



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Gabriela Borges Silva

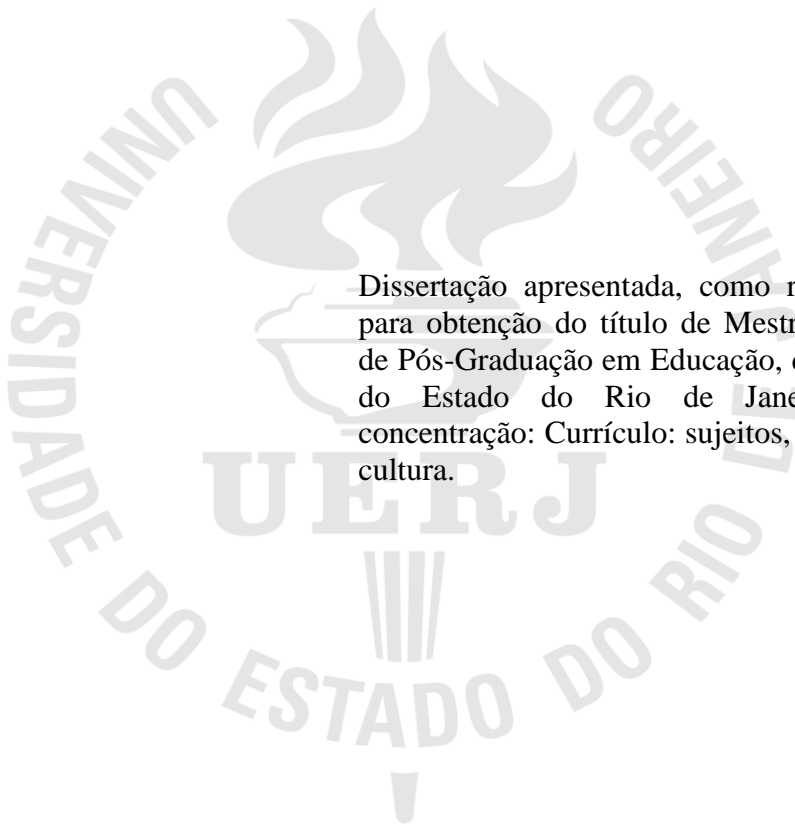
***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização  
do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)***

Rio de Janeiro

2015

Gabriela Borges Silva

**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Siomara Borba

Rio de Janeiro

2015

Gabriela Borges Silva

**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 24 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Siomara Borba (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Lino Piccinini  
Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Soares Leite  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2015

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

B732      Borges, Gabriela.  
              Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971) / Gabriela Borges Silva. – 2015.  
              165 f.

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

1. Educação – Teses. 2. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Teses.  
3. Ciência – Teses. 4. Pesquisa Educacional – Teses. I. Borba, Siomara. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(051)

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

---

Assinatura

---

Data

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os colegas professores que lutam pela qualidade no ensino público brasileiro e a todos os cientistas que trabalham em prol do progresso nacional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por em todo esse processo mostrar sua soberania na minha vida.

Ao meu marido pelas palavras de conforto, especialmente espiritual, apoio e compreensão.

Aos meus pais pelo incentivo, suporte emocional e prático, auxiliando inclusive na percepção deste estudo.

Ao meu querido irmão que mesmo de longe tem intercedido por mim e pelo auxílio com as tabelas.

Aos demais membros da minha família, especialmente minhas primas, que são como irmãs para mim e meus amigos que me deram força mesmo na minha ausência.

Aos colegas do grupo *Episteme* que muito contribuíram para este trabalho.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro.

A todos os professores dedicados que passaram pela minha vida e a modificaram.

E agradeço especialmente à professora Siomara, a quem admiro não somente pela instrução e orientação neste trabalho, mas pelo compartilhamento de sua visão de mundo edificante.

[...] o circuito da revolução provocada pela ciência se fechará, quando a escola fôr capaz de despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de equidade, as atitudes de tolerância simpática e os ideais de autonomia na solidariedade requeridos pelo pensamento científico.

*Florestan Fernandes*

## RESUMO

BORGES, Gabriela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapeamento e problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional (1944-1971)*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Nos primeiros anos em que a pesquisa educacional foi sistematizada, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* foi o principal meio de divulgação do campo educacional e um importante instrumento de debate sobre a política em torno da ciência, da pesquisa educacional e da prática educativa. A revista continua sendo um órgão oficial do governo federal e de divulgação das ações de um instituto criado com o objetivo de difundir pesquisas: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>1</sup> (Inep). Naquele primeiro momento o Inep esteve a cargo de dois importantes educadores: Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira, que orientaram o desenvolvimento da pesquisa em educação. Estes personagens se envolveram numa bandeira política e epistemológica e os artigos da revista ressaltavam suas ideias. O objetivo desta dissertação é identificar qual conceito de ciência estava presente quando a pesquisa educacional brasileira antes da criação dos cursos de pós-graduação. Foram selecionados 37 artigos entre os anos de 1944 e 1971. Estes artigos foram analisados com base nas concepções epistemológicas e diante da linha teórica da história dos conceitos. Como resultado desta pesquisa foi verificado que não houve dominância de nenhuma concepção epistemológica, mas a maior parte foi considerada dentro da perspectiva historicista. Diferentemente do que era esperado, nos artigos que trouxeram um panorama sobre pesquisa e ciência, houve opiniões divergentes a dos diretores da revista, mas o pensamento deles é destacado, inclusive, justificando muitas das ações realizadas pelo instituto. Foram observados diversos aspectos associados ao conceito de ciência, entre eles a eleição de prioridades e a ênfase na pesquisa prática, com alguns autores buscando um caráter mais imediatista e metodológico e outros defendendo a prática com embasamento teórico, sob a perspectiva social. Além do empenho para que a produção de pesquisas fosse realizada nas universidades, com o aporte de condições necessárias e da discussão sobre cientificidade da pesquisa educacional. Após 1964, o periódico publicou artigos que abordavam a educação como investimento, inseridas na tendência tecnicista, onde a função da pesquisa seria detectar de que forma otimizar os custos e qual seria a forma de propaganda mais eficaz para aumentar o número de matrículas. Porém, a revista ainda contava com influência de Anísio Teixeira e mesmo durante a ditadura militar realizou críticas às ações de repressão aos institutos e centros de pesquisa. A publicação do pensamento destes pesquisadores na *RBEP* permitiu que muitas destas questões fossem ampliadas, alcançando um impacto maior na sociedade. A maior parte dos artigos expôs a opinião de cientistas renomados e dos principais funcionários do Inep sobre quais deveriam ser as prioridades da pesquisa educacional em prol do progresso do país. Muitas das reivindicações publicadas se tornaram conquistas mantidas atualmente.

Palavras-chave: *RBEP*. Inep. História dos Conceitos. Ciência. Pesquisa Educacional.

---

<sup>1</sup> Hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



## ABSTRACT

BORGES, Gabriela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: mapping and questioning in the concept of science in educational research (1944-1971)*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

In the early years in which educational research was systematic, the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brazilian Journal Pedagogical Studies) was the main means of disseminating the educational field and an important debate instrument on the politics around science, educational research and educational practice. The magazine remains an official federal government agency and disclosure of actions of an institute created with the aim of spreading research: the National Institute of Pedagogical Studies (Inep). In those first time, Inep was in charge of two important educators: Bergström Manuel Lourenço Filho and Anísio Spínola Teixeira, who guided the development of educational research. These characters was engaged in a political and epistemological flag and the magazine articles highlight their ideas. The aim of this work is to identify which concept of science was present in the Brazilian educational research before the creation of postgraduate courses. We selected 37 articles between the years 1944 and 1971. These articles were analyzed based on the epistemological conceptions and on the theoretical line of the history of concepts. As a result of this research it was found that there was no epistemological dominant design, but most was considered within the historicist perspective. Unlike what was expected, in the articles that brought an overview of research and science, there were differing views, not just of the magazine's directors, but their thinking is highlighted and even justifying many of the actions carried out by the institute. We observed various aspects associated with the concept of science, including the selection of priorities and the emphasis on practical research, with some authors seeking a more immediate character and methodological and others defending the practice with theoretical basis, under the social perspective. In addition to the commitment to the production of research was carried out in universities, with the contribution of necessary conditions and discussion of scientific in educational research. After 1964, the newspaper published articles that addressed education as an investment, entered the excessively technical trend, where the function of the survey would detect how optimize costs and what would be the most effective form of advertising to increase enrollment. However, the magazine also had influence of Teixeira and even during the military dictatorship held criticism of constraint actions to the institutes and research centers. The publication of the thinking of these researchers in *RBEP* allowed many of these issues were expanded, reaching a greater impact on society. Most of the articles exposed the opinion of renowned scientists and key staff Inep on what should be the priorities of educational research in support of the country's progress. Many of the published claims have become achievements currently held.

Keywords: *RBEP*. Inep. History of Concepts. Science. Educational Research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Artigos selecionados pelos termos-chave e indicação das categorias.....	90
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de artigos por fase e categoria.....	88
Tabela 2 –	Porcentagem de artigos por categoria em cada fase.....	89
Tabela 3 –	Porcentagem de artigos na categoria Ciência.....	89
Tabela 4 –	Porcentagem de artigos na categoria Pesquisa Educacional.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa) em Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Bireme	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências de Saúde
Caldeme	Campanha do Livro Didático e Material de Ensino
Capex	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
Cibec	Centro de Informações Bibliográficas
Cileme	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CRPE	Centros Regionais de Pesquisa Educacional
CRSP	Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo
Crub	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Dam	Departamento de aperfeiçoamento do magistério
Depe	Departamento de pesquisas educacionais
DEPS	Departamento de pesquisas sociais
DDIP	Departamento de documentação e informação pedagógica
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FI	Fator de Impacto
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz

IBDD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Inpi	Instituto Nacional de Propriedade Intelectual
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISI	<i>Institute for Scientific Information</i>
Lilacs	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação (anteriormente Ministério da Educação e cultura)
MEDLINE	Medical Literature Analysis and Retrieval System Online
MES	Ministério da Educação e Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Prouni	Programa Universidade para todos
PUBMED	Público/editora MEDLINE
RBEP	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>
RNE	<i>Revista Nacional de Educação</i>
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Sediae	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesi	Serviço Social da Indústria
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Usaid	United States Agence International Development
Usp	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISA EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 1944-1971.....</b>	<b>23</b>
1.1	<b>O desenvolvimento das sociedades humanas.....</b>	<b>23</b>
1.1.1	<u>O século XX e a intensidade de suas oposições.....</u>	<b>26</b>
1.2	<b>Educação como prática social.....</b>	<b>27</b>
1.3	<b>Educação como objeto de pesquisa científica.....</b>	<b>29</b>
1.4	<b>Visões de mundo.....</b>	<b>37</b>
1.4.1	<u>Positivismo.....</u>	<b>37</b>
1.4.2	<u>Historicismo.....</u>	<b>41</b>
1.4.3	<u>Marxismo.....</u>	<b>43</b>
1.5	<b>Educação e pesquisa educacional após 1930 no Brasil.....</b>	<b>45</b>
<b>2</b>	<b>A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
2.1	<b>Por que ter como fonte de estudo uma revista científica?.....</b>	<b>53</b>
2.1.1	<u>Primeiros periódicos nacionais.....</u>	<b>57</b>
2.1.2	<u>Trajетória dos periódicos no campo educacional no Brasil.....</u>	<b>59</b>
2.2	<b>O Inep.....</b>	<b>64</b>
2.3	<b>Período de influência de Lourenço Filho -1944 - 1951).....</b>	<b>68</b>
2.4	<b>Período de influência de Anísio Teixeira - 1952- 1971).....</b>	<b>72</b>
2.4.1	<u>Mudanças sociais, modernização e a pesquisa para a Unesco.....</u>	<b>73</b>
2.4.2	<u>As Campanhas e os Centros de Pesquisa do Inep.....</u>	<b>75</b>
2.4.3	<u>LDB e Reforma Universitária na RBEP.....</u>	<b>78</b>
2.4.4	<u>1964, a RBEP publicada no primeiro ano do Golpe Militar.....</u>	<b>82</b>
2.5	<b>A RBEP após a influência dos seus principais diretores.....</b>	<b>84</b>
<b>3</b>	<b>MAPEAMENTO DO CONCEITO DE CIÊNCIA NA PESQUISA EDUCACIONAL – REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - 1944 - 1971.....</b>	<b>88</b>
3.1	<b>Lourenço Filho - 1952 - 1971.....</b>	<b>93</b>
3.2	<b>Anísio Teixeira - 1952-1954.....</b>	<b>102</b>
3.2.1	<u>Artigos sobre ciência.....</u>	<b>102</b>
3.2.1.1	<u>Anísio Teixeira e Gilberto Freyre: ciência e arte de educar.....</u>	<b>103</b>

3.2.1.2	Nelson Chaves, Carlos Chagas Filho, Paulo de Góis e José Leite Lopes: política científica no Brasil.....	108
3.2.1.3	Florestan Fernandes: Ciência e Educação como possibilidades de mudança cultural provocada.....	114
3.2.2	<u>Artigos sobre pesquisa educacional</u> .....	121
3.2.2.1	João Roberto Moreira e Jayme Abreu: planejamento da pesquisa educacional	122
3.2.2.2	Ben Morris, Joseph Albert Lauwerys, Francis Cornell, Erich Hylla e o Relatório preliminar da Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais: formas de entender a pesquisa educacional.....	126
3.2.2.3	Pierre Weil - relatório de uma pesquisa sobre o analfabetismo – o nível mental dos analfabetos.....	131
3.2.2.4	Lourenço Filho e Fernando Azevedo: Relembrando a Importância do Inep e da RBEP.....	133
3.3	<b>Anísio Teixeira - 1965-1971</b> .....	135
3.3.1	<u>Artigos sobre ciência</u> .....	136
3.3.2	<u>Artigos sobre pesquisa educacional</u> .....	139
3.3.2.1	Educação como investimento – governos militares.....	140
3.3.2.2	Pesquisa educacional: 1940-1970.....	144
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: Problematização do conceito de ciência na pesquisa educacional - 1944-1971</b> .....	147
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi realizada a partir do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Episteme*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Siomara Borba, no projeto *70 anos de pesquisa em educação: o debate sobre a prática da pesquisa nos periódicos da área da educação*<sup>2</sup>. Motivado pelo aniversário de 70 anos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* - primeira revista científica laica da área educacional com publicações de artigos dirigidas a uma comunidade acadêmica - o grupo *Episteme*, em 2013, procurou identificar como a pesquisa educacional foi compreendida pelos seus pares ao longo desse período de 70 anos.

O objetivo dessa dissertação é perceber qual conceito de ciência estava presente no momento em que a pesquisa educacional brasileira passou a ser desenvolvida em uma instituição criada para esse fim. Para isso, essa pesquisa baseou-se na identificação e análise dos artigos sobre pesquisa educacional publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nos primeiros 27 anos desta, de 1944 a 1971.

A escolha desse recorte temporal deve-se a dois motivos, a saber, é o período em que a pesquisa educacional passa a ser sistematizada a nível nacional, além de tratar-se de um período anterior à institucionalização dos cursos de pós-graduação, que tinham na *RBEP* seu principal instrumento de divulgação. Após a década de 1970, surgem outros periódicos vinculados à comunidade acadêmica e não ao governo, diferentemente da *RBEP*, fato que contribuiu para que o periódico perdesse sua força de atuação.

Alguns artigos clássicos do campo educacional refletem, de forma geral, sobre as principais temáticas abordadas na pesquisa educacional desde a década de 1940, mas a maioria se aprofunda na avaliação dos artigos produzidos após a década de 1970. Verifica-se que os pesquisadores do período inicial do trabalho da *RBEP* abordaram os aspectos específicos de seus campos de estudo (CASTRO, 1984, ROSAS, 1984, SAVIANI, 1984; GIL, 2002; XAVIER, 2002), os períodos de governança política ou de um determinado diretor da revista (DANTAS, 2003, GANDINI, 1995) ou temáticas específicas (BRAGANÇA, 2001; BUFFA, 1984; CUNHA; GARCIA, 2009; GIL, 2003; SOUZA, 2012; VELLOSO, 2012). Porém, poucos artigos apresentaram uma análise mais ampla sobre o contexto do período (ALVARENGA, 2000; ROTHEN, 2005; SAVIANI, 2012).

---

<sup>2</sup> Este projeto tem se desenvolvido, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped), Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e é financiado pela Faperj e pelo CNPq.

Dessa forma, esse estudo se justifica pela carência de trabalhos que tenham como objetivo a análise de artigos que refletiram sobre a produção de pesquisas no período inicial da pesquisa educacional.

Deve-se destacar que houve mudanças temáticas com relação à pesquisa proposta para ingresso no Curso de Mestrado e o projeto apresentado. E isso se deve ao estudo do conteúdo das disciplinas e à participação no grupo de pesquisa, que fizeram com que novas questões surgissem e outras formas de pensar o trabalho investigativo fossem identificadas.

Apesar de esse ser um estudo sobre determinado recorte temporal, não se trata de uma pesquisa historiográfica, já que minha formação profissional não abrange as especificidades que esse campo de estudo implica. Assim, o enfoque desse estudo não é historiográfico, e sim o de recuperação de um contexto político do período inicial da pesquisa educacional no Brasil.

É conveniente ressaltar que minha formação é no campo das ciências biológicas, pelo qual me entusiasmei através de uma professora dos anos finais do ensino fundamental. Sempre estudei em escolas públicas e, mesmo diante das conhecidas dificuldades estruturais, recebi de meus professores uma visão crítica sobre o mundo. O que fez com que eu os admirasse.

No ensino médio, tive a oportunidade de confirmar o meu desejo pela área, ao ser selecionada pelo projeto de pré- iniciação científica que oferecia aos alunos da rede pública estadual, através do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj), a oportunidade de frequentar laboratórios de universidades estaduais. Esse foi meu primeiro contato com a Uerj.

Durante o estágio, as biólogas que lá atuavam me fizeram entender que seria inviável cursar apenas o bacharelado, pois o sustento viria de algo incerto: o regime de bolsas. Por isso seria melhor cursar também a licenciatura para que o leque de oportunidades mais rentáveis fosse ampliado. É sabido que o piso salário dos professores é baixo e, no início dos anos 2000, a situação era pior do que a atual. Assim, tive preocupações acerca do meu futuro.

Observando a relação da minha turma com nossos docentes, verifiquei que justamente os professores nos tratavam respeito eram os que conseguiam, efetivamente, dar suas aulas. Entrei para a graduação, mas ainda com o receio da licenciatura, iniciei pelo bacharelado. Na metade do curso, comecei a dar aulas em um pré-vestibular comunitário, o que me deu confiança e, no último ano, comecei a lecionar em uma escola particular.

Ao ensinar, meu interesse passou a ser a educação. A emoção despertada me fez sentir que essa era minha vocação. Na colação de grau do bacharelado, ouvi o juramento dos que estavam se formando na licenciatura que dizia defender a escola pública buscando qualidade.

Nesse momento, aumentou meu desejo de ser professora da rede pública. Fiz a licenciatura e, atualmente, sou funcionária da rede pública do Município de Itaguaí, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Fui convocada no mesmo mês em que fui aprovada para o mestrado.

Saliento que me sinto satisfeita por poder investigar o período em que a sociedade discutia o fato de educação tornar-se pública, gratuita, obrigatória e laica. Infelizmente, nota-se que, apesar de a democratização do ensino ter sido alcançada, a maneira como foi implementada não se deu aliada à qualidade. Algumas dessas questões serão discutidas ao longo desta dissertação.

Ao ingressar no mestrado, verifiquei que o grupo *Episteme* começava a apreender os aspectos iniciais de um novo campo de investigação: o estudo de periódicos. De certa forma, isso dificultou o desenvolvimento dessa pesquisa, fazendo com que levasse alguns meses para que o objeto de estudo e a metodologia de investigação fossem definidos. Porém, aliar a temática científica ao período rico do desenvolvimento da educação tem sido estimulante.

Através dos trabalhos publicados na *RBEP*, entre os anos de 1944 e 1971, esse trabalho busca identificar como o conceito de ciência foi compreendido pela pesquisa educacional. Essa identificação é realizada considerando os aspectos internos da organização do Inep e também os aspectos externos que norteavam a ação desse órgão, como, por exemplo, as políticas governamentais.

A metodologia utilizada nesse trabalho é de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise e discussão bibliográficas e documentais. As estudiosas Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Miotto (2007, p. 38) pontuam que, ao investigar de forma qualitativa, o objeto de estudo apresenta determinadas características, a saber, é “histórico”, “estando localizado temporalmente”; possui “consciência histórica”, não sendo apenas o pesquisador que lhe atribui significado, mas todo o conjunto de homens que viveu no período; “apresenta identidade com o sujeito”; é “intrínseca ou extrinsecamente ideológico” sendo detentor de visões de mundo diferenciadas e é “essencialmente qualitativo”, cabendo diversas teorizações.

Para as referidas autoras, que apresentam um texto sobre os procedimentos metodológicos na pesquisa bibliográfica, se faz necessário distinguir o processo de revisão de literatura da pesquisa bibliográfica. De acordo com as estudiosas, a revisão de literatura é um procedimento essencial a qualquer pesquisa para apresentar a totalidade dos conteúdos acerca do objeto de estudo, já a pesquisa bibliográfica é um tipo de metodologia que exige “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

Assim, essa investigação foi realizada sob uma perspectiva reflexiva, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos de crítica ao empirismo e de valorização da construção teórica do objeto. Lima e Miotto (2007) afirmam que, nessa visão de mundo, a investigação deve ser reflexiva e analisar

[...] toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40).

Com o objetivo de delinear os procedimentos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se<sup>3</sup> verificar, na revisão de literatura, quais são os passos comuns em outros trabalhos que também utilizaram periódicos do campo educacional como fonte. A partir dessa verificação, foram selecionados aqueles considerados mais benéficos a essa pesquisa.

Então, decidiu-se trabalhar com a seção de artigos dos periódicos educacionais, não incluindo outras seções das revistas, delimitando o recorte temporal, as temáticas privilegiadas e ressaltando a importância da apresentação do contexto histórico externo (econômico-político-social) e interno (próprio do periódico).

A partir dos sumários das publicações impressas, foi elaborado um catálogo com todos os artigos publicados desde o início do periódico *RBEP*, de 1944 até 2014. A falta de alguns números ocasionou a procura em outras bibliotecas como a biblioteca da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Com o catálogo concluído, realizou-se um levantamento geral dos artigos, a fim de analisar o quantitativo de publicações. Concomitante a essa fase, foi realizado o estudo de *O Mito do Método* (1976), de Miriam Limoeiro Cardoso. Essas leituras foram feitas aliadas ao questionamento dos objetivos da pesquisa educacional; dos objetivos dos periódicos; como era a produção antes da *RBEP*; do que tratavam estas pesquisas; como eram realizadas e qual era o debate produzido por elas no seu âmbito de estudo.

A fim de responder esses questionamentos e verificar o conceito de ciência utilizado no periódico *RBEP*, esse estudo fez uma análise de três fases da *RBEP*:

---

<sup>3</sup> A metodologia utilizada nesta pesquisa foi desenvolvida em conjunto com o grupo de pesquisa *Episteme*, coordenado pela Profª Drª Siomara Borba.

- 1- Lourenço Filho 1944-1951: este educador só dirigiu a *RBEP* por um ano, mas criou e comandou o Inep por seis anos e o diretor seguinte, Murilo Braga, foi seu discípulo;
- 2- Anísio Teixeira 1952-1964: período em que o educador foi efetivamente diretor do Inep;
- 3- Anísio Teixeira 1964-1971: apesar de Anísio Teixeira ter saído do Inep por imposição do regime militar, a literatura indica que ele manteve sua influência.

Nessa pesquisa, foram eleitos os seguintes termos-chave para a seleção dos artigos: ciência, campo científico, Inep, investigação científica e pesquisa. Estes foram identificados pelos títulos dos artigos, a partir dos catálogos. Foram encontrados 37 artigos, 5 pertencentes à fase 1; 24 pertencentes à fase 2 e 8 pertencentes à fase 3. Em seguida, os artigos foram divididos em duas categorias: ciência e pesquisa educacional e estão dispostos no quadro 1.

Para a compreensão do conceito de ciência, no período de 1944 a 1971, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, são traçadas as conjunturas políticas e os atores sociais que permitiram que a pesquisa fosse sistematizada.

O primeiro capítulo aborda algumas das questões que serviram de apoio teórico-metodológico para análise dos resultados, desenvolvendo uma abordagem da história das civilizações e como a educação esteve presente desde o princípio, observando como as revoluções tecnológicas foram determinantes. Culminando na sociedade capitalista burguesa em que a educação se tornou uma questão de Estado, sendo determinante para a economia.

Também é analisado o contexto político e social no Brasil antes da sistematização da pesquisa no Brasil, delineando, de forma breve, a história do conhecimento, da ciência e da pesquisa, para depois trazer as discussões sobre a epistemologia e a cientificidade.

No segundo capítulo são apresentados o periódico, as questões que determinaram sua criação, as principais ações de seus diretores mais influentes, assim como os debates sociais promovido nele.

No terceiro capítulo, é descrita a análise dos resultados dos trinta e sete artigos, associando-os com os dados encontrados na literatura, além de apresentar como esses artigos se relacionam com a atualidade.

Assim, nesses capítulos, é apresentada a visão de diversos autores com diferentes visões sobre a ciência, buscando uma melhor compreensão do conhecimento e do contexto histórico, considerando que cada perspectiva pode conter limitações determinantes quanto ao entendimento das temáticas, sendo contrárias ou favoráveis.

Para o entendimento do período inicial da pesquisa sistemática é preciso compreender seu contexto político. Em 1930, o Brasil sofreu grandes mudanças econômicas. Com a Revolução de 30, teve início uma preocupação com o desenvolvimento do país. Para que os projetos de desenvolvimento avançassem, era necessária maior escolarização da população que, até o final do século XIX, era formada por 80 a 85% de analfabetos. Nesse período, a educação escolar era elitizada e quase exclusivamente dada por colégios católicos.

Nesse contexto revolucionário, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, passando-se a reconhecer a educação como uma questão nacional. Em 1931, o então ministro Gustavo Capanema fez uma reforma na educação e, no ano seguinte, foi assinado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, voltado para o povo e os dirigentes, e buscando nortear a criação de um sistema nacional de educação (SAVIANI, 1997).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi assinado por 26 intelectuais, entre eles, Fernando de Azevedo, o redator, Anísio Spínola Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Leme. Além de pedagogos atuantes na política, estes estavam à frente de órgãos e instituições educacionais da época e, também, realizaram reformas educacionais em seus estados de origem.

O movimento promovido pelo manifesto foi renovador na luta pela escola pública, gratuita, laica e dirigida a todos, resultando no início de uma pressão popular pela educação. Esse movimento teve como base as ideias de John Dewey, filósofo e educador norte-americano de quem Anísio Spínola Teixeira foi tradutor da obra no Brasil (BRANDÃO, 2002; BOMENY, 2003; RBEP, 1984).

E foi nesse cenário que, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>4</sup> (Inep), órgão ligado ao Ministério de Educação e Saúde Pública<sup>5</sup>, uma iniciativa governamental que marcou a história da pesquisa educacional. Com isso, a pesquisa educacional brasileira ganhou uma sistematização da produção científica. No ano de 1944, o Inep criou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que permitiu maior divulgação e ampliação das pesquisas na área.

Neste primeiro momento, a direção do Inep ficou a cargo de dois importantes educadores: Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira que, de uma forma ou de outra, ao se preocuparem com questões pedagógicas do ensino e da política educacional brasileira, orientaram o desenvolvimento da pesquisa em educação. No ano de 1944, o Inep

---

<sup>4</sup> Hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>5</sup> Atualmente, Ministério da Educação (MEC). O órgão mudou de nome diversas vezes, estava associado a outras áreas, passando a Ministério da Educação e Saúde; Ministério da Educação e Cultura (o qual mantém a sigla) e Ministério da Educação e do Desporto.

criou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que permitiu maior divulgação e ampliação das pesquisas na área.

Em meados dos anos 50, o Inep criou o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e cinco Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE). Nesse período também foram instituídos o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes)<sup>6</sup>, importantes agências de formação de pesquisadores e do desenvolvimento da pesquisa em todas as áreas de conhecimento.

Contudo, nos anos 60, momento em que se instalou o governo militar, os programas de pós-graduação, mestrados e doutorados foram criados e o CBPE e os CRPEs, fechados. Na década de 70, observou-se uma continuidade na política científica, com maior ampliação do ensino superior e dos cursos de pós-graduação. Em decorrência disso, nos anos 80 e 90, com o retorno de pesquisadores que se encontravam exilados no exterior e com a criação da Anped (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2006), os grupos de pesquisa consolidaram-se.

O desenvolvimento inicial das pesquisas no campo educacional dependeu de políticos escolanovistas<sup>7</sup>, com a criação de um instituto governamental e de sua vinculação regional, não sendo uma mobilização iniciada nas universidades. Somente após a Reforma Universitária de 1968 e a criação dos cursos de pós-graduação foi possível ampliar a pesquisa universitária. Atualmente, uma das formas que a Capes determina suas metas para a pós-graduação a partir da publicação de pesquisas que são realizadas no âmbito universitário, situação bastante diferenciada da inicial.

Nos vinte e sete anos iniciais da *RBEP* foi possível perceber o incentivo de diversos pesquisadores ao desenvolvimento da pesquisa pelos professores universitários, bem como de condições favoráveis a sua realização como, por exemplo, o regime de dedicação exclusiva e o sistema de bolsas.

Diante de uma revolução tecnológica que os surpreendia, o entendimento dos pesquisadores do Inep foi no sentido de priorizar a pesquisa prática, inclusive nas investigações sobre o campo educacional. Essa visão foi apresentada em diferentes concepções epistemológicas.

Entretanto, diferente do que se pensava, em boa parte dos artigos, a visão epistemológica dos autores não se apresentou de forma nítida. Assim, estas as visões são

<sup>6</sup> Atualmente, o CNPq e a CAPES são denominados, respectivamente, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O nome dessa instituição mudou ao longo de sua existência. Inicialmente, foi criada com o nome de Campanha e, posteriormente, passou a ser denominada Coordenação.

<sup>7</sup> Tendência pedagógica que se opunha às orientações da pedagogia tradicional e valorizava entre outros aspectos o interesse do indivíduo, a atividade e a experiência no processo ensino-aprendizagem, bem como, entendia a escola como uma instituição pública, gratuita, obrigatória e laica.

encaixadas em duas categorias temáticas: ciência de forma mais geral e pesquisa educacional, a especificidade da *RBEF*.

Isso posto, esse trabalho apresenta a história do conceito de ciência no período inicial da pesquisa sistemática no campo educacional, buscando compreender o contexto que levou os diversos autores a escreverem sobre ciência, pesquisa e pesquisa educacional, acarretando a publicação de seus artigos no principal periódico da época, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.



## 1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 1944-1971

Compreender a educação e a pesquisa sobre a mesma requer identificar como a educação se torna uma questão de âmbito nacional. Para compreender a sociedade que forma o campo educacional é necessário o entendimento da história sócio-político-cultural dessa sociedade. Assim, neste capítulo são abordados: o desenvolvimento das sociedades humanas e seu processo civilizatório; o processo educativo nessas sociedades; como a educação passa a ser considerada direito de todos na sociedade do capital em correlação com o desenvolvimento da ciência e do movimento Iluminista na Europa; e como a educação e a pesquisa educacional se desenvolveram no Brasil.

A educação é uma prática social humana e se faz necessário entender de que forma as diferentes sociedades na história a utilizaram para o desenvolvimento dos indivíduos e grupos sociais. Uma percepção ampla do momento presente passa pela percepção dos aspectos históricos passados. Assim, convém identificar em que momento sócio-político se encontravam os pesquisadores estudados entre as décadas de 1940 e 1970, antes de analisar a sua produção.

Dessa maneira, neste capítulo também é apresentado como os diferentes entendimentos sobre a epistemologia científica podem modificar sua prática. Assim, os conceitos de conhecimento, ciência e campo científico diante da perspectiva do campo educacional são abordados, relacionando-os com as mudanças ocasionadas após a revolução de 1930 que, conseqüentemente, influenciaram o sistema nacional de educação e a prática da pesquisa educacional.

### 1.1 O desenvolvimento das sociedades humanas

Procurando uma compreensão macroestrutural da história da humanidade, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro escreveu *O Processo Civilizatório: etapas da evolução sociocultural* (1998), à luz da visão antropológica da teoria da evolução sociocultural. Ele inicia o livro justificando a necessidade de um esquema global que possibilitasse situar as sociedades ao longo do desenvolvimento sociocultural, tendo como base a arqueologia, a etnologia e a história. O autor afirmava que a carência deste tipo de estudo levava a antropologia às generalizações, desconsiderando a complexidade dos processos históricos.

Segundo Ribeiro (1998), a história da sociedade humana nos últimos dez mil anos deve ser explicada por sucessivas revoluções tecnológicas com caráter cumulativo e por processos civilizatórios com modos diferenciados de “[...] prover a subsistência, de organizar a vida social, de explicar suas próprias experiências” (RIBEIRO, 1998, p.40). E essas diferentes formas sociais resultaram em variadas culturas. Conforme o autor, diversos estudiosos concordam quanto à existência de padronização nestas sociedades, em que o progresso estaria relacionado a uma determinação das tecnologias sobre as sociedades e suas ideologias. No entanto, faltaria especificidade nas etapas que caracterizavam a conexão entre estes fatores.

Aprofundando-se nas teorias de evolução sociocultural, o autor explica que há duas maneiras de ocorrer a autotransformação humana: pela diversificação, caráter mais biológico em que as populações têm como tendência aumentar em número de indivíduos e patrimônio cultural; e pela homogeneidade, que garante a uniformização de conteúdos culturais. Segundo ele, esta segunda forma é a evolução sociocultural.

Entre os fatores que formam a cultura estão as condições de caráter ecológico que afetam a natureza bio-físico-química humana. Para lidar com intempéries, o homem faz uso das propriedades ligadas à evolução biológica como a “inteligência, flexibilidade, individualização e socialização” (RIBEIRO, 1998, p.44). Conseguindo se adaptar às diversas dificuldades impostas pela natureza, ele passou a apresentar nas diferentes sociedades, formas de estratificação semelhantes às relações associativas para sobrevivência direta como, por exemplo, a divisão de tarefas para a coleta, caça e pesca, de interação social, para efeito de reprodução do grupo (incesto, família) e a psicológica, que é mais difícil de mensurar. Ribeiro aponta que há complexidade nessa teorização que busca generalização, mas que ela não deve ser inflexível:

[...] o grau de especificidade dos sistemas adaptativo, associativo ou ideológico corresponde a uma formação sociocultural consistente, mas não tanto que torne o esquema inservível para efeitos classificatórios [...] O âmbito da variação dos patrimônios culturais, embora não impossibilite a definição desses traços distintivos, obriga-nos a utilizá-los apenas no seu sentido diagnóstico, ou seja, com o objetivo de situar sociedades concretas em certas formações de escala evolutiva, sem esperar que todos os traços estejam presentes em cada sociedade (RIBEIRO, 1998, p. 53).

Diante dos condicionamentos impostos, um conta com o diferencial humano em relação aos demais animais: a capacidade de comunicação simbólica que possibilitou a acumulação de conhecimento de uma geração para outra sem que a geração precisasse começar da base (RIBEIRO, 1998).

Em *O processo civilizatório*, Darcy Ribeiro (1998) forma um quadro teórico de revoluções tecnológicas e processos civilizatórios, citando estudos anteriores, tais como os de Karl Marx (1857), os de Lewis Henry Morgan (1877), os de Friedeich Engels (1884), os de Gordon Childe (1937) e os de Julian Haynes Steward (1955).

Entre as categorias evolutivas citadas pelo estudioso, de forma revisitada se encontram: uma etapa anterior, apontada por Gordon Childe (1937 apud RIBEIRO, 1998) como pré-revolucionária de tribos de caçadores e coletores; a Revolução Agrícola que teve como formações socioculturais aldeias agrícolas indiferenciadas e bordas pastoris nômades; a Revolução Urbana que formou estados rurais artesanais coletivistas, estados rurais artesanais privatistas e chefias pastoris nômades; a Revolução do Regadio que formou impérios teocráticos de regadio; a Revolução Metalúrgica que teve a formação de impérios mercantis escravistas; a Revolução Pastoril que formou impérios despóticos salvacionistas; a Revolução Mercantil que teve entre as formações socioculturais impérios mercantis salvacionistas, colonialismo escravista, capitalismo mercantil e o colonialismo de povoamento; a Revolução Industrial que levou ao imperialismo industrial, ao neocolonialismo, ao socialismo revolucionário, ao socialismo evolutivo e ao nacionalismo modernizador; e a Revolução Termonuclear que o autor classificou como formadora das sociedades futuras.

De acordo com Ribeiro, esta classificação de categorias abrange uma compreensão global e também local das organizações sociais dentro dos dez mil anos de história humana. A especificidade de cada uma dessas categorias não ser objeto dessa pesquisa, por isso não serão mais aprofundadas.

O feudalismo não foi citado acima, pois não é considerado pelo autor como uma etapa da evolução humana ou de formação sociocultural, mas como uma regressão que destrói o sistema associativo, as cidades, as tradições e as instituições sociais, fazendo com que a população dominada volte ao nível de subsistência. Ribeiro afirma que as expansões civilizadoras se serviram das regressões feudais até a Revolução Mercantil.

Os avanços tecnológicos ocorreram e resultaram em processos civilizatórios gerais, que, por sua vez, deram origem às novas configurações socioculturais estimuladas pelas inovações e pelo consumo dessas inovações tecnológicas. E, neste contexto, foram desenvolvidas civilizações e etnias.

Ribeiro (1998) caracteriza as civilizações como povos resultantes de processos historicamente complexos e individualizáveis, que ampliam suas áreas partindo de centros metropolitanos e organizam territórios próprios “de dominação político-econômica e de influência cultural” (RIBEIRO, 1998, p. 65).

Já as etnias, não seriam marcadas pela individualidade, mas por populações unificadas através da convivência coletiva, caracterizadas pela coparticipação de todos os membros, integrados linguisticamente e culturalmente.

Para Darcy Ribeiro (1998, p. 68), as concepções relativas à dinâmica social, que entendem os povos dependentes como “sobreviventes de etapas pretéritas da evolução humana”, assim como as que concebem as sociedades mais desenvolvidas como estágio final do processo de evolução, devem ser superadas para se obter uma maior compreensão da história das sociedades humanas diante do entendimento do desenvolvimento produzido por instituições transitórias.

### 1.1.1 O século XX e a intensidade de suas oposições

Esse período é compreendido, pelo historiador britânico Eric Hobsbawm, como ‘*A era dos extremos*’, título de seu livro (1995), que, segundo ele, foi o período mais drástico da história humana, pois nunca houvera tantas mortes devido às causas humanas e por, outro lado, também houve uma expansão das ciências, principalmente eletrônicas que culminaram na atual era da comunicação e informação.

O autor divide “O Breve Século XX” que, conforme seu entendimento, começa em 1914, com a Primeira Guerra Mundial, em três períodos: A Era da Catástrofe, que termina com a Segunda Guerra Mundial; seguida pela Era do Ouro, período de grande ‘crescimento econômico e transformação social’ (HOBBSAWN, 1995, p.15) que durou até a década de 1970 e, por último, o Desmoronamento, novo estágio de crise que levou à decomposição da África, União Soviética e outros antigos estados socialistas da Europa.

Nos termos do historiador, a democracia permanece graças a uma aliança temporária e “bizarra” entre capitalismo e comunismo, e, somente esta ‘união’ conseguiu derrotar o fascismo de Hitler. Para Hobsbawm (1995) essa aliança, principalmente nas décadas de 1930 e 1940, foi o período crítico e decisivo do século XX. Neste século, o capitalismo sobreviveu à depressão, ao fascismo, à guerra e ao stalinismo. Este último conseguiu se firmar por tempo razoável como potência econômica e criar um binarismo a nível global.

A Era do Ouro ocorreu com uma inédita economia mundial, transnacional, que atravessou as fronteiras dos Estados, assim como suas ideologias, culminando no fim dos “Estados-nação territoriais, soberanos e independentes” (HOBBSAWN, 1995, p.20), que o autor entendia como unidades base da política. Porém, com a década de 1970, iniciou-se uma

crise sócio-política global, com o retorno do desemprego em massa, da depressão e dos custos ilimitados de Estados. O estudioso enfatiza ainda o período de crise como sendo o período das catástrofes ocorridas na África, na América Latina e na URSS.

Apesar disso, o mundo nos anos 90 estava mais rico em produção de bens e serviços, devido a sua capacidade de suportar uma população em número muito maior do que já houvera em sua história. Essa humanidade era também mais alfabetizada, apesar de entrar nas estatísticas os analfabetos funcionais.

O período do Desmoroamento caracteriza-se pela tecnologia voltada para a informação e comunicação, nota-se uma rapidez no acesso à notícia e a possibilidade de conexão entre diferentes continentes.

Apesar do enfraquecimento do caráter cultural eurocêntrico, esta foi uma variação menor de poder já que, juntamente com os Estados Unidos da América (que segundo o autor sempre foi extensão deste continente), estes países se mantiveram como detentores das maiores fontes de riqueza e tecnologia do mundo. Hobsbawn (1995) conclui que:

Talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele (HOBBSAWN, 1995, p.24).

O autor cita o filósofo e cientista político Karl Marx para afirmar que o capitalismo está em constante mudança e que a desintegração de antigos valores sociais humanos, ocasionada pela globalização, já era prevista, apesar de considerar um fator “perturbador”.

## 1.2 Educação como prática social

Sobre a origem da educação, o filósofo Dermeval Saviani afirma:

Ora, a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação [...] O homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Para continuar existindo o homem necessita produzir sua própria existência [...] Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 1997, p. 1).

Segundo o autor, é desta forma que a educação se deu em comunidades primitivas, onde o conhecimento era partilhado coletivamente, educando assim as próximas gerações.

Com as civilizações que passaram à apropriação da terra nos modos de produção escravista e feudal surgiu, por parte dos dominantes, a ociosidade, já que desfrutavam do trabalho de outros, e com isso se iniciava uma nova forma de educação, para dar ‘dignidade’ ao tempo ocioso (SAVIANI, 1997).

É nessa configuração educacional que está situada a origem do termo ‘escola’, palavra grega que tem entre seus significados: lazer, tempo livre, ócio, estudo. Assim como o termo ‘ginásio’ que, em grego, define local de exercícios físicos praticados por quem tem tempo livre (SAVIANI, 1997). De acordo com o autor, eram destinadas às elites, educação em música, exercícios físicos, “arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas” (SAVIANI, 1997, p. 2). Já a classe oprimida, que era maioria, tinha a educação dada pela produção de sua própria existência, de forma assistemática, garantida pela experiência dada pelo trabalho.

Diferente das civilizações citadas anteriormente, na sociedade moderna, organizada a partir do modo de produção capitalista, a burguesia não é ociosa. Pelo contrário, ela surgiu de relações mercantis que deram origem ao primeiro estágio do processo de acumulação do capital. No modo de produção que depende da extração da mais-valia do trabalho, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, com isso se faz necessária, para essa classe dominante, que os trabalhadores recebam educação sistematizada, escolarizada (SAVIANI, 1997). Para o estudioso, não é por acaso que a sociedade burguesa se constituiu levantando a bandeira pela escola pública para todos e obrigatória.

Diante da civilização ocidental moderna é que se compreende o interesse público e político pela educação. Na Europa, a educação se iniciou com uma “educação pública religiosa” (LUZURIAGA, 1959 apud SAVIANI, 1997, p. 3), nos séculos XVI e XVII. Com o advento do Iluminismo, no século XVIII, a escola deixou de ser religiosa e passou a ser pública estatal e, após a Revolução Francesa, se inicia a luta pela escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica e assim se pretende uma ação estatal sobre a mesma. Já o século XIX, foi o da escola nacional, com o surgimento dos Estados-Nação, buscando sistemas nacionais de Educação. E o século XX foi o da escola pública democrática, em que se alcançou a universalização quantitativa e as reformas pedagógicas (LUZURIAGA, 1959 apud SAVIANI, 1997).

Saviani (1997) ressalta que é no período de desenvolvimento da escola pública na Europa, século XVI, que o Brasil se torna pertencente à “civilização ocidental”. A educação no país se originou ministrada por jesuítas a índios e filhos de colonos, e assim se deu até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal, orientado pelos princípios Iluministas, expulsou os jesuítas, colocando a educação como pública estatal. Contudo, as ‘reformas pombalinas’

não tiveram efeito pela escassez de professores que não se orientassem pela linha pedagógica jesuítica, e pelo isolamento da colônia, pela falta de institucionalização, financiamento, que não tinha acesso aos ideais reformistas.

Com a proclamação da Independência, a nova Assembleia Constituinte desobrigou o Estado da função de implementar as escolas públicas, gerando oportunidades para o setor privado. Esta decisão continuou sendo mantida em outras assembleias até a proclamação da república, em que houve a obrigatoriedade da laicidade, desvinculando Igreja e Estado, mas sem garantir à escola pública a condição de uma instituição estatal (SAVIANI, 1997).

O desenvolvimento da nossa sociedade e o início do processo de industrialização partiram de pressões públicas por uma educação universal. Para que os projetos desenvolvimentistas alcançassem resultado, era necessária maior escolarização da população que, até o final do século XIX, era formada por 80 a 85% de analfabetos. Com isso, diversos estados do país desenvolveram reformas na educação na década de 1920, mas que só se concretizaram como uma ação nacional após a Revolução de 1930, ano em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Somente nesse período, a educação se tornou reconhecida como uma questão nacional. No ano seguinte, o ministro Francisco Campos iniciou reformas. Em 1932, foi apresentado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* “dirigido ao povo e ao governo que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação” (SAVIANI, 1997, p. 6). E, em seguida, foram apresentadas constituições e leis que tinham por objetivo dar referência nacional ao campo educacional (SAVIANI, 1997).

### **1.3 Educação como objeto de pesquisa científica**

O conceito de ciência nas décadas a serem estudadas é identificado através da teoria de Reinhart Koselleck (1992) sobre a história dos conceitos, que é uma reflexão sobre a função da linguagem no conhecimento histórico. Nessa teoria, o autor discute como os significados foram “mantidos, alterados ou transformados” (KOSELLEC, 1996 apud JASMIN, 2005), não de forma linear, como em uma evolução dos conceitos nas sociedades e nem procurando corrigir as formas com que este conceito foi usado, o que faria tomar por base o ponto de vista atual. Koselleck (1992) procura abordar como os conceitos foram utilizados no contexto em que estavam inseridos.

Nem toda palavra é um conceito. Para o autor, os conceitos são “resultados de um processo de teorização” (KOSELLEC, 1992, p. 136), assim, são mais do que linguagem,

caracterizam-se como “Fato” e “Indicador” de um contexto, estando o papel e performances semânticos ligados às competências políticas e sociais de forma a estabelecer sobre a teoria um horizonte singular e também um limite.

O conceito estudado historicamente, tendo como base um texto/fonte, vai além do que o texto expressa: articula-se a um contexto maior “sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível.” (KOSELLECK, 1992, p. 136). Marcelo Gantus Jasmim (2005) esclarece o entendimento de Reinhart Koselleck expondo que os conceitos em si não tem história, mas a sua recepção sim:

[...] a reivindicação metodológica mínima possa ser resumida nos seguintes termos: os conflitos políticos e sociais do passado devem ser descobertos e interpretados através do horizonte conceitual que lhes é coetâneo e em termos dos usos lingüísticos, mutuamente compartilhados e desempenhados pelos atores que participaram desses conflitos. Desse modo, o trabalho de explicação conceitual quer precisar as proposições passadas em seus termos próprios (JASMIN, 2005, p. 31).

A linguagem possibilita o uso ou o desuso de certos conceitos e a articulação entre eles, o que o autor chama de “Seleção”. Koselleck (1992) pontua que novos conceitos podem ser impregnados em uma mesma palavra. Um exemplo é o conceito de sociedade civil que atualmente tem sentido diferente do cunhado por Aristóteles, relacionado à sociedade grega, em que a cidadania era destinada aos comerciantes e não aos escravos. Assim como a economia estar desassociada do Estado é uma formulação moderna, capitalista burguesa, destes conceitos.

Do ponto de vista teórico, o autor sinaliza que há necessidade de separação analítica da linguagem e da história concreta. O estudo dos conceitos contribui para a história social ao esclarecer o valor semântico de expressões empregadas em determinado tempo, mostrando como determinados conceitos foram utilizados, de diferentes formas, por grupos sociais distintos.

De acordo com Koselleck, a história dos conceitos abrange o entendimento de como gerações seguintes e seus intérpretes perceberam e modificaram a compreensão dos conceitos passados. O estudioso ainda afirma que tal entendimento deve ser feito através do mapeamento das mudanças semânticas desse conceito por um longo período de tempo, em uma tradição interpretativa (KOSELLECK, 1992).

Como exemplo, pode-se citar o conceito de história que surgiu apenas no século XVIII. Anteriormente, eram consideradas as histórias individuais que originou um conceito singular, que tratava do conjunto de histórias individuais e de atos sequenciais direcionados



ao futuro, além de conter um conceito abstrato que engloba a relação entre sujeito e objeto. Esta concepção de história está presente desde 1780 até os dias atuais.

Inspirado pelo estudo dos conceitos de Reinhart Koselleck, em *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*, Peter Burke (2003) avalia que definir o que é conhecimento é tão complicado quanto a definição do conceito de verdade. Ele procura distinguir a informação do conhecimento, já que a primeira seria de origem mais prática e não demandaria processamento ou sistematização. Assim, ele conclui que a informação estaria ligada à arte e à sabedoria popular vulgar, enquanto o conhecimento estaria mais próximo de um processo teórico e da ciência (BURKE, 2003).

Burke (2003) considera que, no passado, o conhecimento representava a perpetuação de conceitos da elite. Na sociedade atual, após o Iluminismo, passou a ser possível a consideração de saberes populares como científicos, que o autor considera como “conhecimentos alternativos”. Mas o autor entende que mesmo na dita ‘era da informação’ e inseridos em uma ‘sociedade do conhecimento’, com a maior especialização produzida nas universidades e institutos de pesquisa, os estudiosos atuais têm um conhecimento mais limitado do que o dos mais antigos. O autor afirma que após a invenção da imprensa, dos grandes descobrimentos e da chamada “revolução científica” houve uma “exploração do conhecimento”. (BURKE, 2003, p. 20)

De acordo com Borba e Neves (2011), o Iluminismo torna o século XVIII um momento de destaque da história humana. Precedido pela Renascença, no século XV e pela Reforma Religiosa, no século XVI, o século XVIII é marcado como um tempo de compreensão da realidade a partir dos princípios da filosofia cartesiana. Retomando Burke (2003 apud BORBA; NEVES, 2011), as autoras apontam que as marcas desse momento são: a quebra do entendimento de universidade como única fonte de saber científico, a criação de institutos de pesquisa, a profissionalização da função do pesquisador e a atuação dos intelectuais em ações econômico-sócio-políticas.

O Iluminismo é caracterizado por fundamentar-se na razão, modificando o entendimento sobre o conhecimento. Essa nova compreensão científica ampliou a atividade intelectual nas diversas ciências, assim como suscitou um debate sobre o próprio conhecimento. O caminho encontrado naquele momento foi o da comprovação, de forma cartesiana, em que o método correto aplicado de forma rigorosa levaria o pesquisador a conhecer a realidade do seu objeto de pesquisa, o que é uma característica da epistemologia positivista.

Assim, as estudiosas ressaltam que esse período foi um marco na história por ser emancipador da inteligência humana, que passou a buscar a razão como prioridade em

detrimento de outros aspectos inerentes à vida social, quer religiosos, políticos, científicos, educacionais ou econômicos. (BORBA; NEVES, 2011)

Entretanto, o caráter da utopia Iluminista passou de revolucionário a conservador, à medida que a vitória da burguesia se consolidava. Alguns intelectuais se opunham ao acesso de toda sociedade ao ensino, além de rever outros condicionantes sociais “assumindo a concepção e a direção de liberdade que convém à classe burguesa em sua evolução.” (BORBA; NEVES, 2011, p. 212.). As autoras citam Michael Löwy (2013 apud BORBA; NEVES, 2011) ao afirmar que a neutralidade científica, que almejava distanciar o sujeito do objeto de pesquisa, foi interesse da burguesia que ocultou a história da ciência e o debate entre ciências e classes sociais e sua relação política.

Este fator é ainda mais visível à luz das ciências sociais e humanas, que são mais recentes na história da humanidade e se iniciaram seguindo o modelo já existente nas ciências exatas/naturais. A ciência não produz resposta para si mesma e sim para a sociedade e o homem. Miriam Limoeiro Cardoso (1976) entende que a neutralidade científica não é possível, já que o sujeito traz consigo uma formação cultural e um entendimento de mundo peculiar e, através de sua experiência, tem conhecimentos pré-concebidos sobre o objeto de estudo. Segundo Borba (1993), aqueles que criticam a neutralidade se baseiam na própria relação de poder que se obtém no ganho de conhecimento e na historicidade do mesmo, que é provisório e não absoluto.

Todo conhecimento é produto de uma construção histórica social e, de acordo com o filósofo francês Gaston Bachelard (1988 apud CARDOSO, 1976), não há a continuidade direta e sim a ruptura de conhecimentos. Dessa maneira, a verdade que anteriormente foi considerada fato científico, se torna erro<sup>8</sup> no futuro e é assim que o progresso científico é alcançado. No entanto, o que é considerado erro não perde seu caráter científico definitivamente, já que não se modifica o substantivo, mas o método, a técnica e o objeto.

Nesse sentido, Cardoso (1978) afirma que:

Tendo a ciência uma história, é mister do cientista aprender com ela. E assim como ela mostra a falência de alguns métodos, ela indica fecundidade de outros. A cada momento do desenvolvimento científico algum ou alguns métodos são apontados como os mais eficientes no tratamento de tais ou quais problemas. Até que outros os suplantem. A ciência não tem preconceitos. Ela não é mera sistemática, não é simples classificação; ela se abre para o conhecer, é apenas isso que lhe importa, por

---

<sup>8</sup> “[...] o erro está sendo aqui encarado como elemento altamente positivo do desenvolvimento da ciência, e assim como parte importante da verdade [...]. “O erro é um dos tempos da dialética que ele tem necessariamente que atravessar. Ele suscita pesquisas mais precisas, ele é realmente o motor do conhecimento” (BACHELARD, 1968; p.29). Não se está pretendendo assim uma separação radical entre verdade e erro; ao contrário, a verdade surge com o erro, no sentido de contra o erro que, deste modo, parte integrante do processo da sua construção.” (CARDOSO, 1976, p. 18).

isso que sofre tantas vezes tantas oposições do social. Os novos momentos de desenvolvimento científico não se acumulam em continuidade com os momentos anteriores. A sua novidade exige descontinuidade nessa acumulação. Permanece lícito falar em cumulatividade desde que o novo aqui não se constrói por mera oposição ao antigo, mas mantém, limitando-o, e o ultrapassa, acrescentando-se a ele. Assim é que o nível é cada vez mais alto. (CARDOSO, 1976, p. 11)

Percebe-se que a nova resposta produzida pela ciência é dada como mais completa do que a produzida anteriormente. Assim, não cabe ao pesquisador tomar o dado como uma verdade completamente alcançada em todas as suas instâncias.

Para tanto, se faz necessário discutir a relação entre sujeito, objeto e realidade de um projeto científico. Segundo Cardoso, as teorias são tentativas de compreender realidades que não são verdades expostas e que provém da relação de análise de fatos científicos no intuito de conhecer o objeto. O resultado obtido e sua verdade são validados de acordo com a adequação da realidade:

Neste sentido, embora, todo o esforço se dirija para o objeto, a relação que propicia o seu conhecimento se funda na teorização aceita no momento como dando conta dele, pelo menos parcialmente. No fundo, é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo da sua própria inteligibilidade. Já a sua existência independente não é senão uma questão. Ela é capaz de nos sensibilizar, ela fornece elementos que os sentidos podem captar. Eles serão percebidos, apreendidos, colocados, como evidência a confirmar ou afirmar formulações anteriores. O que não se pode esquecer, sob pena de mascar o processo, é que estas formulações estão presentes em todos os momentos. Elas orientam a percepção; não resta nenhuma dúvida quanto à seletividade perceptiva. Elas guiam a apreensão e a interpretação. Elas fornecem os critérios, apenas em parte conscientes segundo os quais alguns aspectos ganham relevância, enquanto outros são esquecidos. Com elas se formulam as questões para as quais se buscam respostas no real. Até que ponto se pode, de forma consequente [sic], entender estas respostas como “dados”? A realidade ela mesma só se torna objeto como termo da relação, como coisa pensada (CARDOSO, 1976, p. 5, grifo da autora).

Para Bachelard (1988), a novidade do espírito científico contemporâneo estaria em uma epistemologia não cartesiana, em um método que inclui a percepção da realidade aliada à racionalização:

[...] as relações entre teoria e a experiência são de tal modo estreitas que nenhum método, seja experimental seja racional, está seguro de manter seu valor. [...] É portanto, na encruzilhada dos caminhos que o epistemológico deve colocar-se: entre o realismo e o racionalismo (BACHELARD, 1988, p.7).

Bachelard (1988) afirma que o objeto de investigação está referenciado por múltiplos aspectos e que a objetividade não pode ser desassociada dos fatores sociais da “prova” ou objeto, em que o real não se “mostra”, mas se “demonstra”.

Em *O Campo Científico*, Pierre Bourdieu (1990) apresenta o seu conceito de campo que é definido como espaço social onde existem diferentes tipos de capital: o econômico, o cultural e o social. Entendendo como capital econômico, o financeiro; o capital cultural, o relativo ao conhecimento legitimado e o capital social aquele referente às relações sociais que levam a possíveis indicações. E o volume de capital seria a soma do que os indivíduos podem ter dos três capitais juntos: um capital acumulado.

Sendo desigual a distribuição de capital, os que o detêm as posições mais altas são os dominantes e os dominados são os ingressantes, aqueles que ainda não possuem um grande volume de capital. Isso se demonstra em instituições e periódicos. As elites são aquelas que produzem as regras no campo. Na luta que cada agente pratica, este deve legitimar seu produto e emplacar a sua definição de ciência (BOURDIEU, 1990).

O autor relata que a luta de classes na “comunidade científica” é estabelecida entre os que detêm autoridade científica e os que a buscam. O objeto de luta neste jogo é o consenso, chamado de monopólio da autoridade científica, que garante a seus detentores legitimidade e competência. Essa luta de classes pela hegemonia intelectual, científica, indica que, diferente do que alguns apontam como paradigma da ciência, o campo científico não é neutro. Pelo contrário, o interesse de toda pesquisa é o seu reconhecimento (BOURDIEU, 1990).

Segundo Bourdieu (1990), há uma ingênua oposição entre *habitus* individuais e condições sociais de sua realização. *Habitus* seria a disposição social adquirida e ação prática, conforme o autor explica:

O *habitus* primeiro produzido pela educação de classe e o *habitus* secundário inculcado pela educação escolar contribuem, com pesos diferentes no caso das ciências sociais e das ciências da natureza, para determinar uma adesão pré-reflexiva aos pressupostos tácitos do campo (BOURDIEU, 1990, nota 38).

O *habitus* inconscientemente adquirido, em diferentes meios sociais, se transforma em capital e é uma das estratégias utilizadas para traçar uma carreira já delineada pelo campo. Caso a classe dominada seja contra a ordem científica estabelecida, tem de fazê-lo dentro de estruturas do próprio sistema, já que terá toda a lógica deste contra si (BOURDIEU, 1990).

Para Bourdieu (1990), a questão da hegemonia é essencial para a ciência, pois esta “jamais teve outro fundamento senão o da crença coletiva em seus fundamentos, que o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe.” (BOURDIEU, 1990, p.24). Quanto mais homogêneo for o campo, mais as regras e a política serão dadas dentro desse campo. O que constrói o campo é a possibilidade de produzir suas próprias regras. Isto garante maior autonomia de determinados campos científicos em relação à sociedade.

O autor relata a distância entre as ciências naturais e as ciências sociais, devido ao próprio desenvolvimento tardio desta última e pela falta de serventia econômica para as classes politicamente dominantes. Ele critica duramente a sociologia “oficial”, que denomina como “falsa ciência”, por acreditar não haver a objetividade e neutralidade ética, defendidas neste campo. As ciências sociais e humanas por terem como característica o próprio sujeito como objeto, torna necessária uma maior apropriação da teoria. (BORBA, 1993)

Para o entendimento da pesquisa educacional é necessário primeiramente compreender a que campo de ação ela pertence, se é um campo de produção do conhecimento ou uma área de atuação de diversos campos das ciências sociais. Bernard Charlot (2006) questiona a especificidade do campo educacional e até mesmo o uso dos termos “em educação” ou “educacional”, já que “em” indica dentro de um campo de produção do conhecimento, enquanto “sobre” estaria relacionado a uma área à parte:

O que significa “em educação”? Será que guarda o mesmo sentido que “em sociologia”, “em psicologia”, “em filosofia”, “em física”? Nesse caso, “em educação” remete a uma disciplina que chamaríamos educação. Ou será que significa “sobre educação”, “acerca da educação”, “a respeito da educação”? Nesse caso, “educação” remete-nos a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo. Assim, a ANPEd é uma associação que reúne pesquisadores de diferentes disciplinas, interessados na questão da educação. A questão-chave, portanto, é: são vocês, somos nós, pesquisadores debruçados em estudos em educação ou sobre educação? (CHARLOT, 2006, p. 7).

O uso diferenciado destes termos poderá levar a uma compreensão distinta dos artigos publicados entre as décadas de 1940 e 1970 na *RBEP*, e da maneira como os pesquisadores percebiam a prática da pesquisa neste campo.

Após a consolidação da pesquisa educacional, na década de 1980, houve uma discussão sobre a identidade, especificidade e a produção do conhecimento nesta área, questionando o estatuto de cientificidade do campo educacional (CHARLOT, 1995; MAZZOTTI, 1996; PIMENTA, 1996; 2006; XAVIER, 1997). A investigação científica sobre a prática educacional surgiu a partir da Psicologia, da Sociologia e da Biologia, se expandindo depois para a História e a Antropologia.

Surgiram críticas às pesquisas que tratavam, dentro das ciências de origem, de questões educativas, pois formavam uma sobreposição de disciplinas que se acumulavam, mas não refletiam a realidade da prática educativa. Passou-se, então, a uma tendência de realizar pesquisas a partir das “Ciências da Educação”, mudando o foco para questões educacionais que permeiam alguns aspectos das ciências sociais e humanas. Há também a discussão ainda não definida no campo educacional sobre a Pedagogia ser uma “Ciência da Educação”.

Sobre a pluralidade necessária às pesquisas no campo educacional, António Sampaio da Nóvoa (1996) destaca que ela é fundamental, porém, originada da produção das ciências sociais e humanas. No entanto, o autor reforça que a interdisciplinaridade garantiria a especificidade das mesmas como Ciências da Educação:

A identidade das ciências da educação constrói-se, assim, por transbordo e transgressão das disciplinas de origem, repensadas conceptualmente com base na investigação de novas temáticas e objetos [sic] de estudo. Mas a identidade das ciências da educação constrói-se também, é preciso sublinhá-lo, por adesão a uma comunidade científica de referência, no seio da qual se produzem os ‘critérios de sentido’ da acção [sic] profissional e científica. A emergência de uma identidade segunda é essencial à consolidação de uma comunidade científico-educacional e à definição de uma especificidade transversal das ciências da educação, que instaure progressivamente práticas e atitudes comuns de investigação (NÓVOA, 1996, p. 84).

Embora Selma Garrido Pimenta (2006) entenda Pedagogia como Ciência da Educação, não desconsidera a característica da educação como prática social. A autora entende que entre os argumentos para a definição de uma Ciência da Educação está a especificidade das problemáticas, pois, por mais que as Ciências da Educação utilizem o mesmo objeto, elas realizam sua análise sob o viés da ‘ciência-mãe’. A autora destaca também uma superficialidade nas investigações, por não se aprofundarem na questão educacional e não considerarem a pluralidade de análise, já que esta deve ser compreendida à luz de diversos componentes sociais e humanos. (PIMENTA, 2006; 1996)

Apesar de existir uma contradição ao fazer uma ciência da prática, segundo Pimenta (2006), essa seria uma necessidade da nova configuração sócio-política mundial, em que as práticas sociais devem ser contextualizadas em diversos campos do conhecimento e a construção das pesquisas deve ocorrer de forma dialética. Concordando com este pensamento, Tarso Bonilha Mazzotti (1993) inicia seu livro intitulado “Estatuto de Cientificidade da Pedagogia” rebatendo argumentos contrários ao entendimento da Educação como campo científico. Mazzotti acredita que é possível se fazer ciência da prática, a partir da lógica indutiva. Sobre a impossibilidade de construção de teorias científicas pela prática pedagógica, o autor afirma que é possível realizar uma lógica própria à inferência das ações.

Borba (1993) entende que a educação sistematizada é uma prática social que vem sendo compreendida e que está sujeita ao conhecimento construído pelas ciências sociais e humanas, pontuando que a especificidade e pluralidade deste campo não são suficientes para o entendimento de um fazer científico. Mesmo considerando a preocupação dos autores que defendem o Estatuto da Cientificidade da Pedagogia com a questão dialética, Borba acredita que esta não garante a construção teórica científica ampla para a produção do conhecimento.

Sendo a educação uma ciência autônoma ou uma prática social compreendida através do multi-referencialismo de Ciências Sociais e Humanas, a prática da produção do conhecimento neste campo ocorre através da pesquisa, que é a ação objetiva da ciência. Assim, o processo de construção do conhecimento científico e sua divulgação tem impacto social. Para a realização da pesquisa educacional é “fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida” (GATTI, 2001, p. 75).

#### 1.4 Visões de mundo

Para a compreensão dos conceitos de ciência, especialmente no campo das ciências sociais e humanas que compõem o campo de pesquisa educacional, foram utilizados os conceitos de positivismo, o historicismo e marxismo que Michael Löwy expôs no livro *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Não desconsiderando que tais conceitos evoluíram com o tempo e que diversos teóricos, que se assumem dentro de determinada epistemologia, podem ter uma visão diferenciada sobre eles.

##### 1.4.1 Positivismo

O positivismo, segundo Löwy, surgiu no seio do Iluminismo com Condorcet e Saint-Simon, como uma filosofia utópico-revolucionária que era contrária ao absolutismo e à realização de investigações sob o jugo da Igreja Católica. De acordo com Michael Löwy (2013), o positivismo é estruturado por três premissas:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana; na vida social, reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches*<sup>9</sup> e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de

---

<sup>9</sup> A palavra *démarche*, em francês, tem como significados: método, modo de evolução, trajetória (LÖWY, 2013)

juízos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LÖWY, 2013, p. 25, grifo do autor).

Para o autor estas ideias ultrapassam os limites do positivismo e são encontradas até mesmo no marxismo. É o enciclopedista Condorcet quem introduz a ideia de uma ciência natural da sociedade que compreendesse aspectos sociais utilizando métodos e a neutralidade das ciências naturais, ou ‘matemática social’: uma ciência em que os estudos econômicos e as questões da sociedade deveriam estar desassociadas de interesses e paixões. Para isso, seria necessário ir contra os ‘preconceitos’ associados à luta dos enciclopedistas contra a ideologia tradicionalista associada ao regime absolutista e ao clero (LÖWY, 2013).

Saint Simon era discípulo de Condorcet e foi o primeiro a empregar o termo ‘positivo’ sobre a ciência política, acreditando que somente através da neutralidade e da objetividade seria possível alcançar uma precisão nos resultados políticos, sem as amarras do julgamento individual. Para Lowy, S. Simon deu ao positivismo um caráter crítico e contestador pelo fim do absolutismo. (LÖWY, 2013)

Mas após Augusto Comte, considerado pai do positivismo, esta filosofia da ciência perdeu seu caráter utópico, ganhando um caráter de ciência social soberana. Dessa maneira, as críticas e o aspecto utópico seriam considerados negativos. Apesar disso, Comte se fundamenta nos princípios criados por Condorcet e S. Simon, em que as ciências sociais pertenceriam às ciências naturais, ele denomina as ciências sociais de ‘física social’ e cunha o termo ‘sociologia’. (LÖWY, 2013)

Dar um caráter de neutralidade às ciências sociais resulta na negação da condição histórico-social do conhecimento. Com Augusto Comte, o positivismo se torna uma ideologia, considerando este termo enquanto “sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida” (LÖWY, 2013, p. 31). Isto ocorre à medida que a burguesia deixa de ser uma classe revolucionária para ser a classe que detém o poder. Apesar de assumir uma neutralidade, o positivismo é a ideologia da burguesia. Lowy considera que os princípios comtianos do positivismo são, até os tempos atuais, a base da ciência universitária (LÖWY, 2013).

Apesar de Comte ter criado o termo sociologia, quem é considerado pai desta como disciplina científica é Émile Durkheim. Durkheim determina mais regras para o positivismo e, diante das diferentes visões políticas de mundo, ele acredita que a ciência social deveria ser imparcial, tendo como principal metodologia a ‘boa vontade’ do pesquisador em se afastar de seus preconceitos (LÖWY, 2013).

Uma das principais leis naturais da sociedade seria a da desigualdade social. Para Durkheim, assim como no corpo existem diversos órgãos com sistemas que se sobressaem



uns aos outros como, por exemplo, o sistema nervoso que comanda os demais, alguns órgãos sociais estariam em posição privilegiada em relação aos outros. E seria fazer uso de preconceito ir contra a essa natureza do corpo social. Dessa maneira, a ciência deveria se afastar de questões utópico-revolucionárias, precisando ignorar conflitos ideológicos (LÖWY, 2013).

Para Löwy (2013), a ‘boa vontade’ de afastamento ideológico é ilusória: “Os que pretendem ser sinceramente seres objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas. Para se libertar desses preconceitos é necessário antes de tudo reconhecê-los como tais”.

Apesar disso, há um “núcleo racional”. Pode-se extrair do positivismo a “vontade do conhecimento” e a “intenção de verdade”, aspectos essenciais para a prática científica ética, sem os quais poderia resultar em “mistificação, propaganda, publicidade, etc.” (LÖWY, 2013, p.44). Os positivistas seguintes Max Weber e Karl Popper refutam a característica da “boa vontade”, em que o cientista se afasta de seus valores (LÖWY, 2013).

Max Weber critica o positivismo, pois, segundo ele, a tentativa de incluir as ciências sociais no mesmo tronco das ciências naturais teria criado a presunção de leis naturais no campo social e a ilusão de realização de ciência sem influência de julgamentos pessoais de valor. Baseando sua teoria no papel dos valores no conhecimento e do historicismo neokantiano alemão, Weber procurou identificar como os valores afetavam a prioridade na eleição da investigação científica, em diferentes níveis:

1) eles orientam a escolha do objeto do conhecimento; 2) eles orientam a *direção* da investigação empírica; 3) eles determinam o que é para nós *importante ou sem importância*, essencial ou acessório, significativo ou insignificante, interessante ou sem interesse; 4) eles determinam a formação do *aparelho conceitual utilizado*; 5) e, sobretudo eles fornecem a *problemática (Fragestellung)* da pesquisa, as *questões* que se colocam (ou não se colocam) à realidade (LÖWY, 2013, p. 47-48, grifos do autor).

Esse posicionamento aproxima Weber do historicismo. Contudo, a teoria de Weber quanto à neutralidade axiológica é que o torna positivista. Para o alemão, o resultado das investigações científicas poderia ser considerado neutro, pois ele diferenciava fatos de valores. Sendo assim, apesar dos valores terem deturpado as prioridades da pesquisa, o método ao qual ela se desenvolve e seu resultado são objetivos e universais e devem ser compreendidos como verdade absoluta. (LÖWY, 2013).

Dito isto, se a pergunta já é determinada por juízos de valor, como poderia a resposta ser diferente? O próprio Weber considera que isto poderia acontecer, mas seria necessária a autocrítica por parte do cientista, retornando à questão da “boa vontade”. Sendo assim, apesar

da integridade científica e esforço, positivismo, o historicismo e o marxismo ele falha na tentativa de se afastar dos positivistas clássicos (LÖWY, 2013).

Somente Karl Popper consegue uma maior separação dos demais positivistas, reconhecendo o caráter indispensável dos pontos de vistas individuais e que a objetividade não seria obtida por “boa vontade”, reconhecendo nisto uma “autodesideologização” do cientista individual. Ele considera que todo conhecimento dos fatos está ligado a uma teoria e, conseqüentemente, a preconceitos (LÖWY, 2013).

Entretanto, Popper considera que as ciências sociais e naturais deveriam ter a mesma origem, em que a objetividade da ciência social passaria pelo uso dos métodos científicos das ciências naturais, que não seria individual, mas necessitaria do caráter público. Löwy (2013) considera a *objetividade institucional* como um reconhecimento entre os pares. Dessa forma, todas as parcialidades seriam solucionadas. Para Popper, seria necessário que os cientistas obtivessem a objetividade para o alcance da linguagem comum, universal (LÖWY, 2013).

O que Popper não leva em consideração é que nem sempre nas instituições sociais científicas se alcança o consenso no campo das ciências sociais, como ocorre nas ciências naturais com relação às novas experiências ou debates. E que os institutos de pesquisa e os cientistas estão sujeitos aos diversos condicionamentos sociais, inclusive de ação governamental (LÖWY, 2013).

Mais do que isso, diante dos avanços das ciências biológicas, Karl Popper considera que os conhecimentos avançam da mesma forma como era compreendida a teoria da evolução no princípio: o mais evoluído seria mais complexo e superior. Porém, atualmente, a sobrevivência de uma teoria não garante, de fato, sua “sobrevivência” e nem mesmo sua “eliminação”. Essa noção do conceito de evolução não se encontra correta nem para as ciências biológicas e nem para as demais, naturais ou sociais (LÖWY, 2013).

Contudo, o “método público” é de grande importância para a validade do caráter científico, considerando o debate e a liberdade de opinião, pois o contrário poderia levar ao dogmatismo. Diferentemente do expresso por Karl Popper, a discussão sobre oposições de classe e suas expressões axiológicas ou utópicas não eliminam o debate e torna estas expressões mais férteis (LÖWY, 2013).

### 1.4.2 Historicismo

O historicismo surgiu como uma epistemologia conservadora no início do século XIX, ligado à defesa da manutenção do sistema absolutista, e se transformou em um historicismo relativista ao final do século, assim como mudaram as relações socioeconômicas na Europa central, especialmente na Alemanha. Foi do historicismo que se originou a disciplina universitária sociologia do conhecimento. Löwy (2013) destaca três pressuposições principais do historicismo que o distanciam do positivismo:

1. Todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão através de e na sua historicidade.
2. Existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam.
3. Não somente o *objeto* da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o *sujeito*, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista (LÖWY, 2013, p. 82, grifos do autor).

O historicismo conservador ocorreu como uma reação contra o Iluminismo e a Revolução Francesa, anticapitalista e a favor do passado nostálgico medieval/feudal. Entre os principais historicistas se destacam: Schlegel, Schleiermacher, Görres, Adam Müller, no campo literário e político, este último também se destaca na dimensão ideológica; Savigny, na escola historicista de direito e Ranke, Droysen e Sybel, na historiografia moderna.

Para estes, o conservadorismo não era um julgamento de valor, mas a expressão da realidade histórica e dos fatos históricos. Eles defendiam o reconhecimento do “enraizamento histórico das instituições” em oposição à atitude a-histórico dos Iluministas. Também acreditavam que não era o historiador que era carregado de valor, mas a própria história, sendo um fator natural, não das ciências naturais como no positivismo, mas no sentido de ser algo orgânico. E ainda que, na ciência social, não deveria haver a separação completa das convicções religiosas.

Ao final do século XIX, a situação socioeconômica na Alemanha modificou-se para uma sociedade capitalista com grande avanço industrial e com uma forte burguesia, em que o caráter conservador se tornou superado. Assim, o historicismo passa a questionar as instituições sociais e formas de pensamento como relativas, surgindo o historicismo relativista.

O primeiro representante deste pensamento é Wilhelm Dilthey que estabeleceu a divisão das ciências em “ciências do espírito” (*Geisteswissenschaften*) e “ciências da natureza” (*Naturwissenschaften*). Entre as características das *Geisteswissenschaften* estariam:

[...] a) a identificação do sujeito e do objeto (todos os dois pertencem ao universal cultural e histórico); b) a unidade inseparável dos julgamentos de fato e de valor; c) a necessidade de *compreender* (Verstehen) e significação vivenciada dos fatos sociais – enquanto a ciência natural pode se limitar a uma *explicação* exterior dos fenômenos” (LÖWY, 2013, p. 88, grifos do autor).

Dilthey é o primeiro historicista se posicionar abertamente contra o positivismo. Mas ele entende que as diferentes formas de pensamento têm sua parcela de verdade, sem por isso levar em conta um ecletismo de justaposição de visões de mundo, considerando que nenhuma delas é capaz da compreensão absoluta do mundo.

Löwy (2013) considera que a obra de W. Dilthey contém rigor, “grandeza e originalidade, que fizeram dele uma figura única no pensamento científico-social moderno” e admira o cientista por, ao final de sua vida, reconhecer que falhou e não chegou ao cerne da solução da problemática relativista do próprio historicismo que estudava. A principal crítica feita por Löwy (2013) é que ele se ocupa de enquadramentos históricos, mas não se aprofunda nas relações de classes sociais.

Já para Georg Simmel, o historicismo relativista conseguiria se afastar do relativismo total ou ceticismo através da sintetização e da integração dos pontos de vista filosóficos, em um ecletismo de visões de mundo. Para Löwy (2013), Dilthey não chega a esse ecletismo pelo rigor que buscava, sendo o ecletismo uma saída fácil e superficial para a questão. Afinal, estando mesmo os cientistas relativistas ecléticos dentro da história, como ser objetivo e saber qual a combinação de visões de mundo levaria a verdade?

Ernst Troeltsch, assim como Dilthey, é contra a justaposição de visões de mundo, mas se perguntava, diante da construção histórico-social humana, como poderia haver objetividade. E acaba por entender que a resposta estaria na metafísica.

O historicismo relativista é transformado no pensamento de Karl Mannheim. Ele fundamentou a sociologia histórica do conhecimento nas classes sociais, criando, assim, ligação com o marxismo. As influências de Mannheim foram Dilthey, Troeltsch e Lukács.

A principal ideia de Mannheim é que toda afirmação filosófica-histórica depende da história do observador e da classe social que ele ocupa, assim as várias representações da história não seriam contraditórias, mas “circundam o mesmo objeto de posições diversas.” (LÖWY, 2013, p. 99). Com isto, prepara-se o terreno para o ecletismo. Mannheim prefere o ecletismo ao caráter absoluto, a uma única visão de mundo conter a verdade.

Mannheim categoriza o conhecimento em modos de pensar que estão ligados ao sistema econômico, político e a certas classes sociais, mas não necessariamente de forma determinista. Considerado que o conceito de ideologia era muito polissêmico, a partir de Marx e Lukács, Mannheim cria o conceito de ideologia total que seria:

[...] o conjunto de *estruturas de consciência* (*Bewusstseinsstruktur*) de uma classe ou categorial social, seu estilo de pensamento socialmente condicionado; esta *Weltanschauung* global modela, no curso do processo cognitivo, as hipóteses, a problemática (*Problemstellung*), a seleção de dados, o vocabulário, o aparelho conceitual, os modelos intelectuais das teorias (LÖWY, 2013, p. 101, grifos do autor).

Não somente fonte de erros e ilusões, a ideologia total seria a possibilidade de um conhecimento verdadeiro, lúcido sobre as condições do sujeito social.

Apesar de também entender que deveria haver o ecletismo de visões de mundo, a superioridade de Mannheim sobre seus antecessores reside no fato de conceber que o pertencimento às classes sociais influencia o cientista. Mas, para ele, os cientistas formariam uma inteligência capaz de se afastar de questões de classe e seu comportamento pode ir além de sua origem social. Através do fenômeno da “livre flutuação”, os intelectuais poderiam se identificar mais com outra classe.

Mas a crítica de Löwy é que apesar de a natureza dos intelectuais realmente formar uma categoria relativamente autônoma, a “livre flutuação” é temporária e a essência do cientista está na sua classe de origem. Além disso, essa saída acaba por retornar a objetividade pela neutralidade do cientista, autocontrole, e a “boa vontade” do positivismo.

### 1.4.3 Marxismo

De acordo com Löwy (2013), o marxismo foi a primeira corrente filosófica a problematizar o condicionamento histórico-social do pensamento e a mostrar as ideologias de classe ‘escondidas’ no discurso que se dizia neutro e objetivo no positivismo e no historicismo. Mas como o materialismo histórico resolveria a questão do próprio condicionamento?

Alguns marxistas tentaram contornar esse problema com uma ciência objetiva e sem vínculos sociais, em um marxismo positivista, completamente contraditório, chamado de marxismo da Segunda Internacional. Mas, a partir de Rosa Luxemburgo e do marxismo-historicista, o marxismo assumiu o ponto de vista do proletariado como mais amplo enquanto observador das visões de mundo.

Assim surge outro questionamento: porque a visão de mundo do proletariado é mais favorável ao conhecimento social? Há ainda o caráter ideológico do marxismo assumido no

estalinismo que, além de tentar tornar a verdade exclusividade de uma única classe, a torna de um único partido, o que deriva em prepotências e na ausência da democracia.

Em Marx, Löwy (2013) percebe que é a classe social a que pertence que cria as superestruturas ou as visões sociais do mundo, ideológica ou utópica com diferentes componentes entre eles interesses materiais de classe e também a situação social. E também que os intelectuais são tão autônomos quanto a classe social, e podem representar e produzir ideologicamente ou utopicamente sobre outra classe, diferente de sua situação pessoal.

Sobre o caráter científico de outras perspectivas, Marx entendia que mesmo representando interesses da burguesia, alguns cientistas teriam uma obra científica incontestável, enquanto outros cientistas, representantes da mesma classe social, seriam superficiais e buscariam doutrinar, ou seja, apresentar a sociedade como desassociada de aspectos que favoreceriam a ordem de poder atual, com objetivo de dogmatizar a ideologia. Mas, apesar do rigor e da honestidade do trabalho científico dos primeiros, estes estariam limitados pela visão burguesa, que não os permitia considerar as condições impostas à classe operária e à luta de classe. Com isso é que se manifesta a dialética de Marx:

Pode-se agora resumir a concepção que tinha o próprio Marx da relação entre sua obra e a de seus predecessores: não um “corte epistemológico” entre “a ciência” e “os ideólogos”, mas uma *Aufhebung* dialética que nega/conserva/supera os momentos anteriores. Mais precisamente, a clivagem com Ricardo é, ao mesmo tempo, uma radical *ruptura de classe* e uma separação/continuidade ao nível científico. Sobre o terreno das visões sociais de mundo, os dois são representantes de posições de classe rigorosamente contraditória, mas do ponto de vista científico existe, *ao mesmo tempo*, uma diferença essencial e um encadeamento parcial entre elas (LÖWY, 2013, p.137, grifos do autor).

Alguns pontos são comuns às três epistemologias apresentadas quanto ao fazer científico: a “intenção-de-verdade”; a busca pelo conhecimento em si mesmo, com a tentativa de afastamento de razões externas para os fins científicos; a liberdade de discussão e crítica; e a necessidade de enfrentamento de ideias de forma pública. A ausência destes pontos gera o obscurantismo ou unidimensionalidade, como ocorreu na ciência social soviética e norte-americana na guerra fria.

Para Löwy (2013), a ciência é melhor compreendida quando a visão de mundo é mais ampla por parte do observador. O próprio Marx não deixa de integrar outras visões de mundo como científicas. Isso não faz do marxismo eclético, pois não muda a estrutura das classes, há apenas incorporação de elementos da verdade. Ainda assim, ele finaliza seu livro com a seguinte afirmação:

Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a

maior possibilidade objetiva de acesso à verdade, E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua autoemancipação. As classes dominantes, a burguesia (e também a burocracia, em um outro contexto) têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. Ele, o proletariado, tem necessidade de verdade... (LÖWY, 2013, p.262).

É diante da visão marxista e crítica que esta pesquisa se desenvolveu, buscando se afastar da visão ingênua de neutralidade.

### 1.5 Educação e pesquisa educacional após 1930 no Brasil

Em “Antecedentes e primeiros tempos do Inep”, artigo escrito por ocasião dos 25 anos da instituição, Manuel Bergström Lourenço Filho (2005, p.181) mostra que, desde o início do século XIX, diversas tentativas de criação de um órgão nacional de educação foram frustradas. Contudo, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) - que tinha, entre seus membros, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme - e seus diversos “inquéritos, pesquisas e reuniões nacionais para debate pedagógico”, juntamente com a revolução de 1930, foi possível instituir o Ministério da Educação.

Diferentemente de Saviani (1997), a pesquisadora Libânia Xavier (1997) compreende que, apesar da determinação econômica sobre a atuação social, o homem é produto do seu tempo. Compreende também que os educadores que estiveram à frente do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) e que realizaram revoluções em seus estados de origem - Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, assim como Darcy Ribeiro que assinou o manifesto *Mais uma vez convocados* - buscavam a superação de desigualdades sociais entendendo a educação como o principal fator da formação humana e do desenvolvimento social, e que diante das mudanças sociais deveria ser reformada.

Esse Manifesto envolveu um esforço pela inserção de intelectuais na reflexão sobre a educação nacional, para que esta ocorresse de forma autônoma através da ampliação da produção do conhecimento científico sobre ela, primeiramente em órgão de pesquisa, para depois se almejar a autonomia com a mudança da produção de pesquisas para as universidades.

Os escolanovistas buscavam a racionalidade científica para a educação através da superação do modelo pedagógico tradicional, procurando a universalização do ensino e a laicidade, indo de encontro aos intelectuais jesuítas e tentando fazer com que tanto os intelectuais e quanto a população compreendessem seus propósitos. Esse embate também se

caracterizou pela por um sistema nacional de educação em que o Estado deveria ser responsabilizado.

André (2006) chama atenção para o fato de que a pesquisa educacional brasileira não se iniciou como movimento das universidades, mas como iniciativas governamentais. A autora cita Gouveia (1971), ao afirmar que a produção dos professores universitários era realizada de forma independente, de acordo com seus esforços e interesses intelectuais e acadêmicos.

As pesquisas voltadas ao campo pedagógico eram esparsas e datadas do início do século XX. Somente com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)<sup>10</sup>, em 1938, órgão ligado ao Ministério de Educação, a pesquisa educacional brasileira ganhou sistematização. Em 1944, o Inep criou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* que permitiu maior divulgação e ampliação das pesquisas na área.

Os primeiros diretores do Inep, que influenciaram seus sucessores, foram Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira. Estes se interessaram pelas questões pedagógicas e de política educacional brasileira, orientando, inclusive, os rumos da pesquisa educacional.

O Inep surgiu através de decreto do Ministro Gustavo Capanema e a partir de sugestão de Lourenço Filho, com o objetivo de ser um órgão de pesquisa que fornecesse subsídio às políticas públicas. Entre as competências do Inep estabelecidas no decreto-lei estavam a de documentação, a de pesquisa e a de divulgação pedagógica. Lourenço Filho (2005) avalia que somente após seis anos, com o término do trabalho de organização de material e à capacitação de pessoal, houve a possibilidade de criação da *RBEP*.

Lourenço Filho foi diretor do Inep do seu início até 1945 e, seu sucessor, Murilo Braga de Carvalho, funcionário de carreira do Inep, continuou o trabalho na área da psicologia, documentação e divulgação dos conhecimentos educacionais (ROTHEN, 2005).

A universidade brasileira não era voltada para a pesquisa e sim ao bacharelismo, seu objetivo principal era formar profissionais para o mercado de trabalho. E, segundo a Reforma de Francisco Campos em 1931, as Universidades deveriam ser controladas pela União. Anísio Teixeira e seu autointitulado discípulo Darcy Ribeiro foram responsáveis pela sistematização da pesquisa e pelo deslocamento dos atores sociais de sua produção, ou seja, de institutos pedagógicos governamentais para a Universidade.

A primeira tentativa desta mudança foi realizada por Anísio Teixeira, na extinta Universidade do Distrito Federal (UDF) e, em seguida,, por Darcy Ribeiro na Universidade de

---

<sup>10</sup> Hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



Brasília (UnB). A UDF foi criada em 1936 e extinta em 1939, no governo de Getúlio Vargas, que enxergava características do comunismo nos princípios humanitários e igualitários propagados pela UDF. Desligando-se do controle almejado por Francisco Campos, naquele momento, Anísio Teixeira enfrentou pressão por parte do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, por se tratar de uma Universidade municipal e novamente a resistência dos intelectuais católicos que não foram incluídos no projeto.

Diferenciando-se dos modelos vigentes, a UDF não possuía cátedras<sup>11</sup> e a base operacional do seu sistema era os departamentos. Anos mais tarde, na criação da UnB, também foi adotado este critério. Além disso, a UDF tinha como base o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e ao seu redor estavam os demais cursos das Escolas de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras que, segundo Miglievich-Ribeiro (2012), se uniam também ao Instituto de Artes, fornecendo subsídio para a experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural. De acordo com a autora:

A importância da formação de professores secundários que conhecessem as bases da pesquisa científica não apenas redefinia e valorizava a docência e a escola como artífices de um conhecimento que é produzido pelo aluno a partir da experiência, conforme propunha o pragmatismo filosófico na educação, mas, simultaneamente, exigia um esforço diferenciado na formação dos educadores e pôde com isso atrair um público distinto daquele que corriqueiramente optava pelos tradicionais cursos de Medicina, Engenharia e Direito (MIGLIEVICH-RIBEIRO, p. 44).

Já na década de 1950, com a mudança territorial da capital nacional, Darcy Ribeiro desenvolveu, com outros intelectuais, o processo de formação da Universidade de Brasília (UnB). Com o objetivo de superar tanto o ‘atraso’ nacional quanto a desigualdade social, ele apresentava como ‘utopia’ sua tentativa de mudar o quadro em que as Universidades brasileiras se encontravam: sem autonomia e com baixa produção do conhecimento que gerasse pesquisas científicas. De acordo com Miglievich-Ribeiro (2012), naquele período estavam em vigor as ideias de Mannheim de *utopia* e *intelligentsia*, que impulsionaram parte dos intelectuais da época a uma posição de superação do atraso social, sem negar as condições estruturais do sistema econômico, valorizando o papel das instituições sociais. Mas isso só seria possível com a tomada de consciência crítica da sociedade, na qual a Universidade deveria ter papel destacado.

---

<sup>11</sup> As cátedras configuravam um sistema iniciado na França e incorporado ao Brasil no século XIX em que a partir de um concurso público em que o professor de determinada disciplina dispunha do controle sobre o currículo da mesma a nível nacional. Miglievich Ribeiro (2012, p. 44, nota 12), caracteriza estes docentes como “aristocratas do saber” já que lhes era dado poder absoluto e ilimitado para poucos. Esta era a única fonte de acesso à docência universitária.

Com relação à produção do conhecimento, Darcy Ribeiro afirmava: “[...] o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio dos saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como um problema.” (RIBEIRO, 1986, p. 5). Esse educador pretendia tirar as Universidades de local de afirmação de *status* para agenciador da produção científica de forma autônoma e consciente dentro da realidade sócio-política.

Sobre a importância da Universidade na sociedade moderna e os prejuízos do modelo que estava em vigor nas universidades brasileiras, o autor pontua que: “Imensa é a gravidade desse problema, porque é através da educação superior que se domina e se cultiva o saber erudito de nossa civilização. É também através dela que se produzem e se reproduzem quadros profissionais, técnicos e científicos de uma nação moderna” (RIBEIRO, 2008, p. 79 apud MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p. 49).

Darcy Ribeiro enfrentou resistência por parte dos jesuítas que chegaram a oferecer ao, então, presidente Juscelino Kubitschek o custeamento da UnB, desde que a mesma fosse organizada pelos católicos. Diante deste quadro, o educador procurou outro grupo católico, a ordem dominicana, conhecida por ter opinião contrária a da Companhia de Jesus, usando como argumento o fato de o país já possuir oito Universidades católicas, quatro delas pontifícias porém, sem curso de teologia, e oferecendo a esta ordem a chance de estar à frente do Instituto de Teologia da UnB, mas com influência restrita a este instituto. Como o pedido chegou ao papa João XXVIII e foi aprovado, o presidente acabou concordando com a construção da UnB pelos moldes almejados por Darcy Ribeiro (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012).

Num primeiro momento, JK preferiu deixar à frente da UnB o Ministro da Educação e importantes intelectuais tradicionais das Universidades do país. Mas Darcy Ribeiro não abria mão de seu projeto que geraria a reforma universitária e conseguindo apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do Subchefe e Chefe da Casa Civil e de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, que, conhecendo o projeto, desejaram realizar a construção da Universidade. Finalmente, Juscelino Kubitschek deixa a cargo de Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e Oscar Niemeyer a criação da Universidade de Brasília. Após a tramitação do projeto de lei pela criação da UnB na Câmara dos Deputados e depois pelo Senado, Darcy Ribeiro convidou Anísio Teixeira e ambos decidiram que Darcy Ribeiro seria Reitor e Anísio Teixeira, Vice Reitor, nomeados pelo então presidente João Goulart (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012).

Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, em 1952 e optou por descentralizar as suas ações, criando, três anos depois, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os

Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs) em cinco estados: São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre. Os centros de pesquisa do instituto tinham como função a ampliação da atividade de pesquisa e também atuação na formação continuada de professores. Convidado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro foi diretor científico do CBPE. Este último explica o motivo da proposta de descentralização: “Nosso objetivo era convocar toda intelectualidade brasileira – sobretudo a que se abriga nas universidades – a atuar responsabilmente no campo da educação popular” (RIBEIRO, 2008, p.78 apud MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p.45).

O enfoque inicial das pesquisas educacionais no Brasil era a psicopedagogia, voltada ao desenvolvimento psíquico e à relação ensino-aprendizagem. Já na década de 1950, passou-se a um enfoque no entendimento de questões culturais e socioeconômicas nas escolas, diante da política desenvolvimentista de JK. Gatti (2001, p.67) relata que este foi um período de euforia pós-ditatorial, de “efervescência social e cultural” que foi verificado nas pesquisas que envolviam questões entre escola e sociedade (GATTI, 2001; ANDRÉ, 2006). Como já foi citado, esta ação, com enfoque da investigação com aspecto da compreensão social, foi uma das propostas de Darcy Ribeiro como diretor científico do CBPE.

Enquanto diretor científico, Darcy Ribeiro configurou um programa de estudos e pesquisas do CBPE que se cunhou em três bases:

a) pesquisa de campo em municípios, zonas urbanas e rural, representativos da diversidade brasileira; b) pesquisas bibliográfica e interdisciplinar de sistematização de estudos e teses acerca da formação brasileira; c) pesquisas sociológicas sobre o processo de industrialização e urbanização (RIBEIRO, 1986, p. 155 apud MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2012, p. 28).

Os programas sistemáticos de pós-graduação, mestrado e doutorado em educação nas universidades do Brasil foram iniciados a partir de 1965 e, em 1976, foi criado o sistema de avaliação da pós-graduação, sob a coordenação da Capes. Segundo Gatti (2001), estes fatores aliados ao retorno de professores que formaram em programas do exterior, ampliaram significativamente a quantidade de pesquisas em educação produzidas no país, que passaram a ter grande diversidade de abordagens. Contudo, foi através das ações do Inep e dos Centros de Pesquisa (CBPE e CRPEs) que a atuação da pesquisa e a mudança de produção do conhecimento desta do ambiente governamental para a Universidade se tornaram possíveis.

No período que se instalou o governo militar, as pesquisas em educação passaram a ter um enfoque mais econômico, analisando a educação como investimento, como demanda profissional, identificando os aspectos sobre planejamento dos custos, da eficiência das

tecnologias no aprendizado e ensino profissionalizante. É nesta década que são criados os programas de pós-graduação e o CBPE e os CRPEs deixam de funcionar.

Na década de 70, ocorreu uma ampliação do ensino superior e dos cursos de pós-graduação. As temáticas tiveram uma maior variação, assim como diversificou-se o enfoque dado a elas, além disso houve maior aprofundamento metodológico. Entre os temas abordados se encontravam: currículo, processos educativos, avaliação de programas, relação entre educação e profissionalização, atores e ambiente escolar, estratégias de ensino, entre outros. No entanto, nota-se que a maior parte das pesquisas enfocava o tecnicismo, taxonomias e aspectos estatísticos, privilegiando ainda a metodologia quantitativa.

Acabado o período militar, na década de 80, a pesquisa passou a um enfoque marxista, de crítica social, isso porque a sociedade, que havia acabado de sair de um período de repressão e ditadura, passou a dar voz aos movimentos sociais, característica do comunismo. Nos anos 90, ocorre a consolidação dos grupos de pesquisa, atribuída por Gatti (2001) à criação da Anped e ao retorno do exílio de pesquisadores.

A partir destas décadas houve um alargamento nas temáticas e, desta vez, na metodologia que passou a compreender, em maior número, a metodologia qualitativa em detrimento da quantitativa. Nestes anos, as ciências que atuam sobre a educação deixaram de ser exclusivamente a Psicologia e a Sociologia, ganhando espaço a Antropologia, a História e a Linguística, além do campo da Filosofia. Dando início ao entendimento de que para a compreensão do real, como objeto de estudo da educação, se fariam necessárias abordagens interdisciplinares e multidimensionais da pesquisa (ANDRÉ, 2005).

Se, anteriormente, a produção da pesquisa era voltada para um afastamento do sujeito em relação ao objeto e a prática empírica, o que se aproximava da pesquisa laboratorial, a partir da década de 1980, ocorreu um movimento das pesquisas e do pesquisador para dentro do cotidiano escolar. De acordo com André (2005), a necessidade do afastamento da neutralidade positivista encontrada no primeiro momento da pesquisa, ocasionou um alheamento de critérios necessários à produção científica e de avaliação da mesma, gerando críticas quanto à fragilidade teórico-metodológica no campo, nos anos 2000. (GATTI, 2001; ANDRÉ 2005; 2001).

As revoluções tecnológicas foram determinantes nas sociedades e incentivaram a instrução pública em massa. O conhecimento foi entendido de formas diversas, sendo discutidas, entre outras questões, a atuação do pesquisador sobre seu trabalho, sua inserção no meio social e os limites de definição de um campo científico. A pesquisa é o instrumento que torna possível a relação entre teoria e prática, sujeito e objeto. Atualmente, o quadro é diferente do inicial, a produção de pesquisas nas universidades se tornou uma realidade e é

cada vez mais incentivada. O principal meio de divulgação das pesquisas são as revistas científicas, destacando-se também que as formas de avaliação do cientista são a quantidade de produção e a estratificação de qualidade dos periódicos em que publica.

## 2 A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* tem grande importância para a pesquisa educacional, já que era parte integrante do Inep, órgão do governo federal. Este periódico foi um dos primeiros nacionais laicos, com influência dos escolanovistas que o dirigiram.

A *RBEP*, periódico oficial do governo, aparece nesta investigação como fonte de estudo por ser uma importante fonte histórica de investigação, destacando-se que eram raros os periódicos nacionais de orientação editorial laica. Dermeval Saviani (2012, p. 317) afirma que, nas três primeiras décadas de existência, a *RBEP* “assegurou a hegemonia do pensamento renovador”.

A *RBEP* ao longo destes 70 anos, assim como o Inep, foi alvo de estudos, muitos destes publicados na própria revista. Em especial, constam as edições de aniversário desenvolvidas a cada período de 20 anos, como ocorreu em 1964, 1984 e em 2004.

Através dos trabalhos publicados na *RBEP*, entre os anos de 1944 a 1971, este estudo pretende identificar o conceito de ciência compreendido pela pesquisa educacional naquele período. Esta identificação foi realizada considerando, não só os aspectos internos à organização do Inep como, por exemplo, a participação de seus diretores e funcionários, como também os aspectos externos que orientavam a ação desse órgão como, por exemplo, as modificações nas políticas governamentais.

Entre os estudos realizados sobre a *RBEP* e o Inep que se caracterizam por uma investigação com análise e periodização relacionadas aos dados internos estão os estudos de: Inês Ferreira de Souza Bragança (2001), Jader de Medeiros Britto (1984), Andréa Maria Lopes Dantas (2003), Raquel Pereira Chainho Gandini (1995), Natalia de Lacerda Gil (2003), Paulo Rosas (1984), Silvia Maria Galiac Saavedra (1988). Já entre os que investigaram sob o viés de critérios externos, pode-se destacar: Lídia Alvarenga (2000), Ester Buffa (1984), Amélia Americano Domingues de Castro (1984), Paulo Rosas (1984), José Carlos Rothen (2005), Dermeval Saviani (2002;1984), Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr. (1998), Diana Gonçalves Vidal e Marilena Jorge Guedes de Camargo (1992) e Libânia Nacif Xavier (2002).

Este estudo utilizou como uma das bases metodológicas, o trabalho de José Carlos Rothen (2005) e realizou uma análise tanto externa quanto interna da *RBEP*. Primeiramente, foi avaliada a fase de influência de Lourenço Filho, de 1944 a 1951, e, em seguida, a fase de influência de Anísio de Teixeira, subdividida em duas etapas, a saber: de 1952 a 1964,

período em que Anísio Teixeira foi diretor do Inep; e de 1965 a 1971, em que Anísio Teixeira foi afastado do Inep pelo governo militar, mas continuou a exercer influência no instituto.

A pesquisa de José Carlos Rothen (2005) baseou-se também na investigação nos períodos de influência dos principais diretores, porém dividiu a fase de Anísio Teixeira de acordo com a tramitação da LDB, de 1952 a 1961, e da Reforma Universitária, de 1962 a 1971. O autor ainda utilizou mais uma fase, de 1972 a 2001, a qual denominou “busca de identidade”. Essa fase é marcada por um fortalecimento do Inep, enquanto centro documental (1972 a 1975), seguida por uma procura pela extinção do órgão (1976 a 1980), por uma fase de aproximação da comunidade acadêmica (1980 a 1995) e de mudança para órgão de avaliação do sistema nacional de educação (1995 a 2001).

De 1944 a 2014 a *RBEP* produziu 97 volumes, 242 números e 1869 artigos. Atualmente, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* se encontra no sistema Qualis Capes<sup>12</sup>, com estratificação B1 na área da Educação e A2 nas áreas de avaliação Interdisciplinar e Letras-Linguística (RBEP, 2015).

## 2.1 Por que ter como fonte de estudo uma revista científica?

Os resultados das pesquisas realizadas pelos cientistas das mais diversas áreas são divulgados, formalmente, de forma oral, em congressos e reuniões científicas e, de forma escrita, em artigos que passaram a ser reunidos em revistas específicas (SILVEIRA, 2012). De acordo com a pesquisadora em ciência da informação Kátia Carvalho (2011), “a revista científica contribui para o refinamento, o desenvolvimento científico e da história humana” (Carvalho, 2011, p. 24).

Sobre a importância da pesquisa e do periódico científico Daisy Pires Noronha; João de Melo Maricato (2008) afirmam que:

É reconhecido o fato de a pesquisa científica ser condição básica para a evolução do ser humano, provocando e ampliando permanentemente a evolução do conhecimento. Há que se considerar, no entanto, que não basta apenas “pesquisar”, para se ter um novo domínio, um novo conhecimento – é fundamental a sua validação, o seu aceite pela comunidade científica. Assim, para que atue na ampliação das fronteiras do conhecimento há necessidade que os resultados obtidos

<sup>12</sup> “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção” (CAPES, 2014).

nas investigações realizadas sejam amplamente divulgados. Segundo Targino (1999/2000) “a ciência faz da pesquisa científica seu instrumento-mor e da comunicação científica seu elemento básico, de tal forma que a pesquisa científica e a divulgação de seus resultados são atividades inseparáveis.” (NORONHA; MARICATO, 2008, p.347).

O início da imprensa, atribuído a Gutemberg, em meados do século XV, tem caráter revolucionário no Ocidente, pois possibilitou maior difusão da informação e do conhecimento. Juridicamente legitimou o registro escrito em detrimento do testemunho oral e propiciou a permanência dos discursos. A partir da imprensa, a ciência progrediu, pois houve maior acesso à informação, além da produção de novos conhecimentos (CARVALHO, 2011).

De acordo com Maria Helena Freitas (2006), pesquisadora em história da ciência, antes do surgimento dos periódicos científicos, os cientistas trocavam informações através da epistolografia, ou seja, da troca de correspondências entre si e agremiações científicas. Algumas destas correspondências eram publicadas em “folhetins, volantes e jornais cotidianos” (FREITAS, 2006, p. 54). Foi da necessidade de um meio de comunicação mais eficiente para a troca de experiências entre pesquisadores que surgiu a revista científica (CARVALHO, 2011).

As universidades inicialmente eram contrárias à produção de novos conhecimentos suscitados pelos cientistas que, inspirados pelo Iluminismo, rejeitavam a tradição clássica e medieval. Contudo, foi através da valorização do profissional pesquisador e da pesquisa que as universidades se fortaleceram formando institutos de pesquisa (CARVALHO, 2011; FREITAS, 2006; GRUSZYNSKI E GOLIN, 2006; MIRANDA; PEREIRA, 1996). Segundo Kátia Carvalho (2011) “O Século das Luzes representou um período de institucionalização das artes e das ciências” (CARVALHO, 2011, p. 27).

Diferentemente da revista científica, que estava voltada para a produção de novos conhecimentos, o movimento significativo durante o século XVIII foi o do arranjo e recuperação do conhecimento já estabelecido nas enciclopédias. Somente no século XIX a revista científica passa a ser mais organizada (CARVALHO, 2011).

De acordo com Dely Bezerra de Miranda e Maria de Nazaré Freitas Pereira (1996), o periódico científico foi originado em 1665<sup>13</sup>, com o objetivo de divulgar notícias científicas e se transformou num meio de transmissão do conhecimento advindo das pesquisas científicas, porém, adquiriu o formato atual há cerca de um século. A publicação em periódicos

---

<sup>13</sup> “Desde o surgimento do *Journal de Sçavans* na França e do *Philosophical Transactions of the Royal Society* na Inglaterra, ambos de 1665, as transformações da comunidade científica, suas exigências e interesses, assim como as tecnologias disponíveis, foram gradualmente conformando as práticas editoriais dos periódicos. O próprio objeto foi se modificando gradualmente, oferecendo novas possibilidades de leitura, acesso e de ratificação do que é científico” (GRUSZYNSKI E GOLIN, 2006, p. 2, sem grifo no original).



científicos garante a validação da pesquisa pela comunidade científica, o reconhecimento pelos pares, já que é necessária a avaliação do editor e passa a configurar um “arquivo público-fonte para o saber científico” (MIRANDA; PEREIRA, 1996, p. 376).

O registro do conhecimento científico através dos periódicos promove a memória da ciência, a sua evolução, fomenta a produção de novas pesquisas, possibilita a ocorrência de prioridades nas descobertas científicas, promove a motivação dos cientistas, além da legitimação de novas disciplinas e campos de estudo. A disseminação confere, ao artigo e o ao seu autor, projeção na comunidade científica, possibilitando reconhecimento e ascensão (FREITAS, 2006; GRUSZYNSKI E GOLIN, 2006; MIRANDA; PEREIRA, 1996). De acordo com Freitas (2006), o periódico pode ainda ser configurado como um espaço institucional da ciência: “Além de fonte privilegiada da história da ciência, o periódico científico pode ser considerado um espaço institucional da ciência, pois se insere dentro do universo das realizações e comunicação das atividades científicas” (FREITAS, 2006, p.54).

Para que um periódico alcance grande disseminação e visibilidade, é necessária uma comunidade científica que lhe abasteça em pesquisa e faça com que o mesmo seja consolidado. E seu desenvolvimento depende, dentre outros fatores, do estágio em que se encontra a área específica em que é distribuído, da existência de um mercado representado por usuários e da infraestrutura de distribuição da informação que possibilite maior acesso. Diante de uma crescente produção científica, a avaliação dos periódicos e da comunidade científica se tornou exigência de mercado. Esta avaliação, atualmente, se realiza tendo como principal meio o fator de impacto (MIRANDA; PEREIRA, 1996).

O uso recente dos periódicos na forma eletrônica amplia a disseminação dos conhecimentos, diminui custos operacionais, facilita a indexação e a recuperação da informação. Existem editoras que cobram pela assinatura de periódicos mesmo on-line, mas a tendência é a do livre acesso, como ocorre na maior parte das revistas (TRZESNIAK, 2012).

Para Piotr Trzesniak (2012), o livre acesso aos periódicos acelera o desenvolvimento científico, melhora a gestão da ciência e confere maior transparência no processo de investimento em ciência. Ele considera mito a preocupação de alguns cientistas de que os periódicos eletrônicos tenham uma qualidade das publicações inferior e que facilitem o plágio.

Carol Tenopir e Donald W. King (2001) afirmam que os periódicos são a principal fonte de informação dos cientistas. Os autores realizaram um levantamento com quatorze mil cientistas por três décadas, de 1970 a 2001. Assim como os autores, a maior parte dos cientistas que contribuíram para o estudo, eram estadunidenses e representantes de diferentes campos científicos, tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais, além da

engenharia. Este grupo era composto por cientistas atuantes dentro das universidades e fora delas.

Segundo os pesquisadores supracitados, existe um senso comum de que os artigos científicos são pouco lidos e atribuem isto ao fato de que os métodos estatísticos estão relacionados com a quantidade de citações a este artigo. O principal método estatístico utilizado para este fim é chamado de Fator de Impacto (FI), utilizado pelo *Institute for Scientific Information* e, de acordo com Milton Artur Ruiz e colaboradores (2009), atualmente é a principal fonte utilizada para avaliar a produtividade, apesar de haver críticas com relação à maneira como vem sendo utilizado e não ser considerado ideal do ponto de vista qualitativo.

O cálculo do FI de um periódico é obtido através da divisão do número de citações dos artigos em todas as áreas contidas no ISI pela quantidade de artigos publicados nos dois anos anteriores. No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem usado, desde 2008, entre outros critérios, o cálculo de FI para classificar o periódico e os autores, distribuindo os periódicos de acordo com níveis que vão desde A1 e A2, níveis considerados mais altos; B1 a B5 e até o nível C, considerado o mais baixo. Esta medida influenciou os cursos de pós-graduação de todo o país a reformularem suas metas (RUIZ et al, 2009). De acordo com Ruiz et al (2009), essa classificação foi construída com base nos seguintes parâmetros:

Para esta estratificação foram utilizados os parâmetros formais de avaliação do periódico científico, como formato, existência de número de registro no International Standard Serial Number (ISSN), periodicidade, conteúdo científico representativo, corpo editorial com qualificação, e se os artigos publicados no periódico são revisados por pares, além do seguimento das normas da Organização Mundial dos Editores Científicos (WAME), denominado no passado de grupo de Vancouver. Foi avaliada, também, a inserção dos periódicos nas bases de dados da National Library of Medicine, PubMed/Medline, ISI e SciELO, Lilacs e outras (RUIZ et al, 2009, p. 276).

Entretanto, o FI ignora grande parte do público leitor que não irá escrever sobre todo o material lido ou que não esteja inserido como escritor. Entre eles, parte considerável dos alunos de graduação, cientistas que atuam fora das universidades e, até mesmo, parte do público que tem interesse em assuntos gerais (TENOPIR; KING, 2001). Tenopir e King (2001) afirmam que artigos de periódicos foram considerados pelos cientistas como a forma de divulgação científica de maior uso e, apesar de os cientistas fora da academia lerem menos, consideram esta leitura essencial para as atividades que desenvolvem.

Tenopir e King (2001) verificaram que os cientistas inseridos no ambiente universitário consideram que as leituras deste tipo de material enriquecem a pesquisa e o ensino, poupando tempo e recursos. Verificaram ainda que, com o acesso recente aos

periódicos de forma eletrônica, a quantidade de tempo gasto com a leitura aumentou, assim como o número de artigos lidos, fazendo com que os cientistas sintam a necessidade de mais tempo para esta atividade. No que diz respeito à crítica comum existente sobre a quantidade exacerbada de artigos produzidos, os autores apontam que aumentou também a quantidade de cientistas.

De acordo com Trzesniak, (2012), existe uma predominância dos artigos sobre os livros em todas as áreas da ciência, especialmente nas ciências da natureza, mas observa-se que na área das ciências sociais a razão entre os dois é mais equilibrada. Nas ciências sociais não há supervalorização dos periódicos internacionais como ocorre nas ciências duras que, em muitos casos, cobram taxas pela publicação de artigos. Mas estes casos vêm sendo discutidos especialmente com o maior acesso proporcionado pelos periódicos de forma eletrônica.

### 2.1.1 Primeiros periódicos nacionais

Segundo Maria Helena Freitas (2006), a imprensa nacional teve início em 1808, após o território brasileiro deixar de ser considerado colônia portuguesa e se tornar a sede da Corte. Essa medida trouxe instituições portuguesas e fez com que se definisse na sociedade uma identidade cultural com o Brasil e assim se organizarem como nação. Entre as instituições que passaram a se instaurar no país estão as científicas, especialmente de coleções botânicas endógenas para fins medicinais, as de engenharia de navegação e as militares.

Assim como no caso europeu, no Brasil as notícias científicas foram primeiramente publicadas nos jornais cotidianos e no primeiro periódico nacional a *Gazeta do Rio de Janeiro*, apresentando memórias científicas, notícias sobre produção de obras, divulgação de cursos, livros e textos científicos. A primeira publicação dedicada às ciências e às artes no Brasil, *O Patriota, Jornal Litterario, Politico, Mercantil &c. do Rio de Janeiro* foi publicado de 1813 a 1814, com produção de dezoito números. Ambos foram distribuídos pela Imprensa Régia, que deteve o monopólio do ramo até 1821 (FREITAS, 2006).

Freitas (2001) relata que, somente após oito anos, surgiu outro ‘comunicador das artes e das ciências’ (como eram denominados os periódicos científicos na época) os *Annaes Fluminenses de Sciencias, Artes e Litteratura*, publicados pela *Sociedade Philo-Technica*, no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1822). Seguido pelas publicações que a autora considerou como os principais veículos de comunicação científica no reino e no primeiro império do Brasil: o *Jornal Scientifico, Economico e Literario* (Rio de Janeiro, 1826), *O Propagador das*

*Sciencias Medicas* (Rio de Janeiro, 1827) e *O Beija-Flor: Annaes Brasileiros de Sciencia, Politica, Litteratura* (Rio de Janeiro, 1830-1831). Após a década, 1830 surgiram os periódicos das agremiações científicas e, de acordo com a autora, somente a partir de então os periódicos tiveram maior duração e estabilidade.

Maria Helena Freitas (2006) ressalta ainda que os funcionários dos periódicos, redatores e colaboradores eram entusiastas do progresso do país e do ideário desenvolvimentista, a ser alcançado pelo avanço do conhecimento científico. Ela destaca que:

No início do século XIX, conforme se viu, mostra-se singular a realização dos estudiosos brasileiros a editar publicações nas áreas das ciências em um país pobre, recém-saído das amarras do colonialismo agrário escravocrata e desprovido de estrutura política, administrativa, educacional e científica (FREITAS, 2006, p. 65).

É importante essa percepção da desigualdade e da dificuldade encontrada na contradição da produção científica em um país em que a esmagadora maioria da população era analfabeta.

Kátia Carvalho (2011) destaca que a década de 1920 é importante para história brasileira e, a partir dela, a universidade começa a ser encarada como o lugar da ciência. Os debates sobre positivismo ocorrem na Escola Politécnica no Rio de Janeiro com apoio da Academia Brasileira de Ciências e da Academia Brasileira de Educação.

Em 1918 passou a circular com periodicidade irregular a *Revista Brasileira de Ciências*, que teve seu nome modificado para *Revista de Ciências*, em 1920. Ao publicar uma conferência de Einstein, em 1925, que alcançou grande disseminação nos círculos científicos, o periódico enfraqueceu a teoria de Auguste Comte até então dominante e possibilitou a valorização da ideia da criação de um modelo universitário (CARVALHO, 2011).

Após a década de 1920, Kátia Carvalho (2011) cita a relação entre os órgãos de pesquisa e associações científicas com os periódicos. Entre os principais organismos que estimularam a produção científica no Brasil estão: a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Academia Brasileira de Ciências, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), além dos órgãos de fomento à pesquisa como a Capes e o CNPq. Mas Kátia Carvalho (2011) credita a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) à ampliação da pesquisa científica no país, já que o seu objetivo era reunir a produção de diversas revistas nacionais. Em 1956, o órgão publicou *Periódicos Brasileiros de Cultura* que, com a modificação do órgão para Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), passou a se chamar *Periódicos Brasileiros de Ciência e Tecnologia*.

A autora ainda coloca em destaque no século XX as revistas: *Ciência Hoje*, de 1982 e *Ciência Hoje para Crianças*, de responsabilidade da SBPC; a *Revista Galileu*, publicada pela Editora Globo e a *Revista Fapesp*, publicada em 2011.

### 2.1.2 Trajetória dos periódicos no campo educacional no Brasil

De acordo com Denice Bárbara Catani (1996), as revistas pedagógicas se iniciaram como revistas regionais, tendo origem, ao final do século XIX, no estado do Rio de Janeiro. A primeira delas foi publicada em 1883 e se chamava *Revista de Ensino*, outros três periódicos da área foram iniciados ainda ao final deste século no mesmo estado. A edição de revistas desta área fora da capital se originou no início do século XX, primeiramente nos estados do Paraná e Minas Gerais e depois nos outros estados como Pará, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul:

Cabe observar que do final do século XIX para o início deste multiplicaram-se essas edições pedagógicas, valendo a pena lembrar, dentre elas, a existência de *Educação e Ensino: revista pedagógica de instrução municipal* (RJ, 1897); *A Escola: órgão da Associação de Professores do Brasil* (RJ, 1900); *A Escola: publicação do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná* (Paraná, 1902); *A Escola: revista oficial de ensino* (Pará, 1902); *Revista Didática: regenerar o ensino ensinando* (RJ, 1903); *Ensino Primário* (Pará, 1910); *O Estudo: publicação da Sociedade de Estudos Pedagógicos de Professores do Distrito Federal* (Rio de Janeiro, 1908); *Revista de Ensino* (Pará, 1911); Tem-se igualmente notícias de várias outras revistas que vão se multiplicando, principalmente a partir da década de vinte (CATANI, 1996, p. 123).

José Gonçalves Gondra (1997) informa que a primeira revista educacional a ter alcance nacional foi um periódico oficial do governo federal, a *Revista Pedagógica* chegando a circular internacionalmente. Publicada de 1890 a 1896, esta revista deveria ser distribuída a todos professores, públicos ou particulares, do país. Era editada pelos membros do museu pedagógico brasileiro, o *Pedagogium*. O primeiro exemplar da revista foi lançado no aniversário de um ano da república e, para o autor, a fundação do periódico estava ligada ao pertencimento da educação pública nacional à modernidade vivenciada nos países europeus e ao ideário positivista de progresso.

Segundo Gondra (1997), a *Revista Pedagógica* tinha como objetivo auxiliar o sistema nacional de ensino a partir da padronização de um modelo escolar administrativo e pedagógico em grande parte trazido de modelos estrangeiros: “Esta dupla modelação seria -

ou deveria ser - a responsável pela construção da ordem e pelo alcance do progresso no setor da instrução pública” (GONDRA, 1997, p.383).

De acordo com o autor, o museu *Pedagogium* e sua revista de divulgação faziam parte do projeto republicano para a educação que tinha o marechal Benjamim Constant à frente da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos. Benjamim Constant realizou uma reforma no ensino básico e superior primando pela laicidade, liberdade e gratuidade de ensino, e pela ciência como estruturante do modelo curricular. Com a morte do marechal Constant, no ano seguinte tanto o museu quanto sua revista perderam em credibilidade e recursos, mas ainda conseguiram se manter por cinco anos, em nome da memória do mesmo (GONDRA, 1997).

Somente em 1932, outra revista do campo educacional atingiu alcance nacional: a *Revista Nacional de Educação* (RNE), editada por Edgar Roquette-Pinto e outros cientistas renomados do Museu Nacional. Ela foi financiada pelo Estado do seu início até 1934, quando deixou de ser publicada (DUARTE, 2004).

Em 1930, o Brasil sofria grandes mudanças econômicas. Com a Revolução de 30, teve início a preocupação com o desenvolvimento do país. Para que os projetos de desenvolvimento fossem à frente era necessária maior escolarização da população que, até o final do século XIX, era formada por 80 a 85% de analfabetos. Naquele período, a educação escolar era elitizada e quase exclusivamente dada por colégios católicos. No contexto do movimento revolucionário, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>14</sup>, passando-se a reconhecer a educação como uma questão nacional. Em 1931, o ministro Gustavo Capanema fez uma reforma na área e, no ano seguinte, foi assinado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, voltado ao povo e aos dirigentes, buscando nortear a criação de um sistema nacional de educação (SAVIANI, 1997).

O movimento escolanovista foi renovador na luta pela escola pública, gratuita, laica e dirigida a todos, resultando no início de uma pressão popular pela educação. Este movimento teve como base as ideias de John Dewey, filósofo e educador norte-americano de quem Anísio Spínola Teixeira foi tradutor da obra no Brasil (BRANDÃO, 2002; BOMENY, 2003; RBEP, 1984).

Com o apoio de Francisco Campos, Ministro da Educação, a *Revista Nacional de Educação* foi apresentada, por Edgar Roquette-Pinto, como “o primeiro gesto educativo

---

<sup>14</sup> Atualmente, Ministério da Educação (MEC). O órgão mudou de nome diversas vezes, estava associado a outras áreas, iniciou como Ministério da Educação e Saúde Pública até o ano de 1937, em que passou a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde; Em 1953 se tornou Ministério da Educação e Cultura (o qual mantém a sigla). Em 1985 o órgão passou a ser chamado de Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 2014) e a partir de 1995 passa a ser reconhecido como Ministério da Educação.

rigorosamente popular praticado pela República” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 8) e trazia como objetivo alcançar todos os lares do país. Com circulação mensal, era bastante ilustrada e de linguagem acessível, voltada a um público amplo, em sua maior parte com pouca instrução e também a um público culto de professores e agremiações científicas que deveriam ser difusores dos conteúdos da mesma (DUARTE, 2004).

Segundo Regina Horta Duarte (2004), A *RNE* surgiu com o objetivo de ser “uma revista popular de vulgarização de ciências, letras e artes” (DUARTE, 2004, p.36) que deveria alcançar todos os institutos públicos de ensino. Funcionando como uma cartilha do Museu Nacional, a revista trazia informações diversas sobre o Brasil: sua população e geografia, seus aspectos territoriais físicos, dados estatísticos e históricos, além de conhecimentos sobre biologia que iam desde o corpo humano e higiene até detalhamento sobre fauna e flora, passando por técnicas agrícolas voltadas ao homem do campo. Esta revista era editada com base na epistemologia escolanovista, da qual Roquette-Pinto fora signatário no Manifesto (DUARTE, 2004).

Roquette-Pinto era contra os “maus compatriotas” que, pessimistas com relação ao povo brasileiro e entre outras questões, defendiam o controle da Eugenia, da formação de mestiços afirmando que o tipo biológico originado da mistura de raças, que já somava grande parte da população, seria uma forma humana inferior. O educador defendia que todos eram iguais, independentemente da cor e que a todos deveria ser aplicada a instrução pública (DUARTE, 2004).

De acordo com a autora, apesar da expectativa e do entusiasmo dos intelectuais do Museu Nacional em formar uma nação mais instruída através da divulgação científica, alcançando através da escola muitos lares, a *RNE* somente perdurou por 21 números veiculados em 16 volumes, publicados entre outubro de 1932 e junho de 1934 (DUARTE, 2004).

Podemos entender que o primeiro periódico científico da área educacional a obter projeção nacional marcado pela laicidade foi a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, pois era voltada mais diretamente ao público de professores e pesquisadores e foi criada em 1944 com o objetivo de divulgar investigações sistemáticas na área pedagógica. Ela surgiu como publicação oficial do governo federal, lançada após seis anos da instalação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais<sup>15</sup>, órgão do Ministério da Educação e Saúde. O Inep buscou se destacar do MES e atuar à frente das reformas educacionais (ROTHEN, 2005).

---

<sup>15</sup> Em 1972 o órgão teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais e desde 2001 passa a nomenclatura atual de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sendo publicado até os dias atuais, este periódico é uma fonte especial para compreendermos os primeiros tempos da produção científica brasileira acerca do campo pedagógico. Vidal e Camargo (1992) chamam a atenção para a ocorrência de dois movimentos na *RBEP*: o técnico e burocrático, com publicações acerca de legislação governamental, e o teórico sobre a epistemologia escolanovista delineada pelos seus editores.

O Inep passou por mudanças e recentemente é um órgão governamental voltado para avaliação do ensino, apesar disso a *RBEP* continua sendo sua publicação oficial. Atualmente, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* se encontra no sistema Qualis Capes com estratificação B1 na área da Educação e A2 nas áreas de Avaliação Interdisciplinar e Letras-Linguística (RBEP, 2015).

Após a criação da *RBEP*, outro marco importante para a pesquisa educacional foi a instituição dos cursos de pós-graduação, promulgados com os pareceres nº 977/65, aprovado em dezembro de 1965, e o nº 77/69 que tornou explícitas as normas de estabelecimento. Neste sentido, nas décadas seguintes, foram instituídos diversos programas de pós-graduação pelo país, o que fez aumentar o número de pesquisas, bem como o de revistas científicas.

Segundo Bernadete Angelina Gatti (2001), a partir da década de 1980 os grupos de pesquisa na área educacional se consolidaram e as temáticas de pesquisas se diversificaram. Isto foi possibilitado pelas ações citadas anteriormente, pelo vigor do retorno à democracia e pela criação de entidades acadêmicas e sindicais como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação (mais tarde de Pós-Graduação e Pesquisa) em Educação (Anped) de 1978, entre outras.

Na década de 1980, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a realizar avaliações das produções científicas do campo educacional. De acordo com Osmar Fávero (1998), os objetivos da avaliação da Capes foram os seguintes:

- a) facilitar a distribuição de bolsas de estudo para os mestrandos e doutorandos e orientar o investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível;
- b) subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação e à universidade, assim como suas relações com a educação básica;
- c) criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação, designada como “memória da pós-graduação brasileira”. (FÁVERO, 1998, p. 6)

Osmar Fávero (2012) pontua que as diversas associações de pesquisadores do campo educacional se uniram entre si e com as agências oficiais, abrindo espaço para articulação entre pesquisadores e discussão de projetos.

Ele considera que o periódico *Cadernos de Pesquisa*, que começou a ser publicado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em 1971, foi o primeiro do campo educacional



“explicitamente destinado à divulgação da pesquisa” (FÁVERO, 2012, p.19). Diferentemente da *RBEP*, os *Cadernos de Pesquisa* não traziam legislações ou atos oficiais do governo federal.

De acordo com Elba Siqueira de Sá Barreto (2002), o periódico *Cadernos de Pesquisa*, de 1971, é dedicado a divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e etnia<sup>16</sup>. O Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas foi, desde seu início, formado por um grupo de pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento do campo educacional. Este pode ter sido um fator responsável por esta revista ter alcançado reconhecimento no meio acadêmico (BARRETTO, 2002; GOUVEIA, 1976).

Entre os principais periódicos voltados ao campo acadêmico da área educacional, iniciados entre 1970 e 1980, Osmar Fávero (2012) destaca: *Educação & Realidade*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado em 1976; *Educação & Sociedade*, publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) pela primeira vez em 1978 e a série *Cadernos Cedes*, de 1980; *Educação Brasileira* e a série *Estudos e Documentos*, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), ambos em 1978; *Em Aberto*, que começou a ser publicada pelo Inep em 1981; *Perspectiva*, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina criado em 1983 e *Revista Brasileira de Administração da Educação*, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), de 1983. Na década de 1990, destacam-se os periódicos: *Revista Brasileira de Educação*, criada pela Anped, em 1995 e a reestruturação da *Revista da Faculdade de Educação*, da USP, em 1999, como *Educação e Pesquisa*.

Neste mesmo período, também surgiram importantes revistas de divulgação científica voltadas para o público geral, Fávero (2012) aponta: *Encontros com a Civilização Brasileira* de 1978 e *Ciência Hoje*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 1982. Estas revistas possuíam grande alcance do público e continham discussões sobre o campo educacional. Anterior a este período, o periódico *Amae Educando*, de 1967, era distribuído pela Associação Mineira de Administração Escolar com grande tiragem (FÁVERO,2012).

Osmar Fávero (2012) cita que, após a década de 1980, foram realizados diversos encontros na forma de seminários entre editores de periódicos do campo educacional que contaram com a presença de representantes de órgãos oficiais, em especial, do Inep.

---

<sup>16</sup> Disponível em:< [http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta\\_cadernos.php?area=publicacoes](http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Com o maior acesso à internet, diversas revistas educacionais passaram a ser disponibilizadas nos sites próprios e através de indexadores como o *Scientific Library Online*, *SciELO*, criado pela BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências de Saúde), em parceria com a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo), no ano de 1996<sup>17</sup>.

Além destes indexadores, a divulgação eletrônica dos periódicos também é propiciada pelo Portal de Periódicos da Capes, criado nos anos 2000. O portal de periódicos da Capes disponibiliza um acervo com mais de 33 mil periódicos das diferentes áreas de conhecimento, 130 bases referenciais, 10 bases dedicadas a patentes, além de outros materiais de investigação<sup>18</sup>.

## 2.2 O Inep

A criação do Inep e da *RBEP*, bem como a escolha de Gustavo Capanema para Ministro, são descritas por duas perspectivas. De acordo com os escolanovistas, foi a partir dos congressos realizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE) que iniciou a discussão sobre a necessidade de um órgão de pesquisas que desse base às políticas públicas (AZEVEDO, 1964; LOURENÇO FILHO, 1964; PACHOAL LEMME, 1984). Segundo Schwartzman et al (1984), foi uma sugestão da igreja católica, em um “pacto” com o governo federal, a fundação do órgão e a criação de uma revista contra o ecletismo pedagógico e antibolchevista. Com relação à reforma da educação iniciada por Capanema, verifica-se os seguintes itens:

- a) seleção do professorado e das administrações em todo o país;
- b) seleção de um conjunto de princípios fundamentais da educação no Brasil;
- c) fundação de institutos superiores na base dessa seleção e orientação;
- d) publicação de uma grande revista nacional de educação na base destes princípios, com boa colaboração etc.; e rigorosa exclusão do ecletismo pedagógico e muito menos do bolchevismo etc.;
- e) publicação de pequenas ou grandes doutrinas anti-marxistas e de documentação anti-soviética;
- f) idem de obras sadias, construtivas, na base dos princípios de educação no Brasil;
- g) defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional de educação;
- h) idem de uma filosofia sã;

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

<sup>18</sup> Disponível em:< [http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pinstitutional&mn=69](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitutional&mn=69)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

- i) convocação de uma Convenção Nacional das Sociedades de Educação, para os fins de h, mas com as bases principais já previamente assentadas;
- j) atenção muito particular com o espírito ainda dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo;
- l) entendimento com os estados para uma uniformidade na orientação educativa;
- m) elaboração do Plano Nacional de Educação nessas bases;
- n) escolha dos futuros membros do Conselho Nacional de Educação tendo em vista este objetivo;
- o) elaboração dos programas para os cursos e complementares;
- p) facilidades do ensino religioso em todo o país;
- q) idem para a fundação da faculdade católica de teologia nas Universidades;
- r) idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os trabalhos sociais da Ação Católica Brasileira;
- s) idem para a Universidade Católica do Rio de Janeiro;
- t) entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos da Escola de Serviço Social (SCHWARTZMAN et al, 1984, p. 174).

Nestes itens é possível constatar a clara decisão da igreja de exclusão de membros do escolanovismo, especialmente Fernando de Azevedo, como citado no item J. De acordo com Raquel Gandini (1995), neste pacto, interessava a igreja que o Estado oferecesse ensino religioso nas escolas públicas e que disso não fossem excluídas as escolas particulares, especialmente as confessionais. Ao governo federal era importante o papel político e os recursos aplicados pela igreja, como afirma Sérgio Micelli (1979 apud GANDINI, 1995):

Nas condições em que se encontrava o sistema de ensino dos anos 20, o Estado não poderia estender sua tutela ao campo educacional sem negociar as reformas previstas com a Igreja Católica que era o principal investidor e concorrente nessa área. Por outro lado, uma escassez de elementos qualificados para gerir tais iniciativas as determinações impostas pela origem social se retraem perante os triunfos conferidos por uma formação escolar profissionalizante (MICELLI, 1979, p. 168).

A partir da pesquisa de Gandini (1995), é possível aferir que o Ministro Gustavo Capanema tentou realizar uma negociação entre os católicos, especialmente na figura de Alceu Amoroso de Lima, e os signatários do Movimento da Escola Nova. A autora identifica que a escolha de Manuel Bergström Lourenço Filho, como diretor do INEP, foi determinada por dois fatores: pela influência da Igreja Católica na exclusão de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, descritos como comunistas; e pela especialização profissional que garantiu títulos necessários para que estivesse à frente de um setor governamental, mesmo sendo defensor da Escola Nova.

Segundo Lourenço Filho (2005), em seus primeiros anos, o Ministério da Educação e Saúde Pública obteve pouca expressão até que, em 1936 o Ministro Gustavo Capanema o reestruturou, incluindo, além do Departamento Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, um novo órgão: o Instituto Nacional de Pedagogia. Cada órgão teria uma função diferenciada: ao Departamento caberia atuação executiva; ao Conselho, o papel consultivo e

ao Instituto, a organização documental, intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, promoção de inquéritos e pesquisas, assistência técnica aos estados e municípios e divulgação dos trabalhos realizados.

Esta reformulação de Capanema se tornou oficial com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que mudou o nome do órgão para Ministério da Educação e Saúde e criou, porém não implementou, o novo Instituto. Somente com o Decreto-Lei nº 580, em 30 de julho de 1938, o projeto de Capanema foi instalado, com a mudança de nome do Instituto Nacional de Pedagogia para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, mantendo as funções primeiramente apresentadas, com o objetivo de ser um órgão de pesquisa que fornecesse subsídio para as políticas públicas (LOURENÇO FILHO, 2005; SAVIANI, 2012). Isto pode ser verificado no Art 2<sup>a</sup> do Decreto-Lei Nº 580:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

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

Contudo, a partir deste Decreto-Lei, foram designadas ao INEP atividades não somente pedagógicas, de natureza técnica, mas também de psicologia aplicada, de orientação e seleção profissional. O Instituto era ligado também ao setor de Biometria Médica, compreendendo a área de Saúde que fazia parte do Ministério, de acordo com o Art 4º:

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

Parágrafo único. As quatro secções são assim distribuídas:

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

É interessante notar que tanto no Art 2º quanto no Art 4º, a sessão de Psicologia Aplicada é colocada separadamente da sessão de inquéritos e pesquisas. Como mostra o clássico estudo “A pesquisa educacional no Brasil”, publicado em 1971, por Aparecida Joly

Gouveia, a Psicologia foi a temática hegemônica na *RBEP* do início de sua publicação até 1950, período em que Lourenço Filho e Murilo Braga, seu sucessor, foram diretores do INEP. Com a entrada de Anísio Teixeira e a criação do CRPE e CBPE, o enfoque incidiu nas Ciências Sociais.

Estes setores não pedagógicos se desligaram do Inep no ano de 1943. Lourenço Filho (2005) justificou que no período inicial, estas funções serviram para configurar maior status ao campo e para aprimoramento da estatística dos técnicos em educação. O autor credita ao término do trabalho de organização de material e à capacitação de pessoal, a possibilidade de, em 1944, o instituto lançar o seu “órgão de divulgação periódica”, a *RBEP*. (LOURENÇO FILHO, 2005, p. 184)

O Instituto iniciou de forma fragmentada com salas em diversos departamentos, inclusive no Museu Histórico Nacional, com pouco pessoal, mas, em 1939 recebeu maior efetivo, fruto do concurso público que criou o cargo de Técnicos de Educação, que teve entre seus membros o signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Paschoal Leme (LOURENÇO FILHO, 2005).

A partir da década de 1970, foram criados os programas de pós-graduação em Educação e com maior apoio à pesquisa, o nome do Inep foi modificado, pelo decreto Nº 71.407, para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, publicado em 20 de novembro de 1972. Esta alteração estava de acordo com o novo momento do setor que passa a ter cursos de pós-graduação em Educação, não constando a nomenclatura ‘em Pedagogia’, esta foi uma tendência não só no Brasil, como também na América Latina. Saviani (2012) considera que ‘educacional’ é um termo mais amplo do que ‘pedagógico’, mas que, além disso, este campo buscava se desassociar do caráter pejorativo atrelado à Pedagogia. O autor ainda enfatiza que foi de bom senso a decisão de manter o nome da *RBEP*, pois, pelo seu longo período em atividade, a mesma perderia em identidade.

Iniciado no Estado Novo, o Inep passou por outro período de ditadura do governo federal, sendo atingido diretamente no final do regime com os seguintes acontecimentos: a mudança da sede para a nova capital federal, em Brasília, fazendo com que sua biblioteca fosse doada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a paralisação das atividades da *RBEP*, de abril de 1980 à abril de 1983. Mesmo com o retorno da democracia, o Inep se mantinha abalado, com possibilidade de encerramento das atividades durante a presidência de Fernando Collor de Melo.

Até que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o órgão se reestruturou e passou a ter atividade avaliativa dos ensinos Básico e Superior, estando subordinado à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do MEC. Sendo assim, o órgão perdeu, em

1997, sua função de realização, fomento e divulgação da pesquisa educacional (ROTHEN, 2005; SAVIANI, 2012).

### 2.3 Período de influência de Lourenço Filho (1944 a 1951)

Manuel Bergström Lourenço Filho foi diretor do Inep do seu início, em 1938, até 1945 e seu sucessor, Murilo Braga de Carvalho, que era funcionário de carreira do Inep, continuou o trabalho dele, na área da Psicologia, da documentação e da divulgação dos conhecimentos educacionais (ROTHEN, 2005). Murilo Braga contou com o apoio de Milton de Andrade Silva, também funcionário de carreira do Inep desde seu início, que chefiou a *RBEP* de 1947 a 1952. Esse período compreende as presidências de Getúlio Vargas, sob o regime ditatorial do Estado Novo até outubro de 1945, e durou todo o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, finalizado em janeiro de 1951.

O primeiro número da revista tem apresentação assinada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema e editorial<sup>19</sup> não assinado, mas creditado ao diretor Lourenço Filho. De acordo com Rothen (2005), estes dois textos são contraditórios quanto à subordinação da revista, o ministro a designa, numa tentativa de autonomia do Instituto, como responsabilidade direta do Ministério da Educação e Saúde e o diretor ao Inep. A partir do segundo número é exposta uma ementa que esclarece que a revista é um órgão do Ministério, mas que está sob responsabilidade do INEP.

Na “Apresentação”, Gustavo Capanema (1944) enfatiza que não seria interessante a realização de estudos teóricos gerais que, segundo ele, são “lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo” (CAPANEMA, 1944). Ele cita, entre estes, as tentativas iniciais de renovação da prática pedagógica na Inglaterra, Alemanha e França, os estudos de filosofia e ciência da educação (citando entre diversos autores os nomes de Dewey e Durkheim), e de metodologia<sup>20</sup>.

A indicação do Ministro era que a pesquisa fosse realizada e divulgada a partir da prática escolar nacional, em consonância com as teorias e métodos que teriam se tornado

---

<sup>19</sup> Estes textos não tem paginação.

<sup>20</sup> Entre os teóricos apontados por Capanema estão: “[...] primeiras tentativas de renovação das práticas pedagógicas e experiências (de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha, de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Durkheim, Ferrier, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori, plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc.)” (CAPANEMA, 1944).

“princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e as normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação.” (CAPANEMA, 1944). Para Capanema, o objetivo do INEP e da *RBEP* seria:

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).

Podemos identificar que as publicações na *RBEP* deveriam estar voltadas para a prática, fazendo uso de teóricos escolanovistas já validados. E que o foco seria a Biologia, a Psicologia e a Sociologia. Como já foi dito, nestes primeiros tempos, por influência de Lourenço Filho, a maior parte dos textos estava relacionado com a Psicologia educacional, direcionados para a aplicação de testes e metodologias práticas no âmbito escolar para análise da relação ensino-aprendizagem.

No editorial do número um, identificado como sendo de autoria de Lourenço Filho, o autor (1944) inicia o texto abordando as mudanças ocorridas desde 1930, que possibilitaram quantidade elevada de matrículas escolares, o que daria “oportunidades para todos com o esclarecimento dos objetivos sociais da educação” (*RBEP*, 1944). A partir deste movimento social, segundo o Diretor do INEP, foi possível a realização da *RBEP* como órgão de divulgação das pesquisas pedagógicas que deveria informar os direcionamentos que a área percorreria, especialmente diante do movimento escolanovista que é afirmado no texto “para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social.” (1944). Neste editorial, Lourenço Filho ainda expõe os conteúdos da revista:

Surge assim, no momento próprio, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, para congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação. Em suas páginas, terão acolhida artigos de colaboração, em que se exponham e debatam opiniões. Aqui se registrarão, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância. Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosas, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. Apresentar-se-ão ainda notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro, e transcrição de artigos da imprensa, quando dedicados aos assuntos pedagógicos do momento (*RBEP*, 1944).

Raquel Gandini (1955) explica que estes conteúdos foram divididos da seguinte forma, nos primeiros anos da revista: Editorial; Ideais e debates; Documentação; Vida Educacional com as subseções: Educação brasileira, Informação do país, Informação do estrangeiro, Por meio de revistas e jornais, Atos Oficiais. Durante a gestão deste diretor, em alguns números, apareceram as seções Orientação Pedagógica e Bibliografia, esta última com resenhas. E, por duas vezes, a seção Documentação teve uma sub-seção denominada Documentação Histórica, contendo textos pedagógicos do período colonial.

Lourenço Filho diz, no editorial da primeira edição, que o periódico estaria aberto à publicação de pesquisadores brasileiros, no entanto, Rothen (2005) nota que, na ementa que passou a constar no segundo número, foi utilizado o termo “colaboração sempre solicitada”. Somente após a reestruturação da *RBEP* e retorno das atividades em 1983, foram apresentadas as normas e procedimentos para envio de artigos.

Contraditoriamente a este fato, na revista havia a informação de que toda correspondência destinada a *RBEP* deveria ser enviada para a caixa postal do diretor do Inep. Além disso, em documento publicado em 1952, o então chefe do periódico, Milton de Andrade Silva<sup>21</sup>, informa que eram enviados poucos textos à revista, com exceção da seção de atos oficiais que era constituída por legislação, fator que fazia necessária a publicação de aulas, conferências, cursos nacionais e reprodução de artigos publicados em periódicos de fora do país. Sendo assim, não fica claro se pesquisadores tinham a possibilidade de enviar artigos espontaneamente e vê-los publicados. É necessário levar em consideração que os textos iniciais não possuíam a formatação atual e talvez não houvesse normas tão precisas para elaboração de um artigo (ROTHEN, 2005).

José Carlos Rothen (2005), através da análise dos primeiros textos da revista, compreende que, no editorial do periódico, Lourenço Filho deixa clara sua posição de autonomia do Inep em relação ao Ministério da Educação. E conclui, a partir destes textos, que o periódico “adota o ponto de vista nacional, assume a postura escolanovista e trata de temas práticos” (ROTHEN, 2005, p.195). Apesar de ter orientação do Movimento Escola Nova, indo de encontro à orientação católica indicada por Alceu Amoroso Lima, a *RBEP* não publicou artigos de origem marxista, como desejava o intelectual católico (GANDINI, 1995).

Rothen (2005) compreende também que além de adotar estes posicionamentos, eles serviram como critério pela direção do Inep para a solicitação de textos aos autores que publicaram na *RBEP* ou para que os próprios autores apenas enviassem pesquisas que se encaixassem no perfil apontado no primeiro editorial e na Apresentação.

---

<sup>21</sup> Relatório das Atividades da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos referente ao ano de 1952. Milton Andrade da Silva.



Nos seus dois primeiros anos, a revista teve tiragem mensal e, posteriormente, passou a ter uma tiragem trimestral. Lourenço Filho (2005, p.184) remete à importância da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: “É muito difícil que hoje se encontre um estudo sobre educação no Brasil, de maior tomo, que não faça referência à documentação ou a trabalhos insertos nessa revista.” .

Segundo Alvarenga (2000), no período do Estado Novo, primeiro ano da *RBEP*, os artigos buscavam discutir a importância da ciência e seus fundamentos epistemológicos, assim como a importância da pesquisa em educação, das disciplinas relacionadas com a prática educativa e da realidade do corpo docente e discente, de modo a perpetuar aportes teórico-metodológicos da pesquisa educacional.

De acordo com Natália Gil (2002, p. 79), a Estatística foi o “instrumento privilegiado de orientação das políticas educacionais no contexto de centralização administrativa estabelecida pelo governo Vargas” e, a partir deste governo, esta ciência, que anteriormente era vista com ressalvas, passou a ter seus dados e resultados de pesquisa, considerados como retratos da realidade educacional brasileira, especialmente no que diz respeito ao atendimento da demanda por educação, à oferta de vagas, ao analfabetismo, à evasão e à repetência escolar. As estatísticas eram apontadas como o norteamento para o planejamento das ações políticas em educação, por isso eram consideradas imprescindíveis nas pesquisas do setor educacional.

O governo Dutra foi marcado pela internacionalização da economia e por adotar o modelo de desenvolvimento educacional e científico dos Estados Unidos da América. Há uma continuidade nas lideranças, maior intensificação da atuação do movimento em prol da educação e da ciência, com grande atuação da Associação Brasileira de Educação, e a criação Academia Brasileira de Ciências e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC (GIL, 2005).

Lídia Alvarenga (2000) afirma que diferentemente do período do Estado Novo, há uma notável presença de artigos não originais publicados na *RBEP*, aproximadamente 42%. Nos dois períodos, os artigos tratavam predominantemente da pesquisa educacional, tendo como temática principal as disciplinas que compõem as ciências da Educação, contudo, se, no primeiro ano, a Biologia e a Estatística eram as ciências principais, no governo Dutra também se encontram artigos sobre Filosofia e Psicologia educacionais. Este fator pode estar relacionado ao crescente número de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que, ao final desta fase política, contava com 22 unidades. Ainda que, “A evolução dos níveis superior e médio de ensino, entretanto, materializava-se mediante ações governamentais que se

concentravam mais na construção de prédios (pedagogia arquitetônica) do que em um projeto pedagógico-científico” (ALVARENGA, 2000, p. 253).

Já o momento histórico em que Getúlio Vargas foi eleito democraticamente, ficou conhecido pela atuação de fortalecimento da economia nacional, porém, não cortou laços com as regras do sistema capitalista internacional. Citando Carvalho (1992), Alvarenga (2000) conclui que este período foi de enaltecimento do pesquisador e da ciência, e o desenvolvimento econômico e social, decorreria da prática da pesquisa. Foi intensificado o trabalho do CNPq e, em julho de 1951, foi criada a Capes. Apesar disso, as temáticas de institucionalização da Ciência foram de baixa produtividade na *RBEP*.

#### **2.4 Período de influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971)**

Com a morte de Murilo Braga, Anísio Spínola Teixeira assumiu seu lugar à frente do Inep, de julho de 1952 a abril de 1964, porém sua influência no Instituto se estendeu até seu falecimento em 1971. O período de influência de Anísio Teixeira perpassou os governos<sup>22</sup> de: Getúlio Vargas, desta vez eleito democraticamente, que durou de janeiro de 1951 a 1956; Juscelino Kubitscheck, iniciado em janeiro de 1956 e finalizado em janeiro de 1961; Jânio Quadros, de janeiro a agosto de 1961; Ranieri Mazzilli e João Goulart, de setembro de 1961 até abril de 1964; e o período do Golpe Militar, em que Anísio Teixeira foi afastado do cargo de diretor do Inep, que começou em abril de 1964 e foi finalizado em março de 1985 (ROTHEN, 2005).

Lídia Alvarenga (2000), ao analisar bibliometricamente os artigos publicados na *RBEP* de 1944 a 1974, realizou um quantitativo de produções por período de governo e por temática. Podemos fazer uma comparação quanto ao período de influência de Lourenço Filho, como os da fase 1, final do Estado Novo e fase 2, Governo Dutra, que foi até o ano de 1951 e de Anísio Teixeira, de 1952 a 1974 com as fases de governo de 3 a 6 respectivamente de Vargas (eleito), Kubitscheck, Jânio Quadros e João Goulart, e os governos militares.

Como resultados de sua pesquisa, Alvarenga (2000) verificou que na direção de Anísio Teixeira foram produzidos mais artigos do que no período de Lourenço Filho, com exceção da fase 3, no governo de Getúlio Vargas, que foi a fase de baixa produção das três décadas. A fase do governo Quadros-Goulart, foi a mais produtiva, seguida decrescentemente

---

<sup>22</sup> Não foram considerados na listagem os governos de presidentes interinos.

pelos governos militares, Kubitscheck, Estado Novo e Dutra. Contudo, o momento de maior produtividade é o que menor apresenta produções especificamente da área educacional, com aproximadamente 58% dos artigos tratando de temáticas da ciência em geral. A autora constatou que os artigos nas demais fases, mesmo abordando outras questões científicas, em sua maioria, eram específicos do campo pedagógico, cumprindo, assim, os objetivos apresentados no editorial do periódico.

Já na fase Quadros-Goulart, Lídia Alvarenga (2000) observou a predominância de temáticas sobre ciência, já os artigos relativos ao Estado Novo eram predominantemente sobre pesquisa educacional. Nos governos militares, a temática de maior relevância foram as instituições. Nos demais períodos, Dutra, Vargas e Kubitscheck, grande parte dos artigos entra na categoria *Disciplinas, correntes do pensamento, filósofos e pensadores que contribuem ou contribuíram para a formação do discurso sobre a pesquisa educacional*.

Alvarenga (2000) também expõe que, entre os principais autores de artigos publicados na *RBEP*, estão altos funcionários do Inep, inclusive os diretores e também pesquisadores de outras instituições científicas da área educacional ou de outros campos. Entre eles, cinco ultrapassaram três fases de governo consecutivas: Anísio Teixeira, Newton Sucupira, Carlos Chagas Filho, João Roberto Moreira e Góis Sobrinho Filho. A autora enfatiza que, dos 206 artigos selecionados, apenas 20 eram de autoria feminina, fato interessante, diante de uma área de conhecimento reconhecida por ser predominantemente feminina.

A autora afirma que a eleição das disciplinas Estatística, Biologia, Psicologia e Ciências Sociais serviu para uma configuração pedagógica subserviente ao Estado, que se utilizou deste fato para difundir seus ideais, especialmente os levantamentos estatísticos com caráter censitário (ALVARENGA, 2000).

#### 2.4.1 Mudanças sociais, modernização e a Pesquisa para a Unesco

No fim da década de 1950, o país possuía 50% de sua população analfabeta e era rara a oferta de ensino público, fator preocupante para um governo de proposta desenvolvimentista. Ao final do governo JK, essa taxa caiu para 40%. O governo precisava de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento das indústrias, para isso, procurou investir em alfabetização, no ensino técnico e superior e na formação dos professores. Contudo, foi baixo o investimento em educação, 3,4% do inicialmente previsto (BOMENY, 2013; CUNHA, 2002).

Marcus Vinícius Cunha (2002) percebeu que o pouco investimento em educação se destinou ao ensino primário e médio técnico, um gasto quatro vezes maior do que era praticado anteriormente. O ensino superior não deveria ser prioritário, já que voltado apenas a quem tivesse “vocação” aos “estudos intelectuais”, com exceção dos cursos de administração, que deveriam ser expandidos. Além disso, a política de JK buscava aprimorar o corpo docente de todos os níveis de ensino. Este foi um dos fatores que influenciaram a criação dos centros de pesquisa educacionais, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais (CRPE) em cada estado da federação, ligados ao Inep, órgãos que acabaram tendo atuação na formação de recursos humanos<sup>23</sup> e na área investigativa.

O pesquisador verificou que a mudança na educação também era tida como uma superação do atraso, o que ele identificou em alguns artigos dos periódicos ligados aos centros de pesquisa, cujos autores aderiram à ideologia desenvolvimentista e entendiam que a educação precisava se modernizar acompanhando a política econômica, afastando a tradição rural da escola (CUNHA, 2002).

Cunha (2002), chama a atenção para a atuação de organismos internacionais no Inep desde sua criação, o que não foi diferente durante a criação e o estabelecimento do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, que contou com a participação de técnicos da Unesco. Inclusive com influência desta instituição na indicação do corpo diretivo do CBPE. De acordo com o autor, o CRSP (Centro Regional de Pesquisa Educacionais de São Paulo) promoveu cursos que faziam parte do Projeto Maior N° 1, da Unesco que, segundo o autor, o tinha como objetivos a expansão da educação primária e erradicação do analfabetismo na América. Assim, o organismo justificava gastos com a formação de recursos humanos. Estes cursos fariam com que o pensamento pedagógico fosse “aprimorado”. Fernando de Azevedo se aproximava dessa ideia, voltada para a formação de “elites intelectuais e pedagógicas”.

A partir da criação dos centros de pesquisa, surgem dois novos periódicos: “Educação e Ciências Sociais”, em março de 1956, vinculado ao CBPE e “Pesquisa e Planejamento”, vinculado ao Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo (CRSP), dirigido por Fernando de Azevedo. Ambos os periódicos promoviam a divulgação dos estudos e dos projetos realizados pelos Centros de Pesquisa (CUNHA, 2002). Cunha acreditava que esses dois centros foram os únicos a estabelecer relação efetiva com as escolas pelo fato da atuação

---

<sup>23</sup> Sobre a atuação formativa, Cunha (2002) relata que o Centro Regional de Pesquisa Educacionais de São Paulo ofereceu bolsas de estudos para professores primários nos Estados Unidos, com iniciativa conjunta do governo americano e do INEP e promoveu o I Seminário de professores primários, em 1957 e cursos para formação de professores como o Curso para Delegados de Ensino em 1958, e neste mesmo ano e nos dois anos seguintes o Curso de Especialistas em Educação para América Latina. Além de cursos para inspetores escolares.

direta de Anísio Teixeira no CBPE e pelo fato de CRPE baiano ser dirigido pela irmã do educador.

A ação da pesquisa ganhou tamanha importância, pois os diretores do CBPE e os técnicos da Unesco viam nas ciências sociais a solução para os problemas educacionais do país. As pesquisas deveriam medir e avaliar as mudanças futuras, elaborando mapas sociológicos e educacionais (CUNHA, 2002).

#### 2.4.2 As Campanhas e os Centros de Pesquisa do Inep

Segundo Rothen (2005), a direção de Anísio Teixeira à frente do Inep se tornou uma refundação do Instituto, com a ruptura do modelo anterior que seria mais técnico. Para o autor, no segundo discurso de posse, Anísio Teixeira demonstrou que ansiava pelo retorno da discussão em prol da reconstrução da escola e criticou a sociedade pela não participação nas lutas sociais e por não estar preparada a novos desafios. Segundo Anísio, a reformulação do ensino deveria ocorrer não por atos oficiais, mas pelo consenso da opinião pública. Este educador criticou, no artigo “A administração pública e a educação” de 1956, a política centralizadora do Estado Novo. O objetivo dos Centros de Pesquisa era justamente a descentralização do Inep e uma ação mais próxima da comunidade científica e dos professores.

No seu primeiro ano na direção do Inep, Anísio Teixeira criou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme). A pesquisadora Libânia Nacif Xavier (1999) informa que as campanhas iniciadas por Anísio Teixeira, em 1952, foram encerradas quando os centros de pesquisa surgiram. A autora constatou que a Caldeme tinha como objetivo renovar e analisar os livros didáticos em uso na prática escolar no Brasil, bem como elaborar e distribuir guias, manuais e livros aos professores da rede pública. E à Cileme cabia reunir informações sobre a situação em que se encontrava o ensino médio, de maneira que esses dados servissem ao planejamento da educação pública. Os objetivos de ambos foram realizados através de pesquisa quantitativa.

Os centros de pesquisa, ligados ao Inep, além da função de maior ampliação da atividade de pesquisa, descentralizaram as ações do Instituto e acabaram tendo também atuação na formação de recursos humanos. Naquele período a tendência pedagógica das

pesquisas educacionais começa a ter forte atuação das Ciências Sociais, retirando o espaço dado anteriormente para a Psicologia (CUNHA, 2002).

Estes centros continham os seguintes departamentos autônomos: o de pesquisas educacionais (Depe), de pesquisas sociais (DEPS), o de documentação e informação pedagógica (DDIP) e o de aperfeiçoamento do magistério (DAM). Antes de implementar os CRPEs, Anísio Teixeira buscou apoio de diversos educadores e instituições (XAVIER, 1999).

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, inicialmente foi dirigido com Péricles Madureira Pinho. Este centro permaneceu ligado diretamente ao Inep, mas os demais tiveram ligações com outros órgãos governamentais ou de pesquisa.

Anísio convidou, para chefiar o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, o intelectual Gilberto Freyre que, de acordo com Xavier (1999), com sua visão, peculiar traria a almejada regionalização ao centro como parte de um projeto nacional, contudo este CRPE permaneceu ligado ao Inep. Já o Centro Regional de Pesquisas de Porto Alegre ficou a cargo da professora Elooch Ribeiro Kunz e estava ligado à Faculdade de Filosofia da Universidade. O CRPE da Bahia foi dirigido por Luís Ribeiro Sena e Carmem Spínola Teixeira, irmã de Anísio Teixeira, e esteve unido à Secretaria de Educação. O CRPE de São Paulo foi chefiado por Fernando de Azevedo e tinha colaboração da Universidade (USP). O Centro de Pesquisas de Belo Horizonte foi administrado por Abgar Renault e Mario Casasanta e se articulou com a Secretaria de Educação (XAVIER, 1999).

Segundo Xavier (1999), a DAM tinha como objetivo desenvolver escolas laboratório, chamadas “Escola Experimental de Ensino Primário”, no CBPE e em cada um dos CRPEs, mas só foram desenvolvidas em dois, no CBPE, Rio de Janeiro e no CRPE da Bahia. O objetivo dessas escolas era propiciar a verificação de métodos e procedimentos de ensino, assim como o desenvolvimento de pesquisas a partir da prática pedagógica, obtendo dados e observando problemas. Era realizada a formação de professores de outras regiões do país, para se tornarem bolsistas do Inep com o intuito de serem multiplicadores da experiência propiciada nas escolas de suas regiões e na liderança de cargos públicos relativos ao setor educacional. Os métodos de ensino que fossem aprovados nos testes realizados deveriam, de acordo com as adequações necessárias, ser generalizados e levados às diversas regiões do país (XAVIER, 1999).

O DDIP tinha como função a troca de informações entre o professorado e o Inep, disponibilizando material e metodologia de ensino e organização bibliográfica. Além de realizar exposição de material da Organização das Nações Unidas (ONU) como publicações, documentação e material didático (XAVIER, 1999).

O departamento de Pesquisas Educacionais, Depe, continuou o trabalho da Caldeme e da Cileme, com pesquisas quantitativas sobre a situação escolar e sua administração, evasão, índices de aprovação e repetência e tinha como objetivo ampliar os inquéritos e levantamentos a respeito da escola. Foi ampliada a quantidade de dados requisitados, de ordem econômica, fisiográfica, demográfica, administrativa, legislativa, entre outros (XAVIER, 1999). Um fator interessante foi o Inep ter deixado a Psicologia como principal disciplina norteadora da pesquisa educacional e elegeu a Sociologia, mantendo o imediatismo da análise de dados para a aplicação prática nas unidades escolares de acordo com as regiões sem, contudo, realizar análise qualitativa de cunho teórico com relação aos dados buscados (CUNHA, 2002).

Além dessas pesquisas o Depe realizava formação dos professores com cursos elaborados juntamente com a Unesco. Libânia Nacif Xavier (1999) destaca como principais os cursos de formação de especialistas para atuarem na gestão escolar e o de formação de pesquisadores e estudiosos dos problemas educacionais. Quanto à finalidade desses cursos a autora expõe que:

Segundo Anísio Teixeira (1958, p. 6), a idéia da formação de especialistas que a Unesco oferecia indicava que as mudanças decorrentes da massificação do ensino requeriam novos padrões de formação e de atuação profissional. Na visão do educador, o processo de especialização/burocratização da instituição escolar era uma resposta às mudanças provenientes da massificação, em função da qual as novas relações estabelecidas requeriam um novo tratamento dirigido aos alunos e aos mestres. Nesse sentido, ele frisava a necessidade de especialização sem admitir, no entanto, a possibilidade de hierarquização e fragmentação das atividades do magistério (XAVIER, 1999, p. 88).

Esses cursos atenderiam às novas necessidades da Unesco acerca da formação de mão-de-obra em que a atuação profissional deveria se modernizar, não cabendo mais a formação em massa.

Libânia Nacif Xavier (1999) enfatiza no Departamento Educacional de Pesquisas Sociais, DEPS, a atuação contundente de Darcy Ribeiro. Entre as temáticas de pesquisas com maior tendência no órgão, se encontravam as abordagens sobre hierarquias de prestígio educacional e a relação entre trabalho e os diversos níveis de ensino escolarizado. As pesquisas expostas neste departamento apresentaram as mudanças sociais em trânsito no país de 1940 a 1950 e eram tomadas como um medidor do processo de modernização, no qual a educação seria uma ação de socialização. Este departamento também realizava pesquisas a partir do levantamento sobre educação em regiões com informações históricas, geográficas, demográficas e econômicas.

Em alguns programas de pesquisa era realizada também a análise comportamental, de organização da família, de instituições religiosas, centros recreativos locais e da estrutura

escolar. De acordo com a autora, os estudos de comunidade, que levavam em consideração aspectos de educação formal e informal, constitutivos da cultura local, alcançaram relevância no Inep, tomando maior tomo quando Darcy Ribeiro criou o Programa de Pesquisa em Cidades-Laboratório. Assim como nas Escolas-Laboratório, estas cidades deveriam promover modelos de resolução de problemas educacionais a serem aplicados, com a devida adequação às diversas regiões e municípios em âmbito nacional (XAVIER, 1999).

#### 2.4.3 LDB e Reforma Universitária na RBEP

Na gestão de Anísio Teixeira e seus sucessores até o ano de 1971, o Inep mantém sua característica de se manter autônomo em relação ao Ministério da Educação e Saúde, apesar de realizar a formação de mão-de-obra técnica (ROTHEN, 2005; XAVIER, 1999).

Segundo Ester Buffa (1984), o conflito entre os defensores de escolas particulares, a Igreja Católica e os defensores de escolas públicas que começou no início do século XIX pela equivalência dos certificados e diplomas, alcançado em 1901 e reanimado em 1930 pela defesa do ensino religioso em detrimento do ensino tradicional, com separação de sexos versus o ensino laico, gratuito, obrigatório e universal, voltaria à tona na década de 1950. A lei de diretrizes e bases estava em processo de tramitação neste período e, para autora, nos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* de 1952 a 1961, há um claro posicionamento pela defesa da educação pública nos termos escolanovistas.

Esta defesa estava contida nos artigos publicados por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e posteriormente na Campanha da Defesa da Escola Pública por Florestan Fernandes. E também nas seções “Documentação” e “Através de Jornais e Revistas” e nos editoriais. De acordo com Buffa (1984), a publicação destes textos na *RBEP* propiciou que o debate fosse ampliado, atingindo um público maior do que o restrito ao Congresso Nacional.

Também nesse período são republicados o Discurso de Posse de Anísio Teixeira de 1952 e “A administração pública e a educação”, de 1956. Neles, o autor destaca a importância de uma educação para a democracia, mas também para o trabalho, que focasse no indivíduo, considerando que um dos anseios deste seria sua ascensão social. Rothen (2005) demonstra que para Anísio Teixeira o currículo escolar deveria passar pela análise do conhecimento científico e pela valorização da diversidade e não pela ação legislativa (TEIXEIRA, 1952 apud ROTHEN, 2005). O educador também criticou métodos uniformizados num modelo



industrial de formação de massa sem aspirações ou ideais (TEIXEIRA, 1956 apud ROTHEN, 2005).

Buffa (1984) expressa que, além da *RBEP*, participaram deste debate a revista *Vozes* com posicionamento a favor do Clero e contrário a figura de Anísio Teixeira; a revista *Anhembi* dirigida por Paulo Duarte e o jornal *O Estado de São Paulo*, ambos favoráveis ao ensino público. Este conflito eclode em 1956 atingindo diretamente a figura de Anísio Teixeira.

O governo de Juscelino Kubitschek sofreu a pressão da volta dos escolanovistas que se fortaleciam com a atuação de Darcy Ribeiro e lançaram mão de um novo manifesto intitulado “Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao Governo”, novamente redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 educadores, dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Leme. Após vinte e cinco anos, estes educadores voltaram a defender a bandeira da escola pública, gratuita e laica para todos.

Contudo, esta medida sofria retaliação por parte do então deputado Carlos Lacerda e dos bispos católicos que detinham a centralidade do ensino. Estes pediram a demissão de Anísio da Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pois defendiam o direito à livre escolha por parte da família do tipo de educação que queriam dar a seus filhos, queixando-se, então, da obrigatoriedade imposta no manifesto.

Segundo Helena Maria Bousquet Bomeny (2013), esta medida gerou a reação de 529 educadores que, com abaixo-assinado, evitaram a saída de Anísio Teixeira dos órgãos citados. Contudo, os escolanovistas foram derrotados no governo seguinte, com a aprovação da LDB, em dezembro de 1961, que deliberou pela expansão da rede privada (BOMENY, 2013). Ester Buffa (1984) considerou que a aprovação da Lei “significou mais uma vez, uma solução de compromisso, porém abriu caminho para a privatização do ensino” (BUFFA, 1984, p. 304).

Já na década de 1960, a discussão incide sobre a reforma do Ensino Superior, que ocorreu em 1968 com a Lei da Reforma Universitária. A linha editorial da *RBEP* também contém assuntos relacionados a esta Reforma, além de outras temáticas como “educação e desenvolvimento, formação de professores, construções escolares, televisão educativa (principalmente na segunda metade da década de 1960), ensino profissionalizante de nível médio, ensino primário, entre outros temas” (ROTHEN, 2005 p.200).

Com o golpe militar de 1964, Anísio Teixeira é afastado de suas funções no Inep e no Capes. Para sua sucessão foi escolhido um representante das instituições escolares privadas, Carlos Pasquale, com o objetivo de interrupção dos feitos realizados por Anísio Teixeira. No entanto, Carlos Pasquale manteve a estrutura organizada por Anísio Teixeira e deu

continuidade aos seus projetos, sem alterar nem mesmo o quadro de recursos humanos. Dois anos depois, Pasquale é convidado a assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e recomenda para o seu lugar Carlos Mascaro, funcionário de carreira do Inep ligado a Anísio Teixeira (ROTHEN, 2005).

Rothen (2005) afirma que, mesmo com a desconfiança dos militares, Mascaro se mantém no poder até 1969, com a intenção de fortalecer o Inep, propôs, em projeto, que o Instituto alcançasse independência do Ministério da Educação e Saúde, não obtendo êxito. Mascaro foi substituído por Guido Ivan de Carvalho que, por sua vez, também tentou reformular o Inep, transformando-o em uma Fundação, proposta que foi negada. Este diretor teve uma breve passagem de 11 meses pelo Instituto, deixando o cargo em março de 1970 após a mudança do gabinete para a nova capital federal. Foi sucedido por Walter de Toledo Piza que dirigiu o Inep até janeiro de 1972, buscando também transformar o órgão com uma tentativa de extinção dos CRPEs.

Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr (1988) relatam que, em 1967, ano anterior a Reforma Universitária, o Ministério da Educação e Cultura, firmou acordo com o United States Agency International Development (Usaid), com a publicação de Decretos-Lei, no sentido de marcar a organização da Reforma. Mas, dois anos antes, o Mec já havia contratado Rudolph Atcon, assessor da Usaid, que prosseguiu com os trabalhos da Equipe de Assessoria para o Planejamento do Ensino Superior (Eapes)

De acordo com Saviani (1984) no ano de 1968, ocorreu uma grande mobilização de estudantes universitários, tendo como reflexo o forte movimento estudantil desencadeado em maio do mesmo ano na França. Temendo maiores mobilizações populares e antecipando possíveis derrotas políticas, o governo federal enviou seu projeto da reforma universitária, com regime de urgência, ao Congresso Nacional. Poucas críticas foram exercidas e o governo conseguiu que a Lei nº 5.540 fosse aprovada no prazo, em 28 de novembro de 1968. Nos mesmos moldes foi também aprovada a reforma de ensinos primário e médio que sofreram mudança na nomenclatura para ensinos de primeiro e segundo graus, em 11 de agosto de 1971.

Para Sguissardi e Silva Jr (1998), os governos militares atribuíram grande importância à educação e à Reforma do Ensino Superior pela nova formulação econômica, em que as indústrias necessitavam de mão-de-obra qualificada, além de aumentar o número de consumidores internos e de ampliação da classe média. Foi a partir da Reforma Universitária, que o Ensino Superior passou a integrar o projeto desenvolvimentista e ser considerada estratégica para a expansão do setor industrial. Os autores entendem que o projeto desenvolvimentista iniciado no período populista foi continuado nos governos militares, com

diferença na forma como ele era apresentado, dessa vez, seriam necessárias a hegemonia e uma nova estruturação universitária, como afirma Carlos Martins (1988):

O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determinar os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo “autônomo”, de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento “associado” e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. (MARTINS, 1998b, p. 13 apud SGUISSARDI & SILVA JR, 1988, p. 104).

Segundo Saviani (1984), no período de 1960 a 1969 a *RBEP* é marcada por uma crise da concepção humanista moderna, delineada pela imposição da tendência e seus principais temas neste período estavam ligados ao modelo econômico para planejamento da educação e tecnologias como a TV educativa e recursos áudio/visuais. Já Sguissardi e Silva Jr (1998), ao analisarem os artigos publicados na revista relacionados ao ensino superior de 1964 a 1979, verificaram que há tanto artigos com a concepção humanista moderna quanto tecnicista e que os autores buscavam discutir as questões em debate no país e fora dele na época como, por exemplo, modernização e reforma universitária,

Rothen (2005) verificou que a estrutura da *RBEP* se manteve parecida com a original nos primeiros anos da direção de Anísio Teixeira, nos número 85 a 87 e também nos números 89 a 91, sendo composta por: Editorial; Estudos e Debates (primeiramente Ideais e debates); Documentação; Notas para a História da Educação (originalmente Vida Educacional), com as subseções Educação brasileira, Informação do país, Informação do estrangeiro, Por meio de revistas e jornais, Atos Oficiais. No número 88 e no de número 92 em diante, a seção Notas para a História da Educação é subtraída e suas subseções foram alocadas para a seção Documentação.

Na década de 1960, em que se inicia o debate sobre a Reforma Universitária foi inserida uma nova seção na *RBEP* chamada de Conselho Federal de Educação, antigo Conselho Nacional de Educação. Esta seção passa a publicar documentos do órgão relativos à reestruturação do Ensino Superior. Rothen (2005) afirma que a publicação, na *RBEP*, destes documentos, de um órgão que já possuía periódico próprio, assegura a importância atribuída a esta Reforma por parte de Anísio Teixeira e dos editores da revista (ROTHEN, 2005).

Mesmo havendo uma seção destinada especificamente para Atos Oficiais, os editores da *RBEP* criaram uma nova seção para o CFE, corroborando ainda mais para o valor agregado por eles e a sua clara definição político-pedagógica. Somente no número 97 de janeiro/março de 1965, a seção do CFE é eliminada, mas seus documentos foram publicados nas seções Estudos e Ideias e Documentação (ROTHEN, 2005).

Analisando os editoriais da *RBEP* de 1962 a 1971, Rothen (2005), identifica que os editores demonstraram que a revista é pertencente à linha epistemológica e política em favor do movimento escolanovista e que o modelo que deveria ser adotado pelas Universidades no Brasil deveria ser o da Universidade de Brasília, UnB, nestes dois processos Anísio Teixeira foi protagonista. Nestes editoriais, existiria uma clara crítica ao sistema de cátedras que deveria ser substituído pelo sistema departamental. Os editores também defenderiam a articulação entre formação acadêmica e profissional, além do planejamento nos setores educativos.

O autor também chega à conclusão de que o editorial da revista era favorável à criação da Reforma Universitária e que eram valorizados documentos que apresentassem por doutrinas e não por via de promulgação de legislações, observando que havia demora na publicação de Decretos-Lei. Contudo, diferentemente de outros momentos, a *RBEP* publica também linhas de pensamentos opostas a de seus editores (ROTHEN, 2005).

#### 2.4.4 1964, a RBEP publicada no primeiro ano do Golpe Militar

De acordo com Saviani (1984), o número 93 da *Revista*, publicado em janeiro/março de 1964, marca a ruptura com a concepção humanista moderna e assume a tendência tecnicista, pois aborda o ensino básico direcionado ao trabalho. A tendência tecnicista é assumida como a “orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder político dominante a partir do golpe de 1964” (SAVIANI, 1984, p. 278). Esta nova orientação, que superou a tendência humanista moderna da educação, passa a contar com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), mantido pelos empresários e apoiado pelas Forças Armadas que passa a reorganizar os rumos da política educacional como um “verdadeiro partido ideológico” (SAVIANI, 1984, p. 278).

Segundo Rothen (2005), os dois números da *RBEP* apresentados como sendo de publicação em abril/junho e setembro/dezembro de 1964, mas que foram impressos em 1965, demonstram um posicionamento do editorial da Revista em relação ao Golpe Militar iniciado naquele ano. Nas páginas finais há a indicação de que esses números foram impressos em 1965 o que, segundo o autor, permitiu uma maturação das ideias a serem difundidas. Ele concluiu que, apesar de os editores manifestarem que não se oporiam ao golpe com publicações a favor nas seções secundárias Conselho Federal de Educação e Documentação, nos artigos publicados na seção Ideias e Debates, houve numa tentativa de autonomia do

Instituto difusão das atividades iniciadas por Anísio Teixeira, demonstrando que suas ideias teriam continuidade.

Rothen (2005) cita a relação entre os textos publicados na seção sobre o Conselho Federal de Educação, redigidos pelo diretor executivo do CBPE Péricles Madureira Pinho, e o golpe militar:

Na seção secundária Conselho Federal de Educação, é reproduzido o parecer do CFE intitulado “Ato Institucional e competências do Conselho”, que teve como relator Péricles Madureira de Pinho, que, à época, era diretor executivo do CBPE. Em linhas gerais, Pinho (1964a, p. 217) afirma que é direito de um “governo revolucionário” agir “sem controle jurisdicional nem invocação de dispositivos jurídicos da ordem anterior”. Sendo assim, as intervenções nas universidades para o “controle” da ordem pública e “as situações juridicamente configuradas pelo Ato Institucional constituem fato consumado cuja apreciação escapa à competência” do CFE. Tanto a publicação do parecer pela Revista como o fato de o seu relator ser o diretor do CBPE são claros sinais de que o Inep se alinha à “Revolução”, ou, pelo menos, não se opõe a ela. Aqui, utiliza-se o termo “Revolução” em vez de “golpe” para indicar que provavelmente nesse período não há clareza para os editores da RBEP de que o movimento militar é um Golpe de Estado. No auge dos acontecimentos, muitos intelectuais consideraram que se estava promovendo apenas o reordenamento político do País e não um Golpe de Estado (ROTHEN, 2005, p. 202).

Também na seção Documentação, Rothen (2005) identificou uma adaptação do Inep ao governo militar, com um texto do presidente Castelo Branco que procurou dar enfoque à erradicação do analfabetismo e abordar a preocupação com relação à influência comunista nos *campi* universitários. Contudo, Rothen (2005) afirma que, no número 94, a *RBEP* fez uma tentativa de edição especial em favor da Reforma Universitária, o que ele entendeu como uma abordagem contrária à posição do governo.

No número seguinte, o 95, foi publicada uma edição especial pelo aniversário de 25 anos do Inep. No entanto, a publicação deste número foi em 1964 e a data correta teria sido em 1963. Rothen (2005) sugere que a publicação do número 95, em 1964, foi realizada para demonstrar a importância do Inep, da *RBEP*, do papel da Universidade e da necessidade de sua reforma, para os governantes militares, como tentativa de manutenção das suas ações.

Este número trouxe artigos de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Edgar Renault. O artigo de Lourenço Filho expôs a história do Instituto no período, demonstrando o valor que possuía. Fernando de Azevedo buscou esclarecer os fatos que inspiraram a criação do Inep, o Manifesto da Educação Nova e a importância da Sociologia. Anísio Teixeira e Edgar Renault seguiram esta linha, mas tem como temática principal o papel da universidade e a importância de sua reforma e expansão (ROTHEN, 2005).

## 2.5 A *RBEP* após a influência dos seus principais diretores

José Carlos Rothen (2005) afirma que, após o período de influência dos principais diretores do Inep, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a *RBEP* e o Inep tiveram períodos de perda de identidade, passando por momentos de crise e indefinição. Ele sustenta a tese de que, com o surgimento de outros periódicos em nível nacional, o instituto também perde expressão no campo educacional, momento em que a revista “deixa de ser um instrumento do exercício da liderança pelo Inep na elaboração de políticas públicas.” (ROTHEN, 2005, p. 211)

Rothen (2005) divide em quatro, os períodos pelos quais a revista passou após 1971: “de 1972 a 1975, denominado tempos de documentação; em um segundo, de 1976 a 1979, tempos de desmonte; o terceiro, de 1980 a 1995, tempos da comunidade acadêmica; e o último, de 1995 a 2002, tempos da agência de avaliação” (ROTHEN, 2005, p. 211). Este último período se estende até os dias atuais.

Ele afirma que, nos tempos de documentação, sob a direção do coronel Ayrton de Carvalho Mattos, a intenção do governo federal era retirar o caráter esquerdista da revista. O Inep foi reformulado com o Decreto nº 71.407 perdendo a característica de assistência técnica aos órgãos estaduais e municipais. No primeiro ano de direção de Mattos, são extintos o CRSP e alguns órgãos regionais em outros estados. No que se refere ao CBPE e aos Centros Regionais, que se mantiveram, a escolha de seus diretores passou por nomeação pelo Presidente da República, perdendo-se a autonomia do instituto (ROTHEN, 2005).

Mattos modernizou tecnologicamente os processos de documentação. As pesquisas realizadas pelo instituto eram principalmente voltadas para a tendência psicopedagógica. Sob a administração deste coronel, dois números da *RBEP*, o nº 134 e o nº 136, foram censurados pelo conteúdo, com tiragem recolhida e destruída, mas alguns funcionários do Inep conseguiram guardar exemplares. Foi a defesa da publicação destes números por funcionários que provavelmente ocasionou a saída de Mattos do cargo. Após o número 136, a *RBEP* ficou um ano sem publicação, seu primeiro período de crise de circulação (ROTHEN, 2005).

Nos tempos de desmonte, de 1976 a 1979, o Inep foi dirigido por Francisco Cruz Barbosa Lopes, que durou apenas cinco meses e por Maria Mesquita Siqueira que tinha a função de transferir o instituto para Brasília. A biblioteca do Inep constava de 37 mil exemplares que foram doados à UFRJ. José Carlos Rothen (2005) acredita que possivelmente essa doação atendesse aos intelectuais cariocas que temiam a perda deste material que lhes era estimado.

Com o Decreto nº 79.809, em 1977, o CBPE foi extinto de fato e o Inep perdeu a função de realização de pesquisas educacionais, passando a coordenar e financiar pesquisas realizadas por outros. José Carlos Rothen (2005) afirma que esta mudança aproximou o órgão da comunidade acadêmica, que necessitava de financiamento para a realização de suas pesquisas (ROTHEN, 2005).

Apesar disso, de acordo com o autor, o instituto neste período estava mais em uma fase de desmonte do que numa fase de reestruturação, já que perdera recursos financeiros, humanos e materiais, com a doação da biblioteca. Isto se refletiu na periodicidade da *RBEP* que, em 1977 e 1978, contou com apenas um número publicado por ano, o nº 141, que em sua capa demonstra uma mudança de publicação de trimestral para quadrimestral, com a indicação dos meses de janeiro a abril e o número 142, referente aos meses de maio a agosto. De 1979 a 1980, foram publicados apenas cinco números e estes não constavam de conselho editorial e não continham subdivisões em seções (ROTHEN, 2005; SGUISSARDI; SILVA JR. 1998).

Com a mudança do ministro da Educação, a próxima diretora do Inep foi uma funcionária de carreira do instituto Letícia Maria Santos de Faria, que assumiu o cargo em março de 1979, buscando reorganizar o instituto, valorizar funcionários, tornar atividades em projetos e avaliar as pesquisas financiadas (ROTHEN, 2005).

Entre 1980 e 1995, o Inep se aproxima da comunidade acadêmica. José Carlos Rothen (2005) elege o ano de 1980 por ser um ano em que não houve eleição de novos diretores no Inep. Segundo o autor, o instituto se aproxima da comunidade acadêmica em outros períodos, mas estariam com forte influência da presidência ou de desmonte. De acordo com os estudos de XAVIER (1999), é possível considerar que o período de abertura do CBPE e dos Centros Regionais como o período de aproximação da comunidade acadêmica, já que este era o intuito de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ao criá-los. Porém, somente no período de 1980 a 1995, a comunidade educacional passa efetivamente a produzir pesquisas educacionais sistematicamente.

Rothen (2005) acredita que, ao assumir a direção do Inep em 1981, Hécio Ulhôa objetiva transformá-lo em um mediador entre o MEC e a comunidade acadêmica. O novo diretor reorganizou o setor de documentação do Inep com informações internas e de educação em geral. Quanto às publicações, Ulhôa criou dois novos periódicos, o *Em Aberto* e o *Informativo*. Os dois periódicos substituiriam a *RBEP*, que não foi publicada de 1981 até 1983. *Em Aberto* tinha como função a reflexão crítica e o debate sobre novas produções acadêmicas e o *Informativo* traria informações sobre as atividades desenvolvidas no Inep.

Nota-se que estes dois periódicos são divididos de acordo com as seções da *RBEP* (ROTHEN, 2005).

A *RBEP* volta a ser publicada, em 1983, quando Lena Castello Branco Ferreira Costa, professora da Universidade Federal de Goiás e Conselheira do CFE, assume a direção do Inep. A revista continuou com a função de publicar pesquisas e atos governamentais, com o diferencial de convidar a comunidade acadêmica a escrever artigos na revista e aí foram incluídas normas para esta publicação, fato comum em outras revistas que surgiram após a década de 1970 (ROTHEN, 2005).

Segundo Rothen (2005), o periódico começou a publicar um editorial formado por funcionários do Inep e membros prestigiados da comunidade acadêmica. Percebe-se que o convite feito pela nova direção fora aceito: os artigos dos pesquisadores de universidades passaram a fazer parte em maior quantidade na *RBEP*, do que os artigos dos funcionários do Inep.

Em 1985, já na Nova República, a diretora do Inep Vanilda Paiva promoveu encontros com a comunidade acadêmica para a discussão do papel do mesmo. Mas o instituto perdeu sua função de órgão de fomento à pesquisa e retornou para assessoria do MEC. Ainda sob a presidência de José Sarney, o Inep teve como diretores Pedro Demo e Manuel Marcos Maciel Formiga (ROTHEN, 2005).

Rothen (2005) diz que no início do governo de Fernando Collor de Mello o Inep quase foi extinto e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* só foi publicada em 1990, o volume 71 continha sumários independentes dos números 167, 168 e 169, mesmo sendo encadernados juntos. A partir deste volume, a revista circulou com atrasos contínuos e não informados mais os meses de correlação, mas o mês de publicação. Em 1994, foram publicados três números, entretanto dois destes em dezembro. Em 1995 só foi publicado um número, em 1996 foram publicados dois números e, em 1997, apenas um.

De 1995 até os dias atuais, o Inep vive a função de agência de avaliação, modificando bastante sua estrutura inicial. Isto ocorreu no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso que tinha como ministro da Educação Paulo Renato Souza e como diretora do Inep Maria Helena Guimarães de Castro. Um ano depois, Castro deixa o cargo para assumir a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae). Na folha de rosto da *RBEP* passam a ser apresentados, antes dos créditos ao pessoal do Inep, o Sediae e sua diretora, demonstrando submissão da revista e do Inep à secretaria (ROTHEN, 2005).

Esta modificação ocorreu com base na Medida Provisória nº 1.568/1997 que, aprovada pelo Congresso Nacional, constitui-se na Lei nº 9.448 e, a partir dela, o Inep se tornou um órgão de produção e disseminação da informação educacional (que ficaram a cargo do Centro



de Informações Bibliográficas do MEC, de sua biblioteca e do site do Inep), além de avaliação do sistema educacional brasileiro (ROTHEN, 2005).

De acordo com Rothen (2005), Castro retoma a direção do instituto e busca reformular a *RBEP* e suas seções, assim como sua periodicidade. A revista passou a ser dividida em duas partes: a primeira com a seção “Estudos”, contendo artigos inéditos; a seção “Segunda Edição” que republicaria artigos de importância histórica e a seção “Questão em Debate”, trazendo novas temáticas e abordagens de discussão no campo educacional. Na segunda parte, a revista publicaria textos técnicos ligados ao Inep (ROTHEN, 2005). No entanto, a seção “Questão em Debate” não foi publicada. As seções técnicas são chamadas de “Avaliação”, “Estatística” e “CIBEC”.

Porém, o autor destaca que, do ano de 1998 ao ano 2002, a periodicidade da revista continua irregular. Em 1998, foram publicados quatro números; em 1999, foram publicados dois; em 2000, apenas um número; em 2001, foram dois e, em 2002, voltam a ser três números. Para Rothen, a falta de pontualidade com a circulação deste periódico está ligada ao fato deste não ser mais um instrumento de liderança na Educação como fora nas três primeiras décadas. Apesar disso, de 2002 a 2014, a *RBEP* retorna a publicação periódica trimestral.

Em 2005, a seção “Avaliação” foi excluída e são apresentadas duas novas seções: “Teses e Dissertações”, que trazia conteúdo da Cibec e “Resenhas”, que teria a mesma função da seção “Questão em debate”, que nem chegou a ser desenvolvida. No número 215, de 2006, constam apenas as seções “Estudos”, “Teses e Dissertações”, “Notas de Pesquisa” e “Resenha”. A seção “Notas de Pesquisa” aparece apenas neste número e, a partir deste até 2007, a *RBEP* se mantém apenas com as seções “Estudos”, “Teses e Dissertações” e, eventualmente, “Resenha”. De 2009 até 2014, a revista apresenta apenas a seção “Estudos” como seção fixa.

### 3 MAPEAMENTO DO CONCEITO DE CIÊNCIA NA *RBEP* DE 1944 A 1971

Este capítulo objetiva expor os resultados da análise dos 37 artigos encontrados<sup>24</sup> contendo os termos-chave: ciência, campo científico, Inep, investigação científica e pesquisa, no período de 1944, primeiro ano da *RBEP*, até 1971, fim da influência de Anísio Teixeira na revista. Estas três décadas foram divididas em três fases, a saber, 1 - Influência de Lourenço Filho 1944-1951; 2- Anísio Teixeira 1952-1964; 3- Anísio Teixeira 1964-1971.

Considerando os temas abordados e as fases da revista, é apresentado, na tabela 1, um quantitativo de artigos publicados. Nos sete anos iniciais, de Lourenço Filho, foram encontrados cinco artigos. A fase seguinte, aqui denominada Anísio Teixeira 1, contém uma quantidade maior de artigos, até porque foi a mais extensa com a duração de 12 anos. Na referida fase, foram encontrados 24 artigos, sendo 12 na categoria ciência e outros 12 na de pesquisa educacional. Finalmente, nos 6 anos da fase Anísio Teixeira 2, foram publicados 8 artigos, observando-se que a maioria destes, 6 artigos, tratava do tema pesquisa educacional.

Tabela 1. Quantitativo de artigos por fase e categoria

<b>Fases/Categoria</b>	<b>Ciência</b>	<b>Pesquisa Educacional</b>	<b>Total por fase</b>
<b>Lourenço Filho (1944-1951)</b>	2	3	5
<b>Anísio Teixeira 1 (1952-1964)</b>	12	12	24
<b>Anísio Teixeira 2 (1965-1971)</b>	2	6	8
<b>Total por tema</b>	16	21	37

Dos artigos da fase relativa à influência do Lourenço Filho, 40 % se enquadravam na categoria Ciência e 60% na Pesquisa Educacional. Dos artigos do período em que Anísio Teixeira foi diretor do Inep, a quantidade de artigos foi igual: 12 para cada categoria. E, na fase de 1965 a 1971, há uma discrepância: 25% dos artigos tratavam de ciência em geral, enquanto 75% tratavam da pesquisa educacional, como pode ser observado na tabela 2.

<sup>24</sup> Dispostos no quadro 1, página 88.

Tabela 2. Porcentagem de artigos por categoria em cada fase

<b>Fase/categoria</b>	<b>Ciência</b>	<b>Pesq. Educacional</b>	<b>Total</b>
<b>Lourenço Filho (1944-1951)</b>	40%	60%	100%
<b>Anísio Teixeira 1 (1952-1964)</b>	50%	50%	100%
<b>Anísio Teixeira 2 (1965-1971)</b>	25%	75%	100%

Analisando cada categoria separadamente, percebe-se que os artigos da categoria Ciência representaram 12,5% na primeira e terceira fases. Os outros 75% foram produzidos no período em que Anísio Teixeira foi diretor do Inep, de 1952 a 1964, como consta na tabela 3.

Tabela 3. Porcentagem de artigos na categoria Ciência

<b>Fases</b>	<b>Ciência</b>
<b>Lourenço Filho (1944-1951)</b>	12,5%
<b>Anísio Teixeira 1 (1952-1964)</b>	75%
<b>Anísio Teixeira 2 (1965-1971)</b>	12,5%
<b>Total</b>	100%

Já os artigos da categoria Pesquisa Educacional tem porcentagem mais diferenciadas: os da fase Lourenço Filho representam 14%, os da fase Anísio Teixeira 1 representam 57% e os da fase Anísio Teixeira 2 constituem 29%, conforme exposto na tabela 4.

Tabela 4. Porcentagem de artigos na categoria Pesquisa Educacional

Fases	Ciência
<b>Lourenço Filho (1944-1951)</b>	14%
<b>Anísio Teixeira 1 (1952-1964)</b>	57%
<b>Anísio Teixeira 2 (1965-1971)</b>	29%
<b>Total</b>	100%

A análise dos 37 artigos será apresentada ao longo deste capítulo, divididos por fase e pelas categorias. Na fase de influência de Anísio Teixeira, por ter uma maior quantidade de artigos, eles serão agrupados por temas comuns.

Quadro 1- Artigos selecionados pelos termos-chave e indicação das categorias

	Número Volume Ano	Autor	Título	Categorias
1	n.4 v.2 out. 1944	WASHBURNE, Carleton	A pesquisa na Educação	Pesquisa Educativa
2	n.9 v.3 mar. 1945	HOUSSAY, Bernardo Alberto	A universidade e a investigação científica.	Ciência
3	n.21 v.7 mar/abr. 1946	SILBERSCHMIDT, Benno Daniel	Educação, pesquisa e filosofia.	Pesquisa Educativa
4	n.28 v.10 maio/jun. 1947	RIBEIRO, Joaquim da Costa.	A pesquisa científica e o seu desenvolvimento no Brasil.	Ciência
5	n.31 v.11 nov/dez 1947	MANTOVANI, Juan.	Valor e sentido da ciência pedagógica.	Pesquisa Educativa
6	n.53 v.21 jan/mar. 1954	MOREIRA, João Roberto.	O valor da ciência e os estudos educacionais.	Pesquisa Educativa
7	n.58 v.23 abr/jun. 1955	TEIXEIRA, Anísio Spinola.	O espírito científico e o mundo atual	Ciência
8	n.60 v.24 out/dez. 1955	TEIXEIRA, Anísio Spinola.	Ciência e humanismo.	Ciência
9	n.60 v.24 out/dez.	NELSON CHAVES.	Universidade, pesquisa e humanismo.	Ciência

	1955			
10	n.63 v.26 jul/set. 1956	MORRIS, Ben S.	A pesquisa educacional na Inglaterra e no País de Gales.	Pesquisa Educacional
11	n.63 v.26 jul/set. 1956	CHAGAS FILHO, Carlos.	Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil.	Ciência
12	n.63 v.26 jul/set. 1956	HYLLA, Erych	A natureza e as funções da pesquisa educacional.	Pesquisa Educacional
13	n.63 v.26 jul/set. 1956	CORNELL, Francis G.	Pesquisa e ciência na educação.	Pesquisa Educacional
14	n.63 v.26 jul/set. 1956	ABREU, Jaime.	Pesquisa e planejamento em educação.	Pesquisa Educacional
15	n.63 v.26 jul/set. 1956	Relatório preliminar da primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais.	Relatório preliminar da primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais.	Pesquisa Educacional
16	n.68 v.28 out/dez. 1957	TEIXEIRA, Anísio Spinola.	Ciência e arte de educar.	Ciência
17	n.69 v.29 jan/mar. 1958	FREYER, Gilberto.	Região, pesquisa social e educação.	Ciência
18	n.72 v.30 out/dez. 1958	FREIRE, Gilberto.	Arte, ciência social e sociedade.	Ciência
19	n.73 v.31 jan/mar. 1959	WEIL, Pierre.	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental.	Pesquisa Educacional
20	n.75 v.32 jul/set. 1959	FERNANDES, Florestan.	A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada.	Ciência
21	n.80 vol.34 out/dez. 1960	FERNANDES, Florestan.	O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência.	Ciência
22	n.82 vol. 35 abr/jun. 1961	GÓIS, Paulo de.	A investigação científica: dever social da Universidade.	Ciência
23	n.83 vol.36 jul/set. 1961	CHAGAS, Carlos.	A conquista da ciência no Brasil.	Ciência
24	n.90 vol.39	MOREIRA, J Roberto.	A pesquisa e o planejamento em educação.	Pesquisa Educacional

	abr/jun. 1963			
25	n.90 vol.3 abr/jun. 1963	LAUWERYS, Joseph.Albert.	Pesquisa educacional no Reino Unido.	Pesquisa Educacional
26	n.92 vol.40 out/dez. 1963	LOPES, José Leite	A significação da ciência no mundo contemporâneo – o problema brasileiro.	Ciência
27	n.94 vol.41 abr/jun. 1964	MARTINS, Octavio.	Metodologia das pesquisas educacionais.	Pesquisa Educacional
28	n.95 vol 42 jul/set. 1964	LOURENÇO FILHO, Manuel.B.	Antecedentes e primeiros tempos do INEP.	Pesquisa Educacional
29	n.95 vol 42 jul/set. 1964	AZEVEDO, Fernando de.	Na pesquisa das raízes de uma instituição.	Pesquisa Educacional
30	n.102 vol.45 abr/jun. 1966	TEIXEIRA, Anísio.	Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional.	Ciência
31	n.108 v.48 out/dez. 1967	LOPES, José. Leite.	Estrutura dos Institutos de Pesquisas Científicas.	Ciência
32	n.115 v.52 jul/set. 1969	CORREIA, Arlindo Lopes.	Pesquisa e planejamento educacional	Pesquisa Educacional
33	n.115 v.52 jul/set. 1969	McCARTHY, Joseph Raymond	Estado e a pesquisa educacional	Pesquisa Educacional
34	n.115 v.52 jul/set. 1969	GERSDORFF, Ralph	A pesquisa econômica aplicada a educação	Pesquisa Educacional
35	n.115 v.52 jul/set. 1969	EBEL, Robert	Limitações da pesquisa básica em educação	Pesquisa Educacional
36	n.116 v.52 out/dez, 1969	VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes.	Pesquisa e avaliação na TVE.	Pesquisa Educacional
37	n.122 v.55 abr/jun. 1971	GOUVEIA, Aparecida Joly.	A pesquisa educacional no Brasil.	Pesquisa Educacional

Legenda: Separação por cores de acordo com a fase. Cinza claro: fase 1 - influência do Lourenço Filho: números 1 a 5; Cinza médio: fase 2 - Anísio na Direção: números 6 a 29; Cinza escuro: fase 3 – Influência de Anísio Teixeira 2: números 30 a 37.

### 3.1 Lourenço Filho 1944-1951

No período de sete anos que compreende a gestão do Inep sob influência de Lourenço Filho, de 1944 a 1951, foram encontrados 5 artigos de abordagem científica. O educador só esteve na *RBEF* por um ano, mas foi um dos que sugeriram a criação do Inep, o que efetivou o funcionamento da revista. A literatura (ROTHEN, 2005; GANDINI 1995) mostra que Murilo Braga, seu sucessor, deu continuidade ao seu trabalho.

Como foram encontrados 5 artigos, não foi realizada uma divisão em subtítulos por categorias. Os artigos de Carleton Washburne (1944), Joaquim da Costa Ribeiro (1947) e Juan Mantovani (1947) se enquadram na categoria de artigos voltados para a pesquisa educacional, enquanto os de Bernardo Houssay (1945) e Benno Daniel Silberschmidt (1946) se enquadram numa abordagem científica de forma mais geral.

No artigo do estadunidense Carleton Washburne (1944), a educação é considerada uma prática ainda no campo da ‘especulação’ e da teoria filosófica, de onde as demais ciências teriam se iniciado. As ciências teriam evoluído de práticas: da alquimia teria surgido a química e da astrologia teria surgido a astronomia. Dessa maneira, para o estudioso, a educação deveria evoluir para alcançar o patamar de ciência:

Até o presente, grande parte da educação é tradição, adivinhação, doutrina tradicional, ou é menos esclarecida: Para que dela façamos uma ciência exata e uma arte prática, teremos que observar e registrar os fatos, de modo sistemático e sem preconceitos; teremos também que realizar experimentos sob controle objetivo, seguramente estabelecido (WASHBURNE, 1944, p. 65).

O autor acreditava que a educação deveria ser considerada uma das ciências naturais. Contudo, afirma que a educação necessitaria definir valores oriundos da filosofia. Além disso, o autor cita o cientista Louis Pasteur para afirmar que a ciência é desinteressada e que o pensamento crítico eliminaria os preconceitos e erros.

Diferentemente de Washburne (1944), Juan Mantovani (1947), descreve inicialmente a história da educação humana e dos pedagogos e filósofos que se esforçaram para melhorar suas ações práticas como, por exemplo, Herbart, Kant, Pestalozzi, Ernesto Christian Trapp, Schwarz e Wilhelm Dilthey. O autor acreditava que a ‘ciência pedagógica’ estava em crise, no período do escrito, e que a pedagogia não poderia ser entendida pela visão “demasiadamente naturalista do positivismo” (MANTOVANI, 1947, p.434) e nem pela “pedagogia minimamente formal do idealismo” (MANTOVANI, 1947, p. 435).

Mantovani (1947) apresenta o conceito de positivismo da ciência, que também chama de científico-natural, como uma compreensão pedagógica voltada para a biologia do educando. De acordo com o autor, esta pedagogia:

[...] elabora seus princípios e leis pelo método empírico-indutivo, toma aparências de uma ciência da natureza, focalizando o problema da educação através de generalizações de ordem causal e genética, de validade universal, prescindindo, porém, de diferenciações históricas ou de circunstâncias acidentais (MANTOVANI, 1947, p.433).

A ‘saída’ para os problemas pedagógicos estaria no caminho trilhado pelo filósofo e pedagogo Wilhelm Dilthey que compreende a teoria do espírito, com raízes históricas e psicológicas, que uniria o positivismo e o idealismo, o “ser” e o “vir a ser”. Para Juan Mantovani (1947), seria necessária a compreensão pedagógica do “dever ser”, buscando estabelecer normas para o desenvolvimento das ideias, “de como deve e tem que ser educado o homem” (MANTOVANI, 1947, p.433) para que saia da condição de sua “imperfeição empírica ao ideal da perfeição” (MANTOVANI, 1947, p.433). Tal processo pedagógico teleológico é de caráter sistemático-dedutivo.

De acordo com Mantovani (1947), esta teoria daria igual importância ao educador e ao educando, não focando apenas em um aspecto da vida:

Neste modo de ver da ciência pedagógica, a *vida* adquire alta significação, - não a meramente biológica, que é apenas seu estrato primário, mas o *ser* em pleno *desenvolvimento* como estrutura bio-psíquica num mundo histórico. A vida é um crescimento influenciado pelas virtudes da cultura e saturado por seu valor e por seus fins. A pedagogia é um edifício construído com princípios fornecidos pelo mundo cultural, pelo espírito humano e pelas conexões inevitáveis que este mantém com tudo quanto o cerca (MANTOVANI, 1947, p.435).

Quanto aos aspectos econômicos e sociais, Washburne (1944) alude a importância destes sobre a vida dos indivíduos, já que suas necessidades dependeriam da economia e, ao mesmo tempo, a economia dependeria do trabalho dos indivíduos. O autor faz este relato sem apontar para as discrepâncias na relação entre os tipos de trabalho e a opressão.

Já Ribeiro (1947, p. 373), apresenta a discussão corrente na época acerca das ciências sociais ou “análise ontológica da realidade sensível” e entende que a atividade de pesquisa não estaria restrita às ciências da natureza ou “análise empiriológica da realidade sensível”.

O autor afirma que seria impossível não identificar o valor da ciência no cotidiano, assim, se preocupava com “dois perigos” com os quais a ciência poderia se deparar: a onipotência que excluiria os “valores humanos e especialmente os valores espirituais” (RIBEIRO, 1947, p. 378) e a estatização que retiraria a liberdade científica.



Uma discussão presente naquele período seria a oposição entre ciência e filosofia, mencionada por Silberschmidt (1946) e Ribeiro (1947). Silberschmidt (1946) cita uma conferência na qual o estadunidense Berle Junior aborda o tema da educação científica, destacando o fato de os estudantes universitários preferirem o estudo da filosofia, se afastando das ciências naturais. Ele diferencia o estudo teórico do prático, enfatizando a superioridade deste último. O autor somente faz a defesa do pensamento filosófico, reconhecendo seu valor, ao final do texto, explicando que os estudos filosóficos não deveriam ser encarados como um ataque às ciências experimentais, mas como uma tentativa de enquadrar os conhecimentos no conjunto da civilização:

Pouco a pouco, surgiu um efeito inesperado da filosofia “científica” moderna. Os pensadores alargando, passo a passo, suas investigações sobre<sup>25</sup> os caminhos espirituais das ciências experimentais começaram a ocupar-se também das relações das pesquisas científicas com os fundamentos da vida moral e social da humanidade. Problemas tão velhos como o pensamento humano voltaram, não mais como inimigos dos esforços experimentais científicos, e sim como tentativa de enquadrá-los no conjunto da civilização (SILBERSCHMIDT, 1946, p. 451).

Apesar de apontar o avanço que seria o estudo da ‘filosofia científica’, o autor não cita a historicidade do conhecimento científico e, em todo o texto, defende a superioridade dos estudos experimentais sobre os teóricos.

Já Ribeiro (1947), alega que a oposição entre filosofia e ciência seria algo superado através das Universidades que passaram a ter Faculdades de Ciência e Filosofia, com coexistência e influência nas atividades. Entre estas atividades estava a pesquisa científica, importante “pela sua elevada significação filosófica, pela sua alta missão social e pela incalculável soma de benefícios que tem trazido à vista do homem sobre a terra” (RIBEIRO, 1947, p. 372-373).

Houssay (1945) e Ribeiro (1947) apontam o destaque alcançado pelo saber científico na sociedade na década de 1940 como fator indispensável para a economia. O pesquisador argentino Houssay (1945) afirma que a ciência era a base da indústria moderna e que não seria possível o desenvolvimento industrial de um país sem a existência de uma base científica. Contudo, o autor, não restringe a ciência à prosperidade material: “A ciência não só dá poder, não só é imprescindível à conquista de melhores níveis de saúde, bem estar e riqueza dos povos, como também serve de estímulo moral.” (HOUSSAY, 1945, p.302).

Joaquim Costa Ribeiro (1947) não ignora as implicações econômicas na sociedade e trata do questionamento sobre a relação das ciências com as crises sociais em que a ciência

---

<sup>25</sup> Ao longo deste capítulo serão apresentadas transcrições dos textos que contém a grafia como era correta no seu tempo histórico, houveram mudanças com relação à atual.

estaria sendo responsabilizada pela diminuição de empregos ligados à maquinaria usada na indústria e nas guerras, especialmente no uso da energia atômica:

Tais crises, não tem como causa o progresso científico, suas raízes mais profundas devem ser procuradas na própria estrutura da civilização burguesa e capitalista, para a qual o trabalho humano é considerado apenas como uma mercadoria e o trabalhador unicamente como uma máquina (RIBEIRO, 1947, p.376).

Tanto Ribeiro (1947) quanto Mantovani (1947) entendem que a religião deveria ser percebida dentro da questão científica. J. Costa Ribeiro (1947) menciona o termo “humanismo integral”, porém, em aula inaugural dos cursos da Universidade do Brasil em 1947, o autor parece mais próximo da concepção humanista tradicional, já que cita o discurso do Padre Leonel Franca, a quem se refere como “notável pensador brasileiro, afeito aos mais altos problemas do espírito” (RIBEIRO, 1947, p. 374) e transcreve um texto do padre que reflete sobre a ciência como parte da criação divina:

Mas a finalidade principal da ciência é de ordem contemplativa. Melhorar as condições materiais da vida é útil; revelar-nos na ordem do universo, um aspecto da verdade é belo. E a pureza deste olhar desinteressado vale mais que a fecundidade prática de suas aplicações. A criação é o reflexo de um pensamento divino. Pensar o mundo, dizia Kepler, é repensar os pensamentos de Deus (FRANCA, 1941<sup>26</sup> apud RIBEIRO, 1947, p. 375).

Mantovani (1947) também assinala a religião como uma importante área de contribuição para a ‘ciência pedagógica’, bem como a filosofia, a política, a psicologia, a sociologia e a história:

Entendida como ciência do espírito, tem autonomia, que não significa rutura de enlace nem afastamento do eixo comum das ciências de cultura e do homem. Pela profundidade de suas questões, mais do que por sua extensão, a ciência pedagógica requer que o espírito analítico esteja em aliança com um vigoroso espírito sintético. Pela penetração que seus problemas impõem não deve ser estranho a esta aliança um pouco do espírito metafísico, que facilite o estabelecimento de conexões com o essencial (MANTOVANI, 1947, p. 440).

Ribeiro (1947) e Mantovani (1947) também concordam com ideia de que a pedagogia deveria ser compreendida como ciência. Joaquim da Costa Ribeiro (1947) considera que a dificuldade no reconhecimento da pedagogia como ciência se dá pela caracterização de outros campos do conhecimento como educacionais, o que dificultaria a delimitação da natureza e dos objetivos da pedagogia. Mantovani (1947) defende que a pesquisa sobre a natureza da ciência pedagógica melhoraria a prática pedagógica:

---

<sup>26</sup> “Leonel Franca S. J. “A Crise do Mundo Moderno” Livraria José Olimpio Editora – Rio, 1941 (p. 208 e segs).” Nota transcrita como na página 374 de Joaquim da Costa Ribeiro (1947).

A educação é matéria que leva aos melhores resultados práticos quando mais se leva se pesquisa o sentido de suas realidades profundas. Por isso a pedagogia, mais que um simples saber de causa e efeito, é uma ciência de significação e sentido, de essência e realidade profunda [...] Só é válida e viva a pedagogia, quando ampla e profunda, como é seu objeto, o homem e o povo. Sendo mero saber parcial, não expressa o que encerra sua intenção mais profunda, e, diminui-se-lhe o alcance nas aplicações (MANTOVANI, 1947, p. 440).

O estudioso ainda destaca que “é a autonomia de visão e não simplesmente de material, o que define a validade de uma ciência, particularmente no setor humano, onde as delimitações não são rigidamente possíveis como no setor físico” (MANTOVANI, 1947, p. 440). Sobre a prática pedagógica em sala de aula o autor considera que:

É mister distinguir entre teoria e ação pedagógicas. Nem todos os mestres devem teorizar, é verdade, mas precisam fundamentar sua prática num sistema teórico. É desnecessário, portanto, discutir a correlação que há entre uma coisa e outra. No campo da educação, mais do que em outro qualquer, se deve anular todo contraste entre ação e reflexão, e toda questão de prioridade. A pedagogia tem de ser conhecimento teórico que se renove continuamente sob os imperativos da experiência educativa, e a didática, ramo dos princípios diretivos do trabalho docente, deve ser alentada por pensamentos básicos (MANTOVANI, 1947, p. 441).

Houssay (1945), Silberschmidt (1946) e Ribeiro (1947) defendem a maior produção da pesquisa científica, prioritariamente nas universidades. Houssay (1945) e Ribeiro (1947) defendem não somente a criação de condições próprias para realização desta, mas também a criação de institutos privados de pesquisa.

O artigo do professor argentino Bernardo Houssay (1945) afirma que a transformação da Universidade em Centro de Pesquisas careceria do patriotismo dos professores. Segundo ele, somente com professores engajados moral e eticamente no rigor do trabalho científico seria possível modificar o quadro da pesquisa na Argentina.

Houssay (1945) expõe a importância da pesquisa científica na universidade. O autor reforça o valor da universidade como centro do conhecimento de uma sociedade e afirma que universidades que não concentram institutos de pesquisa estariam em condição de “hierarquia subalterna” (HOUSSAY, 1945, p.301), assim como o seu professorado e alunado. Sobre a universidade, ainda afirma que:

A investigação é sua tarefa essencial. Os conhecimentos progredem sem cessar, e uma escola universitária que não investiga, a única coisa que pode fazer é refletir passivamente os conhecimentos trazidos pelas escolas que investiguem; portanto, dependerá delas ao passo que institutos técnicos onde se pratique a investigação original, qualquer que seja, possuirão a legítima hierarquia universitária (HOUSSAY, 1945, p.300).

Concordando com este pensamento, Silberschmidt (1946) destaca que os professores estariam em status diferenciados: “Por isso, nesse sistema educativo o “professor que dá aulas” não goza da estima de que desfruta o pesquisador.” (SILBERSCHMIDT, 1946, p. 447). Considera ainda que os estudantes que produzissem pesquisas experimentais teriam formação muito distinta, no que diz respeito à qualidade na produção de textos, em relação ao aluno teórico. Para o autor, o estudante teórico, por não fazer um trabalho original, teria mais flexibilidade na condução de sua publicação e colocaria uma:

[...] lista enorme de literatura nem lida nem ligada diretamente ao assunto da experiência publicada, talvez consiga enganar os seus colegas teóricos; os verdadeiros especialistas no assunto, experimentalmente formados, perceberão logo a farsa, negando assim qualquer confiança na sinceridade científica do autor (SILBERSCHMIDT, 1946, p. 448).

A defesa da ciência e da autoridade da universidade feitas por Houssay (1945) partiram do entendimento de que as investigações eram pouco valorizadas no âmbito acadêmico. Para ele, apesar de terem sido toleradas e até estado entre modismos universitários, pouco haveria sido feito para que ocorressem de fato. As críticas do autor se concentram na pouca quantidade de planos para formação de pesquisadores e de cargos de dedicação exclusiva que, além de poucos, possuíam baixas remunerações. Ele identifica que somente pessoas afortunadas ou que fossem “abnegadas até o sacrifício” (HOUSSAY, 1945, p. 303) poderiam aceitar tais cargos.

Houssay (1945) defende diversas medidas que possibilitariam o desenvolvimento das pesquisas nas universidades. Uma delas seria que os professores trabalhassem em regime de dedicação exclusiva, considerando que seria uma medida inteligente do governo dispensar recursos para tal atividade.

O estudioso ainda traça orientações para pesquisadores, incluindo normas éticas e necessidades de uma nova formulação de universidade. Entre essas necessidades estariam a designação do cargo de “research professor” aos professores que tivessem o trabalho consagrado, para que pudessem se dedicar integralmente à atividade de pesquisa; bem como o desenvolvimento de bolsas de estudo, consideradas como um sistema “insubstituível para que nossos jovens adquiram, tragam e implantem ideias e métodos necessários para formar um ambiente cultural e científico, sério e ativo” (HOUSSAY, 1945, p.308). Outra recomendação do autor é que os professores deveriam ter férias sabáticas a cada sete anos, como existem em muitas universidades dos Estados Unidos, para viagens de estudos, dedicação a novos métodos e especificidades, voltando mais estimulados ao trabalho.

No entanto, Houssay (1945) atribui não somente às universidades, mas aos governos nos setores de saúde pública, agricultura, indústrias e defesa nacional e a indústria privada a função de produção da pesquisa científica. Para o autor “a falta de investigação não é, pois, somente uma desgraça para um país, mas é verdadeiro crime.” (HOUSSAY, 1945, p.314). Considerando beneficiárias ao país as fundações de pesquisa de indústrias como Carnegie e Rockefeller, na Argentina, que tendo seus laboratórios de investigação, teriam auxiliado no ensino de “medicina e higiene, as ciências sociais, as humanidades” (HOUSSAY, 1945, p.314), especialmente com a distribuição de bolsas.

Inclusive, em outros países, além de gerar a oferta de bolsas, o investimento das indústrias e dos homens afortunados nas universidades fez com que os institutos de pesquisas tivessem o nome dos doadores:

Essa influência bem inspirada e dirigida, que constitui uma das bases da destacada posição desses países no concêrto mundial, deve-se ao patriotismo amplo e clarividente das classes mais poderosas, que consideram um dever moral ajudar a humanidade a servir a seu país (HOUSSAY, 1945, p.315).

Ribeiro (1947) expõe a importância da ciência, da atividade de pesquisa e sua relação com a sociedade, apresentando o desenvolvimento da pesquisa no pós-guerra nos Estados Unidos e na França, considerados pelo autor como países que teriam “imenso interesse nacional” (RIBEIRO, 1947, p.383). Ele demonstra o status da pesquisa estadunidense, a partir da carta do Presidente Roosevelt a Vannevar Bush, diretor do “Office of Scientific Research and Development”. Na carta, este presidente ansiava que o aumento da produção científica alcançada na guerra fosse mantido no pós-guerra e o diretor o retorna com um programa para intensificação do desenvolvimento da pesquisa no país e a sugestão da criação de um órgão central, a “National Research Foundation”, subdivido em três categorias: pesquisa pura, pesquisa tecnológica e pesquisa aplicada.

Na concepção do programa estadunidense, a pesquisa pura seria aquela que “tem como resultado o conhecimento, maior compreensão da natureza e suas leis” (RIBEIRO, 1947, p.379), realizada nas Universidades, “Colleges” e institutos de pesquisas particulares. Já a pesquisa tecnológica se diferenciaria da pesquisa aplicada quanto ao local de produção, enquanto a primeira seria realizada principalmente por instituições governamentais para preparo de cartas topográficas e geológicas, determinação de constantes físicas e químicas dos materiais, taxonomia dos seres vivos e minerais, desenvolvimento de drogas e radioterapia, entre outros usos semelhantes do trabalho científico, a segunda seria desenvolvida

principalmente pelas indústrias elétricas e químicas com o objetivo de desenvolver suas técnicas.

No caso francês, também no pós-guerra, o órgão nacional de pesquisas se desenvolveu e tornou-se “Centre National de la Recherche Scientifique”, subordinado diretamente ao Ministério da Educação Nacional, contando com um aumento significativo no orçamento e, segundo o autor, alcançando um notável crescimento no desenvolvimento da ciência pura e aplicada. Ribeiro (1947) cita ainda a Rússia como um país que deu um maior estímulo à pesquisa como programa de governo alega, porém, que não tem informações suficientes sobre este caso.

De acordo com o autor, o atraso na pesquisa teria sido devastador para a economia e discorda sobre visão marxista de que a economia seria determinante, para ele este constituiria um círculo vicioso que precisava ser rompido: “Nem se diga que somos um país pobre e que pela suposta fatalidade econômica de um suposto materialismo histórico, estaríamos condenados à eterna miséria de um destino sem horizontes.” (RIBEIRO, 1947, p. 385). Para Ribeiro (1947) se tratava de um complexo de inferioridade que só seria revertido por nós mesmos: “somos pobres porque não temos sabido explorar devidamente as nossas próprias virtualidades.” (RIBEIRO, 1947, p. 385).

Com relação à pesquisa científica no Brasil, Ribeiro aponta que a Universidade seria o ambiente ideal para o desenvolvimento das pesquisas, defendendo a necessidade de infraestrutura e de assistência ao pesquisador. Entre as providências a serem tomadas sobre o pesquisador estão a dedicação exclusiva e a concessão de bolsas de estudo para a pesquisa, medidas que só existiam na Usp.

J. Costa Ribeiro (1947) pondera que não era um bom momento para o país tomar tais medidas devido à dificuldade econômica, mas ressalta que seria pior sacrificar o progresso possibilitado pela pesquisa, tendo em vista os exemplos dos EUA e da França.

A partir daí o autor descreve que foi o desenvolvimento de Departamentos e Institutos de Pesquisa que levou ao “atual surto da pesquisa científica no Brasil” (RIBEIRO, 1947, p. 389). A concentração destas pesquisas foi creditada ao aumento de artigos nos Anais da Academia Brasileira de Ciências. Entre os institutos, conselhos e departamentos citados estão: o Departamento de Física Teórica da Usp, que teria se tornado o mais importante núcleo de pesquisas físicas da América do Sul e contou com a colaboração do Governo do Estado, dos Fundos Universitários de Pesquisa e da Fundação Rockefeller; os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Usp, da Universidade do Distrito Federal e da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; o Departamento Nacional de Produção Mineral e o Laboratório da Produção Mineral; o Conselho Nacional de Geografia, do Serviço

Geográfico Militar; o Instituto Nacional de Tecnologia e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo; o Instituto de Manguinhos e os recentes Instituto de Biofísica e o Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil.

### 3.2 Anísio Teixeira 1952-1964

O período que compreende a atuação de Anísio Teixeira como diretor do Inep durou doze anos, de 1952 a 1964, e de tal período foram selecionados 24 artigos na *RBEP* com abordagem científica. *Entre* estes cabe ressaltar artigos do próprio Anísio Teixeira, do pesquisador Carlos Chagas Filho, do sociólogo Florestan Fernandes, do antropólogo Gilberto Freyre, e dos escolanovista e funcionários do Inep: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Jaime Abreu.

Os artigos que procuraram definir o conceito de ciência e a sua no período histórico iniciavam seus textos com uma história do conhecimento, desde as sociedades egípcias até apropriação destes conhecimentos pelos gregos. São quatro artigos: “O valor da ciência e os estudos educacionais.” de João Roberto Moreira, publicado em janeiro/março de 1954; “O espírito científico e o mundo atual”; “Ciência e humanismo”, ambos de Anísio Spínola Teixeira e “Universidade, pesquisa e humanismo”, de Nelson Chaves. Estes três foram publicados no número 58, volume 23, de 1955, uma edição sobre o humanismo.

Ao analisar tais artigos, nota-se que o conhecimento foi primeiramente acumulado sem uma tomada de consciência, em um processo automático, seguindo dois caminhos: ajustamentos realísticos ou ajustamentos simbólicos/espirituais. Pelo conhecimento realístico o homem dispunha de saber prático, empírico sobre o qual modificava a realidade. Pelo conhecimento simbólico romantizava a realidade, de forma a torná-la suportável. Este tipo de conhecimento se transmitiu passivamente pela tradição, apesar de ter sido de forma zelosa, e no caso do conhecimento religioso ligado a um estado intangível de temor e mistério (MOREIRA, 1954; TEIXEIRA, 1955a; TEIXEIRA, 1955b; CHAVES, 1955).

Ainda nota-se que modificação desse processo começou pela sociedade egípcia através de um pragmatismo, onde teriam se iniciado os primeiros ensaios de ciência e técnica, especialmente matemáticos, que mais tarde foram apropriados pelos gregos. Com os gregos desenvolveu-se a filosofia e a ciência, o que Teixeira (1955a) chama de “milagre grego”, com a formação de uma classe intelectual desvinculada de religiões. Inicialmente a ciência se bastava pela observação e explicação posteriormente chegando ao conhecimento como

possibilidade de modificação da realidade e progresso, momento em que Anísio Teixeira (1955a) aponta “a velha profecia de Bacon de que o saber era poder fêz-se realidade.” (TEIXEIRA, 1955 a, p. 15).

Outros autores assinalam a história do conhecimento científico e das instituições científicas no Brasil. Estes autores também citam a importância de Oswaldo Cruz e Carlos Chagas, assim como a importância da Fundação Oswaldo Cruz, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e recentemente do CNPq, como instituições científicas (CHAGAS FILHO, 1956; GÓIS, 1961; CHAGAS FILHO, 1961; MOREIRA, 1963; LOPES,1963).

Eles atribuem o desenvolvimento da ciência no Brasil a poucos homens que se esforçaram para serem pesquisadores, apesar do pouco auxílio governamental. Relatam que as ciências biológicas foram as precursoras por terem se iniciado com pesquisadores estrangeiros interessados na flora e fauna e também devido às pestes que deram início a estudos sanitários, que somente conseguiram alcance governamental por se tratarem de casos de calamidade pública. E as demais ciências, como não tratavam de casos tão urgentes, foram negligenciadas.

Carlos Chagas Filho (1956), ao relatar a história da ciência no Brasil, cita o Instituto Oswaldo Cruz como “a lei de ventre livre de nossa Ciência”. Ciência esta que obteve, no CNPq, o seu “13 de maio”, atribuindo-o ao Almirante Álvaro Alberto que “deu novo incremento à pesquisa científica no país, oferecendo novas condições de trabalho e procurando, realmente colocar o Brasil em situação análoga à das grandes nações europeias e norte-americanas.” (CHAGAS FILHO, 1956, p. 57).

### 3.2.1 Artigos sobre ciência

Como a quantidade de artigos é maior nas fases de influência de Anísio Teixeira, os artigos foram divididos pelo entendimento da ciência e desenvolvimento de temáticas parecidas. Foram formados três blocos: Os artigos de Anísio Teixeira (1955a, 1955b, 1957) e Gilberto Freyre (1958a; 1958b), bloco 1; Os artigos de Nelson Chave (1955), Chagas Filho (1956, 1961), Góis (1961) e Lopes (1963), bloco 2 e os artigos de Florestan Fernandes (1959, 1960), bloco 3. Mesmo nesses grupos podem haver temáticas parecidas, mas as abordagens foram diferentes.



### 3.2.1.1 Anísio Teixeira e Gilberto Freyre: ciência e arte de educar

Anísio Teixeira afirma que a situação de dualismo entre material e espiritual se iniciou na Grécia, uma sociedade democrática em que os “homens livres” se dedicavam às atividades do espírito e da inteligência e os “escravos” às atividades materiais. E ainda avalia que a sociedade e as ciências não teriam evoluído sem modificar este pensamento. (TEIXEIRA, 1955b)

O diretor do Inep aponta que as ciências humanas estão diretamente ligadas às ciências naturais, defende a necessidade de utilização dos métodos científicos na pesquisa e afirma que através da verificação haveria a garantia da qualidade. Para o autor um conceito restrito de ciência definiria apenas as ciências físicas como ciências válidas, mas em sentido lato: “Ciência é antes um método de se obter conhecimento razoavelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos.” (TEIXEIRA, 1955b, p. 43).

O autor entende que o processo seguinte na evolução da ciência seria a aplicação dos conhecimentos aos fins humanos: “Ora, as necessidades humanas são também fatos, que podem ser estudados, como são estudados os do mundo físico. A ciência ou ciências dos fatos sociais econômicos, políticos e morais irão habilitar-nos, como as ciências do mundo físico, a realizar os fins humanos.” (TEIXEIRA, 1955a, p.16)

Em “Ciência e Humanismo” (1955b), Anísio Teixeira defende a perspectiva humanista, pois afirma que o período de avanço científico e tecnológico pelo qual passava a sociedade brasileira na década de 1950, levou a uma desumanização da civilização, o que precisaria ser revertido e de, acordo com ele, a ciência estaria sendo apresentada como algo exterior à atividade humana:

Antes, porém, cumpre-nos reinterpretar, ou melhor, redefinir o conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo o conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar o ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividades de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com o vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas consequências humanas (TEIXEIRA, 1955b, p. 43).

O autor se arrisca a ser considerado ingênuo por ver com otimismo que a humanidade disporia da posse generalizada da tecnologia em todos os locais, apesar de ele entender que, naquele período histórico, dos dois bilhões e meio de seres humanos, apenas meio bilhão teria acesso aos avanços tecnológicos. Essa ingenuidade que o autor teme está ligada ao momento

histórico de guerras mundiais, nazismo, entre outros fatores, mas afirma estar otimista pela superação do colonialismo.

Porém, Teixeira (1955a) demonstra preocupação com o mau uso da ciência para proveito de um grupo econômico:

Deslumbrados com as possibilidades da produção, estamos a “explorá-la” anárquica e extravagantemente; deslumbrados com as possibilidades da distribuição, estamos a tentar “monopolizá-la” para proveito de alguns; deslumbrados com as possibilidades da comunicação, estamos a utilizá-la para fraudar a verdade, vender tolices, editar comercialmente o espírito humano, levando-a à busca ininteligente de falsos confortos e de formas elementares e gregárias de inépcia coletiva. Mas, nada disso é produto da ciência, e sim o resultado dos que a exploram, nesta fase inicial de enriquecimento humano tomados do susto ainda primordial de que tal enriquecimento, como os anteriores, não passe de simples privilégio de alguns, que importa conquistar, assim, de assalto, sob pena de desaparecer ou não chegar a eles... (TEIXEIRA, 1955a, p. 21).

O autor defendia que a ciência deveria estar atenta à exploração econômica de seus produtos e acreditava que isto era uma crise que poderia ser superada, desconsiderando o quão determinante é a superestrutura sobre a ciência, creditando a crise à falta de ética no campo científico, com a negação de valores morais.

Teixeira (1955b) sustenta que as ciências deixassem de ser estimadas apenas como meios, onde as filosofias e religiões seriam detentoras dos fins da humanidade, pois isto faria com que os cientistas fossem apenas técnicos ou considerados extra-humanos: ao lidarem com a vida estariam a ambicionar “dirigi-la”. Segundo ele era assim que as ciências eram ensinadas, como alheias à humanidade. O educador entendia que a escola deveria avançar para um conhecimento unido, conectando métodos e realidades sociais que formassem pessoas críticas, como podemos ver no trecho a seguir:

Quando educadores mais esclarecidos lembram que isto é o começo do processo de desintegração do homem, e que todo ensino deve ser completado ou melhor integrado em uma atividade inteiriça, em que a operação de saber se confunda com a de agir, chamam-nos de praticistas, utilitaristas, pragmatistas, destruidores de algo espiritual, quando não espiritual é, exatamente, essa possibilidade destrutiva de aprender meios e não aprender fins, isto é, como usar os meios. Estou convencido de que tanto se pode ensinar a ler como ler bem, isto é, a ler e a escolher o que ler. Mas a falsa idéia de que posso ensinar a ler, porém não posso intervir no processo de escolha, porque tal processo é “livre” e pode ser governado por “imposição externa”, e nunca por esclarecimento e ensino; essa idéia falsa levou a escola, sob o pretexto de ser liberal, a julgar que só pode ensinar técnicas, meios e nunca fins, isto é, usos. Ou seremos dogmáticos e imporemos os fins, ou nos detemos nos meios e retiramos qualquer sentido moral de ensino (TEIXEIRA, 1955b, p.42).

Para ele, a solução estaria no reconhecimento dos fins como algo dentro do contexto da atividade humana. E para isto defendia o uso do método científico de observação e

verificação rigoroso, de aplicação universal para acumulação do conhecimento, o que, segundo o autor, traria o abandono da dualidade entre meios e fins.

Em “Ciência e arte de educar” (1957), texto que foi proferido no *1º Seminário Interestadual de Professôres* no CRPE de SP, Anísio Teixeira expõe diretamente sobre a relação entre ciência e o campo educacional: “Como a medicina a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes se podem fazer científicas.” (TEIXEIRA, 1957, p. 4). Por arte Anísio Teixeira entendia a técnica, modos de fazer, que compreendem o domínio de um conhecimento sobre a matéria a ser trabalhada. O progresso nas artes seria científico, pois a busca de formas de estudo e a investigação implicariam no método científico. Desta forma teria ocorrido a mudança do conhecimento empírico humano para conhecimento científico:

As práticas, com efeito, fundadas no que a ciência observou, descobriu e acumulou, e, por seu turno, obedecendo aos mesmos métodos científicos, se transformaram em práticas tecnológicas e, dêste modo renovadas, elas próprias se constituíram em fonte de novos problemas, novas buscas e novos progressos (TEIXEIRA, 1957, p. 4).

Assim, o autor desenvolve seu texto diferenciando conhecimento comum e conhecimento científico. Contudo, não caracteriza a educação enquanto ciência:

Não se trata, pois, de criar propriamente uma “ciência da educação”, que no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – como a engenharia e a medicina – e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas (TEIXEIRA, 1957, p. 5).

Ele mostra uma preocupação em dar à educação o mesmo status científico que a medicina e a engenharia, mesmo sendo práticas, teriam alcançado. Ao final do texto, diz claramente que a partir dos registros escolares, que seriam realizados pelos educadores, os cientistas sociais obteriam dados e elaborariam “futuras teorias destinadas a dar à educação o status de prática e arte científicas como já são hoje a medicina e a engenharia” (TEIXEIRA, 1957, p.15). Ele, por outro lado, afirma ser necessária uma elevação nas “ciências-fonte” da educação, destacando como principais a psicologia, a antropologia e a sociologia:

Enquanto estas últimas não se desenvolverem até um mais alto grau de maturidade e segurança, não poderão dar à educação os elementos intelectuais necessários para a elaboração de técnicas e processos que possam constituir o conteúdo de uma possível “ciência de educação” (TEIXEIRA, 1957, p. 8).

Anísio Teixeira (1957) afirma que, mesmo que essas ciências estivessem bem desenvolvidas, nem por isso a educação passaria automaticamente ou obrigatoriamente a ter um caráter científico. E, sobre a relação entre ciência e arte, conclui: “A ciência oferece, assim, a possibilidade de um primeiro desenvolvimento tecnológico, fornecendo à arte melhores recursos para a investigação dos seus próprios problemas e dêste modo, sua melhor solução.” (TEIXEIRA, 1957, p.8).

Com isso, critica o uso das ciências da educação, o que ele considera “entusiasmo excessivo” (TEIXEIRA, 1957, p.10), especialmente com relação à psicologia que gerou a aplicação na escola de:

[...] aspectos quantitativos e mecanizantes, conduzindo ao tratamento do aluno como algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos, dando ao professor a falsa esperança de poder ensinar por meio de receitas, muitas das quais de científicas só tinham a etiqueta (TEIXEIRA, 1957, p. 10).

O educador afirma que a aprendizagem seria mais ampla do que antes se imaginava. Ele também aborda a relação de rejeição da filosofia pela ciência:

Não se trata do quase equívoco de que a filosofia elabora os fins e a ciência os meios, mas da verdade de que ambas elaboram, criticam e refinam os fins e os meios, pois uns e outros sofrem e precisam sofrer tais processos de crítica e revisão, a ciência criando muitas vezes novos fins com as suas descobertas e a filosofia criticando permanentemente os meios à luz dos fins que lhe caiba descobrir e propor à investigação científica (TEIXEIRA, 1957, p.11).

Dirigindo-se ao local em que estava ministrando o discurso, Anísio Teixeira (1957) afirma que o objetivo dos Centros de Pesquisa era proporcionar a unidade entre os cientistas sociais e os educadores. No entanto, estes cientistas não passariam a “sociólogos-educacionais, antropólogos-educacionais, psicólogos-educacionais, mas sociólogos antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das “práticas educacionais” (TEIXEIRA, 1957, p. 12).

O autor afirma que valorizava o papel da teoria, mas entende que a mesma provinha da prática: “No fim de contas, a teoria é, como se diz, a mais prática das coisas, porque, tendo sido o resultado do estudo das coisas no aspecto mais geral possível, acaba por se tornar de utilidade universal.” (TEIXEIRA, 1957, p.14).

Atendendo ao convite de Anísio Teixeira, o antropólogo, escritor e político Gilberto Freyre foi diretor do CRPE de Recife. Sobre as atividades do centro de pesquisa, o seu caráter epistemológico fica claro no artigo “Região, pesquisa social e educação”, de Gilberto Freyre (1958a):

Em recente trabalho, em que se reafirma seu exato conhecimento da situação brasileira do ponto de vista do educador esclarecido pela informação sociológica, salienta o Mestre Anísio Teixeira a importância, na verdade imensa, do alargamento do saber racional e empírico, através da confirmação do conhecimento do empírico pela experiência. E eu próprio, em notas também há pouco reunidas para servirem de introdução a um curso, na Universidade do Recife, tôdo ele experimental, no sentido de pioneiro, de Sociologia da Arte aplicada a situações luso-tropicais (FREYRE, 1958a, p. 37).

Sobre a importância da sociologia, o autor afirma “nenhuma dessas especialidades artísticas existe no vácuo: tôdas elas tem um ambiente ou um sentido social.” (FREYRE, 1958b, p.34). Mas remete a um valor extremo da verificação nas ciências:

Há quem não compreenda porque nos modernos estudos sociais se faz tanta pesquisa chamada de campo ou porque se gasta tanto esforço ou até tanto dinheiro – supõem os críticos – com as chamadas pesquisas de campo. A verdade é que são essenciais. Uma só raramente basta para esclarecer um assunto. É preciso que a confirmem outras, realizadas sob pontos de vistas diferentes; ou em lugares diferentes da primeira (FREYRE, 1958a, p.38).

Gilberto Freyre foi um defensor do regionalismo e entendia que modelos de pesquisa científica originados de pesquisadores brasileiros deveriam ser implantados nas políticas públicas e discutidos cientificamente: “por bons educadores compreende-se aqui – interpretação sociológica - aqueles cuja atividade não se limite a repetir de pedagogos europeus e anglo-americanos europeísmos e ianquismos nem sempre adaptáveis em sua pureza a não-europeus e a não-ianques.” (FREYRE, 1958a, p. 34-35), especialmente pelo fato de o país ser tão etnicamente diverso. Esta defesa à um pesquisa nacional, feita por Freyre, pode estar fazendo menção aos artigos de autores estrangeiros na *RBEP*, cuja publicação no periódico sugeria que fosse seguido no Brasil um modelo externo.

Segundo Freyre (1958b), com a industrialização, o Brasil precisaria se adaptar a uma nova fase da civilização em que:

[...] o trabalho humano – o trabalho rotineiro da maior parte dos homens – perderá em importância para o lazer, deixando vazio ou ôco um tempo psíquico, um tempo social que terá de ser preenchido por novas substâncias de criação não só científica, como estética, ética, religiosa e filosófica (FREYRE, 1958b, p.32).

O autor relativiza o modelo capitalista e o poder determinante da superestrutura, afirmando que a atuação do sistema econômico seria diminuída no futuro: “Correto esse prognóstico, vê-se que não exagero nem deliro quando ousar prever a superação da hegemonia econômica pela estética e, não somente pela científica, no novo tipo de civilização para o qual rapidamente caminhamos” (FREYRE, 1958b, p.32).

### 3.2.1.2 Nelson Chaves, Carlos Chagas Filho, Paulo de Góis e José Leite Lopes: política científica no Brasil

Os artigos de Nelson Chaves (1955), Carlos Chagas Filho (1956, 1961), Paulo de Góis (1961) e José Leite Lopes (1963) são parecidos por abordarem muitos temas em comum como, por exemplo, a importância da ciência no panorama mundial, o papel das universidades na pesquisa científica, a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa, críticas ao excesso de burocracia, o estabelecimento de institutos de pesquisa privados, entre outros.

Estes autores afirmam que o cientista não é neutro, mas dotado de idealismos e desenvolvem seus textos de forma crítica na defesa de um ponto de vista:

Os conhecimentos isolados por si só não permitiriam a análise e a síntese harmoniosa das idéias nas diferentes épocas, e a humanidade foi naturalmente, ora lentamente, ora às pressas, procurando reunir as partes, congregando as peças para uma síntese de idéias e de definições (NELSON CHAVES, 1955, p.106).

Paulo de Góis (1961) buscou definir as características básicas da ciência e sua relação com a sociedade:

A característica fundamental da ciência é seu alto nível ético. A verdade representa seu principal alicerce. A ciência busca essencialmente a demonstração da verdade e, buscando alcançá-la, é que se fazem as descobertas e realizam-se conquistas que permitem melhorar a vida do homem. Tendo a verdade como princípio e como fim, ela se reveste do que se pode admitir de mais elevado. Por outro lado, a ciência representa a forma mais diferenciada do sentimento de sociabilidade, porque tudo que ela faz tem como objetivo último o bem do próximo (GÓIS, 1961, p. 36).

Góis (1961) e os demais autores deste tópico declararam que seria impossível negar a importância da ciência para a sociedade e citam ainda o peso da ciência no desenvolvimento econômico, passando até a relativizá-lo:

Nível científico era um reflexo do nível econômico. Agora, o nível econômico é consequência do nível científico.

Não há dúvida que a ciência passou a comandar o mundo. Até poucos anos atrás media-se o poderio de uma Nação por seu potencial bélico. Hoje se faz-se esta aferição tomando por base a capacidade científica, o número de pesquisadores e o grau de organização para a investigação científica (GÓIS, 1961, p.35).

Diferentemente dos outros pesquisadores, Lopes (1963), do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, apresentou uma visão de ciência não só como um fator determinante no desenvolvimento dos países, mas também como um instrumento de opressão dos países desenvolvidos, que a dominam, sobre aqueles que não a possuem:

De posse dos métodos de investigação científica – que sugerem a inexistência de limitações ao progresso – aplicaram-se as forças econômicas a impelir o desenvolvimento material dos povos assim equipados, recorrendo a todos os elementos necessários a êsse desenvolvimento, inclusive a dominação econômica e política dos povos atrasados.

Surgiu, assim, a ciência – e o seu produto para o desenvolvimento industrial, a tecnologia – como um poderoso fator básico da prosperidade dos povos que hoje chamamos desenvolvidos e, em consequência, a sua ausência, como um igualmente poderoso fator de atraso – e até de opressão – sobre os povos despreparados (LOPES, 1963, p. 36).

A integração humanista dos conhecimentos seria função da Universidade que, de acordo com Nelson Chaves, se fixaria nas três funções: “ensinar, transmitir cultura e pesquisar” (CHAVES, 1955, p. 112). Ele afirma que, para a transmissão dos conhecimentos na Universidade, seriam necessárias à Ciência e a Técnica. A ciência que, com base na pesquisa, formularia hipóteses que, por sua vez, buscariam novas verdades. À técnica, o autor atribui grande valor para auxílio da ciência, mas destaca que esta não seria ciência e sim um instrumento de especialização sem concepções acerca do Universo.

Ainda sobre a técnica, o autor diz:

Estamos infelizmente na época da Tecnocracia. A Técnica mais espetacular, capaz de satisfazer ao imediatismo do homem moderno, sua pressa, sua busca de bem-estar físico, vem sem dúvida alguma, suplantando a ciência, prejudicando-a mesmo e vestindo-se de Ciência (CHAVES, 1955, p. 107).

Ele acusou muitos pesquisadores de utilizar técnica como se fosse ciência: “O brilho e o imediatismo da Técnica criaram o pseudo-cientista, o falso pesquisador. Êsses técnicos sem

concepções acerca do Universo, sem uma real noção do homem em todas as dimensões.” (CHAVES, 1955, p. 107).

Sua crítica se estendia às publicações científicas em periódicos, considerando “espantoso” o aumento no número de artigos e a baixa qualidade destes: “não há exagero em afirmar que 80% das publicações que enchem as revistas científicas e que são lidas nas revistas bibliográficas estão destinadas ao abandono completo” (CHAVES, 1955, p. 108). Sobre qualidade das publicações ele ponderou ser imprescindível a exposição de alguns fatores:

É preciso realmente que os trabalhos científicos e as publicações tenham a personalidade do pesquisador, sua mística, sua vocação, revelem sua tenacidade, independência, espírito crítico e serenidade para corrigir o erro. É indispensável também o conhecimento profundo não só do fato que pesquisa, mas sua correlação com outros fatos, a visão do conjunto, a idéia do Universo. É justamente essa falta de conjunto que caracteriza grande parte dos trabalhos e a ausência dessas características de personalidade que assinala a maioria desses pseudo-cientistas e falsos pesquisadores (CHAVES, 1955, p. 109).

Para o autor, somente o humanismo seria totalitário e a falta dele teria resultado na cultura tecnocrática na universidade. O autor também relaciona o poder da ciência com a dominância política, com receio da perda de liberdade.

Nelson Chaves (1955) reforça a necessidade das ciências terem maior representatividade e serem mais acessíveis:

A Ciência acessível a tôdas as classes; a Universidade deve ir ao povo com seus princípios e seus idealismos, mergulhar nos problemas humanos, novamente, penetrar na intimidade da vida, para ao lado das Artes e da Cultura, traçar rumos e estabelecer diretrizes. Essa penetração permitirá não só melhor conhecimento da vida em si, como ela é, uma concepção total do homem, física, espiritual, moral e social, como trará de volta o apoio do homem comum (CHAVES, 1955, p.118).

Para Lopes (1963) essa acessibilidade não seria alcançada com as medidas governamentais do período que, apesar de criarem novas construções universitárias, não proporcionaram aumento no número de estudantes e melhores condições para pesquisar. Ele aponta ter ocorrido um declínio no interesse governamental com queda de 0,03% para 0,01% no orçamento federal, no período de 1956 a 1961, e que o número de bolsistas no exterior em 1956 foi de 86 e caiu, em 1961, para 30 bolsistas.

Chagas Filho (1956, p.71) alegou que, apesar de muitos jovens na época terem demonstrado entusiasmo com a pesquisa, “reconhecem a impossibilidade de permanecer naquela via, para a qual os conduzirá a sua própria vocação, pela impossibilidade de obtenção



de condições suficientes para viver.”. Três medidas deveriam ser tomadas para a modificação deste quadro:

- 1 A criação de Faculdades de Ciência;
- 2 A criação nas Universidades de um quadro de pesquisadores, com características semelhantes e as mesmas vantagens e garantias da carreira do magistério;
- 3 E, por fim, um sistema de doutoramento científico com bolsas de estudo mais abundantes, que facilite o aprendizado científico, e já que na relação íntima entre o pesquisador científico e o aprendiz de Ciência é que se encontra a verdadeira metodologia da investigação científica (CHAGAS FILHO, 1956, p. 72).

Todos os autores valorizam o oferecimento de bolsas estudantis, alguns, inclusive, falam sobre a ida para outros países e que os professores universitários deveriam trabalhar em regime de dedicação exclusiva, atuando também como pesquisadores.

Chagas Filho (1961, p 35) considerava os cursos de doutoramento científico imprescindíveis, por serem “a melhor forma de preparar pesquisadores.”. Seria função do CNPq, a eleição de laboratórios que deveriam dispor de bolsas de doutoramento. Ele mencionou a importância do CNPq para a ciência pela criação do regime de dedicação exclusiva, mas avalia que este regime não faria sentido caso não fosse realizada uma reforma no sistema universitário, com a criação de Faculdades de Ciências nas Universidades.

Sobre a atividade de pesquisa o autor revela que estaria se afastando do “caráter amadorista”, mas que sofria os custos de ser realizada nas horas vagas. Ele relata que, enquanto considerava que o ensino não se desenvolveria sem a realização de pesquisas, alguns colegas entendiam que o ensino e a pesquisa eram atividades antagônicas.

Quanto a este último quadro, Nelson Chaves (1955) é o único dos pesquisadores que discorda da ideia de que os professores deveriam ser pesquisadores, pois entendia que somente deveriam ser pesquisadores aqueles que estivessem tecnicamente seguros, demonstrando preocupação com os custos econômicos desse processo. Já Chagas Filho (1956, p. 64) defendia o regime de dedicação exclusiva, sentindo-se “constrangido” em precisar afirmar algo que lhe parecia óbvio, mas reconhece que, diante da situação brasileira, o regime seria complicado por haver impedimentos que continuam atuais como, por exemplo, a inflação que poderia comprometer a revisão do pagamento realizado pelo governo.

Para Chagas Filho (1956, p. 75), outra medida importante seria a aproximação entre centros de pesquisa e as Universidades, pois temia que o governo brasileiro, assim como poderia ocorrer em outros países em desenvolvimento, concentrasse a ‘Ciência pura’ nas Universidades, “nelas estabelecendo o campo da Ciência Livre”, enquanto a ‘Ciência Aplicada’ seria “dirigida a solução de grandes problemas nacionais”, sendo realizada somente pelos Institutos especializados. Para ele, seria importante a ligação entre ciência de base e

ciência aplicada. Carlos Chagas Filho (1956) também se preocupava com a importação de pesquisa aplicada estrangeira:

Só o estado de emergência justifica a retirada dos grandes valores do seu campo para a realização da investigação aplicada ou da solução de problemas concretos. Isso porque vale a pena repetir que o desenvolvimento científico de um país está na pujança da sua ciência fundamental, e nunca poderá ser feito à custa da importação de ciência aplicada (CHAGAS FILHO, 1956, p.63).

Nelson Chaves (1955) é categórico ao afirmar que “A Ciência e a Universidade não tem um objetivo imediato nas suas pesquisas. Não há Ciência pura nem Ciência aplicada porque a Ciência tem sempre o objetivo em função da humanidade.” (CHAVES, 1955, p. 113).

Góis (1961) critica o dirigismo científico que poderia gerar imediatismos e eleição de temáticas prioritárias, o que seria “incompatível com o verdadeiro espírito científico.” (GÓIS, 1961, p. 42). Contudo, ele defende a pesquisa aplicada “orientada a resolver determinados problemas”, mas que deveria ser diferenciada da ciência pura. A importância das Universidades se aproximarem dos centros de pesquisa seria por uma precaução, para não correrem o risco de se tornarem socialistas: “Daí ser duvidosa a vantagem da separação entre os institutos científicos e universidades, como em alguns países socialistas, mas nos quais já se vem observando nítida tendência para uma aproximação cada vez maior entre os dois tipos de instituições” (GÓIS, 1961, p. 39).

Os autores também lamentam a não existência da contribuição industrial privada para a pesquisa científica nacional, como ocorreu em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Todos citam a contribuição da Fundação Rockefeller. Paulo de Góis (1961) atribui esta falta de contribuição ao “desinteresse ou incompreensão, apesar das vantagens nas deduções sobre o imposto de renda, nada contribui para o trabalho científico. São raros os homens de posses, como Guilherme Guinle cuja memória reverenciamos, que prestam ajuda à ciência” (GÓIS, 1961, p. 50)

Estes autores relatam que, naquele momento, havia um “apelo” para o desenvolvimento da energia atômica, que consideravam ser um facilitador da criação de um espírito científico, pois assim os governos passariam a enxergar como a falta de mão-de-obra técnica e material na ciência atrasava o país.

Lopes (1963, p. 43) afirma que a lei de criação do CNPq como órgão de pesquisa só foi possível de ser implementada enquanto “consequência, em última análise, dos ecos, neste país, da bomba atômica.”. Houve uma reanimação dos institutos de ciências da natureza que iniciaram pesquisas atômicas. O autor relata ainda a criação, em 1956, da Comissão Nacional

de Energia Nuclear. Ele também defende a importância da Capes, mas somente devido à concessão de bolsas de estudo internas e à possibilidade intercâmbio. Já Carlos Chagas Filho (1956) atribui ao Almirante Álvaro Alberto a criação do CNPq.

Um dos temas mais abordados por Carlos Chagas Filho (1956, 1961) e os demais autores que abordam a política científica no Brasil é a burocracia para a realização das pesquisas científicas. Chagas Filho (1956) relativiza suas críticas ao que o CNPq havia deixado de realizar devido às dificuldades anteriores a sua criação. Contudo, foi enfático ao afirmar a importância de mudanças na forma de realizar o trabalho científico no país, com a necessidade de intercâmbio com outros países e com redução da burocracia, esta última o autor caracteriza como um “fato que nos humilham e nos desesperam” (CHAGAS FILHO, 1956, p.61).

O pesquisador não se deslumbrava com a posição de 8º lugar conquistado pelo país em publicações no campo das ciências biológicas, por entender que não haveria motivo para satisfação. Em detrimento da pesquisa em patologias, que haviam avançado bastante no país, os casos da pesquisa em genética, das pesquisas atômicas e radiobiológicas não estariam sendo investigados, apesar terem alcançado grande desenvolvimento internacional. Isso ocorria, não por falta de interesse dos pesquisadores nos demais campos fora das patologias, mas por falta de investimento, preparação e recursos técnicos.

E devido a essa burocracia, o autor afirma não ser possível a autonomia universitária e destaca que seriam necessárias atividades fora do domínio do Estado para dar continuidade ao trabalho científico. Sobre a precariedade do trabalho científico, ele especifica:

Não quero dar mais exemplos. Falta de equipamento, falta de pessoal adequado, falta de coordenação, e até mesmo de audácia para enfrentar um programa de longo alcance, obscurecem o panorama atual de nossa pesquisa. [...] Nunca ouve no Brasil por parte do govêrno uma política cambial verdadeiramente favorável à investigação científica [...] Hoje tenho a impressão de que nos aprestamos a dias melhores. A distribuição de créditos do govêrno a institutos de tecnologia recém-publicada, de um lado, e ainda uma resolução do Conselho da SUMOC isentando as importações diretamente realizadas pela União, Distrito Federal ou Municípios, do recolhimento ao Banco do Brasil de soma igual à despendida em dólares, são sinais de que o govêrno se alerta para renovação científica tão necessária (CHAGAS FILHO, 1961, p.33).

Aponta também a falta de recursos humanos especializados em ciência, especialmente técnicos em material científico. Apesar de Chagas Filho (1961) atentar para uma mudança no cenário brasileiro, Paulo de Góis alerta:

Muitos laboratórios só funcionam porque possuem um sistema de contrabando bem organizado e, se tal não acontecer, está o cientista fadado a perder a maior parte do seu tempo, para conseguir importar, às vezes, umas poucas gramas de um reagente

essencial para o seu trabalho e, assim mesmo, nem sempre consegue vencer as dificuldades (GÓIS, 1961, p. 47).

Lopes previa a situação do país, caso não fosse alterada a condição da ciência naquele momento. Situação que Lopes contava que fosse alterada pelos “homens da ciência”, mas não cita a política governamental:

Em 1962, a ameaça é igualmente grave: a da permanência da nação em um estado crônico de subdesenvolvimento, a da incapacidade de aproveitar os seus recursos naturais e as suas fontes de energia em benefício de seu povo, a de um progresso aparente, a de um desenvolvimento menor. Estamos diante da ameaçada epidemia da fome, da ignorância de muitos e da cultura importada para poucos (LOPES, 1963, p.45).

### 3.2.1.3 Florestan Fernandes: Ciência e Educação como possibilidades de mudança cultural provocada

As considerações do sociólogo Florestan Fernandes sobre a ciência no Brasil foram publicadas nos artigos “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada” (1959) e “O cientista brasileiro e o desenvolvimento da ciência” (1960), e estão fundamentadas na teoria marxista de sociedade. Apesar de em muitos pontos o autor concordar com outros pesquisadores que abordaram a temática científica quanto às críticas a burocracia e a prioridade das ciências aplicadas, ele mostrou-se contrário ao entendimento de que dar maior relevância aos fins seria suficiente ao saber científico e que as indústrias deveriam contribuir ao país com a produção de pesquisas.

Florestan Fernandes (1960) aborda a história do conhecimento humano primeiramente restrito a uma concepção tradicional, patrimonialista e religiosa, que seria herança do período medieval, mas que foi expandido a todos os campos do conhecimento humano na sociedade capitalista e de classes. Porém, apesar de secularizado, o conhecimento continuaria sendo exercido de forma irracional, pelas condições, em termos de hábitos e valores sociais com que era produzido, negligenciando questões sociais e os interesses do cientista.

Assim como os demais autores da categoria ciência da fase 2, Fernandes (1959, 1960) discute a repercussão do uso da energia atômica na ciência no contexto mundial, que teria “convulsionado” o campo científico pela forma como foi demonstrada e pela abertura de novos campos de especialização. Mas destaca também o início da discussão sobre ética e

responsabilização científica, especialmente pela “participação ativa dos cientistas no controle das aplicações de suas descobertas.” (FERNANDES, 1959, p. 34).

O autor desenvolve seus textos em torno da utilização social do conhecimento científico, especialmente na condição de subdesenvolvimento<sup>27</sup> brasileiro:

A produção e a utilização dos conhecimentos científicos exigem condições especiais. Em sua maioria, essas condições são impostas pelos próprios modelos científicos de indagação e verificação da verdade. Algumas delas, não obstante, nascem de exigências culturais do ambiente: a sociedade estimula, assim, o desenvolvimento da ciência, compelindo os cientistas, de várias maneiras, a conceber e a realizar projetos de investigação ou aplicação que levem em conta necessidades práticas de alcance social. (...) Parece evidente que semelhante tipo de reflexão merece particular incentivo nos chamados “países subdesenvolvidos”. Tanto a escassez de recursos financeiros, quanto as limitações da tradição cultural, criam barreiras especiais à expansão da ciência (FERNANDES, 1960, p.31).

O autor considera importante a preocupação dos cientistas com questões sociais, que anteriormente estariam em segundo plano e dependendo do “bom” ou “mau” uso dos “conhecimentos científicos” (FERNANDES, 1960, p.31), e por isso seria necessário que os cientistas estivessem atentos para não permanecerem alheios às condições do fazer científico, de forma a não entendê-las como “extracientíficas” ou “tecnológicas”.

Fernandes (1959, 1960) entendia que para superação da condição de subdesenvolvimento econômico seria necessário ao país o desenvolvimento da pesquisa aplicada, em ciência e tecnologia científica, mas que esta superação dependeria de características dos cientistas como “integridade intelectual, de sua objetividade e do seu patriotismo.” (FERNANDES, 1960, p.32)

O autor aponta a necessidade das ciências serem pensadas de forma integral. Ele garante que apesar de muitos cientistas relatarem a importância da ciência no desenvolvimento econômico brasileiro, a percepção da ciência social sobre o desenvolvimento tecnológico era pouco valorizada:

Todos percebem que a aceleração do desenvolvimento da sociedade brasileira, nos níveis mencionados, depende da nossa capacidade em importar e de utilizar eficazmente conhecimentos e técnicas relacionados com a matemática, a física, a química, a geologia, a biologia, etc... Entretanto, ignoram, mais do que seria razoável, que processos dessa natureza são processos histórico-sociais. Em consequência, deixam de levar em consideração a reação da sociedade a inovações em questão; um ponto desses apresenta enorme significação em uma sociedade subdesenvolvida como a nossa (FERNANDES, 1960, p. 43).

---

<sup>2727</sup> Esse termo foi utilizado por Florestan Fernandes para indicar a situação econômica do país.

Ele afirmou que a ciência aplicada era realizada no país de forma antiquada, pré-científica e anticientífica. Antiquada por valorizar demais a tecnologia desassociada do pensamento científico, pré-científica pela separação entre teoria e prática e anticientífica por excluir fases do pensamento científico.

Para Florestan (1959), isto faria com que cientistas que valorizassem aspectos teóricos passassem a rejeitar este campo de atuação, e que os que atuam na ciência prática “tendam a negligenciar, de forma naturalmente variável, os alvos intelectuais e as obrigações morais que devem orientar as atividades dos *homens de ciência*.” (FERNANDES, 1959, p. 30, grifo do autor)

Segundo o autor, a concepção mais moderna de ciência aplicada apresentaria a aplicação não mais como “mero processo técnico” (FERNANDES, 1959, p.33), mas com significação, tornando-se fonte de verificação de conceitos, de hipóteses e de explicações. Assim, o conhecimento teórico explicaria não só as condições de produção do conhecimento, mas também as alterações que garantiriam sua eficácia. Para Fernandes (1959), a concepção antiga de ciência aplicada estaria desconectando as descobertas científicas da sociedade e o pesquisador de sua responsabilidade científica.

Fernandes (1959, 1960) enfatiza, em seus textos, a importância de o cientista representar a sua categoria profissional e lutar por melhores condições de trabalho, principalmente pela posição elevada em que a ciência se encontrava na sociedade e pela utilidade de seu trabalho:

Para ser útil ao seu país e elevar o teor prático de sua contribuição, os cientistas não precisam converter-se em políticos. Basta que definam com clareza e convicção as bases de uma política nacional de incentivo à pesquisa científica e tenham ânimo de lutar por ela, em todos os terrenos em que isso se impuser, da educação das novas gerações à renovação das instituições científicas e à utilização eficiente das descobertas da ciência (FERNANDES, 1960, p.32-33).

Ele ainda sugere que associações científicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), deveriam embasar o planejamento científico apoiando a ocorrência de maior número de projetos e sustentando a necessidade do cientista se impor:

[...] pensamos que o cientista deve defender com zelo sua concepção de mundo, seus métodos de investigação e seus ideais de trabalho ; porém, como membro de uma coletividade, como homem de sua época e como paladino de valores humanitários do saber científico. A incapacidade do cientista de encarar-se como parte de uma situação mais ampla e de definir com precisão os influxos das circunstâncias histórico-sociais no processo de crescimento da ciência tem sido prejudicial tanto à pesquisa científica, quanto ao aproveitamento científico ou extracientífico de suas descobertas (FERNANDES, 1960, p.54).

O autor aponta as condições necessárias para o desenvolvimento da ciência, entre elas estaria a formação do cientista e as habilidades dele exigidas, visando melhor aproveitamento de seu potencial. Porém, Fernandes (1960) entende que muitos cientistas estariam deslumbrados pela “revolução cultural provocada pela ciência” (FERNANDES, 1960, p.35) e, com isso, ignorariam as condições por trás destas descobertas. O estudioso faz um alerta acerca da presença de uma postura de neutralidade no “fervor extremo” que levaria a um “puritanismo científico” e acerca do “oportunismo maleável” que seria incompatível com o pensamento científico:

Em outras palavras, os primeiros ignoram a existência de uma concepção mais integrativa de ciência ; e os segundos advogam uma linha de desenvolvimento na qual as verdadeiras necessidades de crescimento do saber científico são subestimadas ou negligenciadas. Se os cientistas forem capazes de superar suas posições intelectuais, passando a compreender a ciência e o trabalho científico como parte da situação histórico-cultural, eles também se tornam capazes de liderar os movimentos de opinião que determinam as avaliações da produção científica pelo ambiente (FERNANDES, 1960, p. 53).

Entre estes pesquisadores “deslumbrados”, o autor cita como exemplo os que publicaram textos no livro “As Ciências do Brasil”, organizado por Fernando de Azevedo, entre eles Joaquim da Costa Ribeiro, Lourenço Filho e o próprio organizador. Nesta crítica, Fernandes (1960) destaca que estes autores defenderam as instituições, o que propiciaria condições efetivas para o ensino de ciências e para expansão da pesquisa científica, contudo, eles não teriam se afastado do elitismo científico:

Em síntese devemos-lhe muito pelo que fizeram, em particular na introdução de critérios íntegros de produção científica em nosso País. Mas, faltaram à grande maioria: ânimo para romper com uma concepção antiquada e intelectualista de ciência e, em certo sentido, visão de conjunto. [...] impunha-se ver a situação da ciência no Brasil em toda sua complexidade. Seja para se tomar consciência objetiva das diferentes ordens de exigências relacionadas com o ensino, com a pesquisa ou com a aplicação; seja para estimular o desenvolvimento simultâneo dos vários campos de trabalho científico exploráveis promissoramente em nossas condições histórico-culturais; seja, enfim, para colocar o conhecimento científico a serviço do crescimento econômico ou do progresso tecnológico da sociedade brasileira (FERNANDES, 1960, p.36).

O autor defende que a ciência brasileira deveria adotar uma compreensão mais integral dos aspectos científicos, considerando a empiria, a teoria e a prática. Mas Florestan Fernandes (1960) entendia que, para a realização de ciência com qualidade, seria preciso a eleição de questões prioritárias para expansão da ciência no Brasil.

Contudo, pelo caráter de cooperação internacional do saber científico, o autor partia do pressuposto de que as prioridades adotadas no país estariam sendo formuladas com base nos

campos que dariam maior repercussão internacional à competição intelectual entre cientistas. Isto ocorreria especialmente pela distância entre as necessidades do Brasil, enquanto país subdesenvolvido, e as dos países “adiantados” e “ricos”. A ambição da maior parte dos cientistas brasileiros seguia como um fator improdutivo nacionalmente e o autor foi enfático ao dizer que:

Falando com franqueza, a regra consiste na devastação improdutivo dos recursos materiais e humanos. A “ciência”, a “pesquisa científica” e a “produção original” de níveis internacionais (sic) são meros expedientes, para justificar posições de prestígio, notoriedade e cargos de privilégios. Uma rede visível de pseudociência embaraça, assim, o progresso da verdadeira ciência. Primeiro pela absorção e destruição improdutivo de recursos sumamente escassos. Segundo, pela formação de uma teia invisível de interesses extracientíficos, empenhados em combater ou em deter as tendências mais frutíferas de expansão da ciência no Brasil (FERNANDES, 1960, p. 39).

Florestan Fernandes (1960) afirma que a maior parte dos cientistas praticava um “fingir de fazer ciência” (FERNANDES, 1960, p. 40).

Neste sentido, é possível perceber um fator de diferenciação entre Florestan Fernandes e os demais autores que procuraram abordar a temática científica em geral: todos os outros defenderam o sistema de bolsas de auxílio financeiro a estudantes. Fernandes crítica esse sistema, considerando-o um fator distinto do fazer científico em países subdesenvolvidos, em que era realizada a “ciência-que-podemos-fazer, que alguns chamavam de “ciência modesta” (FERNANDES, 1960, p.48). Também defende a prática de uma ciência que priorizasse determinados assuntos, mas que esta fosse feita sob as mesmas exigências intelectuais de outros países. Diante deste panorama, ele considerava que o sistema de bolsas era ilusório “A ideia de que se possa fazer ciência de acordo com o alcance das bôlsas é fantasiosa e aberrante. Ou se produz um saber autenticamente científico ou se cuida de pseudociência.” (FERNANDES, 1960, p.48)

Ele também afirma que as ciências sociais estariam sendo negligenciadas, em grande parte, por existir a ideia de que nas ciências sociais não era necessário uso de tecnologias modernas, fazendo ciência somente com “papel e lápis”, não havendo necessidade de investimento de grandes recursos financeiros. Neste sentido, o autor criticou especialmente o CNPq que estava tomando decisões “totalmente desfavoráveis às mais humildes pretensões dos cientistas sociais.” (FERNANDES, 1960, p. 41)

Fernandes (1960) compreendia que este fator era oriundo dos próprios cientistas sociais por geralmente serem contra as pesquisas empíricas e também por não saberem aproveitar construtivamente a base empírica da ciência. O sociólogo afirma que seria imprudente diante da nova conquista de posição das ciências sociais no âmbito mundial,



mantê-las no Brasil, no “abandono”, já que deveriam ser consideradas importantes em um país em condição de subdesenvolvimento.

A questão do entendimento integral da atividade científica é um diferencial em Fernandes (1959; 1960), não que os demais autores da categoria ciência na fase 2 preterissem o assunto, mas o sociólogo entende que não deveria haver uma dualidade entre fins e meios no desenvolvimento das pesquisas:

Não basta fazer pesquisas rigorosas e contribuir, através delas, para o alargamento do campo empírico ou teórico da ciência, para ser cientista. A “pesquisa” não é um fim nem um valor em si mesma. Afirmção análoga podemos fazer a respeito dos seus resultados positivos, expressos em termos de conhecimentos empíricos ou teóricos. Pesquisa e teoria são marcos e objetivações intelectuais do labor produtivo do cientista. A concepção científica do mundo exige que se pense cientificamente em outras coisas, como a educação do homem numa sociedade cuja civilização se funda na ciência e o uso que nela se “deve” fazer do próprio saber científico. O mínimo que se pode dizer do protótipo do “homem de laboratório” isolado é que ele foi superado pelas novas condições de vida, criadas pela ciência e pela tecnologia científica. A “sua” contribuição à ciência perde de vista o que se está tornando essencial: a responsabilidade inevitável do cientista na reconstrução de bases materiais e morais da vida humana (FERNANDES, 1960, p. 57 grifos do autor).

Para Fernandes (1959), diante da civilização moderna, a ciência aplicada e a educação seriam “fatores sociais construtivos”. A ciência aplicada pelo fato de oferecer “os alicerces e os principais estímulos intelectuais que dão sentido ao planejamento como base de reconstrução social da vida moderna.” (FERNANDES, 1959, p. 39). Já a educação pelo fato de as novas exigências tecnológicas necessitarem de ensino, o que estimularia o conhecimento científico e o esforço na ampliação da formação de uma mentalidade científica.

O autor demonstra sua orientação marxista, ao argumentar que a educação científica seria contrária à alienação imposta ao homem:

[...] o saber científico assinala a maior revolução já ocorrida na história cultural do homem. Ele opõe, a todas as formas possíveis de alienação social de pessoas, de grupos ou de coletividade humanas, argumentos e avaliações que desmascaram seus fundamentos antinaturais e supra-rationais (nas relações dos homens com as mulheres, dos pais com os filhos, dos adultos com os jovens, dos civilizados com os primitivos, dos brancos com os negros, dos ricos com os pobres, dos poderosos com os desprotegidos, dos cultos com os incultos, etc.). A tarefa de adestrar o homem, para agir integralmente nos marcos de semelhante moralidade racional, cabe à educação sistemática. Embora os educadores se tenham descuidado das referidas implicações práticas do saber científico (com raras exceções, como a de Lawrence K. Frank), parece evidente que o circuito da revolução provocada pela ciência se fechará, quando a escola for capaz de despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de equidade, as atitudes de tolerância simpática e os ideais de autonomia na solidariedade requeridos pelo pensamento científico (FERNANDES, 1959, p. 40).

E demonstra como a escola deveria avançar para deixar de ser adestradora, tornando-se um ambiente que refletisse os ideais da mentalidade científica.

Florestan Fernandes (1959) afirma que a concepção de ciência neutra buscaria uma “mudança cultural espontânea” que seria ineficiente. Por exemplo, com relação à democratização do ensino, tendência no período, o autor considera que não chamaria a devida atenção da sociedade e dos governos e, mesmo conseguindo, poderia não conseguir chegar aos destinos esperados. Isto era evidenciado na sociedade de classes em que, apesar da disponibilidade de vagas, as condições para alcançar ou manter-se na concorrência seriam extremamente desiguais, o que pode ser considerado o impedimento real da democratização do ensino.

E, assim, o estudioso finaliza expondo que somente a “consciência dos fins e dos meios intelectuais para atingi-los” (1959, p. 49) não seria suficiente para uma mudança cultural. Da mesma forma que a educação não seria espontaneamente capaz de mudar a sociedade, o que o mesmo considera uma presunção:

[...] para dissipar a presunção, tão difundida em nossa época, de que a educação confere ao homem a capacidade de modificar, a seu talante, a realidade social. Ela não tem esse poder, embora isso não diminua o interesse pelo referido entrosamento, que serve de base à compreensão sociológica da importância da educação como fator de progresso social.” (FERNANDES, 1959, p.49).

Para Fernandes (1959, p. 50), somente pela “mudança social provocada” a educação possibilitaria uma mudança social, condição propiciada pelo momento histórico: “Pela primeira vez na história cultural do homem, este pode propor-se, conscientemente, os alvos da educação sistemática em termos das necessidades dos indivíduos, da expansão interna dos sistemas educacionais e do desenvolvimento do meio social ambiente.”. A diferença entre mudança social espontânea e a provocada estaria na sua natureza científica, na intencionalidade exposta desta última.

Esta intencionalidade estaria clara na definição dos objetivos quanto aos meios e aos fins, nos procedimentos para o alcance destes, agindo de forma integral na ação do agente envolvido. Não que este se desvincule de seus aspectos sociais:

[...] ao contrário, ela procura salientar como a preservação desses vínculos se associa à formação e ao desenvolvimento de uma ordem social, que precisa assegurar maior autonomia à pessoa, como condição para a normalidade de seus ajustamentos às situações sociais de existência (FERNANDES, 1959, p.51).

Para a ocorrência da mudança social provocada seria necessária a íntima conexão entre cientistas sociais e os educadores, assim os conhecimentos científicos seriam aplicados em

fins práticos. Fernandes (1959) credita os problemas educacionais brasileiros e os de outros países subdesenvolvidos à incapacidade das instituições se adequarem às múltiplas funções psicoculturais e socioeconômicas necessárias para a criação de um sistema educacional que atenda às demandas escolares em âmbito nacional.

Neste sentido, ele considerava que o CBPE seria uma alternativa satisfatória, pois daria a disponibilidade de condições de trabalho necessárias para os cientistas sociais, mantendo uma relação direta com educadores. Para o autor, esta colaboração seria importante para o progresso brasileiro:

Graças às oportunidades de trabalho cooperativo, criadas por uma instituição como o *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, os papéis intelectuais de ambos são inseridos, diretamente, na esfera em que a atividade humana se volta, inteligente e racionalmente, para a alteração do estado de subdesenvolvimento do país e a correção de suas consequências que afetem as possibilidades do progresso (FERNANDES, 1959, p. 73).

Sendo assim, a interação entre cientistas sociais e professores foi entendida por Florestan Fernandes (1959) como uma possibilidade para a superação da condição de subdesenvolvimento nacional.

### 3.2.2 Artigos sobre pesquisa educacional

A outra metade dos artigos publicados na *RBEP*, entre 1951 e 1964, abordou a temática da pesquisa educacional e também foram separados por blocos de afinidade temática: o bloco 1 contém os artigos de técnicos do Inep que escreveram sobre o planejamento; o bloco 2 contém artigos que parecem ter servido como modelos estrangeiros para o planejamento da educação e da pesquisa em educação; o bloco 3 contém um único artigo que descreve uma pesquisa sobre o analfabetismo adulto que teve cooperação de diversos órgãos de pesquisa em todo país e bloco 4 apresenta artigos de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho em comemoração aos 25 anos no Inep. Convém salientar que esses artigos foram publicados no primeiro ano da ditadura e parecem defender o trabalho realizado no instituto e na *RBEP*.

### 3.2.2.1 João Roberto Moreira e Jayme Abreu: planejamento da pesquisa educacional

Os funcionários do Inep João Roberto Moreira e Jayme Abreu discutem como deveria ocorrer o planejamento governamental sobre a educação e a pesquisa educacional.

A visão de Moreira (1954) sobre ciência é caracterizada pela ênfase na metodologia e pelo grande enfoque na experiência como forma de provar a verdade, como pode ser identificado neste trecho em que o autor diminui a importância da teoria na ciência:

Há sim, não há dúvida, nas ciências, um corpo de teorias que se apresentam em estado expositivo de não compromisso. É isso, até certo ponto, um ideal dos pesquisadores. A razão, porém, já a apontamos anteriormente. Não se trata de uma necessidade de razão, mas de método; não é um caráter essencial da ciência, é uma preocupação deontológica. Não negamos que um desenvolvimento puramente lógico das idéias seja possível, porque realmente a inteligência se ocupa na tarefa de interpretar e trabalhar sobre os processos que reflete. Mas todo esse pensamento deve ser provado pela experiência, isto é, pela verificação concreta e, não menos, pela prática social (MOREIRA, 1954, p. 34).

Moreira (1954, p. 37) também partia do pressuposto de que o pragmatismo era bom para a ciência desde que, num sentido restrito, fosse utilizando o seu rigor metodológico e afastada de posicionamentos: “Cremos que, também no domínio da filosofia, desde que se não queira advogar um ponto de vista particular, burguês ou proletário, espiritualista ou materialista”.

Ele procura deixar claro que ao traçar uma tentativa de história da ciência desde o Egito, não o faz de forma “unilinear, de tipo histórico-materialista.” Denominando a economia egípcia de super-estrutura, o autor considera que o fator econômico nem sempre é determinante ou, quando é, não é de maneira absoluta, pois ele atribui aos fatores dogmáticos religiosos um forte papel na sociedade, determinando até mesmo a ciência dogmática.

Sobre a motivação para o fazer científico o autor afirma que “a ciência nunca é sem compromisso com problemas humanos de ordem econômica ou produtiva, moral ou religiosa, construtiva ou de simples acumulação de experiência ou de realizações possíveis.” (MOREIRA, 1954, p. 40).

João Roberto Moreira (1954) assinala que a tendência para a década de 1950 seria a Sociologia:

É por isso que, superando as tentativas isoladas do passado, toda a última geração de sociólogos se tem preocupados com a sociologia do conhecimento, toda a última geração de psicólogos tende a ver na inteligência um fator de adaptação biológica, e toda a filosofia moderna tende a ser irracionalista, isto é, contemplativa e

intuicionista, pois que a razão é um mero instrumento de atividade prática e não de descoberta da realidade ou da verdade (MOREIRA, 1954, p.32).

Moreira (1954) sugere que não havia distribuição de atenção para todos os setores de uma ciência, mas eleição de determinados temas por modismos que ele frisa “não no sentido fútil e feminino, mas no de necessidades e interesses dominantes.” (MOREIRA, 1954, p.32). Para o autor, diante dos problemas sociais, políticos e econômicos que o Brasil enfrentava, não era conveniente a realização de pesquisas em arqueologia, por exemplo. Ele destaca que as principais ciências estudadas eram a economia e as ciências sociais, mas foi categórico em dizer que:

Somos, por economia, aplicadores e não pesquisadores: nem tivemos tempo, ainda, para fazer filosofia; justificamos nossa vida por ela mesma, pelos seus problemas, pelo imediatismo de nossas necessidades. Daí essa impressão de oportunismo com que se tem desejado caracterizar o brasileiro, forçosamente um improvisador, um colhedor de experiências alheia, em face da urgência de seus problemas (MOREIRA, 1954, p. 33).

Sobre as “ciências da educação” o autor critica a falta de estudos analíticos dos “fatos educacionais” em detrimento de doutrinas pedagógicas, facilmente propagadas baseadas apenas em ideais. Ao contrário, Moreira (1954) entende o fazer educacional, o “fato pedagógico” como uma realidade que pode ser controlada e estudada de forma metódica, seguindo as normas e regras do processo de conhecimento científico do real: “É preciso considerar que as regras e normas educacionais, em qualquer parte e em qualquer tempo constituem fatos que oferecem objetivamente à experiência e que por isso, permitem o estudo controlado e metódico, segundo as exigências dos processos científicos.” (MOREIRA, 1954, p.44).

Ele indica os rumos que a ciência da educação deveria seguir. Podemos identificar nestes passos os caminhos trilhados pelo Inep:

1º) investigar o conteúdo prático da educação, as normas pedagógicas nas diferentes sociedades e nas diferentes épocas; 2º) qual deve ser, atualmente, o conteúdo das regras e instituições educacionais; 3º) aplicar, tendo em vista circunstâncias nacionais, ou regionais, ou locais, as conclusões obtidas, para solução dos problemas educacionais particulares dessa sociedade considerada. Para realizar a 3.a etapa, é claro que importa refazer em caráter específico, relativo a nação, região ou localidade considerada, os estudos e levantamentos considerados nas duas primeiras etapas (MOREIRA, 1954, p. 44).

Moreira (1954) é enfático ao afirmar que a pesquisa em educação no Brasil, no período de publicação do artigo, era tão dispersa que seriam necessários esforços para uma

política que cumprisse sua ação mais urgente, prática e imediata, não havendo espaço para pesquisa que estivesse voltada para satisfação da curiosidade ou conhecimento:

No Brasil, especialmente onde a educação tem vivido num sistema contínuo de erros e ensaios, sem suporte de nenhuma pesquisa objetiva e sistemática, importa 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, tão prementes. Aqui seria um desperdício inconcebível, qualquer tentativa de pesquisa pela pesquisa de uma ciência pura da educação. Importa, pelo contrário, o planejamento prévio das pesquisas educacionais, tendo em vista um critério de utilidade, com prioridades escalonadas (MOREIRA, 1954, p. 45).

Aparentemente o autor desenvolve o texto justificando a predileção por determinados campos na ciência em função de sua utilidade para fins imediatos da sociedade, explicando que a ciência desinteressada não existe e, portanto, nas pesquisas educacionais deveria ser dado enfoque às questões práticas e imediatas do planejamento governamental.

Em palestra realizada na XII Conferência Nacional de Educação, Jayme Abreu (1956) realiza inicialmente uma apresentação das visões de alguns autores estrangeiros renomados sobre a pesquisa educacional: Ben S. Morris (Inglaterra), Erich Hylla (Alemanha) e Francis G. Cornell (Estados Unidos da América), além de uma síntese do conteúdo produzido a partir das reuniões ocorridas na Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais (sem autor definido).

Todas estas citações de Jayme Abreu foram publicadas no que parece ser um número especial sobre pesquisa educacional: número 63, volume 26, de julho/setembro de 1956, que tinha como exceção, na seção “Ideias e Debates”, os artigos “Educação não é privilégio”, de Anísio Teixeira e “Perspectivas e dificuldades da pesquisa científica no Brasil”, de Carlos Chagas Filho, que não discutiam diretamente sobre pesquisa educacional.

Esta edição demonstra uma preocupação de Jayme Abreu, como funcionário do Inep, em justificar a criação dos centros nacionais e regionais de pesquisa e das campanhas Caldeme e Cileme. Para rebater as críticas aos custos que as campanhas e os centros de pesquisa traziam para um país subdesenvolvido, Abreu (1956) se apoia no relatório da Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, apontando que a pesquisa educacional não seria um luxo inadmissível, pelo contrário, deveria ser a principal preocupação dos países pobres, pois a pesquisa se faria importante para o sistema educacional. Apesar de citar a importância das pesquisas, o autor se mostra contrário a resultados que levem a fins imediatos.

Após a realização de uma síntese sobre os demais textos publicados na revista no mesmo número, o autor passa a compreensão da importância da pesquisa e do planejamento educacional no Brasil. Sobre a ação política nas atividades científicas ele assinala que:

Como motivo socio-econômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da ação planejada em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação (ABREU, 1959, p. 108).

Jayme Abreu cita ainda Florestan Fernandes para afirmar que estaria sendo superada a visão de que o planejamento em escala pública seria algo condenável e descreve a possibilidade de, através do planejamento, alcançar a ‘mudança social provocada’. Um artigo de Florestan Fernandes foi publicado três anos mais tarde com o tema “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”.

Após a exposição da importância do planejamento e da pesquisa educacional, Abreu (1956) demonstra sua incompreensão diante do panorama mundial no qual ocupariam “papel insignificante”, como menciona o relatório da conferência interacional. Sendo enfático ele afirma que:

Não há, evidentemente, nenhum exagero em definir como desarticulada, inconseqüente e sem base em estrutura teórica conseqüente o que se tem feito no Brasil a título de pesquisa educacional, nem será inexato dizer que não se cogita sequer de sua necessidade como fundamentação a um planejamento racional de sistema educacional, para o qual, aliás, nem mesmo a simples conduta prática, frente a um problema, é observada. (ABREU, 1956, p. 110).

Em seguida, Jayme Abreu (1956) cita a situação brasileira em que serviços de pesquisa educacional estavam sendo oferecidos por alguns dos sistemas estaduais anexados aos serviços de estatística. Estes teriam quase que exclusivamente como função a realização de testes e medidas, diante de um maior interesse em psicologia educacional, mas entende que os resultados seriam limitados e não constituiriam base para um planejamento posterior.

O autor (1956, p.12) procura evidenciar esta situação diante da posição destes serviços de pesquisas educacionais nos Departamentos e Secretarias de Educação. E ele assinala que o Inep seria “uma réplica” do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal que distintamente dos demais conseguiu realizar uma “obra notável”.

Ele critica as administrações anteriores do Inep, por não terem se voltado diretamente à pesquisa em nível nacional, mas por servirem ao Ministério e se concentrarem em construções escolares em zonas rurais e distribuição de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Porém ele mostrava compreensão com relação às limitações enfrentadas

inicialmente, que não permitiram que o instituto alcançasse as finalidades para quais foi criado. Somente com a gestão de Anísio Teixeira haveria uma tentativa de “reestabelecer o Instituto em suas funções essenciais de estudo e pesquisa” (ABREU, 1956, p.114).

No entanto, cita discurso de posse de Anísio Teixeira na direção do Inep que não demonstra mudança no que diz respeito à pesquisa quantitativa: “medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade de escolas, mas a sua qualidade” (ABREU, 1956, p. 114). Mas entende-se que a diferenciação estaria no uso desses resultados para um planejamento futuro. Jayme Abreu (1956) entende que a criação da Cileme e da Caldeme propiciaria a eficiência deste processo. Campanhas que, após três anos de atividade, passaram a contar com execução do CBPE e dos CRPEs. Ele define que estes centros “cuja maior peculiaridade consistirá em trazer ao estudo do fato social que é a educação a contribuição das ciências sociais” (ABREU, 1956, p. 115, grifo do autor) estariam “praticamente, no marco zero dessas pesquisas, sôbre quantos múltiplos aspectos educacionais devam elas abranger” (ABREU, 1956, p. 116).

### 3.2.2.2 Ben Morris, Joseph Albert Lauwerys, Francis Cornell, Erich Hylla e o Relatório preliminar da Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais: formas de entender a pesquisa educacional

Com exceção de Joseph Albert Lauwerys (1959), os outros textos que aqui serão descritos foram publicados no número 63, volume 26 de 1956. Todos estes artigos abordam como ocorreu o desenvolvimento da pesquisa educacional no exterior (Inglaterra, Estados Unidos da América e Alemanha). Mais do que a apresentação da situação da pesquisa educacional em outros países, a publicação destes na *RBEP* parece cumprir a função de servir de modelo para a pesquisa nacional brasileira.

O artigo de Ben S. Morris (1956) apresenta o desenvolvimento das pesquisas pedagógicas na Inglaterra e no país de Gales, já o de Lauwerys (1959) no Reino Unido. Tratando de praticamente a mesma localidade e com pontos de vista parecidos, os dois autores relatam o período entre-guerras como importante para a área da educação, pois ela teria alcançado ares de prioridade, com a criação de leis, maior oferta de vagas em escolas e maior número de departamentos de pesquisa educacional, assim como de pesquisadores nas Universidades e de pesquisas realizadas. Mas Lauwerys (1963) questiona a realização de exames obrigatórios para o acesso às escolas secundárias.



Ambos iniciam os textos explicando que, mesmo havendo pesquisas anteriores, a pesquisa educacional se tornou uma questão apenas no século XX, não só na Inglaterra como nos outros países, com a criação de Departamentos de Educação nas Universidades.

Morris (1956) e Lauwerys (1963) apresentam a importância dos primeiros pesquisadores na área com trabalhos, predominantemente psicológicos, com levantamentos estatísticos que predominaram nas décadas de 1930 e 1940. Contudo, com a ampliação do número de pesquisadores, houve uma diminuição da quantidade de pesquisas psicológicas métricas e ampliação de temáticas.

Ben S. Morris (1956) estimava o fato de a pesquisa educacional ter ganhado caráter científico, a partir dos levantamentos em psicologia educacional, porém julgava que as pesquisas quantitativas careciam de teoria, o que poderia ter sido ocasionado pela falta de uma orientação crítica. Já para Lauwerys (1963) seria por esgotamento da área e descrédito deste método de avaliação. O autor também relata que, após 1940 houve um maior interesse do campo no ponto de vista sociológico que, por muito tempo, esteve estagnado, voltando a se desenvolver sobre a linha teórica de Karl Mannheim. Mais adiante, o autor comenta que pesquisas em História da Educação, Filosofia da Educação, Educação Comparada e Metodologia do Ensino também ganhavam espaço.

Quanto ao contexto social, Morris (1956) entendia que as mudanças estavam ligadas ao pensamento científico da educação, à praticidade da pesquisa voltada aos interesses públicos e à colaboração entre profissionais e entidades no direcionamento das pesquisas:

Se não se pode admitir essa conceituação da pesquisa educacional, é muito fácil cair numa aceitação acrítica da noção de que o termo “pesquisa” deve restringir-se aos estudos empíricos ou experimentais, de preferência àqueles que envolvem uma forma qualquer de mensuração ou apuração quantitativa. Pesquisa educacional, portanto, aparece aqui como um termo amplo, que abriga não só experiências destinadas a descobrir novos fatos ou as relações entre os fatos, mas incluindo também as atividades escolásticas, históricas ou filosóficas, as quais, embora possam conduzir à descoberta de novos fatos ou à redescoberta de fatos velhos, se aplicam frequentemente à reinterpretação de fatos já bem conhecidos. [...] O chamado fato cru é coisa que não existe (MORRIS, 1956, p. 33).

Lauwerys (1963) também observa como tendência no campo educacional a cooperação entre pesquisadores:

[...] associação de professores em exercício com processos de pesquisa. Isso implica investigar problemas intimamente ligados com a escola e a sala de aula, como seja, currículo, métodos de ensino, disciplinas, etc. Mas implica também utilizar técnicas muito simples, rudimentares mesmo, de investigação, e conectar-se com generalizações superficiais, a indicação de tendências, declarações conjecturais (LAUWERYS, 1963, p.29).

E também cita a Fundação Nacional de Pesquisa Educacional que possuía profissionais trabalhando em regime de dedicação exclusiva com incentivos, prêmios e punições. Para J. A. Lauwerys (1963), o positivismo era um ponto de vista ultrapassado e impregnado de dogmatismo a que estariam submetidos os “psicologistas educacionais”. No entendimento do autor, até mesmo as ciências naturais estariam se afastando dessa epistemologia.

Diferentemente dos autores Morris (1956) e Lawyers (1963), os artigos do estadunidense Francis Cornell (1956), do alemão Erich Hylla (1956) e o Relatório preliminar da Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais (1956) estão fundados no entendimento de que a educação deveria começar a ser entendida como ciência aplicada, dando ênfase à pesquisa ligada à prática e aos assuntos prioritários considerados emergenciais.

O Relatório preliminar da Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais (1956), descreve a primeira conferência internacional sobre o tema, realizada pela Associação Americana de Pesquisas Educacionais que, em 1954, levou o assunto à Assembleia Geral da Unesco. Esta associação ficou responsável pelo patrocínio e organização do evento que seria realizado por nove dias nos Estados Unidos. Logo no início do texto, o relator expõe a orientação da conferência sobre a pesquisa educacional e a ciência de forma geral:

A pesquisa educacional, assim como a ciência em geral, é não só universal, em seu escopo e significação, como também, não-sectária, não-racial e não-política. Diferenças de raça, credo ou ideologia não tem cabimento na ciência, exceto como objetos de investigação científica. A ciência procura descobrir a verdade e, nessa procura, língua, côr e política não tem significação, exceto quanto à ressalva feita. É neste espírito que encaramos nosso trabalho durante os próximos nove dias. (RELATÓRIO PRELIMINAR DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1956, p. 124).

Esta conferência buscou enfatizar a necessidade de o pesquisador ter uma postura neutra com relação ao seu objeto de estudo:

Da co-participação no conhecimento e de melhor contato uns com os outros nasce melhor compreensão. Os psicólogos informam-nos que muito preconceito e superstição vem da ignorância. Co-participando de conhecimentos e idéias, no campo da pesquisa educacional, chegaremos a entender-nos melhor, e assim o espero, a apreciar-nos melhor.” (RELATÓRIO PRELIMINAR DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1956, p.125).

Este relatório consta no índice da *RBEP* sem autor, sua primeira parte como descrita acima é assinada por Victor H. Noll, Presidente da Conferência. Mas a maior parte dele é da

cooperação das Comissões A, B e C, na busca por orientações universais aos pesquisadores em educação. Três diretrizes seriam fundamentais: Escolha dos problemas a pesquisar, Comunicações e Preparação da pesquisa educacional. A primeira diretriz reflete sobre a necessidade da pesquisa educacional, tão escassa em todo mundo, a urgência da utilização da pesquisa no planejamento dos sistemas escolares, dando importância prioritária às pesquisas imediatas, de caráter prático.

A segunda estaria ligada à criação de revistas científicas locais e da publicação deste e futuros relatórios das comissões no periódico estadunidense *Revista de Pesquisa Educacional*. E a terceira caberia às Universidades, aos órgãos administrativos públicos, às associações de classe voluntárias e às entidades privadas que atuassem no campo.

O relatório também apresenta as dificuldades de países na realização das pesquisas educacionais, que pediam a colaboração da Unesco para, efetivamente, exercerem tal atividade.

Para Hylla (1956), a função da pesquisa educacional seria aperfeiçoar a prática. Ele compara a educação à medicina, afirmando que ambas dizem respeito à ação humana. Por tratarem de questões da ação humana, elas são definidas, pelo autor, como “ciências aplicadas”:

Que tem de comum as ciências da medicina e da educação? Ambas são “ciências aplicadas”. Não existem para o fim do conhecimento em si mesmo, ou certamente não essencialmente para esse fim. Não nasceram do desejo humano de conhecer, sem outra razão que a de satisfazer a curiosidade, como por exemplo a numismática ou a história da arte mas porque se desejava fazer alguma coisa melhor do que era feita antes. Pode-se pôr em dúvida, na verdade, que alguma ciência tenha nascido ou seja cultivada pelo único desejo do conhecer [...] a função primordial da pesquisa em educação - como em medicina - consideradas aqui como campos da ação humana e não como campos do conhecimento (HYLLA, 1956, p. 80).

O autor ainda salienta uma diferenciação entre educação e medicina, relacionando-as à sociedade:

Em relação à sociedade: Será preferível educar a todos para a cooperação, ou alguns para a cooperação, ou alguns para a liderança e outros para a obediência? Será melhor formar bons católicos e bons protestantes - ou bons cidadãos para um estado cada vez mais secularizado - ou homens e mulheres com um espírito cosmopolita? Deve-se dizer que há menos divergências de opinião quanto ao sentido de “melhor” em medicina; mas há também discordâncias (HYLLA, 1956, p. 81).

Apesar de compreender que parte da educação, especialmente a pesquisa histórica, estaria no campo das “ciências do espírito”, em que haveria maior dificuldade para se chegar a um consenso pela interpretação subjetiva a que se submetia, Erich Hylla (1956) afirmava

que os outros campos de estudo em educação, mais práticos, deveriam ganhar maior enfoque por serem mais próximos das ciências naturais:

Estou longe de dizer que a pesquisa sobre história da educação seja destituída de valor; muito pode auxiliar em esclarecer certos tópicos, em formular problemas, em inspirar o educador. Mas é difícil obter-se concordância de pontos de vista sobre as consequências práticas que delas se podem tirar para a aplicação à prática educacional corrente. (HYLLA, 1956, p. 83). [...] Na Alemanha, o movimento científico no sentido em que foi empregada a expressão ainda não conquistou grande terreno em educação ; ainda dominam fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica e a meramente livresca. (...) O de que necessitamos mais do que tudo são testes bem padronizados de conhecimentos, de inteligência e de aptidão, de precisão e validade conhecidas, bom número de experiências bem controladas nas escolas e de pessoas suficientemente treinadas em pesquisas empíricas (HYLLA, 1956, p.89).

Francis Cornell (1956) vai mais além e afirma que nem toda pesquisa educacional deve ser encarada como pesquisa científica, pois:

[...] as atividades a que chamamos pesquisa educacional podem orientar-se por muitos propósitos além dos da ciência. Existe um nível que pode ser classificado como pesquisa educacional e que também pode ser eliminado de nossa definição, em virtude da ausência de finalidade (CORNELL, 1956, p. 94).

Para este autor, a pesquisa educacional para se tornar científica precisaria limitar suas finalidades, dimensionar a relevância para o campo e ser realizada dentro do método científico, este último delineado por três premissas: propósito, teoria e verificação. E assim se distinguiria como pesquisa aplicada, mesmo em um campo interdisciplinar:

Logo, segundo uma definição literal, a coleta de dados sobre um vasto repertório de assuntos de educação pode ser considerada pesquisa educacional. A pesquisa educacional é uma pesquisa aplicada, podendo ser empreendida com o propósito de resolver um problema concreto, de justificar um ato ou medida tomada, ou de converter alguém a determinado ponto de vista. Há também pessoas que se dedicam à pesquisa simplesmente para fazer pesquisa. Por outro lado, se a pesquisa possuir características dos métodos da ciência, será considerada básica e fundamental, se o seu objeto for básico – a menos, evidentemente, que nos desviemos inteiramente da arena educacional e nos tornemos puros pesquisadores psicólogos, sociólogos, históricos, econômicos, antropológicos, políticos ou quaisquer outros. O campo educacional é certamente interdisciplinar (CORNELL, 1956, p.93, grifo do autor).

Cornell (1956) valoriza a verificação, porém identifica que considerar somente a metodologia seria limitar o trabalho de pesquisa.

### 3.2.2.3 Pierre Weil - relatório de uma pesquisa sobre o analfabetismo – o nível mental dos analfabetos

Pierre Weil (1959) entendia a sociedade como uma organização natural. Baseado no pensamento kantiano sobre burrice, o autor atrelou a burrice ao analfabetismo e, juntamente ao instituto privado de pesquisa ao qual pertencia, desenvolveu uma pesquisa sobre o nível mental dos analfabetos adultos, apresentada no artigo “A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental”, publicado em 1959. O autor cita a preocupação do Consultório Psicopedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil com relação à inteligência no analfabetismo. Esta Sociedade realizou um teste de medição de inteligência não-verbal chamado de INV forma A, que consistia na marcação a lápis de imagens, o que o autor entendia como “aculturais” para a realização de correlação.

Os resultados mostraram que, diferentemente do que imaginavam os pesquisadores, os analfabetos tinham demonstrado algum nível de inteligência no teste e não sofriam debilidade mental: “embora esta hipótese tivesse nascido no nosso espírito ainda então europeu, isto é, acostumado em pesquisar populações nas quais só os débeis mentais são analfabetos” (WEIL, 1959, p. 20).

Com a hipótese da debilidade mental superada, eles se perguntavam qual seria o motivo da existência de analfabetos adultos no Brasil. E, ao ter se deparado com o estudo de Pieron, Heuyer e Sauvy (1951) que pesquisou cem mil crianças francesas em idade escolar, Weil (1959) teve a ideia de reproduzir este teste no Brasil com a diferença de incluir um público adulto.

Para conseguir realizar uma pesquisa com amostra representativa da população, o autor procurou Lourenço Filho, diretor do Inep, e desta consulta formou-se uma comissão integrada pelos dois, pelo Dr. Octavio Martins e pela Prof<sup>a</sup> Eva Nick. Colaboraram na pesquisa o Inep, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) que ficou responsável pela parte executiva, o Instituto Nacional de Geografia e Estatística, a Faculdade Nacional de Filosofia, o Instituto Nacional para a Educação e Cultura (Órgão Brasileiro da Unesco), a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial, diversas Universidades Estaduais, Serviços Estaduais de Estatística e o Departamento Nacional da Criança.

Após pesquisa-piloto liderada por Octavio Martins em Recife, mais trezentos pesquisadores foram mobilizados pelas comissões estaduais. Esperava-se uma amostra de

trinta mil casos, mas alcançou-se 27 mil em todo país, incluindo centros urbanos e rurais, a partir do censo de 1950 através de sorteio, como forma de evitar a intencionalidade.

Nesta pesquisa, foram realizados o teste INV forma A e um teste verbal de vocabulário para os alfabetizados, baseado em pesquisas de Octavio Martins no Inep. Este artigo de Weil (1959) contém apenas seis páginas escritas, pois é apenas uma breve descrição da pesquisa que estava para ser divulgada pelo Senac. Quanto aos resultados, Pierre Weil afirma que reiteram os já tinham sido alcançados pela Sociedade Pestalozzi: os adultos analfabetos estariam no mesmo nível mental de crianças de sete anos e que havia pouca evolução das médias desde a idade de sete anos.

Um dos questionamentos do autor é: “o que pensar sobre estes resultados? Quais as consequências para a prática educacional?” (WEIL, 1959, p.21). Para ele, os analfabetos não evoluem porque a escola seria fundamental para a transmissão de conhecimentos da nossa civilização, numa sociedade que ele considera ser do raciocínio “papel-lápis”. Weil (1959) cita Piaget<sup>28</sup> para afirmar que, somente na escola, se chegaria às “etapas finais do equilíbrio educacional.” (WEIL, 1959, p.21)

O autor ainda cita o professor Lourenço Filho (1958), ao afirmar que:

[...] da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneçam no analfabetismo metade da nossa população, significa que perdemos também metade do bem mais precioso com que um país qualquer pode contar para a sua organização e progresso que é o desenvolvimento mental, ou a capacidade de inteligência de sua gente. (LOURENÇO FILHO, 1958 apud WEIL, 1959, p. 22).

Com isso, Weil (1959, p.22) garante que, apesar de inteligente, o analfabeto não possuía os tipos de raciocínio que “constituem o fator de êxito das civilizações técnicas co-científicas e de sobrevivência dos indivíduos que nela vivem”. A partir daí, ele procurou discutir se havia possibilidade de educar o raciocínio apontando, como exemplo, exercícios de “ortopedia mental” que, se poderiam ser aplicados a “débeis mentais”, também serviriam a “indivíduos normais”. O autor objetivava, assim, que a escola tivesse uma educação especial do raciocínio.

O autor apresentou dúvidas quanto à capacidade dos analfabetos conseguirem assimilar conhecimentos na fase adulta. E propôs que fosse realizada uma pesquisa, nos moldes laboratoriais, com um grupo controle e outro experimental, em que somente este último receberia alfabetização e, ao final de um ano, ficaria provada a possibilidade ou não de transferência de aprendizagem escolar. E, em etapa posterior, fosse verificado qual tipo de

---

<sup>28</sup> INHELLER, PIAGET. De a logique de Penfant à logique de Padolecent, P. U. F., Paris, 1955. Transcrito como em nota de WEILL, P. (1959).

exercício de aprendizagem teria mais influência sobre o aluno: a leitura, o cálculo, a escrita ou o conjunto. Weil (1959) cita Claparède, ao afirmar que a educação do raciocínio deve ser individual e cita Montessori, a quem claramente utiliza como base metodológica, ao criticar a superação deste na pedagogia experimental por ter sido considerado “demasiadamente laboratorista” (WEIL, 1959, p.24).

Pierre Weil (1959) destaca também questões de gênero em sua pesquisa, demonstrando que, naquele período, as mulheres eram maioria nos sistemas escolares, especialmente no ensino secundário e ele se perguntava se o país estaria caminhando para o matriarcado. A explicação que lhe ocorreu foi que muitos rapazes precisariam trabalhar mais cedo, estando aquém quanto ao nível cultural das meninas. Sobre isto ele alega: “A obrigatoriedade escolar e o seu contrôle, ainda por essa razão, se revelam um imperativo, de que as autoridades do País se precisam convencer” (WEIL, 1959, p. 24).

Como resultado da pesquisa, os pesquisadores concluíram que, somente os mais favorecidos economicamente, terminavam o curso primário e continuavam o ensino secundário. Além disso, concluíram que o desenvolvimento do raciocínio dos que evadem ad escola estaria prejudicado. Como contribuição o autor afirma a necessidade da obrigatoriedade do ensino.

#### 3.2.2.4 Lourenço Filho e Fernando Azevedo: Relembrando a Importância do Inep e da RBEP

Os artigos de Lourenço Filho (2005) e de Fernando de Azevedo (1964) são comemorativos dos 25 anos do Inep e já foram discutidos em outros capítulos deste estudo, dada a carga histórica que apresentam. Lourenço Filho traça um breve histórico de tentativas anteriores de institucionalização da educação, a partir da década de 1820 até a criação do Ministério da Educação, em 1930. Mas o enfoque do artigo de Lourenço Filho (1964, p. 15) é a trajetória inicial do Inep sobre sua gestão e a de Murilo Braga. Ele não se mostra imparcial ao processo, posiciona-se “A análise dos artigos dos números iniciais chega mesmo a surpreender quanto a certas posições assumidas pelo Ministério da Educação, por meio do Inep, nessa recuada época de vinte anos atrás. A tese democrática era aí uma constante”.

Já Fernando de Azevedo (1964) procurou relatar o contexto da Revolução de 1930 e finaliza com a importância da criação do Inep, do CBPE, dos CRPEs, das cadeiras de sociologia nas universidades e da *RBEP*.

O autor destaca que as reformas educacionais anteriormente realizadas eram silenciadas pela exploração política e pelo fato de os estudos em sociologia não terem “entrado na fase de pesquisas científicas, metodicamente conduzidas.” (AZEVEDO, 1964, p.23). Em seguida, ele aborda as ações de Manuel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira como diretores do Inep, levando em consideração que os primeiros diretores do Inep não eram sociólogos, mas educadores preocupados com o planejamento no ensino:

Foi, como se vê, sob a inspiração e por decisão de educadores que se criaram, no país, as primeiras cadeiras de sociologia, certamente pela consciência muito viva, senão profunda, do alto interesse desses estudos para o planejamento seguro das reformas, em geral, e, particularmente, das de educação (AZEVEDO, 1964, p. 24).

Fernando de Azevedo (1964) entendeu que houve uma demora natural na obtenção de resultados positivos nas pesquisas sobre ciências sociais, mas que, no campo educacional, esta demora teria sido menor devido à oportunidade que Lourenço Filho teria aproveitado ao criar o Inep e, em seguida, a *RBEP*:

Mas sentiu logo o Prof. Lourenço Filho a necessidade de ampla divulgação das atividades do Instituto e em geral, de tudo que se referisse à educação em todo país. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão do Instituto e que não tardou a parecer - a mais importante das revistas sobre o assunto, na América Latina - destinou-se, desde seus começos, a publicar tudo o que pudesse interessar aos problemas educacionais - artigos doutrinários, de várias procedências, informações sobre reformas e realizações no país, reproduções, em resumo ou por extenso, de trabalhos de interesse, publicados em jornais ou em outras revistas de trabalhos de interesse, publicados em jornais ou em outras revistas especializadas, leis e decretos, federais e estaduais. Ela contribuiu, de modo notável, para a análise e o debate dos problemas da educação no Brasil, trazendo a todos - administradores, reformadores e professores, em geral - teorias e dados concretos para se fazerem uma idéia, tão clara quanto possível, da situação do ensino de todos os tipos e graus, dos problemas mais graves que teriam de enfrentar, e de suas soluções mais adequadas (AZEVEDO, 1964, p. 24).

Assim o autor valorizou a pesquisa em nível continental e sua contribuição ao campo educacional, afirmando que o Inep e a *RBEP* “se constituíram num centro de estudos, inquéritos e investigações pedagógicas e num fórum de debates” (AZEVEDO, 1964, p.25). Ele reconheceu o valor do Instituto e da *RBEP* no atendimento das necessidades de investigações nascidas pelo movimento reformador, não só na sua implementação como na continuidade, alcançando a maior parte de seus objetivos que estariam provados pelos trabalhos realizados:

Elas vieram tão na hora certa e se consideraram, desde o início, de tal utilidade que nenhum governo, entretanto que se sucederam até hoje, de idéias, interesses e orientações diversas, se lançou à aventura de suprimi-las ou de lhes amesquinhar o



alcance e o valor, reconhecidos por todos os que trabalham no campo do ensino e da educação (AZEVEDO, 1964, p. 26).

Azevedo (1964) sugere que os nomes por trás do instituto seriam mais imponentes que o próprio:

Se as instituições valem menos por si mesmas de que pelos homens que as encarnam, já se podia prever, desde suas origens, o êxito do Instituto pela qualidade daqueles que o criaram e desenvolveram – diretores, técnicos e pesquisadores, em que a nova instituição encontrou, nesses 25 anos, a segurança de sua eficácia, de sua continuidade e de seus progressos (AZEVEDO, 1964, p. 26).

E, atribui aos primeiros diretores, a importância e utilidade do Inep para as ciências sociais e o campo educacional. Ele enfatiza que o instituto, até o momento, não tinha sido desmerecido por nenhum governo.

Dessa forma, observa-se que estes artigos, mais do que serem comemorativos dos 25 anos do instituto, teriam sido publicados em defesa da manutenção do Inep e da *RBEP* no governo militar que estava se iniciando.

### 3.3 Anísio Teixeira 1965-1971

A literatura aponta que Anísio Teixeira, mesmo após sua saída da direção do Inep, em 1964, manteve sua influência no instituto. No período que correspondente aos anos de 1965 a 1971, foram encontrados oito artigos: dois artigos tratavam de ciência de forma geral e seis versavam sobre pesquisa educacional. Destaca-se que, destes seis, cinco faziam parte de um número que tratava do tema pesquisa educacional: o número 115, vol. 52, de julho/setembro de 1969.

Os artigos sobre ciência são os de Anísio Teixeira “Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional”, de 1966 e o do físico José Leite Lopes “Estrutura dos Institutos de Pesquisas Científicas”, de 1967. Assim como estes, o artigo de Aparecida Joly Gouveia “A pesquisa educacional no Brasil”, publicado em 1971, se mostrou contrário às ações implementadas pela ditadura militar com relação à pesquisa e aos institutos. Já os cinco artigos publicados em 1969, estão inseridos nas temáticas de pesquisa educacional defendidas pelos militares.

### 3.3.1 Artigos sobre ciência

Dois anos após a saída do Inep, mas atuando no Conselho Federal de Educação, foi publicado na *RBEP*, o pronunciamento feito por Anísio Teixeira por ocasião de sua escolha como conferencista na série John Adams, da Universidade da Califórnia. Ele agradece ao membro da Unesco que o tornou conferencista, informando que também foi funcionário da organização.

Em todo discurso o autor aponta a supremacia estadunidense nas pesquisas educacionais, na democratização do ensino, inclusive nos avanços sociais que ocorreram na década de 1960, considerados um processo evolutivo da sociedade, num passo natural:

A proteção aos agricultores, o caráter apolítico-partidário das classes trabalhistas, o novo *status* dos múltiplos oligopólios e já agora a incorporação da minoria negra à sociedade igualitária, a guerra à pobreza e a proteção à velhice são aspectos do caráter essencialmente democrático da sociedade americana e de sua capacidade de mudar e adaptar-se à maneira de um ser vivo em processo de evolução (TEIXEIRA, 1966, p. 260).

Nota-se também a importância dada pelo autor às lutas trabalhistas por serem apartidárias e também uma contestação à luta de classes na Europa.

Há também uma comparação entre os Estados Unidos e a Europa com relação ao processo de democratização que, nos Estados Unidos, foi anterior a revolução industrial, ao passo que na Europa, mesmo na Inglaterra, só ocorreu após a revolução industrial. Além disso, o autor compara o sistema educacional estadunidense ao europeu: destacando que o primeiro seria democrático, oferecendo as mesmas condições a todos e obrigatoriedade do ensino até os 18 anos com incentivo ao acesso as universidades. Opostamente, na Europa, o ensino era diferenciado por classe social, com discrepância entre os dois níveis de educação básica e disponibilizado até os 15, 16 anos. Ainda elogiando o sistema educacional estadunidense, Teixeira (1966) acreditava que a excelência no setor se devia à qualidade da formação de professores e das universidades.

Ao final do texto, Teixeira (1966, p. 269) afirmou que a educação na América Latina estava sob três enfoques: do educador democrático; do “industrial trainer, desejo de reduzir a educação às necessidades mínimas do processo de industrialização” e do educador humanista que estaria voltado ao ensino das elites intelectuais. Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, essa relação teria se modificado com o entendimento de educação como fator de progresso econômico: “O problema de riqueza deixou de ser o de criá-la, mas o de criar a

capacidade de criá-la. A produção do homem educado e a produção de saber passaram a constituir o núcleo mesmo do progresso econômico.” (TEIXEIRA, 1966, p. 270).

Anísio Teixeira (1966) considerou que, diante de uma nova configuração econômica que classificava os países em “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”, não caberia mais aos “subdesenvolvidos” esperar por um “desenvolvimento econômico natural”, ao contrário, estes necessitariam da colaboração dos “desenvolvidos”, no progresso da educação o que proporcionaria ao alcance de prosperidade financeira. Para o autor, os Estados Unidos teriam como encargo a cooperação com outros países da América.

Mesmo compreendendo as diferenças de adaptação entre as experiências estadunidenses e as latinas, o autor considerava que isto poderia ser superado pelo novo momento econômico: “O conceito de educação como investimento põe o problema sob nova luz. Já que o projeto de educação é o de criar a capacidade de produzir a riqueza, há que haver ênfases e prioridades e atacá-lo de forma, sobretudo, a ganhar tempo” (TEIXEIRA, 1966, p. 271).

Como a cooperação internacional foi eficiente para a medicina, a engenharia e a ciência, o mesmo poderia ocorrer com a educação, que Teixeira (1966) afirma ser um tipo de “engenharia social”. Ele conclui que a educação seria uma ciência, assim seus conhecimentos poderiam ser transferidos:

A grande vantagem da ciência é a posse de uma linguagem universal. A nova tecnologia do ensino partilha dêsse privilégio, que permite a transferibilidade de uma cultura para outra. Não sou cego aos perigos de possível reforçamento de um espírito demasiado utilitarista, ou melhor. Imediatista no esforço educacional; mas, como nas nações subdesenvolvidas, a tendência para educação não utilitária é excessiva, o possível exagero no sentido oposto pode constituir-se uma força de equilíbrio (TEIXEIRA, 1966, p.271).

Em outro momento, o autor também faz referência à educação como ciência, usando aspas: “tem-se de reconhecer que se a “ciência” da educação, a imensa e flexível, maquinaria criada pelo gênio americano constitui o melhor instrumento atualmente existente no planeta para levar a efeito a necessária reconstrução educacional” (TEIXEIRA, 1966, p. 265).

Lopes (1967) também entendia que o padrão de pesquisa dos países subdesenvolvidos deveria ser alocado no Brasil. E acreditava que, para relatar como deveriam atuar institutos de pesquisa ideais, somente seria necessário citar os regimentos internos dos países “avançados”, que considerava países “sérios”, onde a pesquisa era tratada com seriedade. O oposto era verificado no Brasil, onde a administração pública e sua burocracia, inclusive nos institutos de pesquisa, estariam prestando um desserviço ao pesquisador, sendo associada a uma mentalidade “anticientífica”.

Mesmo com alguma mudança no cenário brasileiro, ocasionada pela discussão acerca de uma reforma universitária, o autor não considerava que tais debates se aprofundaram na discussão sobre a produção da pesquisa e dos institutos científicos. Lopes (1967) criticou o sistema de cátedras e a impossibilidade de continuidade dos jovens na carreira científica nas universidades.

Para o autor, seria necessária a presença de cientistas de grande renome em suas especializações em vez de pessoas, em cargos de confiança, que, apesar reconhecidas moralmente na sociedade, não tinham ligação direta com a ciência. Ele cita os casos da Fundação Oswaldo Cruz, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, iniciado por Cesar Lattes e da Universidade de Brasília. Os três institutos que teriam uma excelente formação, estariam passando por dificuldades de manutenção de alunos, que estariam se dirigindo para institutos estrangeiros e para outras instituições nacionais como a Usp.

Segundo Lopes (1967) os professores estariam fazendo uma “perseguição” a seus estudantes, não os deixariam sair de suas pesquisas, pois seriam considerados prioritários. Por outro lado, estudantes que gostariam de continuar seus estudos estariam sendo impedidos, devido à perseguição política. Este artigo foi publicado dois anos depois da instauração da ditadura. Isto ocorria num contexto de fatores de falta de recursos e interrupção de atividades de laboratórios de forma abrupta, na década de 1960, o autor detalha, por exemplo, sobre o Instituto Oswaldo Cruz que:

Mas o que se sabe, hoje em dia, é que laboratórios de cientistas são fechados arbitrariamente, recursos lhes são negados, jovens cientistas que lá gostariam de estagiar são proibidos de ingressar no Instituto, ameaçados até de prisão se insistirem em procurar esses laboratórios (LOPES, 1967, p. 298).

Ainda sobre o regime da ditadura, o autor relata que a Universidade de Brasília, criada no pós-guerra para servir de modelo no país, mesmo tendo ótima formação regimental, estaria fadada ao insucesso devido à burocracia administrativa que havia sido instaurada:

[...] sabemos a série de crises por que passou a instituição desde o ano de 1964. Trata-se de uma nova ilustração de que não basta um estatuto perfeito, um regimento atualizado, uma estrutura idealizada. É indispensável que haja respeito pelo trabalho do pesquisador científico. É fundamental que a administração não seja inimiga do cientista (LOPES, 1967, p. 299).

Para resolução dessa situação, o autor convocou os demais pesquisadores para “tornar clara as nossas posições” (LOPES, 1967, p. 300), de forma a deixar em evidência os problemas, pois somente desta maneira seria possível solucioná-los. Mas ele acrescenta que as dificuldades para realização da pesquisa nas universidades e institutos eram um reflexo de

outros campos básicos no país, sendo assim, não seriam resolvidas com prontidão. Lopes (1967) cita, então, o exemplo do índice de analfabetismo no país que estava em 50%.

E também relaciona o fato de o desenvolvimento industrial estar à frente do desenvolvimento de pesquisas no Brasil, onde as patentes eram internacionais e não havia demanda laboratorial na indústria nacional e nem mesmo um programa de planejamento de ciência e tecnologia. Dessa forma, mesmo com o desenvolvimento da indústria, o país não sairia da condição de subdesenvolvimento.

Mas diferentemente, de Anísio Teixeira (1966), José Leite Lopes (1967), percebia que a solução das investigações não viria da cooperação internacional, apesar de sua excelência incontestável. Para ele, a saída da condição de subdesenvolvimento dependeria do próprio brasileiro:

Mas o esforço básico de qualquer país para progredir tem de partir de seu povo, de seu trabalho, de sua competência, de seu poder de decisão. É o que está a demonstrar a quem quiser ler, a História. Falo naturalmente, de povos que não tem vocação para o colonato, para a submissão (LOPES, 1957, p. 301)

Apesar disso, o autor acredita que alguns povos teriam vocação para serem subalternos. Ele demonstra que se o Brasil quisesse avançar, deveria resolver estas problemáticas e o CNPq deveria seguir o modelo de outras instituições internacionais e se atualizar, já que estava há quinze anos no mesmo formato, ganhando status de Ministério, o que possibilitaria a existência de novos recursos e daria vitalidade aos institutos e universidades brasileiras.

### 3.3.2 Artigos sobre pesquisa educacional

Entre os seis artigos encaixados na categoria pesquisa educacional, no período dos governos militares, cinco foram publicados no número 115, vol. 52, de julho/setembro de 1969: “Pesquisa e planejamento educacional”, de Arlindo Lopes Correia; “Estado e a pesquisa educacional”, de Michael John Mc Carthy; “A pesquisa econômica aplicada a educação”, de Ralph von Gersdorff; “Limitações da pesquisa básica em educação”, de Robert L. Ebel e “Pesquisa e avaliação na TVE”, de Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos. Todos estes artigos são expostos no tópico abaixo sobre o entendimento dos governos militares acerca da educação como um investimento econômico.

O sexto artigo, “A pesquisa educacional no Brasil”, de Aparecida Joly Gouveia, de 1971, não é original, mas uma republicação. Este texto se tornou um clássico na área educacional e se mostrou contrário às ações implementadas pelos militares no campo, por isso está exposto em tópico à parte.

### 3.3.2.1 Educação como investimento – governos militares

Arlindo Lopes Correia (1969) publica na *RBEP* como diretor do Centro de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Para ele, a educação estaria “alienada no tempo e no espaço”, mesmo com sua importância para a “promoção do desenvolvimento, aspiração máxima de todas as nações nos dias correntes, a educação hesita ainda em engarjar-se nessa luta de todos, escudada em mitos e preconceitos cuja validade é insustentável.” (CORREIA, 1969, p. 14)

Os problemas da educação seriam resolvidos pela pesquisa e pelo planejamento, apontados como “antídotos”, “quase mágicos”, para a sobrevivência dos sistemas educacionais ao “envenenamento”. O autor afirma que a investigação científica deveria “predizer e controlar os acontecimentos”. Ele defende a interação entre pesquisa e o planejamento e garante que o planejamento educacional resolveria problemas da pesquisa “especialmente pelas indagações dos formuladores de política, preocupados com a racionalidade e a objetividade na tomada de decisões” (CORREIA, 1969, p.17).

Ao traçar a evolução do planejamento educacional no Brasil, o autor afirmou que este teria se iniciado apenas quatro anos antes, em 1965, com a criação do Setor de Educação do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada, que teve seu nome modificado para Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea<sup>29</sup>.

Entre as principais ações desse centro estariam a planificação, a coleta de dados para estatísticas de “pesquisas sobre educação” que resultou no “Diagnóstico da Educação no Brasil” e também a elaboração do Plano Decenal de Educação que, iniciado no governo do General Castelo Branco, teria servido ao Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo do General Costa e Silva. Além disso, o órgão prestaria assistência técnica às universidades federais que seriam estimuladas a criar seus grupos de planificação.

---

<sup>29</sup> Criado em 1964, o Ipea está vinculado à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. (Ipea, 2015).

Ainda sobre o planejamento e pesquisa servindo aos interesses da ditadura, o autor afirma que:

A pesquisa sobre a validade dos objetivos fixados em um plano educacional pressupõe o conhecimento do “modelo de sociedade que se deseja construir em um certo país”, pois o que se deseja em última análise, ao fixar os objetivos da educação é fazer com que ela contribua poderosamente para uma “obra da engenharia social” predeterminada (CORREIA, 1969, p.18).

Para tratar dos campos multidisciplinares ligados a educação, o autor comparou o processo educativo com o processo de produção industrial:

[...] o homem com sua vivência que lhe é inerente ao chegar a um subsistema educacional qualquer, seria a matéria-prima; o produto final seria o estudante que conseguiu ultrapassar, com sucesso, o sub-sistema em pauta; o investimento fixo nessa unidade seria constituído pelas despesas renováveis acumuladas em educação até a entrega do produto final à sociedade (mercado de trabalho) ou ao nível subsequente do sistema educacional [...] A pesquisa sobre esta matéria-prima – o homem envolveria toda a problemática ambiental, de caráter social, político, econômico e cultural. [...] A pesquisa sobre os produtos semi-acabados, defeituosos ou sobre a massa circulante permite conhecer as deficiências do sistema produtivo ou da matéria-prima que chega até esse sistema, para a transformação desejada. Pesquisas desse tipo dão origem a uma série de conclusões sobre o rendimento do sistema (CORREIA, 1969, p. 19).

Com uma visão ampla da pesquisa se chegaria a um Plano Diretor de Pesquisa Aplicada ao Setor Educacional. Este trecho demonstrou o enfoque do período da ditadura em pesquisas sobre os custos econômicos da educação.

O artigo de Ralph Von Gersdorff (1969) traz orientações da Unesco para o desenvolvimento do sistema educacional e da pesquisa educacional no Brasil. Sendo funcionário da Unesco, criticou em seu texto o pouco investimento em educação feito pelo país ao longo dos anos e mostrou estatísticas de comparação internacional do *International Yearbook of Education*, da Unesco, que apontavam que o Brasil investira menos que os países africanos<sup>30</sup>, mas que este quadro estaria sendo equilibrado.

Ele considerava que, além dos recursos humanos dispensados no Inep e no Ipea, deveria haver, o quanto antes, um serviço de planejamento da educação na Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura ou no próprio Inep, por ser do MEC. Para o autor, a pesquisa deveria empregar métodos bem definidos: “O emprego desses métodos exige pesquisas muito bem organizadas, com instrumentos modernos de coleta, processamento e arquivamento de dados” (GERSDORFF, 1969, p. 37).

---

<sup>30</sup> Em 1960 o Brasil havia investido 2,9% do PIB em Educação e no Congo, país de menor investimento informado seria de 4,6, somente em 1966 o Brasil teria chegado perto com 4,5%.

O autor também apontava a importância da regionalização da pesquisa, com definição de projetos e prioridades que deveriam ser feitas *in loco*, mas observou que o Inep teria iniciado estes estudos através dos Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação. Gersdorff (1969) descreve isto como se os CRPEs nunca tivessem existido. Tais ações deveriam estar em consonância com a organização dos roteiros de bancos de desenvolvimento brasileiros e internacionais como o Banco Mundial.

Depois de afirmar a importância de órgãos de pesquisas educacionais regionais, o representante da Unesco informa que as pesquisas brasileiras seriam feitas pelo CBPE e pelos CRPEs, mas nem todos que dispõem de economistas: “Assim sendo, não podem fazer os estudos econômicos e de maior prioridade e urgência no campo da educação e do treinamento da mão-de-obra.” (GERSDORFF, 1969, p. 38-39).

O autor cita o censo brasileiro de 1964, em que havia ficado evidente um déficit nas escolas primárias que, apesar de existirem escolas municipais em funcionamento, deveria ser dada prioridade governamental à propaganda “para a alfabetização, a educação formal e permanente por todos os meios de comunicação existentes, a saber, jornais, cartazes, rádio, televisão e filmes.” (GERSDORFF, 1969, p. 39).

A propaganda teria como público alvo as autoridades municipais, pais e outros adultos de forma a demonstrar a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social. Demonstrar a importância especialmente aos pais, para mudar o pensamento de que a educação seria teórica demais e que era preferível manter os filhos trabalhando, especialmente em zonas rurais.

Nesse sentido é que a pesquisa educacional deveria estar voltada para o entendimento de quais seriam as melhores formas de atrair a população para a educação:

A pesquisa tem de identificar os incentivos econômicos e culturais que poderiam convencer, como, por exemplo, merenda escolar, filmes, slides e rádio cultura, adaptação dos currículos às características regionais e ao desenvolvimento sócio-econômico, educação cívica, etc. (GERSDORFF, 1969, p. 39).

Gersdorff (1969, p. 51) também salienta que o MEC deveria ampliar seus colaboradores, não se restringindo a Unesco e ao Banco Mundial, e estendendo o convênio à indústria e à agricultura, em uma “articulação educação-indústria-financiamento” e chega a dizer que:

[...] a pesquisa deveria mostrar em que medida a educação é uma “indústria” das mais importantes e das mais intensivas em trabalho como fator de produção (*labour intensive industry*) como fator de emprego, de salários compensatórios (a respeito da demanda deficiente) em tempos de crise econômica e como utilizadora de bens de



muitas outras indústrias (materiais de construção, mobílias, papel, impressão, material de laboratório, filmes e slides educativos e aparelhos de rádio e de televisão quando o rádio e a televisão educativos forem introduzidas em larga escala no Brasil). (GERSDORFF, 1969, p. 51)

Assim, mais do que apontar para a união entre o MEC e a indústria, o autor considera a própria educação uma indústria na qual o papel da pesquisa seria a demonstração de seus resultados.

Gersdorff (1969) cita os resultados de pesquisa realizada no projeto de alfabetização da Companhia Vale do Rio Doce, feita por um perito da Unesco que assinalava que a alfabetização deveria ser proveitosa não só para o trabalhador, mas também para a empresa. O autor pondera que, além da formação profissional, o trabalhador também deveria receber uma base cultural e cívica que lhe proporcionassem o reconhecimento de sua realidade socioeconômica, afetando no PIB e no desenvolvimento econômico do país.

O representante da Unesco informa que a pesquisa também deveria identificar em que regiões deveria ser realizada cada tipo de alfabetização formal ou não-formal, destacando que em alguns locais não seria necessário grandes recursos e a mídia bastaria:

Por outro lado, parece necessário fazer, também, pesquisas para saber se de fato e em que medida a alfabetização simples (não-funcional) é mais barata e eficiente que a alfabetização funcional, pesquisa essa que foi sugerida por Arlindo Lopes Correa no artigo sobre “Regressão ao analfabetismo”. Possivelmente, nas cidades, o contato com a imprensa, os dísticos, a televisão etc. já possa ser suficiente para que uma parte adequada dos recém-alfabetizados não perca capacidade de ler e escrever. Mas nas zonas rurais esse contato é capaz de ser demasiado fraco (GERSDORFF, 1969, p. 51).

E assim, o autor defende a criação de centros de alfabetização e cultura nos municípios. Contudo, o autor indica que algumas regiões seriam mais beneficiadas dando preferência à saúde do que à educação.

Dando continuidade às orientações de Ralph Gersdorff (1969), o artigo da diretora do CRPE de Recife, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, “Pesquisa e avaliação na TVE”, chama atenção para dois pontos de vista possíveis sobre pesquisa educacional televisiva: o que entenderia que seria mais um ramo da pesquisa educacional, não necessitando grandes mudanças para a coleta de dados e para as análises, assim como aquele que compreenderia que a pesquisa televisiva traria uma nova compreensão sobre educação, com diferenciação substancial com relação à aula clássica e, assim, seriam necessárias metodologia nova e avaliação.

A autora apontou as recomendações para o desenvolvimento de telecursos através da segunda ótica, em que os setores de pesquisa e avaliação seriam próprios de cada TVE, mas

que teriam planejamento organizado em conjunto. Para isso seriam necessários a capacitação de pessoal e uso de tecnologia, com ênfase na tecnologia computacional. Entre as pesquisas realizadas, seria feita a caracterização sócio-econômica dos tele-alunos que deveriam se inscrever, acompanhar e concluir os cursos oferecidos pela televisão.

### 3.3.2.2 Pesquisa educacional: 1940-1970

Diferenciando-se das publicações anteriores, “A pesquisa educacional no Brasil”, artigo de Aparecida Joly Gouveia (1971), foi também publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no mesmo ano, e se tornou um clássico sobre a temática da pesquisa educacional, especialmente por ter traçado as principais fases pelas quais a educação passou entre as décadas de 1940 e 1970.

Aparecida Joly Gouveia (1971) descreveu como realizou sua pesquisa, quais temas abordou, assim como descreveu os métodos e o envolvimento dos institutos e universidades na pesquisa educacional. No texto, a autora aborda o início da preocupação com a pesquisa educacional no país, destacando que, apesar de serem encontrados relatos da época do império, somente com o Inep foi efetivada uma política sobre o assunto. Mas ela enfatiza que são poucos os gastos públicos com o setor e que, nos diferentes governos, sofreram alteração. E ainda que, mesmo nas instituições voltadas a pesquisa, os recursos seriam desviados para outras funções.

Como já dissemos anteriormente, a autora registra que a pesquisa educacional teria passado por três fases, a saber, a primeira de 1940 e parte da década seguinte, na qual as pesquisas teriam o enfoque psicopedagógico. A segunda fase seria entre 1956 e 1964, iniciada com a criação dos centros de pesquisa do Inep, na qual a ênfase era as pesquisas sociológicas com atenção às relações escolares, ao sistema escola e aos aspectos regionais. Já a terceira fase seria de 1964 até o período de publicação do texto, com estudos de natureza econômica seja nos órgãos nacionais ou nos de financiamento externo, na qual as pesquisas abordavam os custos da educação e a educação como investimento.

No levantamento realizado por Gouveia (1971), a autora identificou que os principais temas de pesquisa de 1965 a 1970 foram sobre “caracterização do corpo discente ou docente, enfocando geralmente aspectos sócio-econômicos dos estudantes, e descrição das escolas ou redes escolares em termos de número de alunos, qualificação dos professores e matérias dos programas” (GOUVEIA, 1971, p. 212).

A autora ainda considera que muitas das pesquisas realizadas teriam pouco rigor metodológico, pouca base estatística e que seriam imediatistas, não se apoiando na complexidade da realidade, mas em questões práticas de forma superficial:

Os projetos que se realizam em instituições oficiais de pesquisa originam-se, frequentemente, da preocupação com problemas “práticos”. Necessariamente complexos, tais problemas são, em sua inteireza, convertidos em tópicos de pesquisa que, vagamente formulados, levam diretamente à coleta de dados, sem maiores preocupações com a operacionalização de conceitos e especificação de hipóteses testáveis. Disso resultam projetos demasiadamente ambiciosos que jamais se concluem ou que produzem relatórios com alguns dados e muitas especulações, ou muitos dados e poucas generalizações (GOUVEIA, 1971, p. 213).

Gouveia (1971) entende que, além de poucos, os recursos com pesquisas eram maus administrados, pois eram aplicados em pesquisas que tratavam de aspectos imediatos, não tendo serventia nem mesmo para a pesquisa aplicada.

A autora informa que a pesquisa educacional era produzida nos seis centros de pesquisa do Inep, em algumas Secretarias Estaduais, no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Ministério do Planejamento (Ipea), em núcleos de pesquisas particulares que estavam desenvolvendo programas educacionais como o Senac e o Serviço Social da Indústria (Sesi), no Centro de Treinamento de Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas, na Fundação Carlos Chagas e em institutos de pesquisa econômica e/ou social universitários.

Gouveia (1971) assegurou que as pesquisas eram negligenciadas nas universidades e só eram desenvolvidas através de esforços individuais, pois seriam um “papel secundário” do corpo docente. Ela ainda garante que não eram destinados recursos do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) para as pesquisas educacionais. Para além de críticas a estes órgãos, a autora questiona atuação dos pesquisadores na área, já que, segundo relatório da Fapesp, nenhum pedido de bolsa teria sido recusado.

A autora informou também que os poucos recursos destinados ao Inep eram, em maior parte, destinados à formação com cursos para professores primários e de educação em geral. Ela ainda destaca o baixo salário recebido pelo pessoal do Inep em comparação com os professores regentes. Também é descrita, como de menor status, a nomenclatura de Técnicos de Educação dada para pedagogos. Destacando também que os cargos de Assistente de Educação, que não exigia nível superior, e os de Auxiliar de Pesquisas Educacionais contariam com pessoal de outras áreas como Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia. De acordo com Gouveia (1971), o Inep não teria no período a contribuição de psicólogos e nem economistas e haveria apenas um estatístico, sendo a maioria formada por pedagogos. Isto resultaria em menor quantidade de pesquisas empíricas.

No Centro Nacional de Recursos Humanos do Ipea seriam maiores os gastos com pessoal, mas também seriam poucos com relação à pesquisa educacional propriamente dita. Já os setores destinados à pesquisa, em Secretarias de Educação, seriam, assim como no Inep, voltados para treinamento, com poucos levantamentos sobre a situação educacional de forma regional que não alcançaram continuidade.

Diante deste quadro, a autora valorizou os feitos anteriores do Inep nas duas primeiras fases da pesquisa em educação, em que havia maior apoio à pesquisa e participação ativa no planejamento educacional, pois o órgão teria maiores responsabilidades e funções diretas em relação ao Ministério. Isto teria gerado a ampla participação no Inep nos debates sobre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre Reforma Universitária e sobre a UNB.

Gouveia (1971) entende que as defesas das administrações anteriores do Inep não seriam completamente baseadas na pesquisa educacional, mas pelo fato de “despertar a atenção de círculos mais amplos para certas características do sistema educacional de nosso País.” (GOUVEIA, 1971, p. 218). E também pelo fato de pensar na prática escolar de forma a oferecer “material e recursos didáticos inspirados na preocupação de utilizar o que de mais “científico” ou adequado houvesse em metodologias de ensino.” (GOUVEIA, 1971, p.218).

A pesquisadora via com pessimismo a fase pela qual passava o campo educacional, pois já que não havia continuidade nas políticas, não se alcançariam os resultados almejados. A estudiosa critica a falta de liberdade dos pesquisadores e a falta de condições para pesquisa nas universidades:

[...] seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fôssem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental. Talvez tais centros não devessem situar-se no Ministério da Educação (ou do Planejamento). A universidade poderia constituir-se uma alternativa. Na verdade, porém, em nenhuma universidade brasileira se encontram presentemente as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país (GOUVEIA, 1971, p. 218).

Apesar de não citar nomes, a autora critica abertamente a política educacional realizada pelo regime militar no Brasil, caracterizada pela falta de autonomia dos institutos de pesquisa, pela ausência de planejamento e condições próprias ao trabalho. Destaca que as pesquisas realizadas nesse período eram desejosas de um imediatismo para atender tanto à exigência governamental como à dos investidores internacionais, o que resultaria em pesquisas sem rigor científico e superficiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROBLEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE CIÊNCIA NA PESQUISA EDUCACIONAL (1944-1971)

Em nenhuma das três fases, Lourenço Filho 1944-1951, Anísio Teixeira 1952-1964 e Anísio Teixeira 1965-1971, houve predomínio de uma visão epistemológica. Alguns autores apresentaram diretamente sua visão de mundo no texto, outros a demonstram pelas premissas defendidas e alguns não deram margem para esta análise. Por isso, a categorização não obedeceu esta ordem. Entretanto, nos resultados foram apontadas as suas características epistemológicas.

Mas, de forma geral, conforme o entendimento de Löwy (2013), pode-se identificar que a maior parte dos artigos esteve associada ao historicismo, preocupados em considerar as condições históricas da pesquisa educacional e criticavam, de forma direta ou indireta, o compromisso com a postura de neutralidade científica na pesquisa em ciências sociais.

No entanto, também foram identificados artigos mais próximos do positivismo, que entendiam a pesquisa educacional a partir dos pressupostos da naturalidade do fenômeno educacional e da neutralidade científica. Segundo a nossa compreensão de Löwy (2013), a maioria destes apresentou elementos popperianos pela supervalorização da verificação prática, mas alguns apresentaram elementos do webberianismo e do positivismo clássico. Os pressupostos teórico-metodológicos críticos podem ser encontrados somente nos artigos de Florestan Fernandes.

Este resultado surpreendeu, pois inicialmente cogitava-se encontrar artigos claramente definidos epistemologicamente e inseridos no positivismo. Outro fator inesperado foi que, nos artigos que trouxeram um panorama sobre pesquisa e ciência, em todas as fases, houve opiniões divergentes a dos diretores da revista. Pelo encontrado na literatura (GANDINI, 1995; ROTHEN, 2005), esperava-se que provavelmente na primeira fase, fosse imperar a visão de Lourenço Filho.

A cientificidade da educação foi debatida desde o primeiro ano da *RBEP*. Esta é uma questão que continua atual neste campo. Diversos artigos procuraram definir as delimitações da área. No período referente à influência de Lourenço Filho, a educação foi exposta tanto como uma ciência dentro das ciências naturais que deveria se esforçar contra preconceitos e erros dos cientistas (WASHBURNE, 1944), quanto como uma ciência pedagógica que deveria compreender uma questão mais global do educando (MANTOVANI, 1947).

Embora algumas discussões apresentadas não digam respeito diretamente ao conceito de ciência na pesquisa educacional, elas colaboram para o entendimento do conceito de ciência nos autores analisados.

O período entre 1952 e 1964, anos em que Anísio Teixeira esteve dirigindo o Inep, representou a fase de maior produção de artigos, especialmente entre 1961 e 1964, como foi constatado por Lídia Alvarenga (2000). A autora observou que, neste período, houve uma maior produção de artigos sobre ciência em geral, o que gerou um equilíbrio com a produção de artigos que versavam sobre a pesquisa educacional. Lembrando que nos anos de 1965 a 1971, período de governo militar, houve um predomínio de artigos sobre pesquisa educacional, correspondendo ao que fora averiguado por Alvarenga (2000).

Como identificado na literatura (ALVARENGA, 2000; ROTHEN, 2005; SAVIANI, 1984), os principais autores a publicar na *RBEP* foram funcionários do Inep, de outras instituições de pesquisa educacional ou de outras áreas científicas. Anísio Teixeira é o que tem a maior produção. Outros autores só publicaram até duas vezes como, por exemplo, João Roberto Moreira, José Lopes Leite e Gilberto Freyre, funcionários do Inep, assim como Carlos Chagas Filho e Florestan Fernandes.

Dos 37 artigos analisados neste estudo, apenas 2 são de autoria feminina, os dois últimos na ordem cronológica: o de Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, diretora do CRPE de Recife “Pesquisa e avaliação na TVE”, publicado em 1969<sup>31</sup> e o de Aparecida Joly Gouveia, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, “A pesquisa educacional no Brasil”, de 1971.

Alvarenga (2000) também destacou que, dos 206 artigos eleitos aleatoriamente entre 1944 e 1974, somente 20 eram de autoria feminina. Indicativo de que apesar de a área educacional ser predominantemente feminina, poucas mulheres atuavam como pesquisadoras (ALVARENGA, 2000). Também é evidenciado que a pesquisa era pouco realizada e quando produzida era voltada à elite intelectual, composta por homens. Mas, pode-se observar que, após a década de 1970, essa situação foi modificada.

Muitos dos artigos expostos na seção “Ideias e Debates” não surgiram de publicações para a *RBEP*, mas foram republicações. Os artigos publicados não seguiam uma organização como entendemos hoje. O artigo de Octavio Martins (1964) delineou como uma pesquisa deveria ser realizada em cada etapa, mas o próprio não apresentou referências bibliográficas. Na verdade, apenas dois artigos, dos 37 analisados, apresentaram referências ao final do texto: os artigos de João Roberto Moreira (1963) que era técnico do Inep e os do membro da

---

<sup>31</sup> Apesar de existirem outros artigos do mesmo número este foi o último na ordem do sumário da *RBEP*.

Unesco, Ralph Gersdorff (1969). Devemos destacar que o artigo de Moreira (1963) apesar da bibliografia, não indicou onde ela foi utilizada no texto e não mencionou os textos citados em notas de rodapé.

Apesar do esperado, no primeiro momento da pesquisa educacional sistemática, sob influência de Lourenço Filho, não foram encontrados artigos que abordassem a Psicologia. Neste período, os aspectos psicopedagógicos dominaram inicialmente as pesquisas sistemáticas no campo educacional, não só no Brasil, mas também em outros países como se pode observar através dos relatos dos pesquisadores europeus e estadunidenses. Mesmo nos artigos da categoria pesquisa educacional, encontra-se a defesa dos estudos sociológicos.

A ênfase nas ciências sociais diante destas diferentes perspectivas se fazia de forma distinta, Washburne (1944) defendia que fossem feitas mais pesquisas de aspectos econômicos, mas sem a compreensão da desigualdade social, destacando que o trabalhador deveria reconhecer a importância e responsabilidade de seu trabalho para o país. Visão parecida com a defendida pelo representante da Unesco Ralph Gersdorff, em 1969. Mas a maior parte dos artigos, por ter caráter historicista, buscou uma maior abrangência dos aspectos sociais por parte dos cientistas.

Na primeira fase havia a necessidade da defesa da filosofia e, ao que parece pelos artigos analisados, aliado a este conceito estariam as ciências sociais. Esta defesa se deve por uma inicial oposição entre ciências naturais e filosofias, por considerar que, nas filosofias, o estudo seria demasiadamente teórico. Silberschmidt (1946) descreve a preocupação dos cientistas estadunidenses com a perda de estudantes para os estudos filosóficos que eram entendidos como inferiores e de formação antiética (SILBERSCHMIDT, 1946). Mas a maior parte dos autores entende que esta dualidade estaria sendo superada com a criação das Faculdades de Ciência e Filosofia.

Um receio verificado com relação à ampliação do desenvolvimento da ciência seria a ideia de que a ‘onipotência’ levaria a uma retirada dos valores humanos e, assim, muitos autores que abordam a temática científica de forma geral defendem a filosofia humanista no fazer científico. Joaquim da Costa Ribeiro (1947), cita inclusive, o termo “humanismo integral”, apesar de a defesa da religião no fazer científico se aproximar mais do humanismo tradicional. Saviani (1984) reconheceu apenas nos artigos do Padre Leonel Franca, em 1944, a concepção humanista tradicional e Ribeiro (1947) cita justamente o Pe. Franca e seu entendimento filosófico como necessários ao campo científico.

Neste trabalho identificou-se que, nos artigos que discutiram a prática da pesquisa, o predomínio das vertentes filosóficas estava em conformidade com o apurado por Dermeval Saviani (1984). Ele afirmou que, de 1930 a 1945, houve um equilíbrio entre as concepções

filosóficas humanistas modernas e as tradicionais. Verificamos que a concepção humanista tradicional esteve presente até 1947, caracterizada nos artigos de Mantovani (1947) e Ribeiro (1947). Segundo o autor, de 1945 a 1960, a concepção humanista moderna foi dominante e assim também foi constatado no período de direção de Anísio Teixeira no Inep, de 1952 a 1964. E verificou-se que, no período de 1960 a 1970, houve uma crise da concepção humanista moderna pela imposição de estudos econômicos em prol do entendimento da educação como investimento. Nos artigos sobre a temática científica, a crise humanista só foi identificada após a saída de Anísio Teixeira do Inep e o início da ditadura militar.

Desde o primeiro artigo, de 1944, já era citada a importância da ciência. Observou-se que os autores, desde 1944 a até o fim da década de 1960, pareciam espantados com a revolução tecnológica ocorrida após a segunda guerra mundial, especialmente com a bomba atômica. O uso da energia dos átomos gerou, no período de direção de Anísio Teixeira, discussões sobre a responsabilização do cientista no uso político e social de seus produtos. Assim, muitos autores expõem preocupação com o dirigismo científico.

A repercussão do uso de um novo campo científico, com a manipulação dos átomos, foi crucial na ampliação da pesquisa científica no Brasil, pois, de acordo com José Leite Lopes (1963), foi este o fator que originou o CNPq.

Ainda sobre o novo momento da ciência, os autores, desde a primeira fase, enfatizam a importância da ciência para a economia de um país, em que o investimento em pesquisa seria diretamente proporcional ao desenvolvimento econômico. Alguns autores relativizaram a atuação determinante do capital enquanto outros, como Lopes (1963), avaliaram como a ciência era usada como instrumento de opressão dos países desenvolvidos em detrimento dos subdesenvolvidos. Mas, Joaquim da Costa Ribeiro (1947), responsabiliza o Brasil pela sua condição de pobreza, já que não investia em pesquisa e preferia permanecer com um “complexo de inferioridade”.

A maior parte dos autores aborda a importância dos institutos científicos no desenvolvimento da pesquisa no Brasil, que Ribeiro (1947) entende como os propiciadores do “surto” que a ciência se encontrava. Entre os órgãos citados estão os anais da Academia Brasileira de Ciências, o Instituto Oswaldo Cruz, o Instituto de Biofísica da Universidade do Brasil e a Usp. Todos estes possuíam professores-pesquisadores trabalhando no regime de dedicação exclusiva.

Tanto os artigos sobre ciência de forma ampla quanto os artigos sobre pesquisa educacional abordaram a importância de os professores universitários também realizarem pesquisa. Apesar de os relatos, iniciados no fim da década de 1940, indicarem que se iniciava um modismo a respeito do assunto, eles criticavam o fato de que pouco era feito para



efetivação desta prática. Uma condição tida como indispensável para isto seria o trabalho docente em regime integral, de dedicação exclusiva. Mas muitos autores citam a má fase econômica e a inflação como um impedimento compreensível, chegando ao caso de Mantovani (1947) que entendia que nem todos os docentes deveriam ser pesquisadores, mas apenas aqueles que tivessem preparação para tal. Os autores também defenderam a extinção do sistema de cátedras e a criação do sistema departamental.

Com exceção de Florestan Fernandes (1959; 1960), os autores compreendem que a disponibilização de bolsas de estudos é essencial para atrair alunos, já que, apesar de terem interesse na área, não continuavam seus estudos por verem os pesquisadores como pessoas afortunadas ou “abnegadas até o sacrifício” (HOUSSAY, 1945). Carlos Chagas (1956) primeiramente defendeu o regime de bolsas que levassem o aluno a ter contato com o conhecimento e a prática em outros países. Mas, em seu artigo publicado cinco anos depois, não nota mais neste tipo de bolsa uma prioridade para o país.

Já Florestan Fernandes entendia que o oferecimento de bolsas de auxílio financeiro seria uma condição inferior no fortalecimento das pesquisas. Ele destaca que esta oferta era utilizada por países subdesenvolvidos, como uma medida de realização da ‘ciência possível’ ou “ciência modesta”, o que revelaria a uma falsa ciência. Para o sociólogo, a saída estaria na eleição de temas prioritários, em que os recursos fossem melhor distribuídos.

A eleição de temáticas relacionadas às pesquisas foi um fator de planejamento muito citado entre os autores, mas Fernandes (1960) criticou a forma como as pesquisas eram realizadas. O sociólogo recriminou o uso de prioridades estrangeiras no Brasil, que trariam premiações e visibilidade a pesquisadores ambiciosos, mas que não trariam benefícios ao país e, assim, não modificariam sua condição de subdesenvolvimento. Em oposição a este pensamento, Carlos Chagas Filho (1961) opinava que as temáticas em voga no mundo deveriam ser pesquisadas no Brasil, desvalorizando a 8ª posição mundial alcançada pelo país na área das pesquisas em biologia, por abordarem temas ligados à realidade regional como o controle de patologias endêmicas. Para ele, deveriam ser realizadas pesquisas em áreas mais modernas como a genética e a radiobiologia.

Uma medida governamental muito criticada foram os gastos com a construção de novos prédios para instituições de nível superior, sem antes fortalecer a atividade de pesquisa nas que já existiam. (CHAGAS FILHO, 1956; LOPES, 1963)

Os autores alegam que as ciências sociais deveriam ser abordadas de forma integral, a maioria entendia que seria necessário retirar o foco dos meios, para a compreensão dos fins que buscava a ciência. Anísio Teixeira (1957) entendia que isto daria à prática pedagógica um

maior interesse do aluno e a pesquisa em educação alcançaria status de ciência através da utilização do método científico.

Já Florestan Fernandes (1959; 1960) entendia que esta integralidade das ciências sociais se daria de outra forma. Para o autor, o uso da metodologia científica não seria suficiente para tornar a pesquisa em educação uma ciência. Para ele, seria presunçoso entender que somente isto seria suficiente para uma mudança social. Esta compreensão se estende ao conceito de ciência aplicada.

Para Anísio Teixeira (1955a; 1955b) e outros autores, diante da nova situação da ciência no mundo, deveria ser prioritário ao país o uso de uma ciência aplicada mais ligada à prática do que à teoria. Ele defendia inclusive que a teoria seria originada da prática. Enquanto isso, Florestan Fernandes entendia que ciência aplicada era um simples procedimento técnico, um conceito antiquado e anticientífico, mas que deveria se tornar prioridade dentro de uma concepção ampla de que a prática deveria ganhar significado. A ausência de investigações desta ordem levaria os cientistas a não se responsabilizarem pelo seu ofício.

Com base na discussão de Miriam Limoeiro Cardoso (1976), a visão da maior parte dos cientistas deste período seria reducionista quanto ao método. A autora compreende que o método faz parte de um corpo ou de um conjunto de relações dentro de um corpo teórico determinado. Mais do que simplesmente um ‘guia geral’, o método depende de elementos que ultrapassam o estabelecimento de normas como, por exemplo, uma sólida formação teórica, de abertura metodológica, de rigor e de vontade.

Cardoso (1976) se aproxima do pensamento de Florestan Fernandes e assevera que somente faz sentido discutir o método quando este faz parte de um corpo teórico integrado formado por técnicas, teoria, objeto e experiência, sendo necessário um estudo dos fundamentos do método exercido pela ciência. Para Cardoso (1976), o método é compreendido como componente para produção do conhecimento, sendo o conhecimento definido a partir da relação entre sujeito e objeto. O sujeito do conhecimento é constituído teoricamente, pois quem produz conhecimento é a teoria e o objeto de conhecimento é uma construção.

Fernandes (1959) afirma que a consciência dos fins, por parte do educando, não seria o suficiente para ocorrer uma mudança social. Para o autor, somente a busca de um planejamento realizado através de uma intencionalidade aberta, poderia propiciar uma transformação na educação que levasse a uma “mudança social provocada”. Um meio para ocorrência disto seria a relação entre sociólogos e educadores.

Florestan Fernandes (1959) assegura que o caminho trilhado pelo CBPE seria o ideal devido à íntima ligação entre os sociólogos e os educadores. Apesar dos caminhos trilhados pelos escolanovistas terem sido considerados próximos da “mudança social espontânea”, Florestan Fernandes também foi um dos signatários do manifesto “Mais uma vez convocados” de 1959, em defesa da escola pública, obrigatória, gratuita, laica e universal. Ele desenvolveu a Campanha em Defesa da Escola Pública, criada no final do processo de tramitação da LDB 4.024/1961 o que, de acordo com Roberto Leher (2012), propiciou a participação dos sindicatos na defesa do ensino público, em oposição à permissão do ensino privado que alteraria o conteúdo da legislação.

De certa forma, todos os autores que abordaram a temática científica, defenderam o progresso do país e a ampliação das pesquisas científicas como forma de saída da condição de “subdesenvolvimento” e, com isso, criticaram a burocracia para a realização de pesquisas, a falta de investimentos governamentais e defenderam a ideia de que os professores universitários se tornassem pesquisadores, trabalhando sob o regime de dedicação exclusiva.

Entre os artigos que abordaram a temática específica da pesquisa educacional, destaca-se o de Jayme Abreu (1956), por nos levar ao entendimento de que provavelmente desencadeou a publicação de um número especial sobre pesquisa educacional, pois muitos dos artigos publicados no mesmo número foram citados pelo autor.

Ele apresentou a visão de países desenvolvidos como a Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos sobre a pesquisa educacional, da mesma maneira que os textos de Erich Hylla, Ben S. Morris e Francis G. Cornell, além do relatório preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais. Inclusive, convém salientar que a inserção deste relatório na seção “Idéias e Debates” tenha ocorrido pela citação de Jayme Abreu (1956), pois ao que parece, ele estaria propício à seção “Documentação”.

Os autores que fundavam seu entendimento de ciência nos pressupostos das ciências naturais afirmavam que a educação é uma ciência prática ou aplicada e que, como tal, deveria alcançar o mesmo status científico da medicina. E entendiam também que a formação social capitalista, econômica e religiosa era algo natural e deveria ser discutida de forma a compreender o que seria melhor: educar alguns para a liderança e outros para o serviço, ‘bons’ religiosos ou todos de forma leiga. Esses autores chegaram a avaliar a pesquisa histórica como de menor importância (HYLLA, 1956) ou como outro tipo de pesquisa que não a científica (CORNELL, 1956).

Apesar de apresentar estes artigos e se apropriar de alguns modelos de planejamento educacional delineados por eles, Jayme Abreu (1956) demonstra estar mais próximo do que

era apresentado no artigo de Ben Morris (1956) que defende a ampliação das pesquisas sociais e dos estudos teóricos em oposição aos de caráter imediatista.

Após a realização de uma síntese sobre os demais textos da revista no mesmo número, o autor trata da importância da pesquisa e do planejamento educacional no Brasil. O autor se apropriou de alguns modelos demonstrando, em certa medida, uma justificativa para as iniciativas do Inep, do qual era funcionário, de criação das campanhas Caldeme e Cileme e centros nacionais e regionais de pesquisa.

Uma vez que o país possuía poucos recursos, mais do que justificar a importância destas medidas do Inep, o autor se baseou no *Relatório da conferência internacional de pesquisa educacional* (1956) para explicar que os gastos realizados com esta atividade não seriam um “luxo”, mas deveriam ser uma prioridade dos países pobres.

Entre as recomendações da conferência descritas no relatório estavam a escolha dos problemas a pesquisar que, no caso do Brasil, para o autor deveria ser a prática da pesquisa educacional; a organização administrativa e curricular; novas comunicações com a criação de novas revistas pedagógicas pelos centros de pesquisa e a preparação da pesquisa educacional que caberia às universidades e órgãos de pesquisa do governo. Ao citar as comunicações o autor ignorou a existência há doze anos da *RBEP*.

Abreu (1956) pontuou como proveitosas a cooperação de órgãos privados como o Senac e Sesi na realização de pesquisas, mas não menciona o Instituto Pestalozzi que, juntamente ao Inep, o Senac e o Sesi, realizou uma grande pesquisa sobre o nível mental dos analfabetos. Weil (1959) descreveu que os membros do instituto, inicialmente, entendiam que os analfabetos adultos sofriam de deficiência mental. Isto leva a pensar que Abreu (1956) e o Inep talvez não quisessem se associar a esta ideia, por isso não citou a Pestalozzi.

É espantoso notar que, em momento algum, Pierre Weil (1959) e os demais pesquisadores da Sociedade Pestalozzi, ao iniciarem a pesquisa, pensaram nas condições socioeconômicas que levariam os adultos ao analfabetismo, desconsiderando que a educação não era obrigatoriamente gratuita, que era elitizada e que, na década de 1950, a população contava de 50% de analfabetos.

Mas os resultados desta pesquisa serviram para reforçar a importância da obrigatoriedade do ensino público, defendida tanto por Lourenço Filho, que iniciou a pesquisa em seu período, quanto por Anísio Teixeira, diretor do Inep quando ocorreu a publicação dos resultados da pesquisa na *RBEP*.

Salienta-se que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* teve um protagonismo no cenário nacional ao apresentar e discutir temas sobre educação e pesquisa científica como, por exemplo, o reforço da importância destas atividades, a luta por melhores condições para sua

prática, a defesa da pesquisa universitária como atividade do professor, a interlocução do Inep com as Universidades através dos centros de pesquisa e a defesa da educação básica obrigatória, universal e laica. No entanto, todo esse protagonismo foi freado com o golpe militar.

Com a saída de Anísio Teixeira, em 1964, e a influência dos militares, aconteceu uma mudança gráfica na revista que, de 1965 a 1971, passou a ter duas colunas por página e diminuição das letras, fazendo com que os artigos ficassem menores. Isto pode ser entendido como um demonstrativo da queda de recursos para a *RBEP*.

Dos oito artigos, publicados no período militar, cinco são do mesmo número, o que sugere ser uma edição especial sobre pesquisa educacional. Estes vão ao encontro da tendência tecnicista já apontada pela bibliografia (SAVIANI, 1984), com estudos sobre a educação como investimento.

A *RBEP* e o Inep perderam sua importância pelos militares entenderem que estes eram influenciados por um caráter esquerdista. Os autores da edição de 1969 buscam apagar a importância dos dois órgãos e citam que a pesquisa teria se iniciado com o Ipea. Apesar da falta de recursos, havia uma preocupação com o planejamento em educação e sua pesquisa visando o marketing governamental e o atendimento das orientações dos bancos nacionais e do Banco Mundial (CORREIA, 1969; GERSDORFF, 1969).

Como já tinha sido identificado por Marcus Vinícius Cunha (2002), a Unesco esteve associada ao Inep na criação dos centros brasileiro e regionais de pesquisa, em 1955. E que, além de estimular a pesquisa, incentivava programas de formação continuada de docentes e de erradicação do analfabetismo. Mas o artigo de Gersdorff (1969) indica que os propósitos da Unesco foram melhor atendidos no período da ditadura militar.

A Unesco atuava em cooperação governo e ambos não viam necessidade de educar a todos, mas somente o que seria necessário ao mercado de trabalho. Neste sentido, auxiliaria a televisão educativa (VASCONCELOS, 1969). Nesse contexto, a educação foi comparada por Gersdorff (1969) à indústria. O trabalhador/aluno deveria ser capaz de receber cidadania e compreensão social suficiente para o entendimento de sua responsabilidade como 'peça' da economia.

Entretanto, três artigos publicados no período dos governos militares se mostraram contrários às medidas tomadas pelo regime ditatorial. A publicação destes artigos na *RBEP*, juntamente com a continuidade de funcionários do Inep da época em que Anísio Teixeira foi diretor, indicam que, apesar de ordens diferenciadas, as ideias deste educador continuaram exercendo influência na revista.

O artigo de Anísio Teixeira (1966) defende, desde o seu título, a democratização em um período de ditadura. O estudioso acreditava que, diante da nova conformação mundial de países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, caberia aos primeiros colaborar com os segundos no desenvolvimento educacional para que alcançassem o desenvolvimento econômico. Ele desconsiderou o fato de que isto não seria vantajoso dentro da lógica capitalista.

Já o renomado físico José Leite Lopes, entendia que o país deveria alcançar o progresso econômico por si mesmo. Mas, apesar de agradecer aos militares pelo funcionamento do CNPq, criticou a política instaurada de diminuição de recursos para a educação de base que se refletia no nível superior. O autor recriminou a interrupção dos trabalhos nos laboratórios que poderia causar a prisão de cientistas e estudantes. Também foi contrário à nomeação de não cientistas para a direção de institutos e departamentos científicos.

Ele foi enfático ao afirmar que esta não seria atitude de um país sério e se ressentia esta situação especialmente nos principais órgãos de pesquisa científica, a saber, o Instituto Oswaldo Cruz, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas e a UnB. Lopes (1967), assim como Florestan Fernandes (1959, 1960), convocou os cientistas a reivindicarem seus direitos. Somente dezoito anos depois da publicação do físico, foi criado, em 15 de março de 1985, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, atendendo ao desejo da comunidade científica.

O panorama da pesquisa educacional mapeado por Aparecida Joly Gouveia, em 1971, informava que a situação das universidades não teria se modificado, mesmo com os cientistas tendo reivindicado, desde a década de 1940, que a pesquisa fosse considerada prioritária. As pesquisas eram exercidas em segundo plano nas universidades e realizadas por esforços individuais dos cientistas. Ela ainda garantiu que, neste período, o CNPq e a Fapesp não concediam bolsas para pesquisas educacionais.

A autora criticou as pesquisas realizadas no país no período da ditadura, de 1965 a 1970, pois careciam de rigor metodológico e buscavam um imediatismo que não serviria nem mesmo para a aplicação prática.

Gouveia (1971) valoriza a atuação de Lourenço Filho e Anísio Teixeira como diretores do Inep por terem valorizado a realização de pesquisas, inclusive no ambiente universitário, e também por terem despertado o interesse nacional pelo campo educacional. O autor também entende que o período militar, teria interrompido a continuidade destas políticas de apoio à pesquisa educacional.

Dessa maneira, estes artigos corroboraram para a afirmação de Rothen (2005) de que apesar de a *RBEP* continuar sendo apresentada como meio de divulgação do governo e

precisar explicar as posições dos militares, os funcionários que se mantiveram após a saída de Anísio Teixeira, buscaram continuar o posicionamento do educador publicando artigos contrários às políticas impostas pelo regime militar.

Isto posto, pode-se concluir que analisar a história é uma forma de compreender melhor o momento presente. Entender o que ocorreu para que atualmente haja condições favoráveis à pesquisa e de que maneira se deu este entrave é importante para avançar ainda mais, principalmente nos problemas que ainda não foram superados.

A história do conceito de ciência nestas três décadas esteve associado a revolução tecnológica que causara impacto entre os próprios cientistas. Todos os artigos dentro da categoria ciência mencionam a impossibilidade de reconhecimento social e do poder da ciência que teriam sido conquistados após a segunda guerra mundial, especialmente com a bomba atômica que trouxe curiosidade sobre uma nova área da ciência até então pouco conhecida. Foi através desta curiosidade que se desenvolveu o CNPq, importante órgão de fomento à pesquisa até os dias atuais.

Ainda diante do contexto político da época e da aparente surpresa pelo salto que ganhou avanço científico muitos pesquisadores se mostraram preocupados com o dirigismo científico, tanto com a perda de autonomia da ciência pelo comunismo, quanto pelo capitalismo.

A importância das ciências sociais nos artigos que refletiram sobre a ciência e a pesquisa educacional foi representada desde o primeiro artigo, em 1944, que por terem esta característica não desenvolveram aspectos bio-psico-pedagógicos que foram a temática principal da fase de influência de Lourenço Filho.

O conceito de ciência também esteve relacionado às melhores condições para a sua produção e à projeção da pesquisa para o desenvolvimento econômico dos países, que ocasionaria a saída do país da condição de subdesenvolvido. E, para isso, seria necessário maior enfoque na ciência aplicada, prática, inclusive na pesquisa educacional.

Mas, no período militar, este entendimento era imediatista e vinculado à lógica liberal. Dentro desta percepção, a ciência deveria servir ao interesse econômico de forma prática e utilitarista. E neste pensamento, a pesquisa feita por pesquisadores considerados esquerdistas foi reprimida, com a proibição de continuidade das atividades e mudanças de membros líderes, dando cargos de confiança a não cientistas.

Não só na fase dos governos militares, mas também na que Anísio Teixeira foi dirigente do Inep, muitos artigos citam a seriedade e estima dos institutos de pesquisa científica, especialmente os primeiros, dada sua importância histórica para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. E, por este motivo, a burocracia, a falta de recursos e de condições

propícias ao desenvolvimento da ciência nas universidades foi alvo de críticas na fase Anísio Teixeira 1952-1964, assim como o sucateamento e fechamento de instituições de pesquisa durante a ditadura.

O mesmo deveria ocorrer com a educação, a qual a pesquisa serviria para identificar a melhor maneira de aprendizagem e propaganda, de forma a aumentar o mercado de trabalho e a formação de um trabalhador que fosse capaz de compreender como sua falta de conhecimentos sistemáticos manteria o país na pobreza. É perverso pensar que, cerca de 50% de analfabetos e pobres no país que sempre foram relegados ao abandono pelo governo, começassem a se sentir culpados por condições que lhes foram impostas. É notável que isto ainda se reflete atualmente.

Mas a pesquisa educacional atual, por ser realizada nas universidades e com auxílio financeiro próprio ou de órgão de fomento, não necessita mais dos recursos deste tipo de governança, estando livre para realizar críticas e defender manifestações contrárias.

O período de influência de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, como diretores da *RBEF* e do Inep, foi o de ápice da atividade de pesquisa e divulgação destes órgãos. A revista possibilitou a ampliação do debate sobre temas importantes para o país como a Lei de Diretrizes e Bases; a Reforma Universitária; a importância do fazer científico que precisaria ser ofertado com qualidade, levando a um público maior a disseminação das ideias sobre o professor se tornar pesquisador; o regime de dedicação exclusiva; a redução de burocracias, entre outros.

Muitas destas questões, sendo ampliadas, conseguiram alcançar um impacto maior na sociedade e os cientistas conquistaram suas reivindicações supracitadas. Nos dias atuais, não cabe mais o questionamento sobre o fato de o professor universitário ser ou não ser pesquisador, já que quase em sua totalidade, em universidades públicas, o professor é pesquisador. A realidade só é diferenciada em Instituições de Ensino Superior privadas.

Independentemente da inflação, questão compreendida pelos cientistas da fase em que Anísio Teixeira 1952-1964, como de impeditiva, os professores universitários da rede pública também atuam, de forma geral, em regime de dedicação exclusiva, em maior parte no nível federal. Em contraposição ao desejado por Florestan Fernandes, mas considerado essencial para a maior pelos pesquisadores da fase supracitada, os alunos de graduação e pós-graduação, continuam contando com auxílio financeiro da Capes, do CNPq, de órgãos de fomento vinculados aos governos estaduais e de outras fontes.

O regime de dedicação exclusiva se tornou realidade nas universidades públicas, especialmente em âmbito federal, pois algumas das burocracias foram solucionadas. A produção de pesquisa aumentou, graças aos institutos e à criação da pós-graduação. Todavia,



a condição de subdesenvolvimento do país continuou. Será que parte deste fato estaria ligada às considerações feitas por Florestan Fernandes (1959, 1960) de que a maior parte dos cientistas realiza pesquisa visando um alcance internacional, sem a preocupação com as demandas regionais? Estas questões deveriam ser abordadas na pesquisa realizada atualmente, dando base para a formulação de novas investigações.

Também foram expandidas as discussões sobre os diferentes aspectos impregnados no conceito de pesquisa educacional da época como: a utilização de investigações mais práticas e aplicadas ou mais voltadas ao entendimento social; se estaria inserida nas ciências naturais ou sociais; a importância do planejamento governamental sobre a mesma, especialmente pelo fato de poder modificar o desenvolvimento econômico; entre outros.

Os centros de pesquisa do Inep se constituem como lugares ideais para o melhoramento da prática da educação sistemática, pois propiciam a interação entre cientistas sociais e professores.

A maior parte dos artigos, seja os da categoria ciência ou os da categoria pesquisa educacional, inseridos em diferentes epistemologias, procurou opinar sobre quais deveriam ser as prioridades da pesquisa educacional em prol do progresso do país.

Concluimos que a pesquisa científica e a pesquisa educacional não foram compreendidas sob um conceito único de ciência, mas que, no período de 1944 a 1971, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicou artigos sobre diferentes visões de mundo. A revista propiciou um intenso debate sobre as condições de realização da ciência, da pesquisa educacional e da prática escolar que culminaram nos benefícios conquistados atualmente. Assim, com base nos dados aqui relatados, podem ser realizados novos estudos sobre a compreensão ampla da ciência, da pesquisa educacional e da política educacional atual.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago., 2000.
- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005. *Atas...* Bauru: ABRAPEC, p.1-12, 2005.
- AZEVEDO, Fernando. 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.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico: A poética do espaço*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 1-22.
- BARRETTO, Elba S. S. Os Cadernos de Pesquisa: sua vocação e desafios. *Estudos e Documentos*. São Paulo, n. 42, p 59- 74, 2002.
- BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate dos anos 50. In: O BRASIL DE JK. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BOMENY, Helena. *Os Intelectuais da Educação*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2003.
- BORBA, Siomara; NEVES, Rosa M. C. Alguns aspectos para se pensar a pesquisa em educação: o estatuto epistêmico e social da ciência. *Revista Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 11, p. 207-214, jul. 2011.
- BORBA, Siomara. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. *Em Aberto*, Brasília, v. 58, n.58, p. 23-29, 1993.
- BORDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R.; FERNANDES, F. (Coord.). *Pierre Bordieu*. Sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990, p.122-155.
- BRAGANÇA, Inês F. de S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. História. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. Ciência sem Fronteiras. *Ciência sem Fronteiras*: primeiros resultados. Dez. 2013. Disponível em: <[http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/views//journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_VF2v/214072/3219086](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/views//journal_content/56_INSTANCE_VF2v/214072/3219086)>. Acesso em: 15 julho de 2015.

BRITTO, Jader M. Editorial: Presença da Revista na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 239-240, maio/ago. 1984.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 301-313, maio/ago. 1984.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

CARDOSO, Miriam L. O mito do método. Rio de Janeiro: *Boletim carioca de geografia*, ano XXV, p.61-100, 1976.

CASTRO, Amélia D. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago. 1984.

CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul/dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CUNHA, Marcus Vinícius; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009.

CUNHA, Marcus Vinícius. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

DANTAS, Andréa Maria 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 assessoria técnica. *Educação em Foco* [UFJF], Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 153-172, set.2002/fev.2003.

DUARTE, Regina H. Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte: a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-34). *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, v. 11, n. 1, p. 33-56, jan.-abr. 2004.

FÁVERO, Osmar. *Reavaliando as avaliações da CAPES*. Avaliação da pós-graduação em debate, ANPED, Rio de Janeiro, 1998.

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.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

GANDINI, Raquel P. C. Intelectuais, Estado e educação: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1994-1952). Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995, 249f.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.65-81, jul. 2001.

GIL, Natália de L. A ameaça do analfabetismo: uma análise do discurso oficial na década de 1940. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 117-127, nov. 2003.

GIL, Natália L. *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

GOUVEIA, Aparecida J. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.19, p.75-79, 1976.

GONDRA, José. G. O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a Revista Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 78, n. 188/189/190, p. 374-394, 1997.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; GOLIN, Cida. Periódicos científicos: transição dos suportes impresso para o eletrônico e eficácia comunicacional. *Unirevista*, n.1, v.3, p. 1-13, jul., 2006.

HOBBSAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991* São Paulo: Cia das Letras, 1995, p. 11-26.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *O Ipea: quem somos nós*. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1226&Itemid=68](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68)>. Acesso em: 25 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL. *Institucional*. O INPI. Disponível em: <<http://www.inpi.gov.br/sobre/estrutura>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação*. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse](http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse)>. Acesso em: 24 jul. 2015.

JASMIN, Marcelo G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 27-38, fev. 2005.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p. 134-146.

LEHER, Roberto. Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.121, out./dez. 2012.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel. B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MAZZOTTI, Tarso B. *Estatuto de cientificidade da Pedagogia*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 16., 1993. *Anais...* Caxambu. 1993.

MEC. Ministério da Educação. *Pesquisa aponta queda do analfabetismo e aumento na escolaridade*. Setembro de 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20802:pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo-e-aumento-na-escolaridade&catid=222](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20802:pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo-e-aumento-na-escolaridade&catid=222)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

MEC. Ministério da Educação. *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015: Versão Preliminar*. Junho de 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=15774&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15774&Itemid=>)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia M. Reflexões sobre a utopia necessária e a universidade brasileira a partir de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. In: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (Orgs.). *Diálogos entre Anísio e Darcy*. O projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, p. 27-59. 2012.

MIRANDA, Dely B.; PEREIRA, Maria N. F. O periódico científico como um veículo de comunicação: uma revisão de literatura. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/462/421>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

NORONHA, Daisy P.; MARICATO, João M. Estudos métricos da informação: primeiras aproximações. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. esp., p.116-128, abr. 2008.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma G. Para uma ressignificação da didática, pedagogia e ciências da educação. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

[EDITORIAL] Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-25, maio/ago. 1984.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Índice catalográfico*. v. 96, n. 242, 2015. Disponível em: <<http://rbep.Inep.gov.br/index.php/RBEP/index>>. Acesso em: 22 abril 2015.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório*. Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: EdUnB, 1986.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. O cinema e a educação popular no Brasil. *Revista Nacional de Educação*, v. 1, n. 5, p. 1-9, fev. 1933.

ROSAS, Paulo. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio/ago. 1984.

ROTHEN, José Carlos. *Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

RUIZ, Milton. A.; GRECO, Oswaldo T.; BRAILE, Domingo M. Fator de impacto: importância e influência no meio editorial, acadêmico e científico. *Rev. Bras Cir Cardiovasc* 24(3): 273-278; 2009.

SAAVEDRA, Silvia Maria G. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. Brasília, 1988. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-290, maio/ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234 [n. especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon, COSTA, Wanda M. R. e BOMENY, Helena B.. *Tempos de Capanema*. 2 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra; Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1984.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR. João R. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998.

SILVEIRA, João Paulo B. A produção científica em periódicos institucionais: um estudo da Revista Biblos. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 17, n.33, p. 116-133, jan./abr., 2012.

SOUSA, Sandra M; Z. L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.93, n.234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012.

TENOPIR, Carol; KING, Donald. W. A importância dos periódicos para os trabalhos científicos. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 25, n. 1, jan/jun 2001.

TRZESNIAK, Piotr. A questão do livre acesso aos artigos publicados em periódicos científicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 77-112, jan./jun. 2012.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012.

VIDAL, Diana G.; CAMARGO, Marilena J. G. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

XAVIER, Jurema B. *A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/1994*. 2002. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

XAVIER, Libânia N. O campo educacional: entre a prática social e a legitimidade científica. *Educação e Filosofia*, v. 11, n. 21/22, p. 7-23, jan/jun e jul/dez, 1997.

XAVIER, Libânia N. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.