da educação rural, as condições de planejamento educacional para áreas rurais, a educação elementar e cultura popular, algumas condições geoeconômico-sociais da escola rural brasileira, a escola primária rural e sua missão e a organização enquanto escola. Todas as considerações que foram feitas são apenas introdutórias e dizem respeito a educação rural, primária e de base. Estudos mais específicos e profundos serão expostos com vista ao planejamento e execução posterior. Mesmo ainda superficialmente, o autor propõe algumas contribuições para o encaminhamento racional da solução de tão graves e importantes problemas que surgem ao longo do processo de desenvolvimento e organização próprios da educação de base e rural.

150. HAVIGHURST, Robert J. Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 67, p. 130-143, jul/set. 1957.

O crescimento consiste, por um lado, na aprendizagem e, por outro, no desenvolvimento natural biológico. A natureza concede amplas possibilidades para o desenvolvimento do corpo humano, mas só a aprendizagem irá decidir quais dessas possibilidades serão realizadas. As tarefas que o indivíduo deve aprender – as tarefas evolutivas da vida – são os fatores que constituem o crescimento saudável e satisfatório em nossa sociedade. Duas são as razões pelas quais o conceito de tarefas evolutivas é de grande utilidade para os educadores: ajuda-o a descobrir e a determinar os propósitos da educação nas escolas; determinar o momento propício para os esforços educacionais. Com base nessas duas grandes utilidades para os educadores, o autor apresenta uma lista de tarefas evolutivas da idade escolar, para crianças, e uma lista de tarefas evolutivas dos adolescentes.

151. COSTA, Rui Carrington da. Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 67, p. 144-154, jul/set. 1957.

Partindo da afirmação de que tudo o que existe em certa quantidade é suscetível de ser mensurado, faz pensar que todos os fenômenos da natureza, podem ser mensurados e isso nos faz pensar no que existe. A ciência não procura mais do que fazer passar para o plano do consciente aquelas tentativas de medição e torná-las o mais possível exatas. Aos instrumentos de medição exige-se deles que sejam constantes, sensíveis e exatos, mas todas estas características dependem, em grande parte, do observador, por ser ele que as verifica. Assim, a exatidão de uma medida depende também daqueles atos psicológicos em que intervêm a equação pessoal do observador, o que nos leva a dizer que toda a medição, mesmo a que procura ser mais exata, assenta sempre em relações qualitativas. O texto cita exemplos de mensurações diferentes do mesmo fenômeno ou objeto devido a mudança de observador ou avaliador. Logo, a questão psicológica influencia nos resultados mensurados, mas se pode a mensuração se fazer por meio de testes psicológicos, fica ainda como questão.

152. TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 68, p. 3-16, out/dez. 1957.

Conferência pronunciada por ocasião do encerramento do 1º Seminário Interestadual de Professores, promovido em janeiro de 1957 pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Neste pronunciamento o autor coloca a educação como uma arte, pois assim como a arte, é muito mais complexa e de muito mais completa que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes se podem fazer científicas. Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de se operar com ela e em um estilo pessoal. Mesmo nas belas-artes, o domínio do conhecimento e o domínio das técnicas, por si só não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística. A educação pode atingir o nível de belas-artes, mas, em sua generalidade, quase sempre, não chega a essa perfeição, conservando-se ao nível das artes mecânicas ou práticas. A ciência da educação, usando todas as reservas desse termo, será constituída de toda e qualquer porção de conhecimento científico e seguro, que entre no coração, na cabeça e nas mãos do educador, tornando seu exercício mais humano, e verdadeiramente, educativo, como uma verdadeira arte de educar.

153. COUNTS, George S. Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica (III – a educação e os fundamentos da liberdade; IV – o espírito da educação americana). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 68, p. 17-39, out/dez. 1957.

Segunda parte do texto transcrito a partir da Conferências proferidas pelo autor, a partir do convite do CBPE, cujo título geral era “Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica”, mas que foi subdividida em partes para que pudesse ser publicada na RBEP. Na terceira parte que abre esse texto, o subtema que aparece fala sobre a educação e os fundamentos da liberdade, onde a partir do domínio das liberdades civis, pode-se ter noção da magnitude da tarefa educacional, pois estudos revelam uma vasta situação de ignorância, confusão e despreocupação a respeito da essência mesma de uma sociedade livre. Nesse sentido, cabe a educação estar sempre alerta, para poder ir na direção de compreender e combater essa mentalidade para um pensamento livre e crítico. Na quarta e última parte, traz como subtema o espírito da educação americana, onde se tem a crítica ao sistema educacional americano, o controle e autoridade dos poderes sob a educação, as ideias e motivações controladoras da educação americana, e a fé na perfectibilidade do homem e de suas instituições, no sentido de ir além. Apesar de toda a dificuldade que se apresenta, é preciso que se promova uma sociedade de homens livres.

154. FREYRE, Gilberto. Palavras às professoras rurais do Nordeste. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 68, p. 40-50, out/dez. 1957.

Conferência pronunciada no Curso de Treinamento de Professôras Rurais do Estado de Pernambuco, onde o autor coloca sua palestra como um “serão sociológico”. Considerando que não se pode separar o homem das condições sociais e de cultura nem de sua época nem de sua região, mesmo salientando que vivemos numa época não só de ciência e técnica, mas de especialização, fica para a educação rural atender a dois pontos: nele, a instrução técnica e científica deve começar a se aplicar a assuntos especificamente rurais; todo sentido dessa instrução ou educação deve corresponder as exigências de conhecimentos gerais, maiores que os exigidos por meio urbano. As dificuldades ao estabelecimento, em zonas rurais do Nordeste, parecem indicar o perigo para um país de desenvolvimento econômico violentamente desigual, como é o Brasil, desigual de sub-região para sub-região, de um imperialismo interno, cujos excessos só seriam contidos, no interesse de todo brasileiro.

155. KANDEL, I.L. A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 68, p. 51-61, out/dez. 1957.

No passado, os principais temas educacionais consistiam em estabelecer, desenvolver e enriquecer os sistemas de educação compulsória elementar e em tornar obrigatória a frequência escolar até determinada idade. Foi, gradativamente, ganhando novos objetivos, pois com o desenvolvimento da indústria e do comércio, reconheceu-se a necessidade de operários mais bem-educados. A característica de uma organização nova dos sistemas educacionais, entretanto, interpunha-se a uma reforma em larga escala. Apesar de se pensar em igualdade de oportunidades educacionais, na realidade, se estruturava um sistema de caráter duplo, onde, um tipo de educação elementar, seria para todos, enquanto um ensino secundário seria dado para um número pequeno de alunos. Por mais que se tente cruzar as dificuldades e se pensar em um sistema educacional de oportunidades, as falhas que tem se desenvolvido, não deixa avançar de forma política e social para que cada rapaz e cada moça tenha oportunidade de desenvolver ao máximo suas capacidades e aptidões. O direito à igualdade de oportunidades educacionais implica um sentido de responsabilidade, ou seja, a educação não pode ser considerada um privilégio; é um direito conferido pela sociedade em seus próprios interesses, dando a cada indivíduo a oportunidade de um desenvolvimento mais rico de suas habilidades.

156. MOREIRA, J. Roberto. A Direção da escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 68, p. 62-99, out/dez. 1957.

O presente trabalho constitui um capítulo do livro *Teoria e prática da escola primária-introdução ao estudo social do ensino elementar*, a ser publicado pelo CBPE. O autor não pretende tratar do problema mais amplo que constitui a questão da administração de um sistema escolar, mas direciona seus esforços para tratar da direção da escola primária, o que constitui uma espécie de gerência em todas as suas implicações de autoridade. Dirigir uma escola é gerencia-la bem, com vista aos objetivos e fins que ela procura atender. A principal tarefa dessa direção é de orientar, coordenar e estimular atividades humanas. A boa gerência exige cooperação e trabalho em equipe e não apenas decisões pessoais e autoritárias. O diretor tem sempre a responsabilidade da escola, mesmo ouvindo e atendendo as sugestões dos professores e auxiliares. Tendo em vista sua responsabilidade, o diretor deve estabelecer métodos eficientes de conduzir as operações administrativas de rotina, deve supervisionar e orientar a escola, deve cumprir os programas escolares e o currículo, e deve tentar estabelecer um programa de relação com a comunidade. Muitas são as considerações feitas para a direção escolar, principalmente, de escola primária, onde as relações são mais próximas e os cuidados mais pontuais.

157. SUCUPIRA, Newton. Programas de uma introdução à Filosofia para servir de base à Filosofia da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.28, n. 68, p. 100-115, out/dez. 1957.

O trabalho constitui o tema que coube ao autor relatar no Simpósio de Professores de Filosofia da Educação, promovida pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, realizada no Rio de Janeiro, em julho de 1957. O autor dá importância em se proporcionar aos estudantes de Pedagogia uma formação filosófica básica que os habilite a compreender, em todas as suas implicações, a problemática de uma filosofia da educação. O objetivo proposto é definir as condições de uma introdução à filosofia que corresponda ao fim que se tem em vista, fixar as diretrizes metodológicas que devem orientar sua constituição e determinar, em linhas mestras, o seu conteúdo. A partir desse objetivo geral, o autor apresenta os problemas e métodos da introdução à filosofia em geral, a natureza e método da disciplina introdutória adequada ao objetivo, os conteúdos e problemas, e, finalmente, sugere um esboço de programa.

158. TEIXEIRA, Anísio. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 69, p. 3-18, jan/mar. 1958.

Texto transcrito a partir da Oração de paraninfo da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1957. O autor formula algumas observações no sentido de compreender os tempos de confusão e promessas que se instauraram desde o progresso da ciência, que foi causa e efeito máximos da aceleração do progresso humano, e ao mesmo tempo, via única de explicação e interpretação dos inúmeros problemas surpreendentes que a própria ciência vem criando. Para que se possa esquivar de tamanha confusão e promessas do nosso tempo, é necessário que se busque em meio as mudanças e ao caos, uma independência do pensamento humano, para que só assim se atinja a liberdade humana, pois este é demasiadamente sério para ser entregue à farsa dos conflitos de interesses, da ciência, da sociedade e do próprio homem. A promessa e as possibilidades do conhecimento humano abrem, com efeito, toda sorte de alternativas para a liberdade humana.

159. AZEVEDO, Fernando de. Diálogo de uma vida com a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 69, p. 19-30, jan/mar. 1958.

Esse texto traz de maneira cuidadosa e sensível as contribuições e história de vida de Lourenço Filho, que à época acabara de se aposentar no serviço público. Ao logo da exposição de sua trajetória gloriosa, vem retratando não só seus feitos para a educação, mas suas tantas e tão altas qualidades adequadas ao tipo de educador que se tornou. Sua vocação docente, ultrapassa nele o reformador que sempre se anunciou, e, é mais forte e decisiva que a administração pública que sempre tentou atraí-lo e prendê-lo. Administrador, psicólogo, mestre e escritor, a ação que desenvolve, a ciência doutrinada em seus cursos, os livros que escreve, a liderança que assume ou se lhe impõe, tudo se ordena à educação e a serviço dela. Para o autor, sem Lourenço Filho, teria faltado alguma coisa ao movimento moderno de educação no Brasil. Sem esse mestre, guia e conselheiro, o movimento de renovação que teve a sua fase heroica e ainda não perdeu sua força, não teria sido completo.

160. FREYRE, Gilberto. Região, pesquisa social e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 69, p. 31-41, jan/mar. 1958.

Discurso pronunciado na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em dezembro de 1957. O autor, cruzando fatos da história brasileira, com sua trajetória, bem como com os feitos de Anísio Teixeira, procura fazer apontamentos sobre a importância das características regionais, principalmente do Nordeste, para compreender a realidade educacional brasileira. Os problemas nordestinos são problemas, realidades,

posições brasileiras, que precisam ser considerados, ao mesmo tempo, como problemas regionais e nacionais. No Brasil, somos um conjunto de regiões que tendem a completar-se com suas diferenças de caráter sociológico e de ordem cultural. Cabe ao educador, em colaboração com o cientista social, atender, na educação brasileira, a essas diferenças regionais de natureza e de cultura, aproveitando-as no sentido de, através delas, definir-se melhor, quer a cultura nacional no seu todo, quer a própria personalidade de cada brasileiro. Entretanto, os critérios regionais só parecem plenamente satisfatórios do ponto de vista dos estudos sociais, ou seja, da pesquisa social aplicada à educação ou a administração, quando compreendido como critério a um tempo intra-regional e inter-regional.

161. MOREIRA, J. Roberto. Aspectos do ensino na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 69, p. 42-58, jan/mar. 1958.

Este trabalho foi enviado da França pelo autor, onde ele colhe observações sobre o sistema educacional do país. Esse trabalho de observação compõe-se de duas partes: a primeira parte, onde é apresentado o panorama educacional francês, desde suas primeiras impressões com relação a suposta crise educacional no país, que segundo ele, é mais teórica que efetiva, até a observação, mais pontual, da escola pública e sua forma de organizar o ensino; a segunda parte, analisa como são formados os professores primários e secundários na França, com base na deficiência de mestres nos dois níveis de ensino, que ocorreu em face da guerra de 1939-1945, que interrompeu o processo normal de formação, devido ao crescimento mais acentuado da população infantil. O autor afirma que, apesar de todas as dificuldades que a França apresenta, está muito longe de enfrentar problemas semelhantes ao brasileiro, não só quanto a estrutura, mas no que diz respeito ao atendimento às suas necessidades de pessoal docente.

162. SILVEIRA, Juracy. A escola experimental do C.R.P.E. de Salvador, Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 69, p. 59-66, jan/mar. 1958.

Conferência proferida na Associação Brasileira de Educação, em dezembro de 1957. O autor, a partir de crítica feita a pseudo democratização do ensino para atender à exigência expressa na Constituição, traz as contribuições do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (compõe-se da Escola Parque e de três Escolas-Classe) e da Escola de Aplicação como desafio lúcido e desassombrado à reforma escolar, no sentido de imprimir-lhe o caráter de educação integral, destinada a todas as crianças de 7 a 11 anos e que têm o direito de encontrar na escola as condições e os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas aptidões, tendo-se em vista a sua integração à vida. Apesar dos dados acabrunhadores referentes à situação do ensino primário, colhidos e divulgados pelo INEP, as escolas experimentais se encontram ativas nos ideais a que se propõem, lutando para que a infância brasileira tenha uma educação mais generosa, mais humana e mais útil.

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

O autor se limita, neste texto, a tratar da reforma do ensino nas suas perspectivas mais gerais, nas suas relações com a vida social, com a democracia social, com a vida social. A reforma do ensino é, em larga escala, problema pedagógico, mas antes de tudo, é problema nacional, que condiciona em alto grau a evolução social e econômica do país. A partir daí divide o trabalho em pontos de análise específicos como: a necessidade de uma reforma do ensino que se apresente aos homens da revolução; as reformas parciais entre as duas guerras; a igualdade perante o ensino e democracia, que estão bem longe serem um fato, verdadeiramente, consumado; a democratização total do ensino, que não é apenas possível, mas tornou-se uma das condições primordiais da expansão econômica; para onde se deve orientar uma reforma da estrutura escolar. Por fim, afirma que o ensino, por suas estruturas, não deve ser mais reflexo da sociedade de ontem; o que ele deve, é preparar a

sociedade de amanhã, deixar de ser o freio da evolução social e econômica para transforma-se no seu motor.

164. ALMEIDA JÚNIOR, A. A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 70, p. 3-20, abr/jun. 1958.

Conferência realizada na Universidade do Paraná, em dezembro de 1957. Em sua época de estudante o autor auxiliou a feitura do projeto Clemente Mariani, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e desde dessa época, o projeto lhe pareceu bom. Mas o projeto que lhe pareceu bom em 1947, não poderia ser o mesmo no momento atual, pelo simples fato de durante os anos transcorridos, muita coisa ter mudado no Brasil, no continente americano e até mesmo no sistema plenário. Não se tratava apenas de uma simples revisão, mas de uma atualização. Devem ser mantidas, na lei em exame, aquelas normas fundamentais que lhe caracterizam a modernidade tais como: variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos, descentralização administrativa, equivalência entre os cursos de grau médio para o fim de ingresso nas escolas superiores, autonomia universitária e muitas outras. Mesmo mantendo as normas fundamentais, foi exigida a atualização tendo em vista as novas condições políticas, econômicas, sociais e culturais do país. Após uma série de atualizações nos capítulos, o autor afirma que continuará a esperar que as diretrizes e bases da educação se convertam em lei.

165. TEIXEIRA, Anísio. Educação – problema da formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 70, p. 21-32, abr/jun. 1958.

Na fase de desenvolvimento em que vem entrando o Brasil, a educação deixa de ser o tema sentimental de vagos idealistas, para se fazer uma das necessidades palpitantes do seu povo. A obrigatoriedade do ensino foi a grande conquista social do século XIX entre as nações já desenvolvidas, o que lhes permite entregarem-se predominantemente aos problemas de reajustamentos econômicos e sociais. Não tendo realizado nessa época, o Brasil se depara com o problema da educação popular e com os da democracia econômica, o que aumenta a conjuntura, mas permite que a escola seja tratada de forma urgente e prática. O caráter mecânico e abstrato das escolas foi sendo substituído por um afã de formação. Instruídos que sejam os órgãos locais, estaduais e federais de propulsão, financiamento e administração do imenso empreendimento escolar para a formação e o preparo do brasileiro, a população será servida das oportunidades educativas necessárias para a eclosão de sua cultura e sua civilização. A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta. A reconstrução educacional da nação terá de se fazer com liberdade e respeito pelas condições atuais de seu desenvolvimento.

166. SOBRINHO, Faria Góis. O ensino e a renovação social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 70, p. 33-41, abr/jun. 1958.

Oração de paraninfo dos licenciados de 1957 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal. O autor começa afirmando, que no grave momento atual da vida do povo, o mestre não pode ser contemplativo ou indiferente, pois magistério envolve participação. O texto trata sobre a necessidade de sair da inércia em busca da renovação social. Para isso, o autor apresenta: a educação e a crise social, onde o educador precisa se voltar para o reexame e a ponderação cotidiana de sua tarefa, do que significa e como cumpri-la; a crise das elites, que se traduz no divórcio entre a atuação das elites nacionais e os anseios da alma nacional; a escola e a renovação da mentalidade brasileira, no sentido de que precisa impor total reforma de sentido e conteúdo para capacitar a juventude brasileira a atender aos problemas com que a nação se depara, no campo econômico, político, e principalmente social; a necessidade de reorganização do

ensino de grau médio, posto que não pode mais estar a serviço da formação só das elites; a educação e o exercício da democracia política, pois a melhoria dos padrões médios do povo é condição preliminar para o progresso social.

167. AZEVEDO, Fernando de. Idealismo e espírito público. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 70, p. 42-50, abr/jun. 1958.

O texto representa, quase que uma homenagem a Mário Augusto Teixeira de Freitas. Teixeira de Freitas, como era conhecido, era um homem a serviço do Brasil, sempre estava discutindo os problemas do país ou fazendo uma campanha que projetava desencadear. O que fazia sua força não eram somente a dignidade de vida, a inteireza do caráter, o desprendimento pessoal, nem a capacidade de conquistar amigos e atraí-los para suas campanhas, mas a fidelidade intransigente às convicções, a firmeza e elevação de propósitos, a tolerância política e religiosa acima de divergências doutrinárias. Todas as suas qualidades serviram para armá-lo de grande autoridade e eficiência na realização de seus planos. Além de sua trajetória importante à cultura e à educação nacional, foi amigo, não só pela lealdade e dedicação, mas pelo seu coração aberto, natureza reta e caráter generoso.

168. SILVEIRA, Juraci. Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n. 70, p. 51-63, abr/jun. 1958.

Conferência realizada do III Congresso Nacional de Professores Primários, em Porto Alegre, onde coloca a Linguagem, por seu sentido social, em elevado nível de excelência, afirmando que ela vem merecendo, através dos tempos, uma alta valorização por parte dos professores. O autor se preocupa em apontar as causas mais profundas e mais frequentes do pequeno rendimento do ensino de Linguagem, sem traduzir atitude derrotista, nem com o intuito de subestimar o esforço de muitos educadores no sentido de melhorar as suas técnicas de trabalho, em vários Estados. Para a execução do trabalho, foi orientado por uma atitude realista que admite não ser possível erradicar falhas e deficiências sem o conhecimento das condições que as provocaram. A partir da análise feita, o autor se predispõe a apontar sugestões e novos rumos ao professorado.

169. ETZIONI, Amitai. O trabalho como método educativo nas escolas de Israel. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.30, n. 71, p. 3-14, jul/set. 1958.

Logo no início de seu texto, o autor afirma que existe uma estreita relação entre o modo como são aplicados os métodos educativos e os valores, isto é, a estrutura da sociedade em que se situa este tipo de educação. Em Israel, o trabalho era e ainda é considerado como importante método educativo para quase toda as pessoas em idade escolar, de ambos os sexos. O trabalho distingue-se do jogo, que é outra técnica de educação, pelas seguintes características: enquanto o jogo não implica nenhuma responsabilidade e é improdutivo, o trabalho é sinônimo de responsabilidade, sendo, além do mais, uma atividade fecunda; o jogo é intermitente, o trabalho não é. Cada sistema pedagógico utiliza o trabalho como técnica de aprendizagem para desenvolver habilidades. Deve-se considerar o cenário dessa análise, pois a fundação do Estado de Israel trouxe consigo uma alteração profunda na escala de valores tanto quanto nas necessidades sociais e estrutura social do país. Depois da criação do Estado, o trabalho como método educativo encontrou ainda outra aplicação. Enquanto que antes ele era um meio de criar e estimular a identificação de determinados valores, ele serve agora como meio para reforçar a identificação do Estado e seus objetivos.

170. VELOSO, Elisa Dias. Problemas de ajustamentos à escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.30, n. 71, p. 15-29, jul/set. 1958.

Os problemas de ajustamento à escola têm múltiplas e extensas raízes na personalidade da criança e no meio em que ela vive, e ao mesmo tempo repercutem trazendo consequências dignas de preocupação. O rendimento na escola é a primeira prova de eficiência social que a família espera da criança. Isso por si só já gera tensão e possíveis problemas para a criança. A autora coloca que não pretende trazer contribuições originais ao assunto, mas julga oportuno revê-lo, sobretudo, com a finalidade de examinar de perto a situação de crianças e jovens que, dispondo aparentemente, de condições favoráveis para a obtenção de um bom rendimento escolar, ficam impedidas de consegui-lo. No intuito de uma revisão, a autora fala sobre: casos de desajustes à escola, nos serviços de orientação psicológica; fatores diversos relacionados aos problemas de rendimento; problemas de saúde; problemas de personalidade; o papel da escola. Ao analisar a questão através dos aspectos considerados, ela conclui que a inadaptação à escola não constitui, propriamente, um problema em si, mas é consequência e reflexo de outras dificuldades, de ordem pessoal e ambiental que devem ser considerados em primeiro lugar no trabalho de recuperação, através de assistência a criança e ao seu ambiente.

171. LOURENÇO FILHO. Variações sobre um velho tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.30, n. 71, p. 30-45, jul/set. 1958.

Conferência lida na sessão do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo é debater os problemas gerais da educação de adultos, não com pretensões de trazer ideias novas, mas de tratar de algumas discussões específicas desse velho tema de pauta da educação brasileira. Educar adultos traduz bem mais do que parece expresso verbalmente, pois se trata de educação e mudança social e de economia e educação, pois os países com maior nível de educação são os que mais produzem *per capita* e com melhor estrutura social. Sempre se coloca a discussão da educação de base para as crianças, mas a mesma seriedade de discussão deve ser levada à educação de base para adultos, posto que segundo algumas pesquisas da psicologia, a alfabetização e o pleno desenvolvimento de base educativa está relacionado a um nível mental mais elevado. O que se pode fazer em relação a esse debate é acreditar e cobrar que o Estado incentive e estimule essa modalidade de ensino.

172. ANDRADE, Primo Nunes de. A educação na era do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 46-68, jul./set. 1958.

O autor aborda o papel influente da educação como função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento em curso na comunidade brasileira. As novas diretrizes que estão sendo exigidas para a educação na comunidade, devem ser estabelecidas em termos correlatos às imposições do desenvolvimento, tanto no campo material quanto espiritual, e devem abranger todas as implicações de ordem moral, cultural, social e econômica, decorrentes do mesmo. No decorrer deste estudo foi analisado o sistema educacional vigente no Brasil e apresentado as sugestões impostas pela interpretação da realidade tal como se apresenta na era do desenvolvimento, nova etapa da nossa história política, social e econômica. A educação em seu sentido mais amplo, abrange não só o sistema educacional de caráter intelectual e prático, mas também o próprio processo natural e espontâneo de propagação desta, incluindo a mudança de mentalidade do cidadão em face no novo cenário que se apresenta.

173. TEIXEIRA, Anísio. Falando francamente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 3-16, out/dez. 1958.

O presente trabalho deve-se à gravação de um programa de televisão, onde se conservava um caráter de perguntas e respostas focalizando alguns aspectos do problema educacional brasileiro. O "debate" sobre o tema se deu entre Arnaldo Nogueira e Anísio Teixeira, que a época vinha sofrendo algumas críticas com relação aos seus posicionamentos. O programa não era para falar sobre o caso de Teixeira, mas sobre o tema que ele, tão bem, sempre

abordou em sua trajetória, que é a educação para todos e não para uma elite, educação de qualidade, gratuita e universal. Ao longo do programa, Teixeira tenta deixar claro, em várias de suas respostas sobre a situação educacional brasileira, que não é ele que está sendo combatido. Os grandes problemas sociais acabam por se refletir nos domínios da cultura e da educação, que se constituem assim, campos de batalha dos conflitos em curso na sociedade. Possivelmente é objeto de debate, por se colocar em posição de assumir responsabilidade e por tomar partido em meio dos grandes embates sociais da época que o Brasil está vivendo.

174. FRAGA, Clementino. Afonso Celso, o educador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 17-27, out/dez. 1958.

Conferência pronunciada na Sociedade dos Amigos de Afonso Celso, em agosto de 1958. O discurso foi proferido pelo sucessor de Afonso Celso na Academia Brasileira, Clementino Fraga, que em tom de homenagem, falou sobre a obra literária e cívica, essencialmente educadora, do grande brasileiro que foi Celso. Na imprensa, como nos livros que publicou, Afonso Celso considerou de perto o problema nacional da educação, menos talvez em seu alcance técnico, que nos aspectos doutrinários e cristãos da verdade democrática. Pensando o ensino no Brasil, Afonso Celso, certa vez afirmou que a primeira função da escola era preparar para a vida e a segunda, preparar para a vida nacional. Era detentor de enorme espírito cívico e patriótico. Na cátedra, no Instituto Histórico, na Academia Brasileira e na imprensa pregou a unidade nacional, sob o signo de civilização do Ocidente, norteadas pela cultura de densidade cristã e interação de elementos diversificados na expressão científica, artística, filosófica e estética, de cujo entrelaçamento brota a síntese cultural e a unidade política.

175. FREIRE, Gilberto. Arte, ciência social e sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 28-38, out/dez. 1958.

Conferência proferida na solenidade de comemoração do 25º aniversário da fundação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. A homenagem a Instituição vai na direção de seu papel formador que, sem desviar-se nem de seu programa modesto nem de seus objetivos honestos, para simular grandezas que de ordinário só o tempo traz as instituições da sua espécie, faz de seu lugar na Universidade, um lugar para se pensar a sociedade. É apresentada como instituição empenhada para o verdadeiro desenvolvimento cultural de seu país. O texto vem colocando também a questão das mudanças de valores da sociedade, onde o povo vai passar para uma nova fase da civilização em que a criatividade econômica vai ser superada pela científica e pela estética. Nesse sentido, se sugere que as artes encontrem um caminho junto as ciências sociais, pois não se compreende mais nem arquiteto, nem urbanista, nem escultor, nem pintor, a quem falte iniciação sociológica no trato dos problemas e no conhecimento dos fatos de convivência humana relacionados com suas especialidades artísticas. É preciso que se admita que toda arte está em relação com um meio e com um tempo social.

176. MARTINS, Joel e TABA, Hilda. Necessidade de analisar os objetivos do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 39-45, out/dez. 1958.

Toda vez que um educador e, principalmente, o professor encara o problema da elaboração do currículo escolar e, dentro dele, o da preparação do programa a ser seguido em cada disciplina, devem iniciar o seu trabalho pela definição dos objetivos em vista, os quais deverão nortear todo o trabalho escolar. Logo, é de suma importância desenvolver, em curso de especialistas em educação, uma atitude suficientemente crítica e construtiva que permita realizar um levantamento dos principais objetivos a serem alcançados sempre que se apresentar o problema da elaboração de programas. Deve-se indicar os objetivos tendo como base determinados critérios, a fim de que sejam funcionais e desenvolvam técnicas

para determinar e analisar os objetivos. Concluiu-se que os objetivos precisam ter alguma relação com as possibilidades práticas de realização. É preciso fazer uma verificação quanto à possibilidade de serem eles alcançados pelos professores.

177. MARINHO, Heloísa. Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 3-8, jan/mar. 1959.

O objetivo deste trabalho é apresentar a importância do bom desenvolvimento na idade pré-escolar, ou seja, a influência do jardim de infância na promoção da primeira série. Entre os múltiplos fatores que influenciam a promoção de crianças ao fim da primeira série sobressaem as da maturidade e os da experiência anterior. Obviamente, existem outros fatores como coordenação motora, boa memória visual e auditiva, dentre outros, mas a variedade de experiências adquiridas na idade pré-escolar juntamente com a maturidade que esse processo exige, são de suma importância para o bom desenvolvimento e aproveitamento da criança. Nesse sentido, o meio familiar desempenha função importante na aprendizagem da escola primária, pois é responsável por possibilitar as experiências anteriores. O trabalho utilizou o método comparativo entre um grupo de experiência e um grupo de controle, com o auxílio do INEP e da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal. Foram colhidos dados em escolas públicas primárias que recebem crianças provenientes de jardins de infância. O fato das mesmas escolas também matricularem alunos, de semelhante meio social, que não passaram pelo jardim, tornou possível essa pesquisa.

178. LOVELL, Kenneth. Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 9-19, jan/mar. 1959.

Conferência pronunciada em 1958, na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa que tratava das facilidades existentes na Grã-Bretanha para a educação das crianças excepcionais. Antes disso, o autor julgou necessário identificar alguns pontos importantes sobre o serviço educacional do país, de maneira geral. Um ponto que chama a atenção e que está relacionado ao tema, é que no Reino Unido, o serviço de educação pública toma sob sua responsabilidade e mantém muitos serviços de assistência social. Dessa forma, percebe-se uma preocupação com a vida da criança no seu todo e com a interação entre o lar e a escola. Essa relação entre o sistema educacional e o sistema de assistência social se edificaram ao longo dos anos, no intuito de promover um melhor desenvolvimento da criança. Esse trabalho em conjunto auxilia no trabalho com crianças excepcionais, que dependendo de sua necessidade especial, pode ser educada em classes comuns, ou podem receber tratamento educacional em classes especiais das escolas regulares. Além disso, existem vários tipos de escolas especiais, para cegos, para surdos e para crianças fisicamente deficientes. Por fim, o texto apresenta o papel dos pais e dos professores, apontando algumas características dos mesmos que ajudam no desenvolvimento da criança especial.

179. WEIL, Pierre. A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 20-28, jan/mar. 1959.

Preocupados com o problema da medida da Inteligência nos analfabetos, resolveu-se elaborar um teste não verbal de Inteligência, feito de imagens pressupostamente aculturais e no qual bastava colocar um sinal a lápis no lugar certo. Constatando a média dos analfabetos e a das escolas primárias, constatou-se que o analfabeto adulto dava resultados correspondentes ao de crianças de primeiro ano escolar. Com a ajuda e colaboração de muitas instituições de pesquisa, mais de 300 pesquisadores foram mobilizados pelas 20 Comissões Estaduais para realizar uma pesquisa nacional sobre o nível mental dos brasileiros. O intuito dessa pesquisa é mostrar aos educadores brasileiros, o alcance dos resultados no domínio da educação, dando mais ênfase ainda ao apelo implícito às autoridades educacionais do país. Muito se poderia escrever sobre a aplicação na educação

dos resultados da pesquisa sobre o nível mental da população, sobretudo no que se refere às incidências indiretas da carência educacional que se nota no interior do Brasil e também em certas regiões geográficas onde a escolaridade é precária.

180. AZEVEDO, Fernando. Mais uma vez convocados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 3-24, abr/jun. 1959.

Manifesto de educadores brasileiros, escrito pelo Professor Fernando de Azevedo (autor, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), subscrito por educadores de todo o país, cuja relação encontra-se anexa a este trabalho. Esse foi um Manifesto ao povo e ao Governo, que marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que agora recebe a solidariedade e apoio de educadores da nova geração. Esse novo Manifesto é visto com outros olhos, com olhos em uma nova realidade, múltipla e complexa que se configura no Brasil atual, onde é preciso uma tomada de consciência e uma retomada franca e decidida, de posição em favor da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulado a liberdade do pensamento e a igualdade de oportunidades para todos. O Manifesto fala, das crises da educação no país e suas causas, acusações sobre a escola pública, traz ainda uma releitura do Manifesto de 32 e do projeto de Diretrizes e Bases, as reações às políticas educacionais em outros países, as duas experiências brasileiras de liberdade de ensino, a educação como monopólio do Estado, e por fim, fala sobre a educação liberal e democrática, para o trabalho e para o desenvolvimento econômico.

181. KANDEL, I. L. Fim de uma controvérsia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 25-32, abr/jun. 1959.

O autor sugere, logo de início, que imaginemos o que poderia ter acontecido à educação americana se não houvesse surgido o pomo da discórdia, introduzido pelos que se diziam discípulos e seguidores de Dewey e pelos preconizadores da educação progressiva. O texto aponta que não só os profissionais como até os leigos atribuíram a Dewey a responsabilidade pelo rumo adotado no campo educacional. Cabe aqui indagar se, em alguma ocasião, foi realmente praticada a filosofia de Dewey e se ele concordava com o que se fazia em seu nome. Sua filosofia era de tal forma complexa e abrangia tendências tão diversas que somente alguns de seus aspectos isolados foram difundidos por seus discípulos. Uns cultivaram sua metodologia, outros diziam ser propagadores de sua filosofia social. Resta verificar se, na prática educacional, houve mais eficaz influência do instrumentalismo de Dewey ou do ponto de vista funcionalista.

182. BRITO, Mário de. Educar é uma arte. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 33-37, abr/jun. 1959.

Discurso de paraninfo das Professorandas de 1958, do Instituto de Educação do Distrito Federal, onde se estimula as professoras a enfrentarem o futuro e se empenharem ao magistério para que seja plena a realização de sua tarefa de educadora, dentro de uma aplicação artística de suas tarefas. Segundo o autor, ensinar é uma arte e educar também. Isso não quer dizer que ensinar dispense o caráter científico de toda respectiva preparação profissional, mas que além disso, o ensino implica emoção. Com isso, a despeito de uma preparação homogênea, que tiveram no Instituto de Educação, cada professora será diferente de todas as outras, e ainda assim conseguiram alcançar os objetivos próprios do magistério, desde que lance em seu trabalho todo o seu coração.

183. FRONDIZI, Risieri. O ensino livre e a liberdade de cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 38-47, abr/jun. 1959.

O texto apresenta a luta pela liberdade de cultura, hoje ameaçada por compromissos políticos ocasionais. Durante oito meses, a Universidade de Buenos Aires se manteve à margem de qualquer questão política, mas esse esforço foi confundido com debilidade. Desejava-se reconstruir, a partir de seu núcleo fundamental, a Universidade de Buenos

Aires, como Cidade Universitária, com tempo integral para professores e auxiliares, bolsas para estudantes e diplomados, modernização administrativa, efetiva extensão universitária e, finalmente, elevação do nível da docência e início de vasto plano de pesquisa científica e de aproximação entre a Universidade e o povo que a sustenta. Entretanto, repentinamente, surgiu uma ameaça de silenciar a liberdade de cultura e o ensino livre, cerceando o papel formador geral da Universidade, utilizando-se da força política de leis e decretos. A liberdade de ensino está intimamente ligada a liberdade de cátedra.

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

Este trabalho faz parte das respostas ao questionário da FISE-UNESCO sobre o ensino das disciplinas humanísticas nas escolas de nível médio. Dentre os vinte educadores brasileiros consultados, o autor foi um dos doze que se pronunciaram nesse inquérito de âmbito internacional. O trabalho apresenta os quatro quesitos levantados, bem como os explica. O primeiro se direciona a pensar quais os fins e conteúdos da educação humanística tradicional e sua importância com respeito à compreensão das realidades modernas. O segundo quesito se volta para a existência ou não de um retrocesso no interesse que dedicam os alunos às seções clássicas nos estabelecimentos de educação de seu país. O terceiro quesito se subdivide em duas partes, onde na primeira são questionadas o equilíbrio que deve realizar-se entre a formação geral da personalidade e as exigências da especialização, e na segunda se questiona a relação existente entre a educação humanística e a educação moderna e técnica em determinado país. Quarto e último quesito questiona a existência em um país de uma modificação nos métodos ou adaptação à educação atual humanística.

185. RENAULT, Abgar. A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 3-13, jul/set. 1959.

Texto transcrito da aula inaugural pronunciada na abertura dos cursos de 1959, no Colégio Pedro II. O autor afirma que através desta instituição, pode-se acompanhar quase toda a evolução do ensino secundário brasileiro. Do ano que foi fundado aos dias de hoje, as transformações sofridas pelo ensino secundário foram numerosas e profundas. Os anseios de aperfeiçoamento são visíveis nas reformas levantadas a efeito e nas inúmeras leis promulgadas sobre a questão da instrução. O autor traz uma trajetória do ensino secundário, onde seus sentidos nutriram-se de novas ideias, que o alteraram de maneira substancial e o destituíram da função espúria de ponte para atingir um curso superior qualquer. A partir disso, aponta o Colégio Pedro II como tendo a missão essencial de não apenas ser uma grande casa de comunicação de conhecimento, afirmando que este é, sobretudo, um lar de tradição sempre acompanhando as transformações do ensino.

186. TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul/set. 1959.

O texto apresenta as relações intrínsecas entre filosofia e educação, e com isso, vem traçando ao longo de suas linhas as ideias de John Dewey sobre esse tema. Afinal, esse número da *RBEP* é homenagem ao Centenário de John Dewey. Essa relação, entre filosofia e educação, esbarra no problema contemporâneo que diz respeito a dificuldade da organização da sociedade democrática, com uma filosofia adequada em face dos novos conhecimentos científicos, das novas teorias do conhecimento, da natureza do homem e da própria sociedade. Em linhas gerais, essa relação vem se edificando sob o impacto das novas condições científicas e sociais e das formulações mais recentes da filosofia geral contemporânea. Dessa forma, conclui que a medida que nos fizermos autenticamente nacionais e tomarmos plena consciência de nossas experiências, iremos elaborando a mentalidade brasileira e a nossa educação.

187. FERNANDES, Florestan. 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.

Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. O tema da presente exposição correspondia a uma necessidade teórica definida, que deixou de existir com a alteração da estrutura do espírito e dos fins do primitivo planejamento deste simpósio. Nele prevalecia a intenção de examinar como se poderia explorar, construtivamente, no Brasil, os recursos postos a serviço da educação pela ciência ou pela pedagogia baseada no conhecimento científico. Entretanto, no plano definitivo, o tema passou a focar os problemas substantivos do cenário da educação. Nesse sentido, o autor, entendendo que as noções de “ciência aplicada” e de “educação” sejam usadas de forma corrente e a de “mudança social provocada” seja facilmente inteligível, decidiu examinar estas noções à luz de algumas implicações, fundamentais do ponto de vista sociológico. Quanto às considerações de ordem teórica, o autor se limita a apontar em que sentido a “ciência aplicada” e a “educação” podem ser descritas como fatores de “mudança cultural provocada”. Por fim, a partir das contribuições levantadas e discutidas, faz últimos apontamentos, identificando e discutindo o dilema educacional brasileiro.

188. LOURENÇO FILHO. Aspectos da educação pré-primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 79-93, jul/set. 1959.

Conferência proferida na Escola Nacional de Belas Artes, em julho de 1959, na abertura da II Semana de Estudos, promovido pelo Comitê Nacional da Organização Mundial de Educação Pré-escolar. A Conferência que abordava o tema “O jogo e as atividades livres na educação infantil”, procurava apresentar algumas questões de ordem geral sobre a educação pré-primária e seu valor ou significado. O autor deixa claro que não se pode tratar de questões da pedagogia atual sem pensar o aspecto histórico, o aspecto pedagógico geral, o aspecto de renovação dinâmica e o aspecto funcional do jogo e das atividades livres, que vem ganhando novas configurações na educação contemporânea, revelando o papel social da educação primária e seu valor social na e para a educação.

189. SANTOS, Oswaldo de Barros. Da orientação educacional e profissional à “*counseling psychology*”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 194-108, jul/set. 1959.

O autor aborda, de forma sucinta, um breve histórico da orientação, sua necessidade e seus conceitos, trabalhando com alguns autores que também debatem a questão da orientação, em especial, Carl Rogers da Universidade de Chicago e seus colaboradores, Francis Robinson, Bordin e Pepinsky, à luz da “*counseling psychology*” da American Psychological Association. Resume-se as ideias expostas no texto, afirmando que a orientação educacional teve sua origem na orientação profissional. Entretanto, face de um melhor conhecimento do comportamento humano, chegou-se a conclusão de que tanto a orientação profissional como a educacional, ou qualquer outra que passam a compor um todo único, no final, destina-se a orientar o indivíduo nas suas dificuldades de ajustamento.

190. ALMEIDA JÚNIOR. Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 5-26, out/dez. 1959.

Conferência proferida em novembro de 1959. O texto que é apresentado é uma espécie de continuação sobre o debate das Diretrizes e Bases, mas nessa versão, com alguns reparos, contendo alguns acréscimos e modificações. O nome “projeto conciliador” que se coloca logo de início, diz respeito a um novo texto que foi redigido no sentido de conciliar os impasses do projeto de lei. O objetivo deste trabalho é examinar os aspectos de maior interesse desse “projeto conciliador” para a educação nacional. Com base nesse objetivo, o autor faz análises sobre: as omissões sintomáticas do projeto liberal; fala sobre o direito da família relativo à educação da prole; abrange um debate sobre o monopólio do ensino e abre discussões fazendo apontamentos da educação primária, do ensino de grau médio e

do ensino superior; discorre sobre a Universidade e o Estado, o Conselho Estadual de Educação e o Conselho Federal de Educação. Para finalizar, questiona-se sobre um possível retrocesso, uma volta ao passado anterior a democracia, em que se impunha a cada um “conhecer o seu lugar” e nele permanecer a vida inteira, afirmando que espera com fé, que o Congresso Nacional seja o primeiro a impedir essa derrocada de imprevisíveis conseqüências.

191. TEIXEIRA, Anísio. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 27-33, out/dez. 1959.

O texto se propõe a discutir o aspecto mais característico do novo Substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em processo de votação na Câmara Federal, que é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o País a fazer do público o privado, ou seja, a dar ao privado as regalias e privilégios do público. Como observado, as origens dessa tendência mergulham no passado colonial do Brasil, onde os primeiros donatários deste país já eram exemplos desse público que se faz privado. As tendências que vão ser fortalecidas pela nova lei serão: do desinteresse do poder público pela educação; do fortalecimento da iniciativa privada; da preferência pela educação de classe; da expansão da educação para os já educados, dentre outros. Para o autor, não deixa de ser melancólico assistir ao anacronismo do Brasil hoje.

192. VILALOBOS, João Eduardo. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out/dez. 1959.

Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. Não é intenção deste trabalho fazer uma discussão, tipo acadêmica, a respeito do significado dos valores considerados em si mesmos. O trabalho se limita a uma fenomenologia dos valores que presidiram a organização escolar nas várias fases da nossa história e a uma análise dos critérios valorativos diversos que procuram informar a política educacional brasileira nos dias de hoje. Para melhor compreender, entretanto, os problemas dos valores na formação e no funcionalismo do sistema escolar brasileiro, julgam-se necessárias algumas considerações preliminares a respeito das atitudes fundamentalmente diversas que podem ser tomadas em relação ao que se considera valioso, e dos ideais pedagógicos radicalmente opostos que dividiram em dois campos pedagogos e filósofos da educação de todas as épocas. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro, esbarram em outros problemas e obstáculos que existem para a realização de um programa democrático de instrução. Tão importante quanto o ensino técnico para a libertação econômica do país, é a preparação de pessoal altamente qualificado para o ingresso nos cursos universitários.

193. MOREIRA, Renato Jardim. A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 50-58, out/dez. 1959.

Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. O autor procura examinar a forma como a investigação social vem atendendo a educação nacional. O conhecimento existente sobre a realidade educacional brasileira, ponto de partida para investigação científica de seus problemas, é principalmente de natureza estatística. As ciências sociais, no Brasil, só esporadicamente se preocupam com a investigação de problemas educacionais. Só recentemente, a organização do CBPE e dos CRPE propôs de um modo sistemático e até institucional, unir educação e ciências sociais, pensando a investigação social dos problemas educacionais. Essa vinculação da pesquisa social a problemas educacionais, numa entidade cuja finalidade é realizar os estudos e pesquisas que sirvam a

um programa de reconstrução educacional do país, tende a marcar de modo decisivo as características da investigação social de problemas educacionais. A ideia de relacionar a educação às ciências sociais, de forma satisfatória, é de modo imediato atender às solicitações da administração escolar e, a longo prazo, aproximar-se o conhecimento dos padrões ideais a que deve corresponder o trabalho científico.

194. WALL, W. D. Os exames e seus efeitos na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 59-75, out/dez. 1959.

O texto tem o objetivo de apontar os efeitos, não só para a educação, mas para os alunos, dos exames escolares. Não existe no mundo, sistema educacional que não aplique alguma forma de avaliação de aproveitamento dos alunos e da eficácia do ensino. Mesmo assim, os exames tem sido objeto de severas críticas, pelo fato de representarem o único meio de avaliação do aproveitamento do aluno. É difícil, senão impossível, separar a educação da orientação: os interesses individuais da criança, dos professores, dos pais e da comunidade sugerem orientação e uma evidência de que essa orientação foi satisfatória e proveitosa. Nenhum sistema educacional conseguirá, satisfatoriamente, educar crianças e adolescentes sem recorrer a alguma forma de medida ou diagnóstico, mas é necessário que estes sejam realizados baseados nas capacidades das crianças e adolescentes de realizar essa tarefa da melhor maneira possível.