UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA DOS SANTOS FERREIRA

**CENTROS DE PESQUISAS DO INEP:
pesquisa e política educacional
entre as décadas de 1950 e 1970**

São Paulo
2006

MÁRCIA DOS SANTOS FERREIRA

**CENTROS DE PESQUISAS DO INEP:
pesquisa e política educacional
entre as décadas de 1950 e 1970**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área temática: Sociologia da Educação
Orientador: Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel

São Paulo

2006

37.047
F383c

Ferreira, Márcia dos Santos

Centros de Pesquisas do INEP : pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970 / Márcia dos Santos Ferreira ; orientador Celso de Rui Beisiegel. São Paulo, SP : s.n. , 2006.
256 p. + anexos (01-56) ; grafs. tabs.

Tese (Doutorado) – – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sociologia da educação 2. História da educação – Brasil – 1950/1970 3. Pesquisa educacional 4. Política educacional I. Beisiegel, Celso de Rui , orient.

Agradecimentos

Agradeço inicialmente ao professor Celso Beisiegel pela orientação e incentivo ao longo dos anos de mestrado e doutorado.

Ao professor Niuvenius Paoli por me apresentar os Centros de Pesquisas do INEP através da documentação por ele originalmente localizada e abrir perspectivas de estudos por mim desconhecidas.

Aos pesquisadores Renato Jardim Moreira, Haydée Roveratti, Maria do Carmo Guedes, Jorge Nagle, Luis Contier, José Mário Pires Azanha, Paulo Rosas, Maria Nayde dos Santos Lima, Levy Cruz, Maria Graziela Peregrino, Zaida Cavalcanti, Itamar Vasconcelos e Myriam Brindeiro Vasconcelos e Maria de Lourdes Cavalcanti Maciel pelas conversas sobre os Centros.

Aos professores Afrânio Catani e Maria Arminda Arruda pelas críticas e sugestões ao relatório de qualificação, fundamentais ao processo de elaboração da versão final deste trabalho.

Às professoras Denice Catani, Diana Schmidt e Silke Weber pelas contribuições à realização de diversas etapas da pesquisa.

A todos que contribuem para a viabilização da consulta pública aos acervos do Arquivo Histórico do INEP, da Biblioteca e da Coordenação de Arquivos da Fundação Joaquim Nabuco, da Coleção Especial CBPE/INEP do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Centro de Memória da Educação e da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Ao Edmundo pela iniciação à história e pelo estímulo ao resgate da temática educacional.

Ao Gustavo pelas leituras, críticas, sugestões e incentivo ao trabalho.

À Cláudia pelo apoio incondicional.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização deste trabalho.

Resumo

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram instituições criadas no interior da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, em 1955. A finalidade principal dos Centros era realizar pesquisas cujos resultados pudessem ser utilizados na elaboração de uma nova política educacional capaz de tornar a educação escolarizada, efetivamente, um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento econômico e social que se processava, em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país àquela época. A partir da identificação dos projetos de pesquisa que foram propostos por todos os Centros, durante todos os anos em que neles foram desenvolvidas atividades de pesquisa, foi possível constatar a existência de dois períodos distintos em sua produção: um, transcorrido do início do funcionamento dos Centros até, aproximadamente, 1961; e, outro, que começou em 1962 e se estendeu até o princípio da década de 1970. Tendo em vista o objetivo de compreender as mudanças apresentadas pelos projetos de pesquisas dos Centros nos dois períodos identificados, foram estabelecidas relações entre essas mudanças e os diversos propósitos que orientaram a realização daqueles projetos, assim como com as políticas educacionais promovidas pelo governo federal entre as décadas de 1950 e 1970. Os resultados alcançados indicam que os Centros passaram da condição de instituições que se propunham a gerar subsídios científicos à tomada de decisões políticas relativas à educação, através da realização de pesquisas que enfatizavam a interpretação das relações existentes entre a educação escolarizada e as mudanças em curso na sociedade brasileira, para a condição de instituições que subsidiavam a implementação de políticas previamente elaboradas por outras instâncias de poder, promovendo a realização de pesquisas cuja ênfase se circunscrevia à análise de aspectos internos ao funcionamento da escola.

Palavras-chave: política educacional, pesquisa educacional, pesquisa sociológica, mudança social e mudança educacional.

Abstract

The Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (Brazilian Center of Educational Research) and the Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (Regional Centers of Educational Research) were institutions created inside the structure of the Ministério da Educação e Cultura (Ministry of Education and Culture) in 1955. The Centers aimed at realizing researches whose results could be used in the elaboration of a new educational policy capable of effectively rendering school education one of the favorable factors to the economic and social development in course, in different rhythms, in the different regions of the country at the time. Based on a survey of the research projects which were proposed by all the Centers, during all the years in which there was research activity within them, it was possible to identify the existence of two distinct periods in their research production: one from the creation of the Centers until, approximately, 1961; and another starting in 1962 and stretching until the early 1970s. This work's objective is to understand the changes shown by the Centers' research projects through the two identified periods by establishing relations between these changes and the different purposes that oriented the realization of these projects, as well as with the educational policies promoted by the federal government from the 1950s to the 1970s. The results reached indicate that the Centers, beginning as institutions that proposed to generate scientific assistance to the making of educational policy decisions, passed to the condition of institutions that gave support to the implementation of policies previously elaborated by other instances of power. Correspondingly, the content of the research projects changed from the realization of research that emphasized the interpretation of the existing relation between school education and the changes in course in the Brazilian society to promoting the realization of research that was circumscribed to the analysis of internal aspects of the school activity.

Key words: *educational policy, educational research, sociological research, social change and educational change.*

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: O Estado e o problema nacional da educação	15
1. O processo de consolidação das atividades do Ministério da Educação e a criação do INEP	20
2. As principais atividades do INEP entre 1938 e 1952 e suas relações com a política educacional do governo federal	37
3. Anísio Teixeira no INEP: o papel da pesquisa educacional em um projeto de descentralização administrativa dos sistemas de ensino	49
4. Os primeiros anos da gestão de Anísio Teixeira no INEP e o processo de criação dos Centros de Pesquisas Educacionais	60
Capítulo 2: Pesquisa científica e política educacional num contexto social em mudança	71
1. Alguns aspectos da discussão sobre educação e desenvolvimento no Brasil na década de 1950 e suas relações com o projeto institucional dos Centros do INEP	73
2. As pesquisas científicas e a elaboração de uma nova política educacional no projeto institucional dos Centros do INEP	79
3. Os tipos de pesquisas desenvolvidos pelos Centros do INEP	94
3.1. Pesquisas com ênfase na análise do funcionamento interno da escola	96
3.2. Pesquisas com ênfase na análise das relações entre a educação escolarizada e as mudanças sociais	98
Capítulo 3: Os projetos de pesquisa dos Centros	102
1. O estudo das “Relações entre Educação e Mudança Social”	105
1.1. CBPE	113
1.2. CRPE/PE	122
1.3. CRPE/SP	126
1.4. CRPE/MG	129
1.5. CRPE/RS	131
1.6. CRPE/BA	132
2. O estudo dos “Aspectos Internos ao Funcionamento Escolar”	132
2.1. A categorização temática sugerida por Aparecida Joly Gouveia para a pesquisa educacional brasileira e sua aplicação aos projetos dos Centros voltados ao estudo de “aspectos internos ao funcionamento escolar”	134
2.1.1. Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares	138
2.1.2. Métodos de ensino e recursos didáticos	141
2.1.3. Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis	143
2.1.4. Aprendizagem e desenvolvimento psicológico	145
2.1.5. Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	146
2.1.6. Administração da educação	148
2.1.7. Rendimento escolar, reprovação e evasão	151
2.1.8. Economia da Educação	152
2.1.9. Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar	153
2.1.10. Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos	154
2.1.11. Recursos humanos e mercado de trabalho	155
2.1.12. <i>Follow-up</i> de ex-alunos e bolsistas	156

2.1.13. Pesquisa histórica	157
3. Uma periodização para os projetos de pesquisa dos Centros do INEP	159
Capítulo 4: Uma interpretação dos projetos de pesquisa dos Centros a partir de suas relações com as políticas educacionais do governo federal....	161
1. Modificações na política educacional brasileira e suas relações com a organização e com as atividades de pesquisa dos Centros do INEP entre 1955 e 1961	164
1.1. O projeto de escolarização primária da população brasileira do Ministério da Educação do governo Kubitschek e suas relações com as pesquisas dos Centros do INEP	165
1.2. A fase final de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as conseqüências de sua aprovação para as atividades de pesquisa dos Centros do INEP	172
1.3. A criação da Universidade de Brasília e suas repercussões sobre a administração do CBPE	179
1.4. Outras informações sobre as modificações nos quadros do CBPE e dos Centros Regionais	184
2. Modificações na política educacional brasileira e suas relações com a organização e com as atividades de pesquisa dos Centros do INEP entre 1962 e 1973	191
2.1. O Plano Nacional de Educação: suas repercussões sobre a organização do CBPE e sobre as atividades dos Centros Regionais	191
2.2. O Plano Trienal e a cooperação dos Centros do INEP para a organização dos sistemas estaduais de ensino	199
2.3. Os governos militares e as mudanças na direção do INEP e nos projetos de pesquisa dos Centros	204
2.3.1. O governo Castelo Branco, as novas funções do INEP e os projetos de pesquisa dos Centros	207
2.3.2. O governo Costa e Silva e seus efeitos sobre o INEP	211
2.3.3. O governo Médici e o término das atividades de pesquisas nos Centros do INEP	216
Conclusão: Os Centros do INEP e o papel da pesquisa científica nas decisões relativas à política educacional.	221
Bibliografia.....	229
1. Revistas, Boletins e Relatórios de Atividades do CBPE e Centros Regionais	229
2. Monografias e Artigos	231
Anexos	251

Introdução

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram instituições criadas na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, em 1955, para cumprir os propósitos básicos de realizar cursos de aperfeiçoamento do magistério e pesquisas sobre as condições educacionais e as tendências de mudança apresentadas por cada região brasileira e pelo país como um todo. Estas pesquisas deveriam ser elaboradas de forma a gerar um conhecimento científico capaz de subsidiar a tomada de decisões políticas relativas à educação, tanto na esfera federal como nas esferas locais de poder. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi instalado na cidade do Rio de Janeiro – capital federal até 1960 – e os Centros Regionais nas capitais dos estados de São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia. Desde a entrada em funcionamento de suas divisões de pesquisa, na segunda metade da década de 1950, até o início da década de 1970 – quando estes órgãos passaram por processos de reestruturação e extinção –, os Centros promoveram a realização de projetos de pesquisa que, ao longo do tempo, foram apresentando modificações não apenas nas escolhas de temas ou de perspectiva de análise dos problemas em questão, como também no próprio escopo que orientava a sua realização.

Tendo em vista estas transformações que ocorreram nos projetos de pesquisa do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, o objetivo deste trabalho é compreendê-las em suas relações com os diferentes propósitos aos quais aqueles projetos serviram ao longo do tempo, assim como em suas relações com as políticas educacionais promovidas pelo governo federal no período que se estende de meados da década de 1950 ao início da década de 1970.

A interpretação das transformações observadas na orientação dos projetos de pesquisa promovidos pelos Centros de Pesquisas Educacionais adota como ponto de partida a inserção destas instituições no conjunto de medidas tomadas pelo Estado sob a justificativa de incrementar a racionalidade envolvida no funcionamento do aparato jurídico e institucional que foi sendo montado para lidar com as questões relativas à educação nacional. Pesquisas científicas, como as elaboradas pelos Centros, deveriam contribuir para a ampliação daquilo que Karl Mannheim denominou de *esfera do racionalizável e do racionalmente controlável*, ou seja, a

idéia que pautava a promoção daquelas pesquisas por órgãos instalados no interior da estrutura do governo federal era a de que o conhecimento científico acerca de determinantes até então desconhecidos colaboraria para que as decisões políticas – inerentemente entrelaçadas ao interesse e à motivação – fossem tomadas considerando-se a possibilidade de um maior controle sobre suas conseqüências.

Tal conjunto de medidas do governo federal, no entanto, não teve origem em meados dos anos cinqüenta, nem foi decorrente da política nacional-desenvolvimentista empreendida pelo governo Juscelino Kubitschek. Em relação, especificamente, à promoção de pesquisas educacionais por órgãos do poder central, ao menos dois fatos merecem destaque: desde o início da década de 1930, o Ministério da Educação e Saúde já contava com um serviço de estatísticas educacionais; e, a partir de 1938, cerca de quinze anos antes da criação dos Centros de Pesquisas Educacionais, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) começou a funcionar na estrutura daquele Ministério, dotado da finalidade específica de realizar investigações científicas – nas áreas da pedagogia e da psicologia – úteis tanto à tomada de decisões políticas como à sua implementação. A novidade introduzida na segunda metade da década de 1950 pelos Centros de Pesquisas Educacionais – órgãos subordinados ao próprio INEP – foi o recurso às pesquisas em ciências sociais, além da utilização dos levantamentos estatísticos e das pesquisas pedagógicas e psicológicas, na análise e interpretação das relações existentes entre a educação escolarizada e as mudanças sociais, políticas e econômicas que estavam ocorrendo, em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país àquela época.

Este tipo de pesquisa peculiar aos propósitos originalmente estabelecidos para os Centros de Pesquisas do INEP – que não ficava circunscrito aos aspectos internos ou administrativos do funcionamento escolar, mas que, através da análise sociológica, avançava em direção à compreensão das relações existentes entre a escola e o meio social no qual ela estava inserida – foi definido por Antonio Candido como uma via de acesso à *realidade total* da escola, intimamente vinculada ao encadeamento geral da sociedade. Os resultados alcançados por essa pesquisa sociológica sobre questões relacionadas à educação, que encontrou condições de realização através da entrada em funcionamento dos Centros de Pesquisas do INEP, apresentavam a possibilidade de serem utilizados – conforme avaliação de Florestan Fernandes – para alçar a educação escolarizada à condição de um dos

fatores de *mudança cultural provocada*, isto é, modificações introduzidas no sistema escolar, a partir de uma política educacional baseada no conhecimento científico, seriam potencialmente capazes de resultar em efeitos previamente planejados e, portanto, racionalmente controláveis por parte dos agentes neles interessados. Num contexto social marcado pelos processos de democratização, urbanização e industrialização, como o existente em diversas regiões do país na segunda metade da década de 1950, é fácil entender porque um dos efeitos que, naquele momento, eram desejados para as mudanças que se pretendiam introduzir no sistema educacional brasileiro – e para as quais as pesquisas promovidas pelos Centros deveriam colaborar – era que a educação escolarizada se tornasse um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento, promovendo a formação do homem comum não apenas para o trabalho numa sociedade de tipo urbano-industrial, mas também para a participação autônoma na vida democrática.

Estes propósitos, no entanto, tiveram vida muito mais curta do que as instituições para as quais eles foram originalmente traçados. No início da década de 1960, diversos acontecimentos vinculados à educação e à vida política nacional contribuíram para introduzir várias modificações tanto na administração dos Centros de Pesquisas e na composição de seus quadros de pesquisadores, como na própria concepção acerca de seus objetivos. Na redefinição de propósitos daquelas instituições, ocorrida entre os anos de 1961 e 1962, suas atividades de pesquisa foram diretamente afetadas, gerando transformações na ênfase que passou a predominar nos projetos iniciados a partir de então.

O recurso que permitiu essa constatação acerca das transformações ocorridas nos projetos de pesquisas dos Centros ao longo do tempo e que, conseqüentemente, abriu possibilidades para sua interpretação segundo os acontecimentos políticos relativos à educação desencadeados na esfera federal de poder entre as décadas de 1950 e 1970, foi a realização de um levantamento dos projetos de pesquisa elaborados por todos os Centros de Pesquisas Educacionais desde o momento de sua entrada em funcionamento até o encerramento de suas atividades de pesquisa, no início dos anos setenta.

Um dos procedimentos adotados no sentido de realizar tal levantamento e, ao mesmo tempo, obter informações sobre a criação dos Centros, seus propósitos originais, estrutura e funcionamento foi a consulta à bibliografia existente sobre estas instituições, que já vinha sendo produzida desde o início da década de 1970 e que, a

partir da década de 1980, gradativamente, foi se tornando mais numerosa e diversificada.

As duas referências mais remotas encontradas sobre a produção de pesquisas pelos Centros, que se propõem a inserir esta produção no quadro geral da pesquisa educacional brasileira e no contexto mais específico da pesquisa em sociologia da educação realizada no país, foram divulgadas em 1971. Numa delas, Aparecida Joly Gouveia – socióloga que foi pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) entre 1955 e 1962 – considera as pesquisas realizadas pelos Centros, até 1964, como responsáveis pela caracterização de um período específico na produção de pesquisas educacionais no país, no qual predominaram os estudos de natureza sociológica (Gouveia, 1971, p. 210). Tal período teria sido antecedido pelo predomínio de pesquisas de natureza psicopedagógica, realizadas entre os anos quarenta e cinquenta, e sucedido por outro, iniciado em 1964, no qual as pesquisas educacionais teriam passado a enfatizar os estudos de natureza econômica (Gouveia, 1971, p. 210-211). Neste mesmo trabalho, Aparecida Joly Gouveia também apresenta uma categorização temática para as pesquisas educacionais concluídas ou em andamento no país, entre os anos de 1965 e 1970, que inclui, entre outras, algumas das pesquisas promovidas pelos Centros de Pesquisas Educacionais naquele período. Em sua “Bibliografia Comentada sobre Sociologia da Educação no Brasil”, a socióloga Maria Christina de Souza Campos considera, entre outros, os trabalhos publicados pelos periódicos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), do Centro Regional de São Paulo (CRPE/SP) e do INEP¹ para caracterizar a década de 1950 como o momento a partir do qual a pesquisa em sociologia da educação produzida no país voltou-se ao estudo do papel desempenhado pela educação nos processos de mudança social e desenvolvimento econômico (Campos, 1971, p. 265). Ao identificar a produção de pesquisas dos Centros, em seus anos iniciais de funcionamento, com um período de transformação na pesquisa educacional brasileira, no qual a perspectiva sociológica foi utilizada de forma mais intensa na análise das relações existentes entre a educação escolarizada e as mudanças em

¹ O INEP publica, desde 1944 até hoje, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; o CBPE publicou, entre 1956 e 1962, a revista *Educação e Ciências Sociais*; e, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), a revista *Pesquisa e Planejamento*, entre 1957 e 1975.

curso na sociedade brasileira, ambos estudos colaboraram para orientar a busca de informações sobre os projetos de pesquisas elaborados por aquelas instituições, por indicar períodos de produção e fontes indispensáveis de consulta, constituídas, sobretudo, pelos periódicos dos Centros. Além disso, a partir do momento em que o levantamento dos projetos de pesquisa dos Centros foi concluído, a categorização temática sugerida por Aparecida Joly Gouveia se transformou em um importante instrumento que serviu de base à classificação e análise dos projetos nele identificados.

A referência à década de 1950 como um momento de “sociologização” da pesquisa educacional também orientou a busca de informações sobre os Centros e seus projetos em trabalhos voltados à realização de balanços sobre a pesquisa em sociologia da educação elaborada no Brasil.² Nestes trabalhos, as investigações promovidas pelos Centros, durante seus primeiros anos de funcionamento, são tomadas como participantes de um conjunto de pesquisas, características dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, no qual a sociologia é utilizada não apenas como forma de compreensão dos problemas socioeconômicos e culturais brasileiros, mas também como forma de intervenção na realidade (Gomes, 1979, p. 33-34). Os Centros de Pesquisas Educacionais, neste período, teriam desempenhado papel significativo, por exemplo, no movimento em defesa da escola pública, desencadeado por ocasião da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional (Cunha, 1981b, p. 08), e na elaboração de pesquisas que, ao ressaltarem o caráter seletivo e antidemocrático do sistema escolar (Gouveia, 1989, p. 73), indicavam a necessidade de que fossem realizadas modificações na política educacional e na gestão dos sistemas de ensino de forma que a educação escolarizada participasse do processo de superação das rupturas estruturais existentes na sociedade brasileira (Mello, 1985, p. 26). No contexto histórico da década de 1950, a criação os Centros de Pesquisas do INEP é apontada como integrante de um movimento mais amplo de intensificação da ação governamental no sentido de construção de aparatos oficiais de estudo e planejamento no campo educacional, que contou com o envolvimento de parte importante de uma geração

² Dentre estes trabalhos, podem ser destacados os elaborados por Candido Alberto da Costa Gomes (1979), Luiz Antonio Cunha (1981b e 1992), Aparecida Joly Gouveia (1985 e 1989), Guiomar Namó de Mello (1983 e 1985) e, mais recentemente, Débora Mazza (2001), Clarissa Eckert Baeta Neves (2002) e Márcio da Costa e Graziella Moraes Dias da Silva (2003).

de destacados cientistas sociais com a temática educacional (Neves, 2002, p. 354-355, e Mazza, 2001, p. 105). No bojo deste movimento, os Centros de Pesquisas do INEP, ao lado do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), são indicados como tendo participado dos esforços empreendidos no sentido de compreender a realidade social e educacional brasileira, discutindo alternativas para a sua transformação (Neves, 2002, p. 356). Os resultados alcançados por essa tentativa de aproximação entre a pesquisa sociológica sobre educação e a política educacional, que tomou corpo através do funcionamento dos Centros de Pesquisas Educacionais, no entanto, são apontados como dificilmente ponderáveis, uma vez que o caráter empírico das pesquisas realizadas pelos Centros não garantia sua subordinação às necessidades práticas do Estado (Costa e Silva, 2003, p. 105), e, principalmente, porque as relações entre pesquisa e política educacional são extremamente mediadas, fato que as torna, segundo a interpretação de Guiomar Namó de Mello, um tanto espúrias e fortuitas, ou seja, para esta autora, a relação entre pesquisa e política, apesar de ser considerada desejável, “não é por assim dizer oficial, não é institucional, não é indispensável” (Mello, 1985, p. 26). Esta dificuldade, porém, não impede Guiomar Namó de Mello de identificar, na década de 1950, a existência de uma relativa harmonia entre o âmbito da pesquisa e o da política governamental (Mello, 1985, p. 26), na qual os Centros de Pesquisas do INEP tiveram sua parcela de participação.

A partir da década de 1980, começaram a ser produzidos diversos estudos que, ao centralizar atenção na questão da interação entre ciências sociais e educação, deram destaque ao projeto institucional dos Centros de Pesquisas do INEP como um elemento importante para a compreensão dos fatores que teriam colaborado para que, entre meados da década de 1950 e início da década seguinte, tal interação encontrasse um grau de realização singular na história da pesquisa educacional brasileira, seja por valorizar a educação como campo de estudo sociológico, seja por assumi-la como campo de ação política.

Dois estudos que permanecem, ainda hoje, dentre os mais instigantes sobre o assunto foram publicados em 1982 e 1988, respectivamente, pelas antropólogas Maria Clara Mariani e Mariza Corrêa. Propondo-se a discutir a trajetória institucional do INEP, desde a sua fundação até meados da década de 1970, Maria Clara Mariani enfatiza a gestão de Anísio Teixeira à frente daquele órgão, transcorrida entre 1952

e 1964, e as principais idéias que orientaram a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais no interior de sua estrutura. Utilizando-se principalmente de informações obtidas por meio de entrevistas com pessoas que estiveram envolvidas nas atividades administrativas e de pesquisa do INEP, a autora apresenta as linhas gerais do projeto institucional dos Centros de Pesquisas, além de discutir algumas das dificuldades que se impuseram à colocação em prática de tal projeto. Mariza Corrêa, por sua vez, encontra no projeto institucional dos Centros de Pesquisas do INEP e no grupo de intelectuais que esteve envolvido em sua implementação – do qual participaram diversos antropólogos – o estímulo à consolidação de uma tradição de pesquisa antropológica, baseada na realização de estudos de comunidade, que apresentava entre seus propósitos o de exercer uma participação ativa nos processos de tomada de decisão política sobre os problemas nacionais em discussão à época, inclusive os educacionais. Essa tradição, apesar de “esquecida” na década de 1960, contribuiu no desenvolvimento de projetos que, segundo Mariza Corrêa, exerceram influências políticas e teóricas no processo de institucionalização da antropologia no Brasil. Ambos estudos, mesmo não se propondo a analisar detalhadamente a história ou o funcionamento dos Centros,³ colocam em discussão uma questão que se faria presente na maioria dos trabalhos que, ao se dedicarem à discussão do processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil, se referem à criação dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP:⁴ o apoio governamental à pesquisa educacional nos anos cinqüenta e suas conseqüências tanto para a institucionalização das ciências sociais fora do contexto universitário, como para o envolvimento dos pesquisadores da área com a temática educacional e discussão de seus problemas.

A partir da década de 1990, outros estudos passaram a tomar as próprias atividades dos Centros, as idéias que orientavam suas atividades e as trajetórias profissionais das pessoas que neles trabalharam como objeto de investigação. Nestes estudos, os principais periódicos produzidos pelos Centros foram utilizados

³ Uma descrição mais pormenorizada dos principais fatos que fizeram parte da história do INEP e dos Centros foi encontrada em Silvia Maria Galliac Saavedra (1988).

⁴ Dentre os quais figura um artigo de Simon Schwartzman (1987), intitulado “A força do novo: por uma sociologia dos conhecimentos modernos no Brasil”; e os seguintes artigos publicados nos dois volumes da *História das Ciências Sociais no Brasil*, organizados por Sérgio Miceli: “Dilema da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro”, de Maria Hermínia Tavares de Almeida (1989); “Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras”, de Fernanda Massi (1989); “A antropologia no Brasil”, de Mariza Corrêa (1995); e “As ciências sociais no Rio de Janeiro”, de Lúcia Lippi de Oliveira (1995).

como uma importante fonte de informações, assim como o recurso às entrevistas e à obtenção de depoimentos de pesquisadores que mantiveram vínculos com aquelas instituições. Os primeiros trabalhos que promoveram uma aproximação sistemática em relação às idéias divulgadas através dos periódicos publicados pelos Centros foram elaborados por Marcus Vinicius da Cunha (1991 e 1992). Neles, o autor toma, entre outros, os periódicos do Centro Brasileiro (CBPE) e do Centro Regional de São Paulo (CRPE/SP) tanto para identificar as relações existentes entre as atividades desenvolvidas por aquelas instituições e a política educacional do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), como para analisar a forma pela qual as manifestações do pensamento escolanovista presentes em seus artigos abordaram a antinomia entre indivíduo e sociedade, desde o início de sua publicação até o ano de 1960. Outros trabalhos que também analisaram os conteúdos de periódicos publicados pelos Centros foram elaborados por Mauro Castilho Gonçalves (1996), que estudou as relações entre educação e ciências sociais presentes na revista do Centro Regional de São Paulo (CRPE/SP), no período de 1957 a 1966; e, por uma equipe de pesquisadores, coordenada por Ana Waleska Mendonça e Zaia Brandão (1997), que se dedicou ao estudo das atividades desenvolvidas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), através da análise dos artigos publicados por sua revista, entre 1956 e 1962. Para discutir as relações entre educação e ciências sociais nas décadas de 1950 e 1960, Niuvenius Junqueira Paoli (1995) desenvolveu uma outra vertente de investigação que explorou as atividades de pesquisa do CBPE a partir da perspectiva de quatro intelectuais que delas participaram. Através de longos depoimentos de Josildeth Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira, o autor obteve informações pormenorizadas acerca do cotidiano do trabalho de pesquisa no CBPE e das idéias que pautaram a elaboração de diversos estudos desenvolvidos naquela instituição, sobretudo no período que se estende de 1955 a 1961.

Nos últimos oito anos, a bibliografia a respeito dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foi ampliada pela realização de uma série de estudos que, ao dar continuidade a alguns dos trabalhos iniciados anteriormente, sugeriu novas questões relacionadas às atividades daquelas instituições. Marcus Vinicius da Cunha continuou a estudar o discurso educacional articulado em torno dos Centros de Pesquisas, ao analisar, em um trabalho concluído em 1998, como aquele discurso, ao defender a necessidade de compreensão do ambiente sócio-cultural em

que a escola estava inserida, posicionava-se em relação à família e em relação à própria escola. Em 1999, Libânia Nacif Xavier, que havia participado da equipe de pesquisadores coordenada por Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça, publicou um trabalho que, utilizando informações obtidas principalmente por meio das publicações do CBPE e de entrevistas realizadas com pesquisadores que nele trabalharam, consegue apresentar um quadro pormenorizado das atividades desenvolvidas naquela instituição, sobretudo entre 1956 e 1961, analisando seu papel tanto no processo de institucionalização das ciências sociais, como no processo de aumento da autonomia relativa do campo educacional no Brasil. Outros estudos ainda se dedicaram à descrição das atividades de pesquisa e dos cursos realizados no Centro Regional de São Paulo (CRPE/SP), entre 1956 e 1961 (Ferreira, 2001); à análise de como a idéia de “regional” se manifestava no projeto institucional do CBPE e do CRPE/SP (Freitas, 2001); à análise da capacidade apresentada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais para atuar como uma instituição voltada à elaboração de políticas públicas para a educação brasileira, no período de 1956 a 1961 (Silva, 2002); à compreensão dos mecanismos e processos de concepção das reformas educacionais a partir dos discursos produzidos por todos os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, colocados em contraponto aos discursos das associações representativas dos professores primários, no período de 1955 a 1971 (Lugli, 2002); e, à pesquisa sociológica realizada no Centro Regional de Minas Gerais, entre as décadas de 1950 e 1960 (Xavier, 2005). Atualmente, esses autores, através de artigos publicados em livros e revistas da área,⁵ elaboram desdobramentos de suas pesquisas originais, contribuindo tanto para dar continuidade, como para abrir novas perspectivas às discussões sobre as idéias e atividades relacionadas aos Centros de Pesquisas Educacionais.

Em cada um destes trabalhos que se referem aos Centros de Pesquisas do INEP ou tomam algum aspecto relacionado às suas atividades de pesquisa como objeto de estudo foram encontrados elementos que colaboraram para caracterizar diversos aspectos relacionados à criação, ao funcionamento daquelas instituições e aos seus projetos de pesquisas, sobretudo no período inicial de funcionamento das unidades localizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo. As fontes de informações

⁵ Exemplos dessa produção podem ser encontrados em trabalhos publicados por Marcos Cezar de Freitas (2003), Libânia Nacif Xavier (2003), Marcus Vinicius da Cunha (2004) e Maria do Carmo Xavier (2004).

utilizadas com maior frequência em grande parte destes estudos foram as entrevistas com pessoas que participaram nas atividades dos Centros e os periódicos por eles produzidos, principalmente as revistas *Educação e Ciências Sociais* (do CBPE) e *Pesquisa e Planejamento* (do CRPE/SP), além da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* que, como instrumento de divulgação do INEP, também publicava artigos produzidos pelos Centros. Alguns dos trabalhos sobre os Centros de Pesquisas, no entanto, contribuíram para extrapolar estes recortes espaço-temporal e metodológico, fornecendo informações e análises sobre alguns aspectos das atividades desenvolvidas nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que funcionavam em Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador, além de indicarem a possibilidade da utilização de fontes documentais mais diversificadas, como relatórios de atividades, documentação oficial, cartas e a vasta quantidade de boletins informativos produzidos pelos Centros de Pesquisas do INEP, com periodicidade variada, ao longo de todo o período de funcionamento destas instituições.

A utilização dessas fontes mais diversificadas de informações foi outro procedimento vastamente explorado no levantamento de dados sobre os projetos de pesquisas dos Centros, tendo em vista sua caracterização quanto ao ano de início ou de proposição; ano de conclusão; título; pesquisador(es); coordenador(es) e/ou divisão responsável; objetivos; e, forma de divulgação de resultados parciais ou finais da pesquisa, quando existentes. Em sua elaboração, foram consultados, além das revistas *Educação e Ciências Sociais* (21 números, publicados de 1956 a 1962) e *Pesquisa e Planejamento* (17 números, publicados de 1957 a 1975), os seguintes periódicos:

- *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*: 178 números consultados, publicados entre 1957 e 1972.
- *Boletim Informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco*: 27 números consultados, publicados entre 1959 e 1965;
- *Cadernos Região e Educação* (boletim semestral do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco): 25 números consultados, publicados de 1961 a 1973;
- *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais/João Pinheiro*: 07 números consultados, publicados entre 1958 e 1965;
- *Boletim Informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais/João Pinheiro*: 90 números consultados, publicados entre 1960 e 1971;
- *Correio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul/Correio CERPE*: 66 números consultados, publicados entre 1960 e 1974;

- *Boletim Informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul*: 07 números consultados, publicados entre 1971 e 1974; e,
- *Boletim Informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia*: 38 números consultados, publicados entre 1965 e 1972.

Os relatórios de atividades que os Centros de Pesquisas Educacionais encaminhavam à direção do INEP compuseram outra importante fonte de informações sobre o andamento dos projetos de pesquisa e funcionamento daquelas instituições. Exemplares destes relatórios produzidos pelas divisões de pesquisa de todos os Centros foram localizados principalmente no acervo do Arquivo Histórico do INEP, em Brasília, e, também, na coordenação de arquivos da Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, e no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mesmo resultando em coleções incompletas – para nenhum dos Centros foi possível encontrar relatórios de todos os seus anos de funcionamento –, a reunião de exemplares destes relatórios⁶ proporcionou o acompanhamento das atividades de pesquisa dos Centros de forma mais pormenorizada do que a fornecida pelos periódicos, assim como permitiu a identificação do resultado alcançado pela maior parte de seus projetos. Somente através da leitura destes relatórios se tornou possível perceber se um projeto foi desenvolvido ou não; se foi abandonado ou interrompido após sua execução ter sido iniciada; ou se, apesar de concluído, não teve seus resultados publicados.

Ainda em relação às fontes documentais utilizadas neste trabalho, é importante registrar a existência, em coleção especial da Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), do acervo que constituiu a biblioteca do CBPE e que contém diversos relatórios finais de pesquisas que não chegaram a ser publicados pelos Centros. À época em que esta coleção foi consultada, seu acervo ainda não estava aberto ao público, mas foi possível identificar a existência de tais relatórios através de pesquisa ao seu fichário catalográfico original, no qual os documentos encontram-se referidos por autoria institucional e pessoal.

Outra fonte de informações, que complementou as informações documentais até então obtidas, foi constituída por entrevistas com pessoas que participaram das atividades de pesquisas de alguns dos Centros. Além da consulta às entrevistas que

⁶ A relação de todos os relatórios de atividades consultados, assim como dos periódicos dos Centros utilizados neste trabalho, encontra-se no item n.º 1 da Bibliografia.

foram divulgadas, integral ou parcialmente, na bibliografia sobre aquelas instituições – realizadas, em sua maior parte, com pessoas que trabalharam no CBPE –, também foram utilizadas as informações contidas em entrevistas realizadas pela autora, entre 1999 e 2001, com pesquisadores que mantiveram vínculos com o Centro Regional de São Paulo⁷ – Renato Jardim Moreira, Haydée Maria Roveratti, Maria do Carmo Guedes, Celso Beisiegel, Jorge Nagle e Luis Contier –, e feitas outras, especificamente para este trabalho, com pesquisadores do Centro Regional de Pernambuco – Paulo da Silveira Rosas, Maria Nayde dos Santos Lima, Levy Porfírio da Cruz, Maria Graziela Peregrino, Zaida Maria da Costa Cavalcanti, Itamar de Abreu Vasconcelos e Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos. O conjunto de entrevistas consultado, portanto, contou com informações oferecidas por pesquisadores que integraram em diferentes épocas os quadros dos três Centros que apresentaram maior produção de projetos de pesquisas: o Centro Brasileiro, o Centro Regional de São Paulo e o Centro Regional de Pernambuco.

Através da utilização destas fontes diversificadas foi possível não apenas elaborar o levantamento dos projetos de pesquisas dos Centros, como também identificar vários elementos que constituíram os processos de criação, instalação e funcionamento daquelas instituições durante todo os anos em que nelas foram desenvolvidas atividades de pesquisa.

O conjunto de projetos de pesquisa resultante deste levantamento, realizado da forma mais completa que as informações contidas nas fontes consultadas permitiram, é formado por 376 projetos de pesquisa propostos entre os anos de 1955 e 1973.

Tendo em vista o propósito de encontrar estratégias para percepção do escopo que orientou a realização dos projetos de pesquisas dos Centros e suas modificações ao longo do tempo, foram identificados em cada um deles os objetivos explicitamente expressos por seus autores e a data de sua proposição ou de início de seu desenvolvimento. A partir destas informações, os projetos foram separados em função da ênfase neles observada como predominante: o estudo de aspectos relacionados ao funcionamento interno das escolas e sua administração (métodos e materiais de ensino, currículos, aspectos psicológicos da educação, problemas de aprendizagem, questões relativas à administração escolar, caracterização de

⁷ As entrevistas com os pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo foram feitas durante a elaboração da dissertação de mestrado sobre aquele Centro (Ferreira, 2001).

sistemas escolares, aspectos da formação de professores, etc.), ou o estudo das relações que podiam ser estabelecidas entre a educação escolarizada e o meio social em mudança no qual os processos educativos se desenrolavam (educação e trabalho, educação e comunidade, educação e gênero, educação e desenvolvimento econômico, educação e mobilidade social, etc.). Depois de separados entre estes dois “tipos de pesquisa”, os projetos ainda foram subdivididos em função do tema por eles focalizado. Os três principais temas identificados entre os projetos que enfatizavam a relação entre educação e mudança social foram: a educação em pequenas comunidades nas quais o modo tradicional de vida estava sendo alterado com a introdução de modificações na política e nos processos produtivos; a relação existente entre a educação escolarizada e as modificações introduzidas no mundo do trabalho pelos processos de urbanização e industrialização nas grandes cidades; e, aspectos culturais da mudança social e suas relações com a educação informal e escolarizada. Os projetos sobre os aspectos internos ao funcionamento da escola, por sua vez, foram distribuídos por um conjunto de categorias temáticas que tomou por base a categorização elaborada por Aparecida Joly Gouveia no artigo “A pesquisa educacional no Brasil”, de 1971, à qual foi acrescida apenas da categoria “pesquisa histórica”, não considerada por aquela autora em seu trabalho. Através da realização deste esforço de classificação dos projetos de pesquisas foi possível identificar dois períodos em sua produção: um período que se estende do início das atividades de pesquisa dos Centros até, aproximadamente, o ano de 1961, que concentrou a proposição de grande parte dos projetos de pesquisa voltados ao estudo das relações entre a educação escolarizada e as mudanças sociais que estavam ocorrendo à época; e, outro período, transcorrido entre o ano de 1962 e o encerramento das atividades de pesquisas daquelas instituições, no começo da década de 1970, em que foram propostos projetos voltados, predominantemente, ao estudo dos aspectos internos ao funcionamento das escolas.

Considerando a identificação destes dois períodos distintos na elaboração de projetos de pesquisas pelos Centros, procurou-se compreender essa transformação nos propósitos que orientavam a realização destes projetos através da interpretação de suas possíveis relações com os principais aspectos da política educacional promovida pelo governo federal desde meados da década de 1950 até o início da década de 1970, passando pelas modificações introduzidas na educação no início dos anos sessenta, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, a criação da Universidade de Brasília, a elaboração do Plano Nacional de Educação e o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962.

Os resultados alcançados por este trabalho de identificação e classificação dos projetos de pesquisas propostos em todos os Centros do INEP, assim como pela interpretação das transformações por eles apresentadas ao longo do tempo, foram organizados em quatro capítulos.

O primeiro apresenta o processo de criação e de definição dos propósitos para as atividades que seriam desenvolvidas pelos Centros, sugerindo a inserção destas instituições de pesquisa no processo de criação pelo Estado de uma ordenação jurídica e institucional capaz de sustentá-lo na condição de responsável pela educação, entendida como um *problema nacional*.

O segundo capítulo discute como as idéias de educação, desenvolvimento, pesquisa científica e política educacional foram articuladas no *projeto institucional* dos Centros, identificando os dois *tipos de pesquisa* que estas instituições se propunham a desenvolver para cumprir seu objetivo de contribuir para a definição de uma política educacional capaz de transformar a educação escolarizada em um dos fatores de desenvolvimento nacional.

Os resultados obtidos pelo esforço empreendido no sentido da compreensão dos propósitos que orientaram a realização dos projetos de pesquisas nos Centros compõem o terceiro capítulo deste trabalho. Neste capítulo são apresentados quadros com dados quantitativos que contribuem para a discussão acerca da produção de projetos pelos Centros ao longo do tempo e quadros com informações a respeito das pesquisas que enfatizaram o estudo das relações entre a educação escolarizada e a mudança social. Os quadros com informações sobre as pesquisas que enfatizaram o estudo de aspectos internos ao funcionamento escolar, também discutidos no terceiro capítulo, por serem muito numerosos, foram reunidos no Anexo n.º 1 deste trabalho.

O quarto, e último, capítulo reúne informações acerca de alguns dos principais aspectos das políticas educacionais empreendidas pelo governo federal, entre meados das décadas de 1950 e 1970, com o propósito de sugerir uma interpretação das relações que podem ser estabelecidas entre estas políticas e as transformações observadas nos projetos de pesquisas elaborados pelos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP.

Capítulo 1: O Estado e o problema nacional da educação

A entrada em funcionamento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais no interior de sua estrutura, em 1955, podem ser interpretadas como eventos que fazem parte de uma longa série de medidas que foram sendo tomadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1930, com o propósito de afirmar-se perante a sociedade como responsável pela *educação* entendida como um *problema nacional*, ou seja, como um problema relacionado à formação da nacionalidade brasileira e à organização de um Estado moderno no país.

A introdução desses órgãos de pesquisa educacional na estrutura burocrática que foi sendo montada no Ministério da Educação ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950 tinha como objetivo fundamental dotar tal estrutura de um foco de elaboração de conhecimento considerado válido – porque baseado na ciência e na técnica – que servisse para subsidiar a tomada de decisões políticas por parte do governo federal. Esses órgãos de pesquisa, tanto na década de 1930 como na de 1950, serviam a um incremento no aspecto racional do funcionamento do aparato institucional e jurídico montado pelo poder central para lidar com as questões relativas à educação pública. Eram, portanto, órgãos que, em meio a tantos outros que também foram sendo criados em diferentes esferas da administração pública, serviam à racionalização, ou seja, à modernização do Estado brasileiro. Estado que, por sua vez, utilizava-se da educação como um instrumento de constituição da nacionalidade brasileira e de organização social frente às aceleradas mudanças sociais, políticas e econômicas em curso – temas em voga tanto nos anos trinta quanto nos anos cinquenta.

Os principais idealizadores do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais – respectivamente Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) – defendiam, à época de entrada em funcionamento destas instituições, a idéia de que a educação era um instrumento

fundamental para a estabilidade social e para a própria sobrevivência da nação.¹ Um exemplo de como a educação era identificada por esses autores como diretamente relacionada à consolidação de um Estado moderno, autônomo e desenvolvido segundo o modelo urbano-industrial pode ser tomado, tanto no final da década de 1930 como na década de 1950, pela relação por eles estabelecida entre a educação e o “complexo de inferioridade” do povo brasileiro frente aos países desenvolvidos. A carência de educação escolar sistemática era entendida como a *origem* e o seu oferecimento a toda a população como a *solução* para tal problema.

Anísio Teixeira identifica, em um artigo publicado originalmente em 1952, as origens desse “complexo de inferioridade” e aponta aquela década como o momento de sua superação:

Somente depois da independência, com efeito, e ainda mais depois da república, é que viemos a elaborar, conscientemente, esse complexo de inferioridade, que é uma consequência direta de não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação sistemática de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos. (...)

De um modo, porém, ou de outro, o ímpeto das convulsões e transformações sociais deste século acabaram por nos atingir, promovendo algum progresso material, incerto e descompassado, mas suficientemente amplo para criar em limitados grupos um novo estado de espírito, pelo qual se vem substituindo o antigo complexo de inferioridade por um senso nascente de orgulho nacional, algo confuso, mas bastante vigoroso para permitir uma visão realista das dificuldades e uma resposta mais séria ao seu desafio.

Este é o momento brasileiro (Teixeira, 1956 [1952], p.130-131).

Dez anos antes, em 1940, Lourenço Filho também relacionava a educação à solução dos problemas de constituição da nacionalidade brasileira, de modernização do Estado e de desenvolvimento do país, identificando-os com o mesmo “complexo de inferioridade”, que segundo ele, também estaria começando a se resolver àquela época:

Começa-se a compreender que a educação deve ser vista não apenas em termos das questões limitadas do ensino, mas nos das mais graves e complexas realizações de ordem social. A educação com todas se relaciona, delas tira forças e alento, com todas pode e deve servir. Descubrem-se “relações de dependência” entre aspectos bem definidos do processo educativo e o tipo de economia, a organização da família, a estrutura religiosa, as condições

¹ Os seguintes trechos elaborados por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, respectivamente em 1940 e 1952, podem ser tomados como exemplos dessa visão: “as tendências de educação de um povo são as de sua própria vida social, as gerais e as particulares, as do presente e as do passado. Tudo que importe ou tenha importado à formação histórica e cultural, à organização social e política, às crenças religiosas, ao estatuto da família e ao do trabalho, às condições de desenvolvimento demográfico e de produção – isso importa também ao processo educativo, que é uma expressão de vida multiforme, incessante e por tudo presente” (Lourenço Filho, 1940b, p. 14); e, “A escola pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezenove, o ‘progresso’, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana” (Teixeira, 1956 [1952], p. 128).

político-sociais, as de ordem e segurança, os próprios recursos de comunicação e transporte – tudo quanto possa concorrer para a agregação dos homens ao redor de ideais e de técnicas, que sirvam à continuidade e ao aperfeiçoamento das formas de vida coletiva. A educação nacional começa a tomar seguramente por este rumo, como por ele tomaram outros empreendimentos de ordem social, em cujos domínios se pesquisa, de maneira objetiva, com o auxílio da estatística e de processos auxiliares. A vida brasileira começa a perder, e felizmente, o “complexo de inferioridade” que não lhe permitia ver-se a si mesma, com o que está ganhando, por certo, maior desenvoltura de movimentos e capacidade de autodeterminação (Lourenço Filho, 1940, p. 09).

Lourenço Filho já introduz, neste trecho, a questão da pesquisa educacional – baseada principalmente em dados estatísticos – como instrumento para o conhecimento da realidade e superação de seus problemas. Tanto Lourenço Filho como Anísio Teixeira, ao longo das décadas de 1920 e 1930, haviam participado de reformas de sistemas regionais de ensino – no Ceará (1922-1923), Bahia (1924-1929) e, ainda, em São Paulo (1930-1931) e Distrito Federal (1931-1935) –, experiências que lhes capacitavam a compreender os mecanismos jurídicos e institucionais envolvidos nesses processos e a identificar as vantagens oferecidas pela realização de pesquisas sistemáticas sobre a situação do ensino e seus problemas. No Ceará e na Bahia, tanto Lourenço Filho como Anísio Teixeira promoveram a realização do “cadastro” ou do “censo” escolar, como era costume nas reformas dos anos vinte, e deram continuidade a essas experiências em seus trabalhos posteriores em São Paulo e no Distrito Federal. No início da década de 1930, Lourenço Filho criaria o Serviço de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, e Anísio Teixeira, o Instituto de Pesquisas Educacionais na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, experiências locais para o que se faria mais tarde, em âmbito nacional, no INEP e nos Centros de Pesquisas Educacionais.

Ao lado desses aspectos de *continuidade* que servem para caracterizar a entrada em funcionamento do INEP, no final da década de 1930, e dos Centros de Pesquisas Educacionais, em meados da década de 1950, também figuram marcantes aspectos de *mudança* que servem para diferenciar essas épocas e identificar alterações significativas na concepção das funções e das atividades que deveriam ser desempenhadas por estas instituições de pesquisas.

Nos anos trinta e ao longo de boa parte da década seguinte, o aumento da intervenção do poder central em problemas que até então eram controlados pelas esferas estaduais de poder – como os relativos à educação primária – deu-se de forma constante e gradual. Se, desde, ao menos, o final da década de 1910, a União

já intervinha em problemas relacionados à alfabetização e à nacionalização do ensino em núcleos de população de origem estrangeira, por questão de “segurança nacional”;² e, se, a partir de 1925, já existiam na legislação federal dispositivos que sugeriam a cooperação entre a União e os Estados para a promoção do ensino primário e normal;³ foi a partir de 1930 que, por exemplo, dispositivos legais que fixavam percentuais mínimos das receitas tributárias de estados e municípios a serem aplicados na manutenção de serviços de ensino começaram a efetivamente entrar em vigor; estatísticas escolares foram uniformizadas em todas as unidades da federação, de forma a possibilitar o acompanhamento de sua evolução por parte do governo federal; e que a União passou a ter a competência para estabelecer as diretrizes gerais para a educação nacional. A partir de 1937, o que era tendência transformou-se em realidade, e a centralização política e administrativa da educação nas mãos do governo federal consubstanciou-se em termos de unificação de programas e métodos, fiscalização e financiamento à expansão escolar. Durante o Estado Novo, a atuação do INEP neste processo foi intensa, dando-se através da elaboração de pesquisas, planos e pareceres que colaboravam para a colocação em prática da política educacional traçada pelo governo federal em seus mais diversos aspectos.

Em meados da década de 1950, mesmo com grande parte daquele aparato jurídico-institucional constituído nas décadas anteriores em funcionamento e expansão, a situação política era diversa. Nos dez anos que se seguiram ao final do Estado Novo, vivia-se um período de democratização política: dois presidentes foram eleitos diretamente; uma nova Constituição havia sido promulgada em 1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estava em tramitação no Congresso Nacional; o Ministério da Educação não se ocupava mais dos assuntos relativos à

² Conforme Jorge Nagle, desde 1918, o governo federal, em nome da segurança nacional, já subvencionava escolas primárias nos estados com o objetivo de nacionalizar esse grau de ensino em núcleos de imigração estrangeira. Para maiores detalhes a respeito desta e de outras ações do governo federal na esfera do ensino primário ao longo da Primeira República ver Nagle (2001, p. 176-183).

³ Estes dispositivos constavam na Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, estabelecida pelo Decreto 16.782-A, de 13/01/1925, que, segundo Jorge Nagle, pode ser entendida como uma das primeiras medidas para a efetividade do fenômeno de recentralização política que caracterizaria a reforma constitucional de 1926 (Nagle, 2001, p. 180). Outras informações sobre a reforma João Luís Alves/Rocha Vaz também podem ser encontradas em Luiz Antonio Cunha (1980, p. 170-171). Sobre a educação na reforma constitucional de 1926, ver Carlos Roberto Jamil Cury (2003).

saúde e sim com os da cultura;⁴ e nada menos que nove ministros diferentes foram titulares do cargo que Gustavo Capanema controlara entre 1934 e 1945.⁵ Após a morte de Getúlio Vargas, bem ou mal se conseguiu garantir a ordem constitucional e o presidente eleito em 1955, Juscelino Kubitschek, e seu vice, João Goulart, tiveram a posse garantida no começo de 1956. Um aspecto formal do Decreto de criação dos Centros de Pesquisas serve como referência à situação política vigente no final do ano de 1955: o decreto foi assinado nos últimos dias do ano, em 28 de dezembro, pelo ministro Abgar Renault, um renomado educador mineiro que ocupara o Ministério por alguns meses entre o final de 1955 e o começo do ano seguinte e que, alguns anos mais tarde, seria diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais; e por Nereu Ramos, presidente do Senado em exercício da Presidência da República, em substituição a Carlos Luz, presidente da Câmara dos Deputados deposto pelo “golpe preventivo” do general Lott.⁶ Em 1956, o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais iniciariam suas atividades em uma conjuntura política igualmente democrática, mas menos conturbada – se comparada àquela até então existente –, com o ministro Clóvis Salgado da Gama apoiando as suas atividades.

Os Centros de Pesquisas Educacionais surgiam, neste contexto, com uma proposta de objetivos que se, por um lado, assemelhava-se àquela colocada em prática pelo INEP, propondo-se a elaborar subsídios à ação do governo em matéria de educação e a contribuir para a formação de uma nova mentalidade entre o magistério; por outro, já trazia em si, além da ênfase na utilização dos conhecimentos provenientes das ciências sociais para a interpretação da realidade educacional e social nas diversas regiões brasileiras, a proposta de contribuir para a

⁴ Em 1953, o Ministério da Saúde foi criado (Decreto n.º 1.920, de 25/07/1953), desmembrando-se do antigo Ministério da Educação e Saúde, que, por sua vez, passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (Art. 2.º do mesmo decreto).

⁵ Em 30 de outubro de 1945, Raul Leitão da Cunha assumiu o Ministério da Educação e Saúde, cargo por ele ocupado até 31 de janeiro do ano seguinte, quando Eurico Gaspar Dutra tomou posse na Presidência da República. A partir de então, até a criação dos Centros de Pesquisas em dezembro de 1955, ocuparam a pasta da educação os seguintes titulares e interinos: Ernesto de Souza Campos (31/01/1946 a 07/12/1946); Clemente Mariani Bittencourt (07/12/1946 a 15/05/1950); Eduardo Rios Filho (interino, de 15/05/1950 a 04/08/1950); Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (04/08/1950 a 31/01/1951); Ernesto Simões da Silva Freitas Filho (31/01/1951 a 25/05/1953); Péricles Madureira de Pinho (interino, de 26/05/1953 a 24/06/1953); Antonio Balbino de Carvalho Filho (25/06/1953 a 02/07/1954); Edgar Rego dos Santos (06/07/1954 a 02/09/1954); Cândido Mota Filho (02/09/1954 a 17/11/1955); e, Abgar Renault (24/11/1955 a 31/01/1956).

⁶ Informações sobre o “golpe preventivo” que depôs Carlos Luz, evitou o retorno de Café Filho à presidência e garantiu a posse de Juscelino Kubitschek e João Goulart podem ser encontradas em Thomas Skidmore (2003, p. 194-198).

elaboração de uma nova política educacional para o país, na qual a descentralização administrativa da educação em favor dos estados e dos municípios era um dos aspectos básicos. Esta proposta de descentralização refletia os debates que estavam sendo travados em torno da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também estava representada na própria forma de organização dos Centros, que foram distribuídos por seis capitais localizadas nas regiões nordeste, sudeste e sul do Brasil.

Estes aspectos de *continuidade* e de *mudança* serão aqui considerados para sugerir uma interpretação do sentido do funcionamento e das atividades desenvolvidas pelo INEP e pelos Centros de Pesquisas nele criados em 1955, instituições de pesquisas educacionais que, funcionando no interior da estrutura do governo federal, em dois momentos históricos distintos, colaboraram para que o Estado assumisse a função de responsável pela educação no Brasil.

1. O processo de consolidação das atividades do Ministério da Educação e a criação do INEP

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública como uma das primeiras iniciativas do governo provisório instalado com a Revolução de 1930 pode ser tomada como um marco histórico significativo para aquele processo de centralização das decisões relativas à educação nacional que se desenvolveu ao longo de toda a década de 1930, 1940 e que ainda encontraria repercussões mesmo no contexto político democrático dos anos cinquenta.

A partir da década de 1930, como destaca Celso Beisiegel (2004, p. 79-83), o poder central passaria a intervir mais diretamente em problemas que até então estavam circunscritos às esferas estaduais de decisão – como os problemas da educação popular – e, para tanto, passaria a constituir, gradualmente, todo um aparato jurídico-institucional que serviu para dar sustentação a essa intervenção:

Após a Revolução de 1930, quando o governo federal se propõe a intervir direta e globalmente na evolução da vida social, política e econômica da nação, este impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e no aparelhamento do Estado: os aparelhos existentes se reorganizam e ganham novas dimensões; criam-se inúmeros outros órgãos técnicos e administrativos, nas diferentes áreas de atividades do poder público. As atividades oficiais no campo do ensino, neste período, também aparecem marcadas pela tendência à centralização e pelo conseqüente aumento de complexidade dos órgãos técnicos e administrativos (Beisiegel, 2004, p. 80).

Se, por um lado, essa intervenção mais direta e global nos assuntos educacionais somente começaria a se efetivar com a criação do Ministério da Educação, em 1930, por outro, a entrada em funcionamento desse órgão também pode ser entendida como um reflexo tanto das demandas pela sua existência que já se manifestavam desde, ao menos, os anos vinte, quanto de outras medidas que vinham sendo tomadas pelo governo federal, desde a década de 1910, no sentido de criar alguns instrumentos institucionais e jurídicos que já sugeriam uma ampliação da abrangência de sua intervenção nas questões relativas ao ensino, em todos os seus níveis, inclusive o primário que, constitucionalmente, era de competência estadual.⁷

No que se refere à administração da educação, em 1911, a Reforma Rivadávia Correia instituiu no Ministério da Justiça e Negócios Interiores⁸ o Conselho Superior de Ensino destinado a “tratar, de maneira mais técnica, da administração escolar” (Nagle, 2001, p. 210). Em 1925, com a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, aquele órgão foi transformado em Conselho Nacional de Ensino, no qual passou a existir, ao lado das seções de ensino secundário, superior e artístico, uma seção especialmente dedicada ao ensino primário e profissional (Art. 13 do Decreto 16.782-A, de 13/01/1925). Esta reforma também criou, no Ministério da Justiça, um novo órgão, o Departamento Nacional de Ensino (Arts. 1.º ao 11) que, além de funções consultivas também tinha algumas funções deliberativas, mesmo que de caráter secundário, na administração escolar (Nagle, 2001, p. 211). Um fato significativo que pode ser constatado pela observação da criação destes órgãos na estrutura do governo federal, ainda nas décadas de 1910 e 1920, segundo Jorge Nagle, é o incremento no processo de burocratização da administração escolar que eles introduziam, atribuindo ênfase ao *caráter técnico* de sua atuação (Nagle, 2001,

⁷ Conforme a Constituição de 1891, a única competência privativa da União em matéria de ensino, através do Congresso Nacional, era “legislar sobre o ensino superior da Capital da República” (Art. 34, n.º 30). Também competia à União, mas não privativamente, a incumbência de “criar instituições de ensino superior e secundário, nos Estados” (Art. 35, n.º 3) e de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Art. 35, n.º 4). Dado que ficava facultado aos Estados o poder ou direito “que não lhes fosse negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição” (Art. 65, n.º 2), todas demais competências em matéria de ensino eram geralmente entendidas como de alçada estadual.

⁸ Logo os primeiros anos do período republicano, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos chegou a funcionar, com Benjamin Constant como titular da pasta, mas sua atuação se deu por pouco tempo, sendo extinto em 1891 (Cunha, 1980, p. 150). A partir de então, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores tornou-se o responsável pela instrução pública, com exceção da parte relativa ao ensino profissional, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado em 1906 (Nagle, 2001, p. 210-212).

p. 211-212). Paralelamente à criação destes órgãos, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz também procurava firmar uma norma de cooperação da União com os estados para o propósito de criação e manutenção de escolas primárias (Art. 24 do Decreto 16.782-A). Até então, a ação mais direta da União em relação à alfabetização e ao ensino primário circunscrevia-se à intervenção naqueles núcleos de população estrangeira que, segundo o entendimento da época, precisavam ser nacionalizados (Nagle, 2001, p. 177). Este problema era tomado mais como uma questão de “segurança nacional” do que propriamente como uma questão relativa à difusão do ensino. Com a reforma de 1925, ao menos legalmente, esse quadro foi alterado. Agora a União procurava promover acordos que exigiam contrapartidas por parte dos estados, no sentido de, por exemplo, aceitar a fiscalização federal nas escolas subvencionadas e aplicar um mínimo de 10% de sua receita tributária na instrução primária e normal (Nagle, 2001, p. 182). Na prática, esses acordos não foram estabelecidos, uma vez que, por falta de apoio político dos estados, o Congresso Nacional não aprovou as dotações necessárias no orçamento do Ministério da Justiça para efetivá-los (Nagle, 2001, p. 181-182). O que é importante reter dessas iniciativas do governo federal, cujos propósitos extrapolavam as suas atribuições estritamente constitucionais e se encaminhavam em direção a ensaios de centralização da administração pública da educação, é que elas podem ser entendidas como passos iniciais que foram significativos para abrir precedentes à entrada em funcionamento, em 1930, do Ministério da Educação.

Por outro lado, a Conferência Interestadual de Ensino Primário, promovida pelo Ministério da Justiça,⁹ e realizada em 1921, assim como as Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE),¹⁰ e realizadas, anualmente, a partir de 1927, proporcionaram, ainda na Primeira República, a criação de locais de debate e de divulgação das idéias acerca das modificações entendidas como necessárias para dotar o ensino oferecido no país de um almejado *caráter nacional*. Na Conferência de 1921, que contou com a participação de representantes de diversos estados e do Distrito Federal (Nagle,

⁹ Informações sobre a Conferência Interestadual de Ensino Primário podem ser encontradas em Jorge Nagle (2001, p. 176-183).

¹⁰ Para informações sobre a Associação Brasileira de Educação – desde sua criação, em 1924, até 1931 – e sobre os debates travados em suas conferências nacionais realizadas durante este período consultar Marta Maria Chagas de Carvalho (1998).

2001, p. 178), já se tentava introduzir uma alteração profunda na interpretação do texto constitucional, no sentido de tomar a difusão do ensino primário e o combate ao analfabetismo como prerrogativas indiscutíveis da União, por tratarem-se de problemas “de interesse vital para o regime e para a própria nacionalidade” (*Anais da Conferência Interestadual do Ensino Primário*” apud Nagle, 2001, p. 179-180). As Conferências Nacionais de Educação da ABE também eram dotadas desse espírito nacionalista voltado ao debate do “grande problema da educação nacional” (Carvalho, 1998, p. 308). Em sua primeira versão, realizada em Curitiba, foi apresentada por Ferdinando Labouriau uma proposta que, mesmo não sendo apoiada por todos os grupos que integravam a Associação, já continha a defesa da idéia da necessidade de criação de um Ministério da Educação Nacional (Carvalho, 1998, p. 311).

Com a Revolução de 1930 e em meio a essas manifestações favoráveis a uma concepção nacional de educação e àquelas iniciativas do governo federal que já vinham sendo adotadas com o propósito de ampliar sua intervenção na esfera educacional, o Ministério da Educação e Saúde Pública entrou em funcionamento, tendo sob sua responsabilidade “o estudo e o despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar” (Art. 2.º do Decreto 19.402, de 14/11/1930). A junção da saúde pública e da educação em uma mesma pasta governamental justificava-se, conforme manifestação do chefe do governo provisório, por serem estas “questões interdependentes e correlatas por natureza e finalidade” e que, portanto, admitiam solução comum:

O homem valoriza-se, é certo, pela cultura da inteligência, mas não poderá atuar, no sentido da eficiência social, se, por efeito de causas congênicas ou adquiridas, estiver fisicamente incapaz ou encontrar meio hostil, inapto à vida saudável e sem condições de adaptação produtiva. Em obediência a esse princípio, geralmente aceito, o Governo Provisório, resolveu unificar todos os serviços que dizem respeito ao desenvolvimento da instrução e da assistência sanitária, constituindo com eles o Ministério da Educação e Saúde Pública (Vargas, 1938 [1931], p. 227).

Ministério da Educação e Saúde Pública, enquanto “entidade oficial técnica e autônoma” tinha abrangência de atuação nacional, dada sua finalidade de sistematizar e aperfeiçoar os serviços federais, estaduais e municipais existentes:

A atividade dessa repartição coordenadora exercer-se-á não só dentro da esfera das privativas atribuições constitucionais da União, como também junto às administrações dos Estados, com as quais colaborará, mediante convênios, para conjugação de esforços, provendo de recursos os governos regionais, cuja situação financeira assim o reclamar (Vargas, 1938 [1930], p. 40).

Através das “atividades coordenadoras” deste Ministério, portanto, o governo provisório começava a colocar em prática aquelas propostas de “conjugação de esforços” que já estavam sendo discutidas ao longo de toda a década de 1920, e ainda acrescentaria a elas, gradualmente, outras medidas que teriam como resultados, também graduais, tanto uma certa uniformização dos sistemas de ensino estaduais, como a centralização das decisões políticas e administrativas relativas à educação nas mãos do poder central.

Ao longo de todo o período Vargas, a pasta da educação foi administrada por representantes do estado de Minas Gerais, muito provavelmente em contrapartida à participação do presidente daquele estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, no movimento de 1930. O primeiro a ocupar cargo de ministro da Educação e Saúde Pública foi Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) que, entre 1926 e 1930, no cargo de secretário do Interior durante a gestão de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, havia sido o responsável pela realização da reorganização do ensino naquele estado (Nagle, 2001, p. 251). Francisco Campos contaria com a colaboração de outros reformadores da década de 1920, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, para dar início aos trabalhos daquela pasta.

Anísio Teixeira passou a integrar o Ministério em seu primeiro ano de funcionamento. Como responsável pela Diretoria do Ensino Secundário (Abreu, 1960, p. 38), Anísio Teixeira seria um dos articuladores da reforma realizada neste nível de ensino. O educador baiano levava para o governo federal a experiência acumulada ao longo dos anos em que foi inspetor-geral da Instrução do Estado da Bahia, entre 1924 e 1929, durante o governo de Francisco Marques de Góes Calmon e início da gestão de Vital Henrique Batista. Em 1925, Anísio Teixeira empreendeu uma reforma no ensino que, a exemplo das demais reformas que estavam sendo realizadas desde o início daquela década, propunha a estruturação dos sistemas de ensino primário e normal do estado. A peculiaridade desta reforma, contudo, residia em sua minuciosa estrutura jurídica. Na avaliação de Jayme Abreu:

Sem dúvida, tratava-se de lei com técnica legislativa ao jeito latino, de crença absoluta na lei e no poder do Estado, espraçada, em seu espírito casuístico e regulamentador, por 268 artigos, de acordo com a tradição legalista das leis orgânicas, filhas da concepção de um poder demiúrgico das leis como modeladoras da realidade (Abreu, 1960, p. 11-12).

As dificuldades de implantação da reforma assim sugerida foram observadas pelo próprio reformador que, em documentos elaborados já no final dos anos vinte,¹¹ teve a oportunidade de apontar os problemas que ainda persistiam no ensino público daquele estado. Além das críticas ao programa de ensino, métodos em uso e sistema de avaliação, Anísio Teixeira criticava a organização administrativa da Diretoria de Instrução, que não contava com “centros técnicos de pesquisas e estudos das condições do serviço” que sustentassem uma administração educacional tecnicamente orientada (Anísio Teixeira *apud* Abreu, 1960, p. 24). Ao assumir a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, Anísio Teixeira colocaria o Instituto de Pesquisas Educacionais em funcionamento, órgão que, para alguns autores, possivelmente serviu de inspiração para a organização do INEP.¹²

Lourenço Filho também levou ao Ministério uma grande bagagem de experiência administrativa acumulada ao longo da década de 1920 e início dos anos trinta. Segundo Jorge Nagle, desde a década de 1910, era costume “enviar professores paulistas aos diversos estados, com o objetivo de dirigirem a instrução pública e colaborarem nos planos para a sua reforma” (Nagle, 2001, p. 248n). Lourenço Filho deu continuidade a essa prática, sendo indicado pelo presidente do estado de São Paulo, Washington Luís, a pedido do governo cearense, para realizar a reforma no ensino daquele estado. Entre 1922 e 1923, Lourenço Filho elaborou e conseguiu aprovação para o Regulamento da Instrução Pública do estado que, baseado nos dados obtidos através da realização de um “cadastro escolar”, determinava a revisão da localização das escolas e a construção de novos prédios escolares, além de reorganizar a Escola Normal e a própria Inspetoria da Instrução, que passou a denominar-se Diretoria Geral da Instrução (Sampaio, 1999, p. 61-67). No início da década de 1930, Lourenço Filho voltaria à administração pública da educação, agora no estado de São Paulo, onde além de reorganizar o ensino normal e profissional e transformar a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico – primeiro curso superior de Educação do país ([Ruy] Lourenço Filho, 1999, p. 201) –, colocou em funcionamento dois órgãos técnicos: o Serviço de

¹¹ Refiro-me, aqui, aos documentos “O ensino no Estado da Bahia, 1924-1928 – Relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia, por intermédio do secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo diretor-geral de Instrução” e “Sugestões para reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano”, ambos discutidos e apresentados por Jayme Abreu (1960, p. 10-38).

¹² Tanto Jayme Abreu (1956, p. 12) quanto Luiz Antonio Cunha (1979, p. 03n) fazem indicações nesse sentido.

Psicologia Aplicada e a Seção de Estatística e Arquivo. A Seção de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral do Ensino do Estado, aprovada pelo Decreto n.º 4.795, de 17 de dezembro de 1930, publicou, em junho de 1931, a “Estatística Escolar de 1930”, relatório que apresentava o movimento de todas as escolas em funcionamento no estado naquele ano e que, em sua introdução, destacava a importância atribuída ao serviço de estatística para a avaliação tanto da produção escolar e do trabalho desenvolvido pelos professores, como da política de educação popular colocada em prática pelo governo (Seção de Estatística e Arquivo, 1931, p. III-IV). No Ministério da Educação, Lourenço Filho ocupou, a partir do final do ano de 1931, a chefia de gabinete de Francisco Campos, além de organizar os planos para uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras ([Ruy] Lourenço Filho, 1999, p. 202). A partir de 1932, a convite de Anísio Teixeira, Lourenço Filho passou a dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, cargo que ocuparia até 1937, mesmo depois do Instituto ter sido incorporado à Universidade do Distrito Federal, em 1935 ([Ruy] Lourenço Filho, 1999, p. 202-203).

A experiência desses “educadores profissionais” na administração de sistemas regionais de ensino e na sua reorganização – segundo padrões considerados à época como técnicos e racionais – foi fundamental para a organização inicial do novo ministério. Segundo Raquel Gandini, esses reformadores aplicaram a experiência adquirida na instalação da legislação e do aparato administrativo nos estados para colaborar na criação de um aparato equivalente no governo federal (Gandini, 1995, p. 126).

Como primeiras medidas adotadas pelo Ministério da Educação constavam aquelas que ficariam conhecidas como a “Reforma Francisco Campos”, voltadas sobretudo à reorganização do ensino secundário, comercial e superior, níveis de ensino sobre os quais a União já exercia influência mesmo antes de 1930. Em relação ao ensino superior, a reforma centralizava sua organização, adotando o regime universitário através da instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n.º 19.851, de 11/04/1931); e, reorganizava, de acordo com o novo modelo, a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto n.º 19.852, de 11/04/1931). O ensino secundário também foi reorganizado, abandonando o regime de exames parcelados e adotando o currículo seriado e a frequência obrigatória; além disso, passou a ser considerado como indispensável para o ingresso no ensino superior. Outro ponto importante em relação à reforma do ensino secundário refere-se à centralização da

fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino: tanto os oficiais como os particulares, que pretendessem a equiparação, deveriam submeter-se à inspeção federal (Decretos n.º 19.890, de 18/04/1931, e n.º 21.241, de 04/04/1932). Quanto ao ensino comercial, além de organizar o seu oferecimento em nível médio e superior, a reforma regulamentou a profissão de contador, estipulando os cargos e funções que deveriam ser obrigatoriamente preenchidos por profissionais qualificados pelas escolas comerciais (Decreto n.º 20.158, de 30/06/1931). Com a Reforma Francisco Campos também foi criado o Conselho Nacional de Educação que, além de ser o “órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino” (Decreto n.º 19.850, de 11/04/1931), tinha poder decisório, tanto sobre a “concessão da equiparação das universidades estaduais e livres ao sistema federal”, como sobre “a concessão de equiparação (ou inspeção permanente) aos estabelecimentos de ensino secundário mantidos por governo estadual, municipalidade, associação ou particular” (Miceli, 2001, p. 295).

Se os dispositivos colocados em prática pela Reforma Francisco Campos ampliavam a intervenção e o controle do governo federal sobre aqueles níveis de ensino em relação aos quais a União já atuava anteriormente, outras medidas sugeridas pelo Ministério de Educação, logo no início de seu funcionamento, iriam encaminhar-se no sentido de ampliar sua intervenção na esfera educacional, sobretudo em direção à educação primária, até então organizada quase exclusivamente pelos estados.

Ainda em 1931, além de estabelecer a fixação de percentuais mínimos obrigatórios das rendas tributárias dos estados e municípios a serem empregadas na manutenção dos serviços de ensino (Decreto n.º 20.348, de 29/08/1931); o governo federal participou ativamente da organização e dos trabalhos da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em dezembro daquele ano, fato que teria diversos desdobramentos importantes para a vida educacional brasileira.

A partir de 1930, o governo federal estabeleceu estreitas relações com o departamento carioca da ABE, controlado, desde 1929, por um grupo de intelectuais católicos (Carvalho, 1994, p. 72). Conforme Marta Carvalho, a ABE passou a funcionar, “nos anos que imediatamente sucederam à Revolução, como espécie de prolongamento do Ministério da Educação, então criado” (Carvalho, 1989, p. 33). Diversos fatos corroboram o estabelecimento dessa estreita relação entre o

Ministério e a ABE: o tema da IV Conferência – “As grandes diretrizes da educação popular” – foi submetido à aprovação prévia daquele ministério; o principal organizador da Conferência foi Mário Augusto Teixeira de Freitas, responsável pela Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação; diversos conselheiros da ABE prestavam colaboração à pasta da Educação; Francisco Campos foi eleito sócio-mantenedor da ABE, em 1930; e, Belisário Augusto de Oliveira Penna, que foi presidente da ABE entre julho e outubro de 1931, exerceu interinamente o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública entre setembro e dezembro daquele ano (Carvalho, 1998, p. 377). Neste contexto de aparente controle da ABE pelo Ministério, o governo federal apresentou duas propostas aos conferencistas.

A primeira delas, expressa por Francisco Campos na carta de convocação à IV Conferência, dirigida aos interventores estaduais, referia-se ao estabelecimento de “um convênio entre a administração do país e a das suas unidades constitutivas visando traduzir em imediata realidade a padronização e a eficiente elaboração e publicação das estatísticas escolares brasileiras” (Francisco Campos *apud* Carvalho, 1998, p. 378). A proposta apresentada pelo Delegado do Governo Federal e diretor de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação, Teixeira de Freitas, foi “aclamada pelos presentes à conferência” (Cunha, 1981, p. 15n), fornecendo a base para o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais, estabelecido entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre (Decretos n.º 20.772, de 11/12/1931, e n.º 20.826, de 20/12/1931). Este convênio foi o primeiro passo para que, a partir de 1932, as estatísticas educacionais começassem a ser elaboradas através da mesma metodologia em todos o país, fato que possibilitou ao Ministério da Educação o acesso a informações sobre o ensino oficial comparáveis entre todas as unidades da federação ([Ruy] Lourenço Filho, 2002, p. 791).¹³

A segunda proposta apresentada à IV Conferência Nacional de Educação tomou a forma de uma solicitação, por parte do chefe do governo provisório e de seu

¹³ Lourenço Filho, no relatório dos sete primeiros anos de atividades do INEP, lembra que quando o Instituto entrou em funcionamento, em 1938, a Diretoria de Estatística da Educação, ainda sob o comando de Teixeira de Freitas, foi a única repartição do Ministério a colaborar com os seus arquivos, informando o movimento estatístico do país, do período de 1932 a 1936, e remetendo ao INEP uma coleção de publicações com atos legislativos sobre o ensino em vários estados (Lourenço Filho, 1945, p. 101 e nota n.º 6).

ministro da Educação, para que os participantes daquela conferência chegassem à definição de uma “fórmula mais feliz” e de um “conceito de educação” para a nova política educacional do governo. Tal política deveria implicar numa ação conjunta entre os governos federal e estaduais e ser aplicada indistintamente em todo o país, conferindo a desejada *unidade* à educação nacional. Nas palavras de Getúlio Vargas:

Estais agora aqui congregados, sois todos profissionais e técnicos. Pois bem: estudai com dedicação; analisai com interesse todos os problemas da educação; procurai encontrar a fórmula mais feliz da colaboração do Governo Federal com os Estados – que tereis na atual administração todo o amparo ao vosso esforço. Buscai por todos os meios a fórmula mais feliz que venha estabelecer, em todo o nosso grande território, a unidade da educação nacional, por que tereis, assim, contribuído com esforço maior do que se poderia avaliar para tornar mais fortes, mais vivos e mais duradouros os vínculos da solidariedade nacional (Getúlio Vargas *apud* Nóbrega da Cunha, 2003 [1932], p. 39).

Quando relacionada à proposta de realização da unificação das estatísticas escolares, esta solicitação traduz a intenção do governo federal de organizar um sistema nacional de educação que, inclusive, contasse com a cooperação dos estados para a elaboração de instrumentos adequados à sua própria verificação e validação. Conforme sugere Andréa Dantas:

A estatística aparece assim como elemento fundamental de todo o processo de conhecimento da realidade educacional brasileira. Não basta propor mudanças: é preciso verificar e quantificar estatisticamente a situação educacional brasileira e, a partir desses dados, definir estratégias de intervenção no campo educacional (Dantas, 2001, p. 65).

Através de uma hábil manobra empreendida por Nóbrega da Cunha¹⁴ – porta-voz do grupo que fazia oposição aos educadores “católicos” e que havia acabado de conseguir eleger a nova direção da ABE –, a resposta da Associação à solicitação do governo federal para a definição de uma nova política educacional foi postergada para o ano seguinte, abrindo espaço político para o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em março de 1932 (Carvalho, 1994, p. 71-72).

Se, por um lado, o lançamento do Manifesto polarizou as posições entre os educadores contrários e favoráveis aos princípios de laicidade, gratuidade e co-educação; por outro, colaborou para concentrar as discussões no papel que deveria ser desempenhado pelo Estado na promoção da educação nacional. O trecho final do Manifesto é explícito neste sentido:

¹⁴ Sobre a manobra empreendida para o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” ver Marta Carvalho (1998, p. 374-404) e Andréa Dantas (2001, p. 60-81). Os novos diretores eleitos pelo grupo de educadores “liberais” em oposição aos educadores do grupo católico foram Anísio Teixeira e Carneiro Leão.

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana (A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo, 1984 [1932], p. 425).

A discussão sobre papel do Estado na educação definiu o “pano de fundo” sobre o qual os debates a respeito do capítulo dedicado à educação na Constituição de 1934 foram travados.

As propostas apresentadas pelo governo federal na IV Conferência da ABE, portanto, alcançaram resultados favoráveis em relação ao propósito de aumentar sua capacidade de intervenção na educação nacional. De imediato, foi estabelecido o Convênio de Estatísticas Educacionais que, por tomar a estatística como instrumento de conhecimento da realidade, era dotado de valor técnico à época considerado indiscutível e foi prontamente aprovado pelos conferencistas. A solicitação de uma proposta para política educacional do governo provisório, se não obteve uma resposta prática imediata, traduziu-se na obtenção pelo governo federal do desejado apoio de grande parte dos educadores – tanto defensores quanto opositores do Manifesto – à idéia de que a educação popular era um problema que não poderia ficar circunscrito às esferas locais de decisão, demandando ações da União.

Aprovada a Constituição de 1934, estabeleceram-se como competências da União em matéria de educação: a fixação, coordenação e fiscalização da execução de um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, em todo o território do país (Art. 150, *a*); a fiscalização e a determinação das condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e superior (Art. 150, *b*); a manutenção do ensino secundário e superior no Distrito Federal (Art. 150, *d*); e, o exercício de ação supletiva, onde fosse necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estímulo à obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções (Art. 150, *e*). Reconhecia-se a autonomia dos estados para organizar e manter seus sistemas de educação, desde que respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União (Art. 151). A Constituição também determinava que o Conselho Nacional de Educação seria o órgão responsável pela elaboração do plano nacional de educação (Art. 152) e que

os estados e municípios deveriam aplicar na manutenção e no desenvolvimento de seus sistemas educativos, respectivamente, ao menos 20% e 10% da renda resultante dos impostos arrecadados (Art. 156).

Estes dispositivos presentes na Constituição de 1934, representavam o rompimento da antiga autonomia estadual para a definição das diretrizes políticas e administrativas de seus sistemas de ensino. Agora, mesmo continuando sob responsabilidade dos estados e sendo reconhecidos pela União, os sistemas estaduais começavam a se submeter às diretrizes e aos mecanismos de fiscalização estabelecidos pelo poder central.

Em julho de 1934, a Assembléia Nacional Constituinte promulgou a nova Constituição e também elegeu Getúlio Vargas como presidente da República. Logo depois da eleição indireta de Vargas, Gustavo Capanema (1890-1985) assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, cargo que ocuparia até 1945.¹⁵ Ao ser empossado, no dia 26 de julho, em substituição a Washington Pereira Pires – que sucedera Francisco Campos a partir de setembro de 1932 –, Gustavo Capanema já encontrava o Ministério reformulado em relação à sua organização original.¹⁶ O Departamento Nacional de Ensino, que entrou em funcionamento por ocasião da criação do Ministério, havia sido transformado, em 1932, em Diretoria Geral de Educação (Decreto n.º 22.084, de 14/11/1932) e, um mês antes da posse de Capanema, em Diretoria Nacional de Educação (Decreto n.º 24.439, de 21/06/1934). Com essa última reorganização, a Diretoria adquiriu novas atribuições, mais condizentes com as estratégias de atuação do governo federal nos assuntos educacionais. Considerava-se, agora, que aquela Diretoria deveria atender a três necessidades básicas: 1) constituir um órgão técnico, capaz de realizar pesquisas e

¹⁵ Gustavo Capanema foi, entre 1929 e 1933, secretário do Interior e Justiça do governo de Olegário Maciel em Minas Gerais, provavelmente indicado por Francisco Campos, que ocupara o mesmo cargo durante a gestão do presidente Antônio Carlos. Com a morte de Olegário Maciel, Capanema exerceu interinamente o cargo de presidente do Estado, mas não chegou a ser efetivado como interventor. Entre os fatores que teriam influenciado sua nomeação para o Ministério da Educação consta tanto uma certa “compensação” do governo federal ao grupo mais próximo a Olegário Maciel, que esperava a nomeação de Gustavo Capanema para a presidência do Estado, quanto a influência direta de Alceu Amoroso Lima, representante leigo da Igreja Católica junto ao governo Vargas. Alceu Amoroso Lima seria o principal conselheiro de Capanema em sua gestão no ministério (Schwartzman *et al.*, 2000, p. 41-67).

¹⁶ A organização inicial do Ministério da Educação e Saúde Pública era constituída de quatro departamentos: o Departamento Nacional do Ensino, o Departamento Nacional de Saúde Pública, o Departamento Nacional de Medicina Experimental e o Departamento Nacional de Assistência Pública (Art. 1.º do Decreto 19.444, de 01/12/1930, que dispunha sobre os serviços que ficavam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública).

estudos sobre os problemas educacionais do país, e coordenar as iniciativas dos poderes públicos em todos os ramos do ensino; 2) sistematizar a solução dos assuntos didáticos e escolares de modo a firmar uma tradição de decisões administrativas relativas ao ensino; e, 3) estabelecer um sistema uniforme de fiscalização do ensino superior, comercial e secundário, para fins de reconhecimento oficial (trecho introdutório do Decreto n.º 24.439, de 21/06/1934).¹⁷

Nesta nova configuração, portanto, a Diretoria Nacional de Educação passava a reunir funções de administração, fiscalização e pesquisa, com o propósito de coordenar a ação do governo em relação a todos os níveis de ensino, em todo o país. A partir dessa redefinição de funções, a necessidade da realização de pesquisas pedagógicas que pautassem a ação educacional do poder público adquiriu um destaque explícito na estruturação do órgão, até então, inexistente. Este destaque, inclusive, pode ser interpretado como significativo para que, alguns anos mais tarde, uma instituição especificamente voltada para essa finalidade fosse criada na estrutura do Ministério da Educação.

Entre essa primeira reorganização do Ministério, em 1934, e a entrada em funcionamento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, contudo, o governo federal ainda tomava outras iniciativas com o propósito de afirmar sua capacidade de intervenção nos assuntos relativos à organização da educação no país. Entre elas, destacam-se: a ativa participação do Ministério da Educação na elaboração do Plano Nacional de Educação; a nova reorganização daquele Ministério; e, finalmente, a entrada em vigor dos dispositivos relativos à educação presentes da Constituição de 1937, outorgada com a instalação do Estado Novo.

Dentre as inúmeras conseqüências da suposta ameaça de “golpe comunista” de novembro de 1935, sua importância para o desencadeamento do processo de elaboração do plano nacional de educação talvez seja uma das menos comentadas. A Constituição de 1934 estabeleceu como competência da União a elaboração do plano nacional de educação, mas não definiu um prazo para essa elaboração. O início do processo de realização do plano somente se daria em dezembro de 1935,

¹⁷ Em 30 de julho de 1934, o professor Teodoro Augusto Ramos tomou posse na Diretoria Nacional de Educação. Teodoro Ramos era lente da Escola Politécnica de São Paulo, ex-secretário da Educação no estado de São Paulo, inspetor-geral do ensino superior e diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Paulo de Assis Ribeiro, alto funcionário do Ministério da Educação, ocupou o cargo a partir de 29 de março de 1935 (Miceli, 2001, p. 338-339n).

como uma das medidas tomadas pelo governo federal em reação àquela suposta tentativa de golpe. Segundo Getúlio Vargas, a situação criada em novembro de 1935 tinha uma de suas causas na ação dos “doutrinadores do comunismo”, indivíduos que divulgavam idéias comunistas nas escolas (Vargas, 1938[1936], p. 141). Este vínculo entre as medidas repressivas adotadas pelo governo federal e o início dos trabalhos de elaboração do plano é apresentado por José Silvério Baía Horta:

Concebido inicialmente pelos educadores da Associação Brasileira de Educação como uma forma de evitar-se que a educação fosse influenciada ‘pelas freqüentes mutações no cenário político’,^[18] o plano nacional de educação, previsto na Constituição de 1934, viu-se desta forma transformado em instrumento privilegiado de ação política, por Vargas e Capanema. Assim, na Reunião Ministerial de 7 de dezembro de 1935, convocada por Vargas para um exame da situação política e das medidas a serem adotadas em função do movimento armado de novembro, Gustavo Capanema apresenta o plano nacional de educação como a solução para a falta de orientação e de disciplina existentes na educação brasileira. Logo em seguida, o Ministro da Educação dá os primeiros passos no sentido de sua elaboração (Horta, 1994, p. 150-151).

Dada a necessidade – manifestada por Getúlio Vargas em sua Saudação ao Povo Brasileiro de janeiro de 1936 – de complementar as medidas repressivas ao “perigo comunista”, com uma “campanha tenaz e vigorosa em prol do levantamento do nível mental e das reservas de patriotismo do povo brasileiro” (Vargas 1938[1936], p. 144), Gustavo Capanema iniciou os trabalhos voltados à elaboração do plano nacional de educação. Ainda segundo Vargas – na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional em maio de 1936 –, tratava-se de uma obra que deveria ser iniciada “sem demora, em todo o edifício educacional, da base ao alto, com caráter de compulsoriedade, de obrigatoriedade inflexível” (Getúlio Vargas *apud* Horta, 1994, p. 150). O plano nacional de educação, portanto, já começou a ser elaborado com um forte intuito de centralização das decisões relativas à educação nacional.

O Conselho Nacional de Educação era o órgão responsável pela elaboração do plano. No entanto, o Conselho ainda precisava ser reorganizado por lei para cumprir tal função. A Lei Parlamentar n.º 174, de 06 de janeiro de 1936, extinguiu o antigo Conselho – criado pela Reforma Francisco Campos em 1931 – e determinou a composição do novo órgão (Miceli, 2001, p. 300-301). Em 1936, enquanto o Conselho ainda estava em processo de reorganização, o Ministério da Educação elaborou e aplicou um questionário que serviria de base ao plano nacional de

¹⁸ Trecho do “Comunicado da ABE sobre os Dispositivos da Constituição Referentes ao Problema Educacional”. In: Associação Brasileira de Educação, *O Problema Educacional e a Nova Constituição*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1934, p. 91-92.

educação.¹⁹ Em fevereiro de 1937, o Conselho Nacional de Educação foi instalado e iniciou seus trabalhos a partir das sugestões obtidas pelo questionário.²⁰ O texto final do anteprojeto do plano foi aprovado em maio daquele ano e encaminhado à Câmara dos Deputados. Sua tramitação, contudo, seria interrompida em novembro de 1937, com o fechamento do Congresso Nacional e a instalação do Estado Novo.

Com esses acontecimentos, o Plano Nacional de Educação jamais foi aprovado. Segundo José Mário Pires Azanha, o anteprojeto do Plano, tal como elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 1937, não merecia melhor destino:

Excessivamente centralizador, o anteprojeto pretendia ordenar em minúcias irrealistas toda a educação nacional. Tudo ficava regularmente no Plano, desde o ensino pré-primário ao ensino superior, passando pelo ensino de adultos e pelo ensino profissional em todas as modalidades e níveis. Os currículos todos eram estabelecidos e até mesmo o número de provas, os critérios de avaliação etc. (Azanha, 1993, p. 73).

Paralelamente ao processo de elaboração do anteprojeto do Plano Nacional de Educação, o ministro Gustavo Capanema conseguiu a aprovação da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, que reorganizava substancialmente a estrutura do Ministério da Educação. Além de alterar a denominação da pasta – de Ministério da Educação e Saúde Pública para Ministério da Educação e Saúde (Art. 1.º) – o Decreto n.º 378 tornava toda a sua estrutura muito mais complexa do que aquela até então existente. A Diretoria Nacional de Educação, por exemplo, que, até então, era constituída pelo gabinete do diretor, por uma seção administrativa e duas seções técnicas,²¹ passou a denominar-se Departamento Nacional de Educação, sendo constituído pelo gabinete do diretor-geral, por um serviço de expediente e mais oito divisões: Divisão de Ensino Primário, de Ensino Industrial, de Ensino Comercial, de Ensino Doméstico, de Ensino Secundário, de Ensino Superior, de Ensino Extra-Escolar e de Educação Física (Art. 10.º).²² Nesta reestruturação, também foi criado o

¹⁹ O seguinte grupo colaborou na elaboração do questionário: Lourenço Filho, Paulo de Assis Ribeiro, José Eduardo Fonseca, Júlio de Mesquita Filho, Almeida Júnior, Paul Arbousse Bastide, Helena Antipoff, Benedita Valadares, Alda Lodi e Noemi Silveira (Dantas, 2001, p. 93-94).

²⁰ Fizeram parte de sua “Comissão de Redação Final”: Lourenço Filho, Alceu de Amoroso Lima, Reinaldo Porchat, o padre Leonel Franca e Raul Leitão Cunha (Dantas, 2001, p. 97-98).

²¹ Uma das seções técnicas era responsável pelos assuntos relacionados ao ensino superior, comercial e secundário; e, a outra responsabilizava-se pelo ensino primário, normal, profissional-técnico e emendativo (Art. 2.º do Decreto 24.439, de 21/06/1934).

²² Em 1937, Lourenço Filho – que já era membro do Conselho Nacional de Educação – foi convidado para dirigir o Departamento Nacional de Educação, cargo que ocupou de fevereiro a setembro daquele ano. Entre 1937 e 1938, Mário de Paulo Brito assumiu a direção do Departamento, sendo

Instituto Nacional de Pedagogia, “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (Art. 39). A entrada em funcionamento deste Instituto, no entanto, somente se concretizaria em 1938, quando foi baixado o Decreto-lei n.º 580, de 30 de julho, que o organizou e alterou sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Antes de apresentar as funções deste órgão, contudo, é preciso destacar os dispositivos relacionados à educação que estavam presentes na Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937.

A Constituição de 1937 afirmava a competência da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Art. 15, n.º IX), e também atribuía ao Estado a responsabilidade de “organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (Art. 132). Estes dispositivos constitucionais, portanto, davam forma à política educacional do Estado Novo, segundo a qual o Estado se autoproclamava o responsável pela formação física, moral e intelectual da juventude, para que esta pudesse atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento da Nação. Em termos práticos, essas idéias se consubstanciavam na intensificação daquele processo de centralização das decisões políticas já em curso e no aumento da intervenção do poder central em todos os níveis da esfera educacional.

A partir de 1937, depois de fechado o Congresso Nacional, fato que contribuiu para o abandono do Plano Nacional de Educação; depois de outorgada a nova Constituição, que concentrava as decisões educacionais nas mãos do Estado; e, depois de reorganizado o Ministério da Educação, fato que atribuiu maior alcance e projeção às suas iniciativas, este órgão “ficaria livre para realizar o que bem entendesse, ou o que pudesse” (Schwartzman *et al.*, 2000, p. 204). Uma das iniciativas tomadas após a definição dessa nova conjuntura política e da confirmação da permanência de Gustavo Capanema no Ministério da Educação²³ foi a aprovação

substituído por Abgar Renault, que nele permaneceria até 1947, quando Lourenço Filho voltou à direção do órgão.

²³ Conforme José Silvério Baía Horta (1994, p. 159-171), com a instalação do Estado Novo, Gustavo Capanema teve sua posição no Ministério ameaçada pela interferência de Francisco Campos, que não acreditava em sua capacidade de orientar o sistema educativo do país na direção por ele planejada. Capanema, contudo, em um discurso pronunciado nas comemorações do centenário do

da lei que colocava o INEP em funcionamento, em julho de 1938. Sob a direção de Lourenço Filho, o INEP iniciaria suas atividades ainda em agosto daquele ano e, a partir de então, teria uma participação significativa na continuidade daquele processo de centralização das decisões relativas à educação no país. A novidade introduzida pela entrada em funcionamento do INEP e dos demais órgãos criados ou reorganizados pela reforma do Ministério, de 1937, foi a particular ênfase no caráter *técnico* e *racional* que se pretendia imprimir às decisões tomadas em relação à educação nacional

De acordo com o estudo feito por Andréa Dantas sobre a criação e entrada em funcionamento INEP, parte significativa de suas atribuições teria sido definida em função da não aprovação do Plano Nacional de Educação:

A leitura do processo que culminou na organização do INEP tem importância quando se considera que, na ausência de um Plano Nacional de Educação que guiasse a ação ministerial, coube a esse órgão definir procedimentos de intervenção nos sistemas estaduais de educação, com a justificativa de que seus trabalhos estavam sempre balizados pela técnica, entendida como a utilização de um método, de uma forma, seja administrativa, seja pedagógica (Dantas, 2001, p. 49).

A autora também destaca o seguinte trecho de um documento anexo ao plano de atividades que Lourenço Filho elaborou, em 1938, para o quinquênio 1939-1943, em que o diretor do INEP define as funções que seriam desempenhadas pela instituição caso se confirmasse a não aprovação do Plano Nacional de Educação:

o Instituto procurará fixar normas e padrões do ensino, em geral, como resultado do desenvolvimento natural de todas as suas seções, procurando suprir a falta de um Código por uma propaganda persuasiva das melhores técnicas e meios de educação (Lourenço Filho *apud* Dantas, 2001, p. 19).

Se, por um lado, o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação – entendido como um minucioso código de educação – havia sido desencadeado como uma das medidas colocadas em prática entre as estratégias de reação do governo getulista frente às ameaças que colocavam em risco sua permanência no poder; por outro, com a sua não efetivação, o Ministério passou a colocar em ação outros instrumentos de organização, administração e controle do sistema educacional, de forma a atender a política de nacionalização através da educação traçada pelo Estado Novo.

Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937, teria conseguido reverter a situação a seu favor, manifestando publicamente seu apoio ao regime e comprometendo-se a orientar a escola no sentido de transformá-la “em centro de preparação integral de cada indivíduo, para o serviço da Nação” (Horta, 1994, p. 165).

A entrada em funcionamento do INEP, em agosto de 1938, portanto, pode ser entendida como a operacionalização de um desses instrumentos de intervenção considerados necessários não apenas para a manutenção, mas, também, para a intensificação daquele processo de centralização colocado em prática a partir do momento em que a educação passou a ser tomada como um *problema nacional*.

2. As principais atividades do INEP entre 1938 e 1952 e suas relações com a política educacional do governo federal

Este projeto educacional voltado à constituição da nacionalidade era dotado de algumas características peculiares que lhe atribuíam um caráter particularmente uniformizador: procurava atribuir *conteúdo nacional* à educação escolar e extra-escolar; estabelecer uma *padronização do ensino*, tanto em termos de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, como livros didáticos padronizados e sistemas federais de controle e fiscalização; e, *assimilar as minorias étnicas*, lingüísticas e culturais estabelecidas no país (Schwartzman *et al.*, 2000, p. 157-158).

Os objetivos traçados para o INEP e as principais atividades desenvolvidas pela instituição em seus primeiros anos de funcionamento atestam os seus vínculos com os principais aspectos desta política educacional colocada em prática pelo Ministério da Educação durante o Estado Novo.

O Decreto-lei n.º 580, de 30 de julho de 1938, que dispunha sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), estabelecia que o órgão deveria funcionar “como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (Art. 1.º). Comparada com a função anteriormente estabelecida para o Instituto Nacional de Pedagogia – “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (Art. 39 da Lei n.º 378, de 13/01/1937) – a função básica atribuída ao INEP passou a apresentar-se como explicitamente vinculada às políticas que o Ministério da Educação propunha-se a colocar em prática a partir de sua reorganização e da definição das competências da União em matéria de educação, determinada pela Constituição de 1937.

No Decreto de sua organização, as atribuições do INEP relativas às questões educacionais ficaram assim definidas:²⁴

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 (Art. 2.º do Decreto-lei n.º 580, de 30/07/1938).

Além das funções que poderiam ser consideradas como “típicas” de uma instituição de pesquisas, relacionadas à documentação, intercâmbio, pesquisas e divulgação de informações, o INEP deveria utilizar-se do conhecimento pedagógico obtido através das pesquisas para prestar esclarecimentos e oferecer soluções aos sistemas estaduais, municipais e particulares de educação, “mediante consulta ou *independentemente* desta”, fato que caracterizaria sua atuação em seus primeiros anos de funcionamento.

É possível dividir as atividades desenvolvidas pelo INEP entre 1938 e 1952, período em que a instituição foi dirigida por Lourenço Filho e Murilo Braga de Carvalho, em quatro grupos principais, de acordo com o vínculo por elas estabelecido com as principais linhas da política educacional do governo.

O primeiro grupo de trabalhos pode ser vinculado às atividades promovidas pela *Comissão Nacional do Ensino Primário*, criada no final do ano de 1938

²⁴ Refiro-me a “atribuições relativas às questões educacionais” porque o INEP também tinha por função “cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União” (Art. 3.º do Decreto-lei n.º 580). A cooperação do INEP com o DASP, que se deu entre 1938 e 1945 – quando o Serviço de Biometria Médica foi transferido para o Departamento Nacional de Saúde (Decreto-lei n.º 8.343, de 10/12/1945) –, segundo Lourenço Filho, teria servido para fazer com que o INEP, desde o início de suas atividades, mantivesse contato permanente com a realidade: “*A estreita associação com os trabalhos da Divisão de Seleção, do DASP, tem permitido observação muito viva dos próprios resultados da educação do país, pelos aspectos de adaptação às necessidades do trabalho, nos escritórios, fábricas e oficinas, o que, de outra forma, não seria tão proveitoso. Evitou-se, por essa razão, desde o início de suas atividades, que o INEP pudesse ficar isolado da vida real, como às vezes tem sucedido com alguns institutos de pura investigação*” (Lourenço Filho, 1945, p. 108-109).

(Decreto-lei n.º 868, de 18/11/1938) e que tinha o INEP como órgão de cooperação e coordenação de seus trabalhos (Decreto-lei n.º 1.043, de 11/01/1939). Esta Comissão, na estrutura organizacional do Ministério da Educação, era diretamente subordinada ao ministro, ocupando o mesmo nível hierárquico que, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação. Presidida inicialmente por Everardo Backheuser (Horta, 1994, p. 184) – educador católico que à época também presidia a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) –, a Comissão, a partir de 1941, passou a ter Lourenço Filho como presidente ([Ruy] Lourenço Filho, 1999, p. 206). Contudo, mesmo quando ainda não era presidente da Comissão, Lourenço Filho dela participava em função de sua posição no INEP, fato que colabora para caracterizar a estreita relação mantida pelos dois órgãos.

De acordo com os objetivos estabelecidos para a Comissão Nacional do Ensino Primário, a questão da nacionalização da educação deveria ser abordada tanto em relação à uniformização dos conteúdos e métodos da escola primária em geral, quanto em relação à assimilação daquelas escolas instaladas em núcleos de forte colonização estrangeira:

- a) organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;
- b) definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira;
- c) caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais;
- d) estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário bem como as diretrizes que devam presidir à elaboração dos programas do ensino primário;
- e) opinar sobre as condições em que deve ser dado nas escolas primárias o ensino religioso;
- f) indicar em que termos deve ser entendida a questão da obrigatoriedade do ensino primário;
- g) estudar a questão da gratuidade do ensino primário;
- h) estudar a questão da preparação, da investidura, da remuneração e da disciplina do magistério primário de todo o país (Art. 2.º do Decreto-lei n.º 868 de 18/11/1938).

A maior parte desses objetivos permaneceria presente na ação do Ministério em matéria de ensino primário por muito tempo, alcançando reflexos identificáveis em diversas de suas estratégias de intervenção, como nas propostas elaboradas para o estabelecimento de um fundo federal para o financiamento da expansão do ensino primário; na proposta de um convênio entre os governo federal e os governos

estaduais que orientasse a aplicação deste fundo; e, na definição das leis orgânicas do ensino primário e do ensino normal.

Desde a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário, no final de 1938, o INEP trabalhava em “cooperação permanente” com ela (Lourenço Filho, 1945, p. 118), tendo como atribuição principal o levantamento das condições de funcionamento daquele nível de ensino em todo o país (Saavedra, 1988, p. 42). Dos trabalhos apresentados por Lourenço Filho em seu relatório sobre os sete primeiros anos de atividades do INEP (Lourenço Filho, 1945, p. 101-115), os seguintes podem ser relacionados aos propósitos da Comissão:

- 1) plano para auxílio federal aos Estados onde mais premente se apresentava o problema da “nacionalização do ensino” (1938);
- 2) prontuário especial da legislação referente à nacionalização do ensino nos Estados, e de outros, relativos aos órgãos de administração dos serviços de educação em todo o país, tipos de escolas primárias e normais, e formas de assistência ao escolar (seção de documentação – 1939);
- 3) levantamento da situação legal e econômica do professorado, em todos os graus e ramos de ensino (seção de documentação – 1939);
- 4) sistematização de dados sobre o movimento escolar, em todo o país, a partir de 1932, e coleta dos dados e informações possíveis em exercícios anteriores (seção de inquéritos e pesquisas – 1939);
- 5) prontuário especial do movimento do ensino, no quinquênio 1932-1936, em todos os seus graus e ramos (seção de inquéritos e pesquisas – 1939);
- 6) prontuário das despesas de educação, por parte dos Estados e dos municípios, segundo os respectivos orçamentos publicados para o exercício (seção de inquéritos e pesquisas – 1939);
- 7) estimativa da “área escolarizada”, e da “área de possível escolarização”, no país (seção de inquéritos e pesquisas – 1939);
- 8) investigações sobre linguagem e vocabulário: revistas e jornais infantis e juvenis; linguagem no pré-escolar; vocabulário ativo da criança na idade escolar; investigação sobre o vocabulário comum do adulto (seção de inquéritos e pesquisas e seção de psicologia aplicada – 1940-1945);
- 9) investigação sobre a remuneração dos professores em estabelecimentos oficiais de ensino nos anos de 1939, 1941 e 1944 (seção de inquéritos e pesquisas – 1940-1945);
- 10) levantamento das oportunidades educacionais na capital do país (seção de inquéritos e pesquisas e seção de psicologia aplicada – 1940-1945);
- 11) levantamento do custo do ensino, no país e no estrangeiro, em estabelecimentos públicos e particulares (seção de inquéritos e pesquisas – 1940-1945);
- 12) análise dos programas de ensino primário vigentes nos Estados, para elaboração de um *programa mínimo*, a ser reconhecido em todo o país (seção de inquéritos e pesquisas – 1940-1945).

Naquele mesmo relatório de 1945, Lourenço Filho indicava as seguintes publicações da série *Boletim* referentes às pesquisas acima indicadas:

- “A administração dos serviços de educação”, de 1941.
- “Situação geral do ensino primário”, de 1941.
- “Organização do ensino primário e normal”, 20 volumes, publicados entre 1939 e 1945.
- “O ensino no quinquênio 1932-1936”, de 1939.
- “O ensino no quinquênio 1936-1940”, de 1942.
- “Oportunidades de educação na capital do país”, de 1941.
- “Investigação sobre o vocabulário infantil (lista preliminar)”, de 1942.

O segundo grupo de trabalhos do INEP – que não deixa de também estar relacionado ao primeiro – pode ser vinculado à elaboração de subsídios para as *Leis Orgânicas do Ensino*, que foram sendo colocadas em vigor entre 1942 e 1946.²⁵

Após a realização do I Congresso Nacional de Educação, promovido pelo Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1941, no Rio de Janeiro, o INEP – que foi responsável pela organização do evento – elaborou diversos estudos, planos e projetos para subsidiar a elaboração das leis orgânicas dos diversos níveis e ramos de ensino, trabalhos estes que também aproveitavam os resultados das demais pesquisas realizadas pela instituição, como o “programa mínimo” para o ensino primário, custos do ensino, remuneração de professores, etc. Estas atividades foram classificadas por Lourenço Filho como “encargos de coordenação geral”, ou seja, tarefas que, atribuídas diretamente pelo ministro, extrapolavam as funções de informação, assistência ou cooperação, avançando pelo campo de tomada de decisões para a solução de questões específicas (Lourenço Filho, 1945, p. 122). Os seguintes projetos, desenvolvidos entre 1940 e 1945, podem ser tomados como pertencentes a este grupo:

- 1) projeto para a fixação de critérios de “remuneração condigna” do professor;
- 2) revisão dos critérios de “remuneração condigna” do professor;
- 3) estudo especial sobre a situação do ensino rural;
- 4) estudo das horas de ocupação do “escolar-adolescente”;
- 5) plano de uma investigação sobre a situação da indústria nacional, como base para a fixação de diretrizes do ensino industrial;
- 6) contribuição ao estudo do projeto de lei orgânica do ensino industrial;
- 7) contribuição ao estudo do projeto de lei orgânica de ensino secundário;
- 8) contribuição ao estudo do projeto de lei orgânica do ensino comercial;
- 9) estudo sobre projeto de um “ginásio comercial”;

²⁵ As leis orgânicas do ensino industrial e secundário foram baixadas em 1942, através dos Decretos-lei n.º 4.073, de 30/01, e n.º 4.244, de 09/04; a do ensino comercial no ano seguinte (Decreto-lei n.º 6.141, de 28/12); e, as do ensino primário, ensino normal e ensino agrícola, todas em 1946, respectivamente pelos Decretos-lei n.º 8.529, de 02/01, n.º 8.530, de 02/01, e n.º 9.613, de 20/08.

- 10) estudos sobre novos cursos para o ensino técnico;
- 11) estudo geral sobre o ensino a cargo dos municípios;
- 12) parecer sobre critérios de admissão ao ensino superior;
- 13) re-estudo do projeto de lei orgânica do ensino primário;
- 14) re-estudo do projeto de lei orgânica do ensino normal (Loureço Filho, 1945, p. 122-124).

Com a aprovação das leis orgânicas formou-se o quadro legal que organizava e articulava os ensinos de nível primário e médio e que, em linhas gerais, permaneceria em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Conforme Celso Beisiegel, através da orientação impressa ao sistema escolar pelas leis orgânicas institucionalizaram-se dois obstáculos que contribuiriam para a manutenção do chamado “padrão dualista” do ensino brasileiro:

Esta organização do sistema escolar instituíra duas barreiras, uma no plano vertical, na passagem do primário para o primeiro ciclo do nível médio, quando o exame de admissão surgia como obstáculo real no acesso ao ensino secundário, e outra no plano horizontal, caracterizada pela separação entre os diferentes ramos do ensino de nível médio. (...) A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois “sistemas” paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade (Beisiegel, 1995, p. 393).

A partir da entrada em vigor das leis orgânicas, portanto, as estruturas formais do ensino primário e do ensino médio assumiram a seguinte configuração: O *ensino primário* ficou dividido em “fundamental” e “supletivo”. A escolarização fundamental destinava-se às crianças de 7 a 12 anos de idade; compreendia quatro anos do curso elementar e um ano de curso complementar; e, os seus estabelecimentos de ensino categorizavam-se em “escola isolada”, de uma única turma, “escolas reunidas”, com duas ou quatro turmas, e o “grupo escolar”, com cinco ou mais turmas de alunos. A escolarização supletiva era de dois anos, destinava-se aos adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada e seus estabelecimentos de ensino, as chamadas “escolas supletivas”, não tinham previsão de número de turmas (Chagas, 1980, p. 52-53). O *ensino médio* – que compreendia os cursos secundário, técnico-profissional e normal – foi organizado em dois ciclos, o primeiro geralmente de quatro anos e o segundo de três ou quatro anos. O ensino técnico-profissional (industrial, comercial ou agrícola) compunha-se pelos ciclos fundamental e técnico; o ensino secundário pelos ciclos ginásial e colegial (clássico ou científico); e, o ensino normal pelo curso de formação

de regentes de ensino primário, oferecido pelas Escolas Normais Regionais, e pelo curso de formação de professores primários, oferecido pelas Escolas Normais. A Lei Orgânica do Ensino Normal também regulava o funcionamento dos Institutos de Educação, que eram as únicas instituições aptas a oferecer cursos de especialização de professores primários – educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música – e habilitação em administração escolar. Todos os cursos de nível médio exigiam a realização do chamado “exame de admissão” para o primeiro ciclo e não eram equivalentes, ou seja, os alunos não poderiam reorientar sua escolha de curso ao longo do período de sua realização.²⁶ Uma característica particular ao curso secundário é que ele era o único que habilitava o aluno ao ingresso em qualquer curso superior. Os cursos técnico-profissionais somente permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente, e o curso normal permitia apenas o ingresso nos cursos superiores das Faculdades de Filosofia (Chagas, 1980, p. 53-57).

No terceiro grupo de trabalhos do INEP estão concentradas aquelas atividades de *assistência e cooperação técnica com os estados e territórios* que, em geral, resultavam numa reafirmação da padronização dos sistemas de ensino e uniformização dos métodos empregados. Essas atividades voltavam-se a sugestões de reformas nas administrações escolares e na inspeção do ensino; ao preparo de provas de verificação do rendimento do ensino; e, a projetos de construções escolares, podendo ser sumariadas, a partir do relatório elaborado por Lourenço Filho para o período de 1938 a 1945, da seguinte forma:

1) Planos de reformas de administração escolar e inspeção de ensino:

- Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (1942);
- Departamento de Educação do Estado da Paraíba (1942), Goiás (1945), Bahia e Paraná;
- Serviços de educação do Território do Acre (1941), Guaporé (1945), Ponta Porã (1945), Rio Branco e Amapá;
- Serviços de inspeção escolar dos Estados do Piauí, Maranhão e Alagoas.

2) Preparo de provas para verificação do rendimento de ensino nas escolas primárias dos seguintes estados e territórios:

- Espírito Santo (introduzidas em 1943 e 1944);
- Guaporé (1945);

²⁶ Uma exceção era o curso ginásial, que permitia acesso a todos os cursos de segundo ciclo (Chagas, 1980, p. 56).

- Rio Grande do Sul (1943);
 - Rio de Janeiro (1943 e 1944).
- 3) Estudos relativos a construções escolares:
- Instituto de Educação de Florianópolis.
 - Escolas de diversos níveis nos Estados de Sergipe, Mato Grosso e Bahia e nos Territórios dos Guaporé e Rio Branco.

O quarto e último grupo de trabalhos do INEP deste período é aquele no qual estão localizadas as atividades relacionadas ao planejamento, organização e aplicação do *Fundo Nacional do Ensino Primário* e do *Convênio Nacional do Ensino Primário*. Estas atividades, também classificadas por Lourenço Filho como “encargos de coordenação geral”, foram aquelas que, iniciadas na primeira gestão do INEP – 1938 a 1946 –, permaneceram em desenvolvimento na gestão de Murilo Braga de Carvalho – 1946 a 1952.

Os projetos desenvolvidos pelo INEP para colaborar na elaboração da legislação referente ao Fundo e ao Convênio Nacional do Ensino Primário foram:

- 1) proposta sobre auxílio financeiro da União aos Estados para desenvolvimento do ensino primário;
- 2) estudo das bases de organização do Fundo Nacional do Ensino Primário;
- 3) projeto de regulamento para distribuição dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Lourenço Filho, 1945, p. 123).

O Fundo Nacional de Ensino Primário, conforme a exposição de motivos apresentada por Gustavo Capanema a Getúlio Vargas, em 12 de novembro de 1942, representava uma iniciativa de “ação mais direta do Governo Federal no terreno do ensino primário” (Bittencourt, 1959, p. 21). Sob a justificativa de que os Estados não dispunham de recursos e de iniciativas suficientes para resolver o problema do ensino primário, Capanema sugeria a Vargas a interferência federal nesse nível de ensino não apenas na definição de suas diretrizes, como determinava a Constituição de 1937, mas também em outras realizações consideradas necessárias. Essa interferência se daria através dos recursos obtidos por tal Fundo, que se destinava “à cooperação da União com todas as unidades federativas para o fim da ampliação da rede escolar primária do país e melhoria da qualidade de nosso ensino primário” (Bittencourt, 1959, p. 21). Segundo Capanema, o *Fundo Nacional de Ensino Primário*, associado ao *Convênio Nacional de Ensino Primário* e à *Lei Orgânica do Ensino Primário*, eram, juntos, os atos fundamentais que instauravam, no Brasil, “uma grande fase da história do nosso ensino primário” (Bittencourt, 1959, p. 22). O Fundo foi instituído pelo Decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942,

que também autorizava o Ministro da Educação a assinar com os governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal o Convênio Nacional de Ensino Primário. De acordo com este Convênio,²⁷ ficava estabelecido que, para ter direito ao recebimento do auxílio federal, os Estados se comprometiam a aplicar, em 1944, pelo menos 15% da renda proveniente de seus impostos na manutenção, ampliação e aperfeiçoamento do seu sistema escolar primário. Este percentual mínimo se elevaria gradativamente nos anos seguintes, até atingir 20% em 1949. Os governos dos Estados também se responsabilizavam pela realização de convênios com as administrações municipais, que as comprometessem a aplicar, em 1944, ao menos 10% da renda proveniente de seus impostos no desenvolvimento do ensino primário, elevando este percentual, gradativamente, até atingir 15% em 1949 (Bittencourt, 1959, p. 28-29). Através do Convênio Nacional do Ensino Primário, a União se comprometia a oferecer, além do auxílio financeiro, toda a assistência de ordem técnica que fosse solicitada pelas unidades federativas, de forma a colaborar na organização daquele nível de ensino – assistência que se efetivaria através da atuação do INEP.

Em 1944, através dos Decretos n.º 6.785 e n.º 8.349, respectivamente de 11 de agosto e 11 de dezembro, foram criados os recursos para o Fundo Nacional do Ensino Primário, que se constituíam por um adicional de 5% sobre as taxas de consumo que incidiam sobre bebidas, por uma dotação do orçamento do Ministério da Educação e contribuições voluntárias.²⁸

A forma de aplicação do auxílio federal foi regulada através do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945: 70% deveriam destinar-se a construções escolares, cujos projetos deveriam ser aprovados previamente pelo Ministério da Educação e executados pela própria unidade federativa; 25% seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, também conforme planos aprovados pelo Ministério; e, 5% em bolsas de estudos para aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação ao ensino primário, a critério do INEP (Art. 4.º).

²⁷ Estabelecido pelo Decreto-lei n.º 4.958, de 14/11/1942, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, e ratificado pelo Decreto-lei n.º 5.293, de 01/03/1943.

²⁸ Segundo José Silvério Baía Horta (1982, p. 68n) o Fundo Nacional do Ensino Primário normalmente também recebia suplementações orçamentárias.

O Decreto n.º 19.513 também determinava a forma de concessão dos recursos do Fundo, estabelecendo os critérios de avaliação da “necessidade” de cada unidade federativa:

Art. 2.º - O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios e bem assim ao Distrito Federal, de conformidade com as suas maiores necessidades.

§ 1.º - As maiores necessidades, em cada unidade federativa, serão avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre sete e onze anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimentos de ensino primário.

§ 2.º - Serão levados em conta, para o cálculo, o número, em todo o país, e o número, em cada unidade federativa, de crianças em idade escolar não matriculadas, de forma que a relação percentual desses números corresponda a distribuição percentual dos recursos disponíveis em cada exercício financeiro (Bittencourt, 1959, p. 47).²⁹

A partir de 1946, os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário começaram a ser aplicados, causando efeitos sobre a administração desse nível de ensino exatamente quando o regime centralizador que o idealizara era obrigado a ceder lugar ao processo de abertura política do país. O Fundo, inclusive, passou a figurar no texto da Constituição de 1946 (Art. 171), que também estipulava os percentuais mínimos das rendas tributárias a serem aplicados com o ensino (Art. 169):³⁰

Art. 169 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 171 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

No início de 1946, Lourenço Filho deixou a direção do INEP, num momento em que as atribuições desta instituição estavam sendo alteradas, juntamente com a própria organização do Ministério da Educação. Ernesto de Souza Campos assumiu,

²⁹ Os critérios de distribuição dos recursos do Fundo seriam alterados em 1955, através do Decreto n.º 37.082, de 24 de março. A importância destinada às construções escolares (70% do auxílio federal) passou a ser distribuída conforme o seguinte critério: 45% inversamente proporcionais aos recursos disponíveis para a educação popular; 30% diretamente proporcionais ao progresso verificado no índice de alfabetização apurado para a Unidade; e, 25% diretamente proporcionais ao empenho da Unidade no cumprimento dos convênios anteriores de auxílio federal (Art. 3.º, § 1.º). A importância destinada à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos (25% do auxílio federal) passou a ser proporcional ao número de analfabetos de 15 ou mais anos de idade existentes na Unidade (Art. 3.º, § 2.º).

³⁰ O Fundo Nacional do Ensino Primário, assim como o Fundo Nacional do Ensino Médio (instituído em 1954) e o Fundo Nacional do Ensino Superior (criado pela LDB/1961) foram todos extintos pela Constituição de 1967 e, a partir de 1968, deixaram de aparecer nos orçamentos federais (Horta, 1982, p. 193). No final de 1968, com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) toda a sistemática de financiamento da educação no país foi modificada (Horta, 1982, p. 194n).

em 31 de janeiro daquele ano, o Ministério da Educação e promoveu a sua reorganização, através da qual as Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial deixaram de ser subordinadas ao Departamento Nacional de Educação e se tornaram Diretorias subordinadas diretamente ao Ministro (Decreto n.º 8.535, de 02/01/1946). Ao mesmo tempo, a Divisão de Ensino Primário foi extinta e suas atribuições e dotação orçamentária transferidas para o INEP (Decreto-lei n.º 9.018, de 25/02/1946). Com isso, o INEP passou a ser o responsável pelas *tarefas administrativas* relativas à utilização dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário que, exatamente naquele ano, começava a ser empregado.

Quando Murilo Braga de Carvalho – funcionário do INEP desde 1938 – assumiu a direção do órgão, algumas de suas seções foram reorganizadas: as seções de Documentação e Intercâmbio e de Inquéritos e Pesquisas não sofreram modificações, mas a seção de Psicologia Aplicada foi substituída pela de Organização Escolar, e a seção de Orientação e Seleção Profissional passou a denominar-se seção de Orientação Educacional e Profissional (Decreto-lei n.º 8.996, de 18/02/1946). Essas modificações refletiam algumas das alterações pelas quais o INEP estava passando: o fim da seção de psicologia pode ser associado à saída de Lourenço Filho, seu principal promotor; a criação da seção de organização escolar aos encargos relativos à administração do Fundo Nacional de Ensino Primário; e, a retirada da “seleção profissional” ao término do vínculo anteriormente existente com os trabalhos do Departamento de Administração do Serviço Público.³¹

Em janeiro de 1947, Lourenço Filho foi convidado pelo novo ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt, para assumir a direção do Departamento Nacional de Educação – cargo que ele já havia ocupado quando este órgão foi criado, em 1937. A partir desta nova posição – à qual o diretor do INEP estava subordinado – Lourenço Filho não apenas continuou a acompanhar a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, como organizou e se tornou superintendente do Serviço de Educação de Adultos (Portarias n.º 57 e 61-A, de 30/01/1947). Este Serviço foi responsável pela realização da Campanha de Educação de Adultos,³² que já estava em planejamento desde antes da saída de

³¹ Sobre o término do vínculo com o DASP ver nota n.º 24 deste capítulo.

³² Sobre a Campanha de Educação de Adultos ver Celso Beisiegel (2004).

Lourenço Filho da Direção do INEP (Lourenço Filho, 1945, p. 124) e também contava com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

O INEP, com suas novas atribuições de caráter administrativo e sob a direção de Murilo Braga de Carvalho, passou a concentrar o desenvolvimento de suas atividades tanto na expansão da rede de escolas primárias, quanto no oferecimento de cursos de aperfeiçoamento de professores primários e organização de classes de demonstração, tarefas que, a partir do final de 1947, passaram a constar explicitamente no texto do Decreto n.º 24.191, de 10 de dezembro, que dava nova redação aos critérios de aplicação do Fundo Nacional de Ensino Primário. Conforme o Decreto n.º 24.191, cabia ao INEP: 1) a elaboração dos planos de construções escolares e aquisição de equipamento didático necessários à ampliação e melhoria dos sistemas de ensino primário (Art. 4.º - I); 2) o planejamento dos cursos de formação e aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico especializado de ensino primário e normal (Art. 4.º - III); e, 3) o planejamento e organização do funcionamento de classes de ensino primário destinadas à demonstração de prática pedagógica (Art. 4.º - III).³³

Enquanto o INEP concentrava suas atividades nessas tarefas administrativas, suas seções de pesquisa, entre 1946 e 1952, circunscreveram seus projetos aos serviços de documentação da legislação e à publicação de cadastros de escolas existentes no país (CBPE, 1956, p. 14), informações que serviam de subsídios aos programas de construções escolares e aperfeiçoamento de pessoal.

O balanço das atividades do INEP nas gestões de Lourenço Filho (1938-1946) e Murilo Braga de Carvalho (1946-1952), portanto, sugere que, em ambas, as atividades desenvolvidas pela instituição voltavam-se ao atendimento das demandas diretamente emanadas da administração central da educação, no sentido de coordenação, planejamento e implementação de uma política educacional de caráter nacional e centralizador. As duas primeiras gestões do INEP diferem, contudo, em função do momento do processo de construção do aparato jurídico-institucional para a educação nacional à que cada uma delas correspondeu. No período correspondente à gestão de Lourenço Filho, as atividades do INEP caracterizaram-

³³ Mesmo com a nova redação, os percentuais de aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário permaneceram inalterados: 70% para construções escolares, 25% para a educação primária de adolescentes e adultos e 5% para aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico (Art. 4.º do Decreto 24.191, de 10/12/1947).

se pela maior diversificação. Isso porque aquele aparato jurídico-institucional estava sendo montado, necessitando de informações e apoio para sua consolidação. Na gestão de Murilo Braga, por outro lado, a instituição foi encarregada de administrar a entrada em funcionamento daqueles dispositivos anteriormente elaborados, num contexto político que envolvia tanto aspectos de *mudança* quanto aspectos de *continuidade*. O contexto político passou a ser de democratização, mas a atuação do governo federal continuava centralizada, inclusive em relação aos assuntos de educação. O INEP sofria diretamente os reflexos desses processos. Em 1946, a instituição adquiriu novas atribuições, assumindo as funções da extinta Divisão de Ensino Primário e responsabilizando-se pela *implementação administrativa* da política educacional de expansão do sistema de ensino primário no país. Assim, se, por um lado, o INEP continuava a atender uma demanda específica da política educacional do governo federal, por outro, a instituição se afastava daquela função anteriormente desempenhada – relativa à chamada “coordenação geral” da política educacional – e, portanto, distanciava-se dos processos de *tomada de decisões* relacionadas à definição dessa política, circunscrevendo suas atividades a tarefas administrativas. Isso modificaria significativamente sua atuação e, inclusive, seria alvo de críticas elaboradas pela gestão seguinte, na qual se procuraria – através da colocação em funcionamento de um novo projeto institucional – reaproximar o INEP dos processos de tomada de decisão quanto à política educacional brasileira.

3. Anísio Teixeira no INEP: o papel da pesquisa educacional em um projeto de descentralização administrativa dos sistemas de ensino

O segundo ano do novo governo de Getúlio Vargas, além de presenciar mudanças na administração do INEP, foi particularmente agitado para o meio educacional brasileiro. Em 1952, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados retomou, de forma intensa, seus trabalhos de estudo do anteprojeto de lei que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, fato que representava mais uma etapa no longo processo da tramitação desta lei no Congresso Nacional; além disso, este foi o ano em que, em função da morte de Murilo Braga de Carvalho em um acidente aéreo, Anísio Teixeira recebeu o convite do ministro da Educação, Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, para assumir a direção do INEP.

Desde o final de 1948, o anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação estava em tramitação no Congresso. Dada a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, determinada pela Constituição de 1946 (Art. 5.º, inciso XV, letra d), o então ministro da Educação, Clemente Mariani, convocou uma comissão de educadores – presidida pelo diretor do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho, e com Antônio Ferreira de Almeida Júnior como relator – com o objetivo de elaborar o anteprojeto de lei que seria encaminhado para a Câmara dos Deputados (Carvalho, 1960, p. 204-205). Em 1949, após receber um parecer desfavorável na Comissão Mista de Leis Complementares, cujo relator era o Deputado Gustavo Capanema, o projeto foi arquivado, assim permanecendo até o final de 1951, quando foi reconstituído e encaminhado à Comissão de Educação e Cultura. Em 1952, além de analisar o anteprojeto governamental e um outro, elaborado pela Associação Brasileira de Educação, a Comissão de Educação e Cultura também convidou Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior para a discussão do assunto (Carvalho, 1960, p. 206).

O tema central das divergências era, à época, o problema da interpretação do texto constitucional acerca da “competência da União para legislar sobre diretrizes e bases e à competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino” (Carvalho, 1960, p. 208). Nessa discussão, defensores de princípios centralizadores e descentralizadores procuravam assegurar suas posições.

A comissão que elaborou o anteprojeto original sustentava a idéia de que a União deveria apontar apenas princípios gerais e que cada Estado seria o responsável pela organização de seus sistemas de ensino:

“Diretriz” é linha de orientação, norma de conduta, “Base” é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só os preceitos genéricos e fundamentais (Almeida Júnior, 1949, p. 52).

O que fica claro é que a função de organizar o respectivo sistema de ensino cabe privativamente a cada Estado, e que a lei federal de Diretrizes e Bases, se interferir nessa matéria, violará a Constituição (Almeida Júnior, 1949, p. 53).

Posicionando-se contrariamente a esta idéia, o Deputado Gustavo Capanema defendia a capacidade legisladora da União:

a Assembléia Constituinte, ao regular a competência da União quanto à legislação do ensino, não quis traduzir o seu pensamento somente com a palavra “diretrizes”, mas acrescentou ao texto a palavra “bases”, pretendendo significar, com isso, claramente, e quase

redundantemente, que à União compete, não apenas traçar os princípios gerais dos ensino de todos os ramos, mas também dar-lhe estrutura e disciplina, organização e regime. (...) Dessa justificação, adotada pela Comissão de Constituição e pela Assembléia Constituinte, se conclui que o legislador ordinário federal é que é o juiz da amplitude com que a União há de legislar sobre o ensino, e que, se essa legislação deve ser sumária e reduzida com relação ao ensino primário, já pode ser mais explícita quanto aos outros ramos de ensino, até o ponto de ser explanativa e pormenorizada quanto ao ensino secundário e superior (Capanema, 1949, p. 152).

As discussões acerca dos princípios centralizadores ou descentralizadores que deveriam estar presentes na definição das diretrizes e bases da educação nacional se estenderiam até 1958, quando um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda redirecionaria o debate para a questão da “liberdade de ensino”.

Em meio àqueles debates que estavam acontecendo ao longo de 1952, contudo, Anísio Teixeira – que, desde 1951, ocupava o cargo de secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – assumiu a direção do INEP e, a partir destas posições no governo federal, se colocaria ao lado daqueles que defendiam o princípio de autonomia para os sistemas estaduais de ensino. Em seu discurso de posse no INEP, pronunciado em 04 de julho de 1952, Anísio Teixeira defendeu a descentralização administrativa da educação, ao mesmo tempo em que sugeriu qual seria a inserção, no regime a ser implantado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de uma instituição federal de pesquisas educacionais:

Está já em curso no congresso a lei complementar à Constituição, que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual este Ministério poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime, a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser os delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os educadores, nas conferências educacionais. Será um regime de sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade (Teixeira, 1952, p. 77).

Este posicionamento favorável à autonomia dos sistemas estaduais de ensino e ao controle e coordenação de seus resultados por intermédio da realização de pesquisas e da troca de informações já era assumido por Anísio Teixeira desde a década de 1930. Na justificativa do anteprojeto elaborado pela Associação Brasileira de Educação para o capítulo referente à educação da Constituição de 1934, por

exemplo, Anísio Teixeira manifestava-se – em nome da “Comissão dos Dez” por ele presidida – de forma muito semelhante àquela defendida em 1952:

Transferiu-se da União para os Estados, a competência de organizar, administrar e custear os sistemas educacionais. Os argumentos que venceram o longo debate sobre esse assunto são numerosos e não podem ser expostos nesta apresentação singela do anteprojeto. Basta que acentuemos a necessidade de adaptação regional e local dos diferentes sistemas educativos, não somente às condições do meio, como aos recursos materiais e humanos, adaptação que não poderia ser realizada pela União. A esse argumento de natureza intrínseca, ao próprio organismo educativo e à sua administração, junta-se o da necessidade de se estimular o sentimento de responsabilidade, o que não se pode conseguir sem liberdade de organização e iniciativa. (...) Esses argumentos e vários outros ainda, levaram-nos à conclusão de que se tornava indispensável dar aos Estados completa autonomia na organização e administração dos sistemas educacionais locais (Teixeira, 1934, p. 14-15).

A competência da União se estende, entretanto, à fixação do plano geral, à coordenação suprema das atividades educativas nacionais, e ao exercício de uma ação estimulante ampla e vigorosa. Como conseguir isso? Fixando o plano geral, cuja estrutura deverá ser, como destacamos anteriormente, de extrema amplitude e flexibilidade, a ação coordenadora e estimuladora de exercerá, sobretudo pela *informação*. (...) A União, tomando a si, o estudo dos sistemas educacionais e mantendo um serviço permanente e autorizado de inquéritos, pesquisas e informações, atuará como poderosa força intelectual na direção da educação nacional (Teixeira, 1934, p. 15).

A importância atribuída por Anísio Teixeira à pesquisa educacional para o controle e coordenação do funcionamento dos sistemas de locais de ensino, ainda nos anos trinta, já encontrava expressão concreta no Instituto de Pesquisas Educacionais, colocado em funcionamento durante a sua gestão na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1931 e 1935. As pesquisas realizadas por este Instituto, segundo Jayme Abreu, teriam servido como fundamento para a definição de diretrizes para os currículos, programas, livros-texto, orientação escolar e construção de prédios no Distrito Federal (Abreu, 1956, p. 112).³⁴

Em 1947, ocupando o cargo de secretário de Educação e Saúde da Bahia, na gestão de Otávio Mangabeira, Anísio Teixeira mais uma vez defenderia a autonomia estadual e a descentralização dos sistemas de ensino, por ocasião das discussões acerca do capítulo relativo à educação na Constituição daquele estado:

Devo dizer que a grande revolução educacional já foi feita pela Constituição de 1946, que consagrou duas grandes medidas. Uma delas resultou de uma longa luta dos educadores brasileiros – é a que institui a autonomia da educação nos Estados, autonomia que é condição de liberdade, porque a centralização, antes de ser um erro administrativo, antes de ser um vício administrativo, é uma limitação de liberdade. Felizmente agora, por essa Constituição, poderemos ter 21 sistemas escolares no Brasil e isto significa 21 possibilidades para idéias boas e progressivas. Uma delas poderá ser a melhor e estimular os demais para imitá-la ou buscar ainda outras melhores, o que seria impossível com o sistema centralizador.

³⁴ Inicialmente dirigido por Delgado de Carvalho (Mariani, 1982, p. 171), o Instituto de Pesquisas Educacionais passou a ser dirigido, em 1935, após a saída de Anísio Teixeira da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, por Lourenço Filho ([Ruy] Lourenço Filho, 1999, p. 203), e por Everardo Backheuser, entre 1936 e 1937 (Barreira, 2002, p. 333).

(...) A segunda oportunidade é a da percentagem votada para a educação nacional, nos Estados e Municípios. (...) Esta idéia foi sugerida no Brasil dezenas e dezenas de vezes e nunca conseguiu vencer. Uma daquelas permanentes brasileiras, o espírito *fazendário*, sempre impediu a criação dos fundos autônomos para a educação (Teixeira, 1947, p. 99).

Em sua gestão da Secretaria de Educação da Bahia, Anísio Teixeira colocou em funcionamento três projetos que, por um lado, refletiam sua concepção de autonomia do sistema de ensino do estado e, por outro, serviam como mais uma demonstração prática de suas idéias acerca da função que deveria ser desempenhada pela pesquisa social e educacional e pela experimentação pedagógica em um contexto de descentralização administrativa. Estes projetos foram: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro; o Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia/Columbia University; e, a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia; todos idealizados no contexto do plano de educação para a Bahia, elaborado por Anísio Teixeira, em 1947, ao retornar de uma experiência de trabalho como conselheiro de Ensino Superior na UNESCO que, segundo ele, havia lhe comunicado “o entusiasmo que, então, ressurgia, em todo o mundo, pela educação” (Teixeira, 1967, p. 248).³⁵

O *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, localizado no Bairro da Liberdade, em Salvador, representava um exemplo da viabilidade de colocação em funcionamento de uma escola primária adequada a um grande centro urbano, com ensino em tempo integral, de cinco anos de duração e que procurava preparar seus alunos – provenientes de uma área extremamente pobre da cidade – às exigências de uma civilização técnica e industrial (Anísio Teixeira *apud* Abreu, 1960, p. 57). Esta instituição, inaugurada parcialmente em 1950, transformou-se em um “centro de demonstração do ensino primário, onde também se processa o trabalho de aperfeiçoamento do magistério primário” (Teixeira, 1967, p. 250), servindo, portanto, como um exemplo da possibilidade de extensão da escolaridade e de recuperação, ou *reconstrução*, do ensino primário, sob novas condições, melhor adaptadas à sociedade urbano-industrial.

O *Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia/Columbia University* começou a ser planejado no segundo semestre de 1948, quando Anísio Teixeira iniciou a realização de contatos com cientistas sociais brasileiros e norte-americanos

³⁵ Este convite, segundo Marcos Chor Maio, foi feito a Anísio Teixeira por Julian Huxley – primeiro-secretário executivo da UNESCO –, mediante indicação de Paulo Berredo Carneiro, delegado permanente do Brasil naquele organismo internacional (Maio, 1997, p. 78).

com o propósito de colocar em funcionamento seu projeto de modernização da educação e da saúde na Bahia, tendo em vista a diversidade regional existente naquele estado e as mudanças sociais e econômicas que nele estavam se processando. Este projeto consistia na implementação de políticas públicas nas áreas de educação e saúde, baseadas em informações fornecidas por um conjunto de *estudos de comunidade* que caracterizassem os processos de mudança em curso nas diferentes regiões que compunham o estado da Bahia (Maio, 1997, p.81, e Wagley *et al.*, 1950, p. 09). O Programa de Pesquisas Sociais entrou em funcionamento com o objetivo de “adquirir um conhecimento da sociedade e da cultura dos habitantes da região rural da Bahia e uma compreensão dinâmica de mudanças de cultura que agora se verificam e que se podem esperar nesta ampla área do Brasil”, que possibilitasse “aos administradores estaduais organizar planos mais eficientes para atender às necessidades educacionais e sanitárias da grande população rural” do estado (Wagley *et al.*, 1950, p. 09).

Participaram da organização do programa, no início de 1949, além de Anísio Teixeira e da antropóloga do Museu do Estado da Bahia, Gizella Valladares, o antropólogo da Universidade de Columbia, Charles Wagley, e o etnólogo do Museu Nacional, Eduardo Galvão, juntamente com o médico-antropólogo Thales de Azevedo e com o sociólogo Luiz de Aguiar Costa Pinto (Wagley *et al.*, 1950, p. 07-09).³⁶

Entre 1949 e 1950, Thales de Azevedo coordenou o levantamento dos dados históricos, econômicos e demográficos que serviu de base para a escolha das comunidades que seriam estudadas (Wagley *et al.*, 1950, p. 09); e, em meados de

³⁶ O estudo de Marcos Chor Maio oferece diversas informações sobre esta equipe: A antropóloga Gizella Valladares sugeriu a Anísio Teixeira o contato com Charles Wagley, seu ex-professor no curso de pós-graduação em antropologia na Universidade de Columbia. Charles Wagley conhecia o Brasil desde o final da década de 1930, quando participou de um grupo de pesquisas sobre relações étnicas no país; depois disso, em 1941, lecionou no Museu Nacional; participou, entre 1942 e 1945 do esforço de guerra na Amazônia; e, em 1948, envolveu-se em um grande projeto de investigação e preservação da Amazônia (Instituto Internacional da Hiléia Amazônica), patrocinado pela UNESCO, no qual, junto com Eduardo Galvão, desenvolveria o estudo sobre Itá (*“Itá, uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos”*, publicado originalmente em 1953). Eduardo Galvão também havia sido aluno de Wagley em Columbia e trabalhava no Museu Nacional. Thales de Azevedo era professor de antropologia na Faculdade de Filosofia da Bahia e chefe da seção de Higiene da Alimentação do Departamento de Saúde da Secretaria de Educação e Saúde daquele estado. Costa Pinto, que foi o único sociólogo convidado por Anísio Teixeira para integrar a equipe, era professor de sociologia da Faculdade Nacional de Filosofia, da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas e diretor do setor de pesquisas da Fundação Mauá, instituição de pesquisa voltada para o setor de comércio do Distrito Federal (Maio, 1997, p. 79-82). Deste grupo, Charles Wagley e Costa Pinto participariam, alguns anos mais tarde, das atividades iniciais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

1950, iniciaram-se os trabalhos em três regiões do estado: Recôncavo, Sertão e Chapada Diamantina (Consorte, 1997, p. 32). Em cada uma destas regiões, duas comunidades seriam escolhidas: uma representando as formas tradicionais de vida e outra inserida na dinâmica do desenvolvimento urbano e industrial; deste contraponto entre o “tradicional” e o “moderno” esperava-se “alcançar um conhecimento não só da sociedade e da cultura tradicionais em cada zona mas também da dinâmica da mudança social e cultural que agora se verifica em cada zona” (Wagley *et al.*, 1950, p. 18).

Três estudantes de pós-graduação da Universidade de Columbia foram convidados por Charles Wagley para trabalhar em cada uma das três regiões selecionadas: Benjamin Zimmerman, auxiliado pelos estudantes Lincoln Alison Pope, Nilda Guerra de Macedo e pela antropóloga Gizella Valladares, realizou a pesquisa em Monte Santo e Euclides da Cunha, que representavam, respectivamente, as comunidades tradicionais e modernas na região do Sertão do Nordeste do estado; Harry William Hutchinson, auxiliado por Carmelita Junqueira Alves, estudou São Francisco do Conde, área tradicional de produção açucareira na zona do Recôncavo;³⁷ e, Marvin Harris, juntamente com Josildeth Gomes [Consorte], trabalhou em Rio de Contas e Livramento do Brumado, na Chapada Diamantina (Wagley *et al.*, 1950, p. 16-18 e Paoli, 1995, v.2, p. 57).

Nestes projetos que fizeram parte do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia/Columbia University, portanto, duas ênfases podem ser identificadas: por um lado, buscava-se compreender o processo de *mudança social* e as demandas por ele colocadas ao poder público em relação às novas necessidades de saúde e educação da população; e, por outro, também estava em foco a diversidade existente entre as áreas urbanas e rurais localizadas nas regiões consideradas como “tradicionais” ou “progressistas”. O método privilegiado nas pesquisas era o de “estudos de comunidade” que, desde a década de 1940, vinham sendo concebidos como um “novo modo de fazer ciências sociais, de caráter ‘científico’, ‘positivo’, calcado no rigor da observação e na exigência da descrição

³⁷ Em função da não identificação de uma povoação nitidamente “progressista” nas proximidades de São Francisco do Conde, decidiu-se comparar esta comunidade com “um povoado formado por trabalhadores de uma grande usina industrial de açúcar”, existentes em pequenos centros como Jacuípe e Traripe (Wagley *et al.*, 1950, p. 18).

minuciosa dos acontecimentos presentes em uma determinada realidade ecológica” (Maio, 1997, p. 83).

A *Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia* surgiu no contexto dos desdobramentos do Programa de Pesquisas Sociais. Com dotação orçamentária prevista na Constituição Estadual da Bahia de 1947,³⁸ esta Fundação foi colocada em funcionamento em dezembro de 1950 e passou a administrar o Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia/Columbia University quando este foi integrado ao projeto de pesquisas sobre relações raciais no Brasil promovido pela UNESCO, entre 1951 e 1952.³⁹ Vários membros deste projeto da UNESCO, inclusive, se reencontrariam com Anísio Teixeira logo em seguida à sua realização, quando o educador baiano assumiu a direção do INEP e passou a entrar em entendimentos com aquele organismo internacional para viabilizar o funcionamento daquilo que, a partir do final de 1955, tomaria a forma de Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

Juntas, essas três iniciativas desencadeadas por Anísio Teixeira no período em que ocupou a Secretaria de Educação da Bahia, entre 1947 e 1951, serviram tanto para articular conhecimentos pessoais e negociações institucionais, como para congregar pessoas em trabalhos conjuntos e, também, para experimentar formas inovadoras de trato com os problemas educacionais – sejam os que surgiam em um grande centro urbano, como Salvador, ou aqueles existentes em pequenas comunidades de diversas regiões do estado, como o Sertão, o Recôncavo ou a Chapada Diamantina – em um contexto político que abria possibilidades à tomada de decisões na esfera educacional com certo grau de autonomia em relação ao governo federal. Todas as três experiências, cada uma a seu modo, agregaram contribuições aos projetos que Anísio Teixeira desenvolveria, sob perspectiva nacional, a partir das posições ocupadas no INEP e na CAPES. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro continuaria em funcionamento, conseguindo verbas adicionais do INEP para sua gradativa construção e, paralelamente a ele, outras escolas de demonstração seriam criadas em diversos pontos do país, colaborando,

³⁸ A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia contava com 1% da renda tributária do Estado para seu funcionamento e compreendia serviços de informação sobre obras científicas, intercâmbio com instituições científicas e três departamentos (Araújo *et al.*, 2001, p. 27-28). Os três departamentos que compunham a Fundação eram os de ciências físicas, de ciências biológicas e ciências sociais (Abreu, 1960, p. 54).

³⁹ Informações pormenorizadas sobre o programa de pesquisas raciais da UNESCO podem ser encontradas em Marcos Chor Maio (1997 e 1999).

através da experimentação educacional e do aperfeiçoamento de professores, para dar existência concreta àquilo que Anísio Teixeira denominava como *reconstrução* do ensino primário brasileiro, realizada em novas bases. A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, além de ser a primeira deste tipo no Brasil (Maio, 1997, p. 85), serviria de exemplo de utilização de recursos públicos no apoio ao desenvolvimento de pesquisas científicas. O Programa de Pesquisas Sociais, além da significativa contribuição que traria à pesquisa antropológica realizada no Brasil ao longo de toda a década de 1950 (Corrêa, 1988, e Consorte, 1997), também colaborou para experimentar a idéia de que o conhecimento obtido através da realização de pesquisas em ciências sociais era válido e relevante para agregar contribuições ao levantamento de informações e à interpretação de uma realidade social diversificada e em mudança, que poderiam ser utilizadas na administração e na definição de políticas públicas em diversas áreas, inclusive, na educacional.

Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP municiado de experiência e de argumentos obtidos através de todas essas iniciativas colocadas em prática ao longo das décadas de 1930 e 1940, nas quais sempre se posicionou ao lado das idéias de descentralização administrativa da educação e de utilização do conhecimento científico e da experimentação educacional como fundamentos para a elaboração de políticas públicas.

As principais críticas apresentadas por Anísio Teixeira em seu discurso de posse no INEP dirigiram-se à política educacional de expansão do sistema escolar colocada em prática pelo governo federal desde meados da década de 1930, ou seja, desde o início do Estado Novo (Teixeira, 1952, p. 73-74), e à própria forma de organização desse sistema, considerada rígida e burocratizada (Teixeira, 1952, p. 71). Expandindo-se sem adaptar-se às exigências da sociedade urbano-industrial em instalação no país, o sistema educacional brasileiro ao invés de colaborar para a solução, agravava os profundos desequilíbrios sociais existentes:

Estamos, com efeito, a fazer, agora, a nossa revolução industrial, melhor, diríamos tecnológica, com seu rol de conseqüências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira. (...) Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. (...) Hoje, no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão (Teixeira, 1952, p. 70-71).

Anísio Teixeira propunha como solução para a situação crítica em que se encontrava a educação no Brasil a colocação em prática de um “movimento de reverificação e reavaliação” educacional, no qual o INEP, através de suas atividades de pesquisa, teria um papel fundamental:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino (Teixeira, 1952, p. 76).

Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Este trabalho pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino (Teixeira, 1952, p. 78).

Nesse “programa de reconstrução escolar”, duas linhas principais de pesquisas foram definidas por Anísio Teixeira:

1. Realização de investigações qualitativas acerca das práticas educacionais e do ensino ministrado nas escolas:

Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los. Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior (Teixeira, 1952, p. 78).

2. Elaboração de instrumentos de verificação da aprendizagem escolar:

Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis de ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes considerados necessários ou visados pela escola (Teixeira, 1952, p. 78).

A partir dos resultados obtidos através do desenvolvimento das pesquisas e estudos sugeridos, a reforma do ensino contida no “programa de reconstrução escolar” se processaria através de sugestões de “métodos de tratamento” para os problemas educacionais e da elaboração de “instrumentos de trabalho” para os professores:

Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos (Teixeira, 1952, p. 78-79).

Segundo Anísio Teixeira, contudo, este “programa de reconstrução escolar” que estava sendo sugerido somente teria condições de se desenvolver plenamente

em um contexto de “ampla descentralização administrativa da educação” (Teixeira, 1952, p. 77), no qual o Ministério da Educação teria condições de desincumbir-se de suas atuais funções administrativas e fiscalizadoras para retomar suas “funções de liderança estimuladora e criadora da educação”, realizada através de “planos de assistência técnica e financeira” destinados a “promover e encorajar todos os esforços úteis e todas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil” (Teixeira, 1952, p. 77).

Este “programa de reconstrução escolar” no qual as atividades do INEP estavam sendo inseridas, portanto, não se restringia a estabelecer um programa a ser desenvolvido por aquele órgão de pesquisas educacionais do governo federal; muito mais que isso, ele subentendia a entrada em vigor de um modelo de organização do sistema escolar e de definição das competências educacionais da União, Estados e Municípios que, se era defendido por Anísio Teixeira há cerca de vinte anos, ainda não havia sido aprovado nas discussões sobre a lei de diretrizes e bases da educação, que estava em trânsito no Congresso Nacional.

Apenas sugerido no discurso de posse de Anísio Teixeira no INEP, o modelo por ele defendido encontra-se melhor caracterizado em outros trabalhos publicados pelo autor ao longo dos anos cinquenta, sobretudo em seu “Educação não é privilégio”, de 1953.⁴⁰

No modelo de reconstrução educacional sugerido, dois tipos distintos de problemas eram suscitados: problemas políticos e financeiros e problemas de ordem profissional (Teixeira, 1956 [1952], p. 132).

Em termos político-financeiros a opção é pela descentralização:

O controle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum atingir graus de centralização, pelos quais se destrua a possibilidade dos governos autônomos estaduais e municipais decidirem, em face de suas condições, dos seus recursos, dos seus meios e da sua opinião pública, o que podem ou devem fazer em particularidades do seu ensino (Teixeira, 1952b, p. 45).

Em relação às questões de ordem profissional, defende-se a idéia de que não compete a quaisquer esferas de legislação – seja federal, estadual ou municipal –

⁴⁰ Refiro-me, aqui, à conferência pronunciada em 1953 na Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas, que, em 1957, deu nome a um livro no qual, além desta conferência, também foi publicada outra, intitulada “A Escola Pública, Universal e Gratuita”, pronunciada em 1956 no I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em Ribeirão Preto (SP) (Cassim, 1994, p. 20).

determinar normas que interferissem na autonomia profissional de educadores e professores:

A consciência profissional de professores e educadores é que deverá determinar os currículos, a seriação, a organização, os métodos e as práticas didáticas – por meio dos seus órgãos coletivos e individuais, a serem estabelecidos e criados, pela lei, se quiserem, ou melhor, pela delegação da lei aos próprios interessados, no particular. A disciplinação desses aspectos da educação é a disciplinação a que está sujeito o saber humano, isto é, a dos critérios teóricos e práticos para a descoberta do que é verdadeiro ou melhor em cada setor (Teixeira, 1952b, p. 47-48).

Nestes termos, a organização do sistema educacional proposta respeitaria a seguinte configuração:

O *Município*, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas no solo físico e cultural do Brasil, brasileira como as que mais o sejam; - o *Estado*, com as suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência as escolas locais e detendo o poder de formar o magistério primário; - e a *União*, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas médias de demonstração, órgãos de pesquisa educacional e o poder de regulamentar as profissões, atuarão em diferentes ordens, independentes mas articuladas, constituindo a ação tripla mas convergente dos três poderes algo de sistemático e unificado. De tal modo sistemático e unificado, que somente não será excessivamente rígido porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria pela assistência técnica – propulsionada pela assistência financeira – graças à qual o poder talvez ainda demasiado grande do Estado e da União se adoçará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influências não se faça somente no sentido descendente mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade (Teixeira, 1956 [1953], p. 26).⁴¹

Nesta forma de organização do sistema educacional nacional que se pretendia ver instaurada após a aprovação da legislação referente às diretrizes e bases da educação, o INEP, enquanto órgão oficial de pesquisas educacionais do governo federal, teria a responsabilidade de elaborar e promover a divulgação de conhecimentos sobre a realidade social e educacional brasileira que informassem os professores, orientassem a União na definição das diretrizes gerais da política educacional e servissem para o oferecimento de assistência técnica aos sistemas estaduais e municipais de ensino.

4. Os primeiros anos da gestão de Anísio Teixeira no INEP e o processo de criação dos Centros de Pesquisas Educacionais

Para colocar em funcionamento as principais linhas de pesquisa definidas para o INEP em seu discurso de posse como diretor da instituição, Anísio Teixeira,

⁴¹ Este trecho de “Educação não é privilégio” também se encontra reproduzido no artigo “Educação – problema de formação nacional” (1958, p. 27-28).

ainda em 1952, começou a desenvolver estratégias com o objetivo de reunir os recursos financeiros e humanos necessários ao início dos primeiros projetos sob a nova administração.

A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) foi a primeira a entrar em funcionamento, sendo submetida à aprovação da Presidência da República, em 14 de julho de 1952, através da Exposição de Motivos n.º 795, assinada pelo Ministro Ernesto Simões Filho. Esta Campanha foi custeada por verba específica do Ministério da Educação e tinha por finalidade prestar assistência técnica aos professores de ensino primário e médio através do fornecimento de “guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação” (Bittencourt, 1959, p. 182). Estes guias deveriam ser dotados de uma nova orientação, baseada na “convicção segura dos males provindos entre nós do ensino verbalista” e no entusiasmo pelas “vantagens de uma mudança radical nesse ensino” (CBPE, 1956, p. 29). Através dos recursos provenientes da CALDEME, cujas funções seriam integradas, a partir de 1956, à Campanha Nacional de Material de Ensino,⁴² foram realizados acordos com especialistas de diversas áreas do conhecimento que resultaram na publicação pelo INEP, entre 1955 e 1967, de dez volumes dedicados aos professores do ensino primário, nove volumes para o ensino secundário, além de três livros-texto (*Boletim Informativo CBPE* n. 130, maio/1968).

O segundo programa a entrar em funcionamento na gestão de Anísio Teixeira no INEP foi a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), instituída pela Portaria n.º 160, de 26 de março de 1953, com o seguinte objetivo:

medir e avaliar a situação real do ensino médio e do ensino elementar em todo país, com a profundidade e generalidade suficientes para ressaltar as modalidades sob as quais se apresentam, as circunstâncias que lhes deram origem, e o papel que representam no quadro geral das instituições sociais (Bittencourt, 1959, p. 197).

A CILEME, por funcionar sob o regime de financiamento próprio às chamadas “Campanhas Extraordinárias de Educação”, podia dispor dos recursos orçamentários que lhe foram consignados pelo Ministério da Educação com rapidez e independência, bastando, para isso, a apresentação de um plano de aplicação dos

⁴² A Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) foi instituída pelo Decreto n.º 38.556, de 12 de janeiro de 1956, e passou a funcionar junto ao Departamento Nacional de Ensino, dirigido, até fevereiro de 1956, por Carlos Pasquale e, logo em seguida, por Heli Menegale. Com a criação da CNME, as funções da CALDEME foram a ela integradas, cabendo ao INEP a publicação dos livros e a realização dos levantamentos necessários à sua elaboração (Saavedra, 1988, p. 51).

recursos e posterior prestação de contas (Bittencourt, 1959, p. 01). Nestas condições, a Campanha pôde contar com especialistas e/ou equipes de auxiliares especialmente contratados nos estados em que as pesquisas foram desenvolvidas, modificando significativamente a forma como esses levantamentos passaram a ser realizados no INEP. Até então, a instituição fazia levantamentos sobre os sistemas estaduais de ensino a partir de dados estatísticos apurados pelo Serviço de Estatística do Ministério e pelos serviços de estatística existentes nos estados. A partir do momento em que a CILEME entrou em funcionamento, os projetos que a integraram puderam apresentar objetivos mais ambiciosos, que envolviam além do estudo das relações estabelecidas entre a escola e o meio social em que ela funcionava, a apresentação de propostas de intervenção:

O desejo é de apresentar à opinião pública do país e à opinião especializada dos educadores o conjunto de fatos e práticas educacionais existentes em suas escolas, o fundo social em que se apóiam e as tendências de desenvolvimento que aí se apresentam, para lhes indicar os possíveis rumos de uma redireção ou reconstrução desejáveis. A realidade educacional deverá mostrar até que ponto essas instituições se afastam ou se aproximam dos objetivos visados teoricamente ou explicitamente e revelar de que modo podemos e devemos intervir para a sua readaptação aos fins propostos (CBPE, 1956, p. 20).

Dirigida por João Roberto Moreira, Técnico em Educação do INEP desde 1949 (Paixão, 2002, p. 555), esta Campanha publicou os seguintes volumes:

- “Acreditação das Escolas Secundárias nos Estados Unidos da América do Norte”, de Thales Mello de Carvalho, 1953.
- “A Educação em Santa Catarina”, de João Roberto Moreira, 1954;
- “A Educação no Paraná”, de Erasmo Pilotto, 1954;
- “O ensino por unidades didáticas”, de Irene Mello de Carvalho, 1957;
- “A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul”, de João Roberto Moreira, 1955;
- “O Sistema Educacional Fluminense”, de Jayme Abreu, 1955;
- “Introdução ao Currículo da Escola Primária”, de João Roberto Moreira, 1955;
- “Estudo sobre o Ceará”, de Joaquim Moreira de Souza, 1955;
- “A Educação Secundária no Brasil”, de Jayme Abreu, 1955;
- “Município e ensino no Estado de São Paulo”, de Carlos Correa Mascaro, 1959 (*Boletim Informativo CBPE* n. 130, maio/1968).

Paralelamente ao início desses programas, a direção do INEP entrou em negociação com a UNESCO no sentido de viabilizar a realização de um *survey* aprofundado sobre a situação educacional brasileira, que seria realizado por especialistas brasileiros e da UNESCO, “do qual resultassem elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus de ensino, medidas de

longo alcance visando à reconstrução educacional do país” (CBPE, 1956, p. 37). A oportunidade para a sugestão desta idéia àquele organismo internacional foi encontrada por Anísio Teixeira por ocasião de sua participação em uma reunião em que estavam presentes o diretor do Departamento de Educação da UNESCO, William Beatty, e representantes dos ministérios da Educação e da Agricultura, na qual discutiu-se a possibilidade de instalação, no Brasil, de um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base (CBPE, 1956, p. 37). Frente à conclusão de que os centros agrônômicos brasileiros não ofereciam condições para a instalação da instituição planejada, Anísio Teixeira apresentou sua proposta alternativa que, se por um lado era mais abrangente do que a idéia trazida por William Beatty, por outro, aproximava-se das recomendações, também mais abrangentes em relação às necessidades educacionais dos países do terceiro mundo, que vinham sendo elaboradas anualmente nas Conferências Internacionais de Instrução Pública, promovidas pela própria UNESCO. Segundo Libânia Xavier:

Um levantamento das questões mais enfatizadas nas recomendações formuladas pelas conferências anuais da UNESCO aponta a preocupação com a extensão da escolaridade para todos, enfatizando-se a necessidade dos governos estabelecerem a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária e, gradativamente, estenderem a gratuidade também ao ensino secundário, garantindo sua diversificação e articulação deste ao ensino primário e, sobretudo, facilitando o acesso ao ensino superior (Xavier, 1999, p. 90).

Em 1952, a UNESCO ainda estava promovendo a pesquisa sobre relações raciais no Brasil, realizada nos estados da Bahia, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro, e alguns dos participantes desta pesquisa – que já haviam tido contato com Anísio Teixeira na Bahia por ocasião do início do projeto – começaram a se envolver no processo de colocação em prática da idéia de realização de uma pesquisa sobre a situação da educação brasileira. O antropólogo da Universidade de Columbia, Charles Wagley, foi um deles. Em agosto de 1953, com a colaboração de Carl Withers – enviado ao Brasil como técnico da UNESCO –, Charles Wagley elaborou, a pedido de Anísio Teixeira, um relatório que não se restringia, contudo, à definição dos objetivos de um projeto de pesquisa, mas apresentava sugestões sobre a organização e as finalidades de uma instituição de estudos de caráter permanente (CBPE, 1956, p. 38).

Enquanto as negociações com a UNESCO ainda estavam acontecendo, Anísio Teixeira, no final de 1953, colocou o Centro de Documentação Pedagógica

em funcionamento. Organizado conforme a Portaria n.º 32, de 11 de novembro daquele ano, o Centro de Documentação foi criado com o objetivo de integrar os trabalhos realizados nas seções de pesquisas do INEP, na Biblioteca, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (item I da Portaria n.º 32, de 11/11/1953). As tarefas relacionadas à administração do Fundo Nacional do Ensino Primário – construções escolares e cursos de aperfeiçoamento do magistério – continuavam independentes, sendo desenvolvidas pelo Serviço de Assistência Financeira e pela Coordenação de Cursos do INEP (itens V e VI da Portaria n.º 32). Com o Centro de Documentação Pedagógica, portanto, a direção do INEP dava o primeiro passo para separar de forma mais clara suas atividades de pesquisa daquelas relativas à administração da educação e ao cumprimento da política de expansão escolar do governo, fato que abriu espaço para a maior participação da UNESCO no planejamento e desenvolvimento de projetos de pesquisas sociais e educacionais da instituição.

Em janeiro de 1954, uma formulação dos objetivos da futura instituição – que havia recebido o nome provisório de “Centro de Altos Estudos Educacionais” – foi apresentada por Anísio Teixeira a William Carter, chefe do *UNESCO Exchange of Persons Programme* (CBPE, 1956, p. 38). Esses objetivos, que serviram de base ao recrutamento dos técnicos que seriam encaminhados ao Brasil para acompanhar a instalação do centro de pesquisas, foram definidos da seguinte forma:

A) a pesquisa das condições culturais do Brasil e suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças – visando a uma interpretação regional do país tão exata e tão dinâmica quanto possível;

A.1) a formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar aquelas condições e tendências no sentido de desenvolvimento desejável de cada região do país.

B) a pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, por meio do levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo de ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento;

C) à luz da política institucional formulada pela pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional:

- 1) elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos;
- 2) elaborar, baseados nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc., etc.

D) Conjuntamente com esse trabalho de pesquisa, interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico e, por meio dele, o Centro treinará administradores e especialistas em educação para lotar os Estados e os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos, que estão sendo criados nos Estados, ligados ao *master center* do Rio de Janeiro e, se possível, os próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras (CBPE, 1956, p. 38-39).

Nesta definição de objetivos encontrava-se, fortemente marcada, a ênfase na importância da realização de pesquisas sobre a realidade social e educacional em cada uma das regiões do país, com o intuito de reunir informações que sustentassem uma política educacional compatível com o processo de mudança social e econômica em curso. Essa mudança em direção a uma sociedade urbano-industrial poderia estar sendo facilitada ou dificultada pelo sistema educacional existente. As pesquisas deveriam fornecer um diagnóstico da situação, que servisse de base à política de reconstrução educacional brasileira. Reunindo os esforços desenvolvidos pela CILEME e pela CALDEME, as pesquisas sociais e educacionais deveriam resultar tanto na elaboração de planos e sugestões de intervenção, como na organização de material pedagógico de apoio ao trabalho de administradores e professores. Outra atividade incluída nesta definição de objetivos foi a organização de cursos de treinamento de administradores e especialistas em educação, cujos participantes seriam preparados para atuar nos Centros Regionais de Pesquisas e nas faculdades de filosofia, com o propósito de promover a realização de pesquisas educacionais nestas instituições.

Entre o final de 1954 e o início de 1955, a UNESCO promoveu a vinda para o Brasil do sociólogo britânico Bertram Hutchinson e do psicólogo social canadense Otto Klineberg, com o objetivo de discutir com a direção do INEP a organização e entrada em funcionamento da nova instituição de pesquisas (CBPE, 1956, p. 40). Otto Klineberg já conhecia o Brasil desde 1945, quando participou da organização do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Klineberg também foi um dos membros da UNESCO que, em 1950, se manifestou favoravelmente à ampliação do projeto de pesquisas sobre relações raciais no Brasil a outros estados, além da Bahia (Maio, 1999, p. 145). No INEP, Otto Klineberg, além de sugerir o nome de “Centro de Pesquisas Educacionais” para a nova instituição, elaborou três documentos que apresentavam sua concepção acerca da organização, das atividades e dos objetivos do órgão que estava sendo planejado. Bertram Hutchinson, por sua vez, elaborou um outro documento sobre problemas de pesquisa.

Em junho de 1955, antes mesmo que os documentos dos colaboradores estrangeiros fossem discutidos ou que fosse aprovado um documento legal acerca de sua existência, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) começou a ser instalado. Charles Wagley e João Roberto Moreira, que já conheciam o funcionamento do INEP e seus projetos de pesquisa, promoveram a instalação da sede provisória do órgão,⁴³ iniciaram a contratação dos primeiros pesquisadores e planejaram suas pesquisas iniciais. Luís de Castro Faria e Luiz de Aguiar Costa Pinto foram chamados para a coordenação dos trabalhos, e Josildeth Gomes, Carlo Castaldi, José Bonifácio Rodrigues e Orlando Ferreira de Melo foram contratados para iniciar as primeiras pesquisas (CBPE, 1956, p. 43).

Em 18 de agosto de 1955 realizou-se no Rio de Janeiro uma reunião com o propósito de discutir os documentos elaborados por Otto Klineberg e Bertram Hutchinson, o plano de trabalho de Charles Wagley e João Roberto Moreira para o ano de 1955 e a definição inicial de objetivos elaborada por Anísio Teixeira em 1954 (CBPE, 1956, p. 43-44). O sociólogo Florestan Fernandes, que já estava participando das discussões acerca da instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, também participou desta reunião, apresentando, principalmente, uma crítica aos objetivos e funções formulados por Otto Klineberg para a nova instituição.

Tomando como ponto de partida a idéia de que a educação brasileira precisava adaptar-se “às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas” (Klineberg, 1955, p. 118), Otto Klineberg propunha como objetivo principal dos Centros de Pesquisas a elaboração de dois instrumentos de compreensão da situação social e educacional existente no Brasil à época: um “mapa cultural” e um “mapa educacional”.

O chamado “mapa cultural” deveria ser dotado das seguintes características:

A expressão “mapa cultural” está naturalmente sendo usada como um símbolo, para representar um conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo (Klineberg, 1955, p. 118-119).

⁴³ O CBPE funcionou, até o início de 1957, numa sede provisória localizada na Rua México n.º 3, sendo então transferido para um edifício próprio na Rua Voluntários da Pátria n.º 107, no Rio de Janeiro (Ação do INEP..., 1961, p. 99).

O “mapa educacional”, por sua vez, deveria apresentar um quadro completo do estado atual da educação brasileira, contendo os currículos dos diversos níveis de ensino; o papel desempenhado pelas instituições de ensino particulares; aspectos psicológicos, como atitudes em relação à escola, níveis de satisfação e descontentamento, etc.; além de informações sobre:

a preparação diversificada dos professores, o tamanho das classes, a disponibilidade do material de ensino, a acessibilidade das escolas e os meios de transporte, a existência de bibliotecas adequadas, a regularidade de freqüência, a natureza da população escolar, o grau de cooperação da comunidade, o problema da língua (especialmente no caso de imigrantes), o contato com outras influências educacionais existentes, tais como jornais, cinema, rádio, etc (Klineberg, 1955, p. 120).

De posse desses dois mapas, segundo Otto Klineberg, o Centro atingiria seu verdadeiro propósito quando os comparasse, “de modo que possam ser obtidas informações sobre até que grau a prática educacional nos níveis nacional, regional e local, corresponde à realidade cultural e social” (Klineberg, 1955, p. 121). Desta comparação surgiriam as propostas para melhor adaptação das escolas às necessidades das comunidades em que elas funcionavam.

Segundo Florestan Fernandes, as funções do Centro, da maneira como formuladas por Otto Klineberg, eram “deveras acanhadas” frente às exigências impostas pela necessidade de ajuste da educação à realidade social brasileira (Fernandes, 1966 [1955], p. 569). A principal crítica formulada por Florestan Fernandes à idéia de elaboração de um “mapa cultural” e um “mapa educacional” era que esses instrumentos ofereceriam uma representação estática da realidade, insuficiente para colaborar no ajuste da educação às mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira:

para descobrir como ajustar mutuamente a “educação brasileira” às “necessidades e exigências do povo brasileiro”, o procedimento é insuficiente, exatamente por que não pode expor ao campo de análise e de interpretação as conexões dinâmicas, que interessariam no caso, e que só poderiam ser retidas através de procedimentos que considerassem as relações entre a educação e a sociedade, nos seus diversos níveis, em termos dos processos que operam em situações concretas globais (Fernandes, 1966 [1955], p. 572).

As mudanças sociais em curso no Brasil, cujo sentido apontava para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial no país, conforme Florestan Fernandes, exigiam “uma política nova no setor da educação” (Fernandes, 1966 [1955], p. 570), que, baseada nos resultados da investigação científica e nas condições da sociedade brasileira, concebesse a educação como um fator de progresso e uma influência que deveria ser dirigida de acordo com as possibilidades

de desenvolvimento do sistema social (Fernandes, 1966 [1955], p. 570). Nesse contexto, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), enquanto instituição voltada à realização de pesquisas aplicadas, não poderia perder de vista suas finalidades práticas no momento de definição de seus objetivos:

O CBPE não pode escapar à contingência que dá sentido à sua constituição e que, portanto, deverá determinar a sua estrutura e os seus objetivos: ele nasce e deve operar como um núcleo de organização e de orientação da pesquisa científica, tendo em vista certos fins práticos (formalmente: relações entre a educação, a política educacional e os problemas educacionais emergentes) (Fernandes, 1966[1955], p. 572).

O problema da definição dos objetivos do CBPE, portanto, não podia ficar circunscrito à própria instituição, ele precisaria ser considerado em relação a todo um conjunto de renovações do aparelho administrativo, técnico e burocrático do Ministério da Educação, assim como à redefinição de sua política educacional, no sentido de que a educação fosse tomada como um fator dinâmico de mudança e de progresso na sociedade brasileira (Fernandes, 1966 [1955], p. 577-578):

Por isso, seria conveniente que os princípios fundamentais dessa política, pelo menos, fossem estabelecidos com clareza, antes mesmo do Centro começar suas atividades, pois esses princípios é que irão regular e dirigir as atividades do CBPE (Fernandes, 1966[1955], p. 578).

Ao estabelecer este estreito vínculo entre os propósitos que deveriam nortear as atividades de um centro de pesquisas educacionais localizado no interior da estrutura do governo federal com a política educacional definida por este governo, Florestan Fernandes enfatizava questões que já vinham sendo consideradas por Anísio Teixeira – que se encontravam expressas na definição de objetivos do Centro por ele elaborada em 1954 –, e que não haviam ganhado destaque nas proposições de Otto Klineberg: as pesquisas do Centro deveriam colaborar para a compreensão do processo de mudança que estava ocorrendo de forma diferenciada nas diversas regiões do Brasil, e que, em maior ou menor grau, apontava no sentido da consolidação, em todo o país, de uma sociedade de características urbano-industriais; esse conhecimento colaboraria para orientar a adaptação da educação às exigências dessa sociedade em mudança; e, finalmente, todo esse esforço somente adquiriria sentido em um contexto político em que a descentralização administrativa da educação e a democracia política e social tivessem lugar.

Após as diversas discussões ocorridas no segundo semestre de 1955 e dada a constatação da necessidade de definição de um documento normativo de caráter legal que definisse a organização formal do CBPE (CBPE, 1956, p. 45-46), o

Decreto n.º 38.460, que instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais, foi assinado em 28 de dezembro de 1955 e publicado no Diário Oficial de 24 de janeiro do ano seguinte.⁴⁴

Segundo este decreto, o CBPE – no Rio de Janeiro – e os Centros Regionais – localizados em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre – passariam a funcionar para atender ao seguinte propósito:

dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério primário e normal (trecho inicial do Decreto n.º 38.460, de 28/12/1955).

O regime de financiamento estabelecido para os Centros foi o mesmo das “campanhas nacionais de educação”, fato que – a exemplo do que já havia sido experimentado por ocasião da entrada em funcionamento da CILEME – permitia às novas instituições ter um acesso mais rápido e agilizado aos recursos orçamentários a elas destinados, abrindo a possibilidade de contratação de pessoal para a realização de projetos de pesquisa específicos. O Decreto n.º 38.460, também previa a possibilidade de estabelecimento de convênios para a manutenção e administração dos Centros Regionais:

Art. 4.º - Os Centros serão organizados segundo planos elaborados pelo INEP e aprovados pelo Ministro de Estado, sob regime de financiamento especial e gozando de todas as condições de flexibilidade e independência das campanhas nacionais de educação.

Parágrafo único – Os Centros Regionais poderão funcionar em regime de convênios com os governos ou entidades públicas ou privadas ou ser diretamente mantidos e administrados pelo INEP.

Através destes convênios, os Centros Regionais poderiam funcionar de forma articulada com instituições de já existentes, facilitando o intercâmbio de recursos humanos e materiais disponíveis nos estados em que seriam instalados.

Os objetivos que os Centros de Pesquisas acabaram por apresentar no decreto de sua criação, foram definidos de forma muito próxima àquela estabelecida por Anísio Teixeira em 1954:

Art. 2.º - Os Centros de Pesquisas a que alude o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I – pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;

⁴⁴ Os documentos legais de criação do CBPE e dos Centros Regionais foram publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, n. 61, jan.-mar./1956, p. 145-153, sob o título “O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”.

II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

III – elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV – treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias.

Esta definição de objetivos adequava-se ao contexto das questões educacionais em jogo no Brasil em meados da década de 1950. Tomando a democracia política como pressuposto, sugeria-se o funcionamento de um conjunto de instituições de pesquisas que, através da elaboração de interpretações sobre a realidade social brasileira em mudança para o tipo urbano-industrial e sobre a situação educacional nas diversas regiões do país, colaborassem com o governo federal e os governos estaduais no sentido de fornecer-lhes subsídios para as decisões relacionadas com as questões educacionais de sua esfera de competência, ao mesmo tempo em que serviam para a formação de uma nova consciência educacional entre o magistério e os administradores escolares.

As atuações do CBPE na capital federal e dos Centros Regionais nas capitais dos estados de São Paulo, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul teriam a função de colaborar com o Estado – tomado como responsável pela *educação nacional* – na elaboração de uma nova política educacional, baseada na descentralização administrativa e na autonomia estadual de gestão dos sistemas de escolares. Esta organização descentralizada dos Centros corresponderia à organização também descentralizada dos sistemas de ensino que se pretendia ver instalada no país após a aprovação da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A criação dos Centros de Pesquisas na estrutura do INEP procurava, através da definição destes objetivos, portanto, reaproximar a instituição dos processos de tomada de decisão quanto à política educacional brasileira, tanto na esfera nacional como local, função da qual ela havia se distanciado ao longo da segunda metade da década de 1940.

Capítulo 2: Pesquisa científica e política educacional num contexto social em mudança

Duas idéias básicas acerca da relação entre educação, desenvolvimento, pesquisa científica e política educacional encontram-se combinadas no projeto de criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Por um lado, figurava a noção de que, para atender às demandas educacionais decorrentes dos processos de urbanização e industrialização em curso em diversos pontos do Brasil, era necessário promover uma reestruturação da educação escolar em todos os seus níveis e graus e em cada uma das regiões do país, de acordo com as necessidades locais; por outro lado, defendia-se a idéia de que essa reestruturação somente alcançaria seu objetivo de fazer com que a educação pudesse ser tomada como um fator favorável ao desenvolvimento, na medida em que se baseasse em informações e análises sobre a realidade social e educacional brasileira obtidas por meio de pesquisas científicas aplicadas à educação.

Estas preocupações estavam presentes, de forma explícita, na definição das “diretrizes de trabalho” dos Centros que foram estabelecidas no momento de sua criação. Nelas, as atividades dos novos órgãos de pesquisa que estavam sendo instituídos no INEP eram apresentadas como uma forma de equacionar o problema da necessidade de obtenção de *fundamentação científica* à elaboração de uma política educacional capaz de promover a adequação do sistema de ensino às demandas colocadas pelo processo de desenvolvimento em curso no país, de forma a fazer com que a educação escolarizada cumprisse, na medida de suas possibilidades, o papel de fator de aceleração, ajuste ou equilíbrio do processo de desenvolvimento.

Nas diretrizes de trabalho, a chamada *tarefa básica* dos Centros e os *agentes* responsáveis pela sua realização, assim como a *função* da educação escolarizada, foram apresentados da seguinte forma:

A análise do processo de desenvolvimento que vem afetando a sociedade brasileira como um todo, embora com intensidade variável nas diferentes regiões do país, impõe-se como tarefa básica, que representará verdadeira tomada de consciência dos problemas emergentes desse processo (CBPE, 1956, p. 51).

Concebida a escola como fator de progresso ou de reajustamento ou de influência que deve ser canalizado no sentido traçado pelo desenvolvimento do sistema social em causa, as

diretrizes de uma política educacional exigem fundamentação, para a qual os estudiosos de educação e de ciências sociais podem e devem contribuir (CBPE, 1956, p. 51).

Essa análise do processo de desenvolvimento e de seus problemas, que seria realizada por educadores e cientistas sociais, deveria levar em consideração as relações existentes entre a educação escolar e a sociedade na qual ela se processava, tendo em vista a reestruturação do ensino brasileiro, tomada como *alvo principal* das atividades dos Centros:

As relações entre a educação e a sociedade devem ser consideradas nos seus aspectos dinâmicos, e, portanto, o objeto da análise é o próprio processo de desenvolvimento dentro de situações concretas globais, e não os seus produtos formais ou os elementos decorrentes (CBPE, 1956, p. 51).

A reestruturação do ensino brasileiro, para que a escola possa servir a todos como agência de transmissão do patrimônio cultural e da sua própria harmonização, deve constituir o alvo principal das atividades do Centro, encarando-se a educação como um dos fatores que devem ser utilizados, até onde for possível, no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira (CBPE, 1956, p. 51).

As pesquisas em ciências sociais e as pesquisas educacionais que seriam realizadas pelos Centros, portanto, foram concebidas para atender a um objetivo principal bastante específico, que vinculava os resultados por elas obtidos à elaboração de políticas públicas em diversos níveis da esfera educacional, com o propósito de ajustar o sistema de ensino às necessidades colocadas pelo processo de desenvolvimento:

A pesquisa educacional deve ser explorada de maneira que permita o aproveitamento regular dos resultados das pesquisas em ciências sociais, sempre tendo em vista as possibilidades de ajustar o sistema educacional às condições de existência e às exigências de desenvolvimento econômico, social e cultural das diversas regiões do país (CBPE, 1956, p. 52).

Os resultados da pesquisa em ciências sociais e da pesquisa educacional servirão para elaborar os fundamentos da política educacional, ou de orientação para reformas específicas, ou programas restritos de alteração do sistema educacional (CBPE, 1956, p. 52).

Essa divisão estabelecida nas diretrizes de trabalho dos Centros entre a pesquisa em ciências sociais e a pesquisa educacional sugere uma complementaridade entre estes dois “tipos” de pesquisas. Enquanto as pesquisas em ciências sociais aplicadas à temática educacional deveriam investigar as mudanças em curso na sociedade brasileira – considerando a diversidade regional existente – e suas relações com a educação escolarizada, as pesquisas educacionais deveriam estudar os diversos aspectos relacionados à administração escolar – como o funcionamento das escolas, seus currículos e métodos – tendo em vista a implementação de reformas nos sistemas de ensino que promovessem o

ajuste desse sistema àquelas novas condições de existência que estavam surgindo na sociedade brasileira e que, por sua vez, eram alvo de interpretações por parte dos cientistas sociais. Pesquisadores em ciências sociais e em educação, portanto, contribuiriam, cada qual em sua especialidade, para promover uma transformação na educação escolarizada, de forma a adaptá-la às necessidades que se colocavam pelo processo de construção de uma sociedade urbano-industrial no país e convertê-la em um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento econômico e social.

Estas idéias que estavam presentes na definição dos objetivos dos Centros de Pesquisas do INEP inseriam-se em duas discussões que adquiriram destaque no pensamento social brasileiro da década de 1950: as relações entre educação e desenvolvimento econômico e social; e, o grau de racionalidade envolvido na tomada de decisões políticas, inclusive naquelas relativas à política educacional brasileira. A primeira destas discussões relacionava-se ao papel que a educação escolarizada desempenhava, ou deveria desempenhar, no processo de desenvolvimento em curso na sociedade brasileira, enquanto a segunda relacionava-se ao problema da utilização do conhecimento científico como fundamento do planejamento educacional e da introdução de mudanças nos processos de ensino, na administração dos sistemas escolares e na própria definição das diretrizes que deveriam pautar a política educacional brasileira.

1. Alguns aspectos da discussão sobre educação e desenvolvimento no Brasil na década de 1950 e suas relações com o projeto institucional dos Centros do INEP

Os Centros de Pesquisas do INEP foram criados e iniciaram suas atividades em um momento da vida política brasileira no qual os ideais nacional-desenvolvimentistas se afirmavam como doutrina oficial do Estado e passavam a contar com a adesão de parte da intelectualidade progressista brasileira.¹ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), inclusive, foi criado no Ministério da Educação e Cultura poucos meses antes da criação dos Centros do INEP, sendo

¹ Uma discussão sobre a permanência da orientação nacionalista e desenvolvimentista na transição do Estado Novo para a ordem republicana pode ser encontrada em Celso Beisiegel (1992, p. 09 e 2004, p. 83-88). Sobre a participação de parte da intelectualidade brasileira nos projetos do reformismo nacionalista nos anos cinquenta ver Carlos Guilherme Mota (1994, p. 154-202).

dotado do propósito de elaborar os “instrumentos teóricos” em favor do processo de desenvolvimento nacional.²

Na teorização elaborada pelo ISEB podem ser encontradas considerações acerca do papel que a educação deveria cumprir no processo de desenvolvimento nacional. Na aula inaugural do curso regular do ISEB, realizada em 1956, Álvaro Vieira Pinto – um dos chamados “isebianos históricos” e responsável pelo Departamento de Filosofia da instituição (Toledo, 1997, p. 45 e p. 205) – identificava no problema da educação das massas populares um elemento fundamental da teoria do desenvolvimento:

O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Em função desse objetivo, a fim de que, sem abandonar o que seja aconselhável manter da tradição, se concentrem os esforços pedagógicos na criação da nova mentalidade. As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. (...) Deverá ser abandonada a preocupação de formar doutores e exegetas em coisas mortas, para que se constitua o humanismo do nosso tempo, que prezará fundamentalmente o conhecimento das ciências da cultura e da natureza, a posse de técnicas de exploração fecunda da realidade material e as artes que expressem o sentido original do homem brasileiro. Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento. Para o Brasil atual, a educação é a difusão dessa ideologia (Pinto, 1960 [1956], p. 43-44).

Essas idéias acerca da formação necessária ao homem que promoveria o desenvolvimento nacional – cuja ênfase residia na formação de quadros técnicos conscientes de seu papel nas mudanças que estavam ocorrendo – se fariam presentes na orientação impressa pelo governo federal à meta estabelecida para o setor educacional em seu programa de desenvolvimento. No Programa de Metas do governo Kubitschek, estabelecido para o período de 1956 a 1961, a educação foi incluída como um dos cinco setores considerados estratégicos para o desenvolvimento nacional, juntamente com a energia, transporte, alimentação e indústrias de base.³ A meta educacional referia-se à necessidade de intensificação

² O ISEB foi criado no Ministério da Educação e Cultura com os seguintes objetivos: “O ISEB tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da história, da economia e da política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, visando à elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (Art. 2.º do Decreto n.º 37.608, de 14/07/1955, que institui o ISEB).

³ Conforme Roberto Moreira, apesar da educação ter sido considerada como meta prioritária do governo pela primeira vez no Programa de Metas, sua participação no total de investimentos, assim como a participação do setor de alimentação, era pequena, respectivamente, 3,4% e 3,2% do total

da formação de pessoal técnico e à orientação da educação para o desenvolvimento, tendo sido incluída no Programa, segundo Celso Lafer, pelo emprego das noções de “interdependência” e de “demanda derivada”, ou seja, a intensificação das atividades produtivas decorrente da implementação do Programa de Metas criaria, no futuro, um “ponto de estrangulamento” de pessoal técnico, que precisaria ser superado através do estímulo à formação de mão-de-obra habilitada ao trabalho técnico e industrial (Lafer, 1973, p. 36-37).

Conforme Miriam Limoeiro Cardoso, em sua interpretação da ideologia desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, a ênfase na racionalização do processo de desenvolvimento neste período se voltava sobretudo ao planejamento econômico, apresentado como uma forma de, a partir do diagnóstico da situação existente, desenvolver mecanismos de controle e previsão para atenuar os chamados “pontos de estrangulamento” e acelerar o crescimento econômico (Cardoso, 1978, p. 208). Neste planejamento, a introdução de modificações no sistema educacional era entendida como necessária frente às solicitações do acelerado processo de desenvolvimento que se pretendia imprimir ao país:

A questão que se coloca para a reforma proposta é tornar prático o ensino, fugindo ao academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, no sentido de que ela passe a formar o tipo de quadros exigidos pela transformação por que se quer fazer passar a realidade (Cardoso, 1978, p. 220).

Seja na orientação expressa oficialmente pelo governo através de seu programa de desenvolvimento nacional ou nas idéias defendidas por um dos intelectuais que integravam uma instituição mantida por esse mesmo governo com a intenção de obter assessoria, apoio e sustentação à política de desenvolvimento subjacente àquele programa (Toledo, 1997, p. 42-43), pode ser observado o propósito fundamental de fazer com que a educação se voltasse sobretudo à preparação de pessoal treinado nos diversos níveis de ensino – tanto em relação às habilidades práticas como em relação à mentalidade – de forma que essa mão-de-obra se tornasse apta a participar e a colaborar com o desenvolvimento industrial do país.

Pronunciamentos dotados de uma orientação que se aproximava a esta, em relação à necessidade de formação para o trabalho, também podem ser

dos recursos. Ao setor de energia foram destinados 43,4% dos recursos; ao setor de transportes, 29,6%; e, ao setor de indústria de base, 20,4% dos recursos (Moreira, 1989, p. 103).

encontrados entre aqueles elaborados por representantes do meio educacional brasileiro nos anos cinquenta.

Anísio Teixeira, em 1953, já apresentava os objetivos que, no seu entender, deveriam orientar a escola primária na sociedade moderna:

A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. (...) Por isso mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (Teixeira, 1956 [1953], p. 22).

Em suas formulações acerca dos objetivos educacionais adequados à sociedade urbana e industrial, contudo, Anísio Teixeira associava à necessidade de formação do trabalhador uma forte preocupação com a *democratização* da vida social no Brasil,⁴ elemento que estava ausente do centro das preocupações dos intelectuais do ISEB (Beisiegel, 1992, p. 71).

Essa associação entre a formação necessária para o mundo do trabalho e o preparo para a vida democrática, que resultava na caracterização dos aspectos que integrariam a *educação democrática*, estava presente, na década de 1950, nas formulações elaboradas por intelectuais voltados à identificação dos objetivos educacionais que deveriam ser assumidos pela sociedade brasileira em mudança.

A preocupação do meio educacional brasileiro com a educação democrática e com a formação para a vida prática pode ser constatada, por exemplo, nos temas selecionados para a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1956, na Bahia. A discussão a respeito dos “processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida social” figurava ao lado dos debates sobre “a concepção atual do humanismo” e sobre “a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas” (XII Conferência..., 1956, p. 132). Entre as recomendações resultantes desta conferência figuravam tanto a necessidade de reformar a educação para que as ciências naturais, o conhecimento de caráter prático e o ensino técnico ganhassem maior destaque na formação dos estudantes, como a

⁴ Conforme interpretação de Marlos Rocha, nos escritos de Anísio Teixeira “jamais se justificará a modernidade educacional pelas exigências de atualização da ordem econômica. O fundamento de sua justificativa faz-se por *razão política: a moderna constituição da cidadania e da convivência democrática*” (Rocha, 1996, p. 209).

preocupação em definir e encontrar os meios para a democratização dos processos educativos:

É preciso atenuar as barreiras que isolam a Escola, da Pesquisa e da Indústria, incentivando as atividades extracurriculares que mais beneficiem a aprendizagem das ciências naturais, tais como as visitas às indústrias, centros de pesquisas, e institutos tecnológicos, assim como estágios de professores durante as férias em laboratórios de pesquisa ou nas indústrias (XII Conferência..., 1956, p. 133).

Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidade, na base da justiça social e da fraternidade humana (XII Conferência..., 1956, p. 136).

Que seja feita revisão do sistema educacional brasileiro, orientando-o para uma justa valorização do estudo das disciplinas aplicadas a fim de que o educando se desenvolva no sentido de uma participação efetiva em todas as tarefas da comunidade, através de uma educação baseada na experiência e no quadro real das necessidades e interesses do grupo social a que pertence (XII Conferência..., 1956, p. 137).

Que sejam oferecidas ao magistério oportunidades de estudo dos processos de educação democrática, – reuniões, seminários, cursos intensivos, missões pedagógicas – onde, concomitantemente ao exame dos temas ou problemas, lhe sejam propiciadas autênticas vivências democráticas (XII Conferência..., 1956, p. 138-139).

Outro exemplo de educador fortemente preocupado com a democratização da sociedade brasileira no contexto do processo de desenvolvimento em curso no país na década de 1950 foi Paulo Freire. Em seu primeiro livro, intitulado “Educação e atualidade brasileira”, de 1959, Paulo Freire defendia a necessidade de inserção do homem brasileiro no processo de democratização e no processo de desenvolvimento econômico através da educação:

a nossa educação tem de apresentar uma duplicidade de planos instrumentais: o do preparo técnico com que se situará o homem nacional aptamente no processo de desenvolvimento. O da formação de disposições mentais com que adira ao desenvolvimento, aceitando, inclusive conscientemente, os traumas e as restrições decorrentes da industrialização, às vezes necessariamente apressada. Formação de disposições mentais democráticas com as quais se identifique com o clima cultural novo (Freire, 1959, p. 18).

Em sua análise sobre este primeiro trabalho de Paulo Freire, Celso Beisiegel aponta os aspectos da reforma educacional que nele são apresentados como necessários para sincronizar o ensino com a realidade brasileira em fase de transição:

Cabia à escola fornecer os quadros técnicos de nível primário, médio e superior solicitados pela crescente transformação da economia. Era preciso formar os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna. Cabia também ao ensino fornecer aos brasileiros a possibilidade de formação de um particular senso de sua historicidade, mediante o qual pudessem situar-se como sujeitos no processo de construção da sociedade desenvolvida e autônoma. Certamente era preciso acabar com a superposição da escola à realidade. Impunha-se também a eliminação do caráter autoritário e da orientação assistencialista das atividades. E a excessiva centralização das decisões seria substituída por uma ordenação mais flexível. Esta reforma, com toda a razão já o afirmara Anísio Teixeira, sem dúvida alguma seria ampla, e necessariamente política, porque impunha a

descentralização que possibilitasse o reencontro do ensino brasileiro com as realidades regionais e locais (Beisiegel, 1992, p. 98).

Entre os cientistas sociais, Florestan Fernandes, em trabalhos elaborados sobretudo nos anos cinqüenta, apresentou os princípios democráticos e as finalidades práticas, também de cunho democrático, que, conforme a sua interpretação, deveriam ser tomados como referência a uma reconstrução de base, capaz de intervir em todos os aspectos e níveis da educação brasileira:

As inovações terão que se ligar a certos princípios gerais, inerentes à intenção de preparar personalidades democráticas para uma ordem social democrática, e atender certos fins práticos, com o desenvolvimento da consciência de afiliação nacional e dos direitos e dos deveres do cidadão, de uma ética da responsabilidade, da capacidade de julgamento autônomo de pessoas, valores e movimentos sociais etc. Portanto, exige reforma não em setores isolados, mas no sistema educacional como um todo, em sua estrutura, em seu funcionamento e na mentalidade pedagógica que alimenta, predominantemente, as expectativas dos círculos conservadores, dentro ou fora do ensino (Fernandes, 1960 [1954], p. 103).

Florestan Fernandes acreditava na possibilidade de que a escola tivesse condições de desempenhar um papel ativo no processo de formação das classes sociais e na organização do regime democrático desde que uma nova política educacional, dotada de fundamentos realistas e baseada nos resultados da investigação científica e no pensamento planejado, fosse colocada em prática (Fernandes, 1966[1955], p. 570 e p. 578). Essa política – conforme sugerido na citação apresentada acima – deveria desencadear uma reforma no sistema educacional, que tornasse possível a intervenção planejada em todos os seus aspectos e níveis. Neste contexto, Florestan Fernandes manifestava sua “simpatia e entusiasmo” em relação à iniciativa de criação dos Centros de Pesquisas do INEP (Fernandes, 1966[1955], p. 568), uma vez que as pesquisas aplicadas que seriam promovidas por essas instituições poderiam oferecer “os pontos de apoio para desencadear semelhante reconstrução educacional” (Fernandes, 1966[1955], p. 578):

o principal interesse pela criação do Centro [Brasileiro de Pesquisas Educacionais] nasce das possibilidades iniciais de explorar estrategicamente a educação como fator dinâmico de mudança e de progresso na sociedade brasileira. É claro, o que também deveria ser examinado, que a introdução de inovações que atinjam tais fins tenderá a provocar alterações profundas na estrutura, no funcionamento, na mentalidade e nas técnicas educacionais, tradicionalmente vinculados com os nossos tipos de escola (Fernandes, 1966[1955], p. 577-578).

Daí pode ser apreendido o sentido fundamental atribuído às atividades de pesquisas dos Centros do INEP: promover a realização de investigações científicas

cujos resultados fossem utilizados como subsídios à introdução de modificações nos sistemas de ensino e em seus métodos, de forma que a educação pudesse ser tomada como um fator social construtivo nos processos de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira.

2. As pesquisas científicas e a elaboração de uma nova política educacional no projeto institucional dos Centros do INEP

Desde a experiência de realização de estudos de comunidade em diversas regiões da Bahia, desenvolvida no final da década de 1940, através do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia/Columbia University, Anísio Teixeira estreitou seus contatos tanto com cientistas sociais brasileiros e norte-americanos, como com a UNESCO, com o propósito de utilizar na definição das políticas públicas nas áreas da saúde e da educação as informações obtidas por aquelas pesquisas que, à época, gozavam de grande prestígio nos meios científicos, como forma de compreensão das mudanças que estavam ocorrendo nas comunidades consideradas *tradicionais*, cujo modo de vida tendia ao desaparecimento frente à *modernização* do país (Consorte, 1997, p. 33).

No INEP, já no início da década de 1950, Anísio Teixeira daria continuidade a essa estratégia de utilização dos resultados das pesquisas científicas voltadas à temática educacional como subsídios para a elaboração de políticas públicas. Em seu discurso de posse como diretor da instituição, pronunciado em 1952 e reproduzido parcialmente no ofício encaminhado ao ministro da Educação na etapa final do processo de criação dos Centros de Pesquisas, em 1955, esse propósito foi bastante enfatizado, como no seguinte trecho:

A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para estes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos hão de discordar, mesmo entre pessoas de tirocínio comprovado. Temos que nos esforçar por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os fatos com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamentos válidos (Teixeira, 1952, p. 77-78, e, 1955, p. 146-147).

Por ocasião da inauguração do Centro Regional de Pesquisa Educacionais de Recife, em 1957, Anísio Teixeira voltaria a destacar a relação que procurava ver estabelecida, através do funcionamento daquela instituição e dos demais Centros de Pesquisas do INEP, entre a pesquisa científica e a política educacional:

Realmente, Senhor Governador, não é um organismo federal que ora aqui se instala, mas um centro de estudos e pesquisas, enraizado na região a que deseja servir e orientado tão-somente pelas regras e disciplinas do saber e da busca do saber. (...) O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, este sim, órgão federal, para dar melhor cumprimento às suas funções de estudo, resolveu, com efeito, delegar tais atribuições a centros administrativamente semi-autônomos e cientificamente autônomos, a fim de que a tarefa de pesquisar e formular a política e planejamento educacional do país pudesse ser feita sem outras restrições que as da consciência científica dos profissionais das ciências sociais e da educação no país (Teixeira, 2001 [1957], p. 78).

Outros intelectuais convocados por Anísio Teixeira para contribuir com seu prestígio político e intelectual no início das atividades dos Centros Regionais de Pesquisas, como Fernando de Azevedo, Mário Casasanta e Gilberto Freyre,⁵ também manifestaram em seus discursos de inauguração institucional suas percepções acerca do papel que deveria ser desempenhado por aqueles órgãos na renovação da política educacional brasileira.

Fernando de Azevedo, na inauguração oficial das atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – por ele dirigido entre 1956 e 1961 –, enfatizou o propósito de realização de pesquisas em ciências sociais voltadas à temática educacional tendo em vista a elaboração de uma “política científica” e racional de educação:

A inauguração deste Centro, como o do Centro Brasileiro que o precedeu, no Rio de Janeiro, marca mais uma tentativa – a maior de todas – para promover a transição de uma política empírica de educação para uma política científica, realista e racional (Azevedo, 1957 [1956], p. 08-09).

Entre as idéias segundo as quais se orientou o planejamento geral dos Centros, uma das de maior alcance científico e prático, de uma parte, e por outra, das mais caras a sociólogos e antropólogos é a íntima colaboração das ciências sociais e das ciências educacionais. Sempre me pareceu da mais alta importância para a educação, aproximar dela e fazer para ela convergirem as ciências sociais, destinadas a examinar os seus problemas de um novo ângulo e a fecundar esse campo, em que as idéias e doutrinas, a organização das escolas e dos sistemas educacionais, as técnicas pedagógicas e o próprio tipo de relação entre mestres e discípulos não se podem compreender e explicar senão em face e à luz das estruturas econômicas, sociais e políticas (Azevedo, 1957 [1956], p. 10).

Mário Casasanta, no discurso de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais por ele dirigido, em Minas Gerais, de 1957 a 1963, também destacou a necessidade de realização de pesquisas, de forma a adaptar a escola ao seu meio:

Uma escola, que mereça o nome de escola, não pode ser uma imitação, mas uma criação de todos os dias. Não basta para criá-la, que se construam casas, que se treinem professores ou se copiem sistemas de ensino. É necessário que se faça sob medida para um dado meio, como a roupa que se talha para um dado corpo. Para isso, impõe-se o estudo da criança, o

⁵ O Anexo n.º 2 apresenta um quadro completo dos administradores responsáveis por cada um dos Centros de Pesquisas do INEP ao longo de todo o seu período de funcionamento.

estudo do meio físico e social em que ela vive, o estudo das exigências sociais – atuais e futuras, a elaboração de processos adequados de ensino. Em suma: não se compreende uma boa escola desvinculada do lugar, mas sim a ele presa por muitas raízes. Nesse sentido, não se pode dispensar um contínuo e inteligente esforço de captação de dados e de renovação de métodos (Casasanta, 1958 [1957], p. 27).

Na inauguração do Centro Regional de Recife, Gilberto Freyre, diretor da instituição entre 1957 e 1970, destacou tanto o esforço de interpretação da realidade que precisava ser feito para adaptar a educação às exigências regionais, como a utilidade das pesquisas em ciências humanas na administração pública:

Agora é de novo a voz sempre moça de Anísio Teixeira que me chega aos ouvidos e à consciência. Voz ao mesmo tempo de solicitação e de comando. Obedecendo-lhe, obedecendo ao brasileiro de minha geração cuja palavra tornou-se para todos nós, seus compatriotas, a própria voz do Brasil necessitado de uma educação que o torne capaz de ser, num mundo novo em começo, o mais civilizado dos povos tropicais, sem que “civilização” signifique o esforço de apenas copiar o brasileiro modelos europeus ou anglo-americanos. Para desenvolver novo tipo de civilização ao sol do trópico é preciso que o brasileiro intensifique o esforço de analisar-se, de conhecer-se, de interpretar-se: tarefa sobretudo do cientista social, embora também do pensador e do artista (Freyre, 1958 [1957], p. 110).

[Os Centros de Pesquisas] procuram por a serviço dos homens de governo, dos legisladores, dos educadores, dos líderes das indústrias e da lavoura, a inteligência, o saber especializado, o esforço, a experiência, a técnica, dos seus homens de estudo, numa época em que está mais do que demonstrado o valor tanto da arte dos educadores quanto da ciência dos antropólogos, dos sociólogos, dos economistas, dos psicólogos, para o governo dos povos e para a administração dos Estados (Freyre, 1958 [1957], p. 114).

Esse propósito – tantas vezes reafirmado – de aplicação prática dos conhecimentos provenientes das pesquisas em ciências sociais, tendo em vista a racionalização de decisões políticas e administrativas, que se manifestava na década de 1950, em relação à educação, através da criação dos Centros de Pesquisas do INEP, pode ter suas origens teóricas identificadas nas repercussões alcançadas no Brasil pelos debates gerados nas ciências sociais elaboradas nos Estados Unidos e na Europa durante a primeira metade do século vinte.

Na famosa “Nota Metodológica” elaborada por William Thomas e Florian Znaniecki para o trabalho *“The Polish Peasant in Europe and America”*, publicada pela Universidade de Chicago em 1918, destaca-se a forte ênfase atribuída à aplicação de conhecimentos obtidos através da pesquisa científica no *controle racional* dos processos sociais em curso:

Uma das mais importantes características da evolução social é a crescente importância que uma técnica consciente e racional tende a assumir na vida social. Estamos cada vez menos dispostos a deixar qualquer processo social acontecer sem nossa ativa interferência e nos sentimos cada vez mais insatisfeitos com qualquer interferência ativa baseada no mero capricho de um indivíduo ou de um corpo social, ou em generalizações filosóficas, religiosas ou morais preconcebidas (Thomas e Znaniecki, 2000 [1918], p. 01).

Em uma sociedade em mudança, como a norte-americana daquela época, caracterizada pela intensa imigração e pelos processos de industrialização e urbanização, mecanismos de controle social baseados no conhecimento científico eram invocados como substitutos necessários às intervenções de cunho opinativo, ou baseadas no senso comum, como forma de assegurar a estabilidade social:

Quando, devido ao rompimento do isolamento do grupo e seu contato com um mundo mais complexo e fluido, a evolução social se torna mais rápida e as crises mais freqüentes e variadas, não há tempo para a mesma elaboração gradual, empírica e não metódica dos meios de controle aproximadamente adequados, e nenhuma crise pode ser suportada passivamente, mas cada uma deve ser enfrentada de um modo mais ou menos adequado, pois são demasiado variadas e freqüentes para não colocarem em perigo a vida social, a menos que controladas a tempo. A substituição de uma rotina semi-consciente por uma técnica consciente se tornou, portanto, uma necessidade social (Thomas e Znaniecki, 2000 [1918], p. 03).

Neste trabalho, considerado como um marco do início do predomínio da chamada “Escola Sociológica de Chicago” no panorama geral da sociologia dos Estados Unidos (Bulmer, 1984),⁶ está presente a preocupação em elaborar uma *ciência social aplicada*, capaz de interpretar a realidade social em mudança e propor soluções aos seus problemas. Segundo Mário Eufrasio, a “Nota Metodológica” elaborada por Thomas e Znaniecki apresenta como um de seus principais temas:

a necessidade de desenvolvimento de uma ciência social objetiva que permita produzir um conhecimento da realidade social que possa ser aplicado no controle social, ou seja, uma ciência social aplicada que (à semelhança das ciências naturais aplicadas, que geram uma tecnologia que permite o controle do mundo natural) permita o controle consciente e racional da realidade social em constante processo (Eufrasio, 2000, p. XIII).

Outra manifestação da preocupação com a relação existente entre o conhecimento científico e a ação prática presente no pensamento sociológico da primeira metade do século XX, mas já no contexto europeu do período entre guerras, pode ser encontrado na obra de Karl Mannheim, principalmente em seu “Ideologia e Utopia”, publicado originalmente na Alemanha, em 1929. Em um dos capítulos que compõem este trabalho, o autor indaga-se acerca da possibilidade de existência de uma “ciência da política”, capaz de realizar a integração de pontos de vista mutuamente complementares em uma síntese das diversas perspectivas

⁶ Esse período de predomínio da sociologia elaborada na Universidade de Chicago estende-se, conforme Martin Bulmer (1984), de 1918/1920 até, aproximadamente, a segunda metade da década de 1930, datas que correspondem, respectivamente, à primeira publicação de *The Polish Peasant in Europe and America* e à saída de Robert Park do Departamento de Sociologia daquela Universidade. A aposentadoria de Park associada a diversos outros fatores – como os efeitos da depressão econômica nos Estados Unidos e a ênfase que passou a ser atribuída aos estudos sobre questões nacionais – são tomados por Bulmer como elementos importantes para a compreensão do declínio da “Escola Sociológica de Chicago” no contexto geral da sociologia norte-americana.

existentes no pensamento político (Mannheim, 1968 [1929], p. 135-143). Tal síntese, a ser realizada por uma “*intelligentsia* socialmente desvinculada”,⁷ abriria caminho para o surgimento de uma Sociologia Política, cujo objetivo não seria tomar decisões, mas, através da compreensão das relações existentes entre as diferentes perspectivas e seus vínculos sociais, permitir que as decisões fossem tomadas no campo político:

Uma Sociologia Política que vise não inculcar uma decisão, mas preparar o caminho para se chegar a decisões poderá compreender relações até então nem sequer percebidas no campo político. Esta disciplina será especialmente valiosa para o esclarecimento da natureza de interesses socialmente vinculados. Apontará os fatores determinantes subjacentes a esses juízos de classe, revelando assim a maneira pela qual as forças coletivas se acham vinculadas a interesses de classe, fato esse que precisa ser levado em conta por todo aquele que trate de política (Mannheim, 1968[1929], p. 187).

O desenvolvimento do conhecimento político, para Mannheim, ampliaria o campo de visão dentro do qual as decisões políticas são tomadas, possibilitando a percepção de fatores anteriormente não controlados e, conseqüentemente, ampliando a esfera do racionalizável e do racionalmente controlável (Mannheim, 1968[1929], p. 213). Desenvolvendo uma argumentação que já havia sido discutida por Max Weber, Mannheim defende a idéia de que a ampliação da potencial previsibilidade de algumas relações sociais tornava possível o surgimento de uma “ética da responsabilidade”, na qual a ação se realiza levando em consideração suas possíveis conseqüências, uma vez que o conhecimento passa a ser tomado “não como contemplação passiva, mas como auto-exame crítico, e neste sentido prepara o caminho para a ação política” (Mannheim, 1968[1929], p. 215).⁸

Essa ampliação da esfera do racionalmente controlável no mundo social pressupunha, na sociologia do conhecimento de Mannheim, uma distinção entre o campo da “administração” e o campo da “política”: o primeiro correspondendo a procedimentos estabelecidos e rotinizados, capazes de lidar com situações que se repetem de maneira ordenada; e, o segundo correspondendo a processos de

⁷ O termo “*intelligentsia* socialmente desvinculada” (*freischwebende Intelligenz*), criado por Alfred Weber, foi utilizado por Karl Mannheim para designar aquele estrato social *relativamente* sem classe, cujo vínculo sociológico de unificação é a *educação* recebida (Mannheim 1968[1929], p. 180), dotado da missão de realizar a síntese das diversas perspectivas políticas em um todo amplo e dinâmico: “Devemos a possibilidade de interpenetração mútua e compreensão das correntes de pensamento existentes à presença deste estrato médio relativamente desvinculado, que se encontra aberto ao ingresso constante de indivíduos das mais diversas classes e grupos sociais, com todos os pontos de vista possíveis. Só nessas condições pode surgir a síntese incessantemente nova e ampla a que nos referimos” (Mannheim 1968[1929], p. 186).

⁸ Em seu “Política como vocação” (2004[1918]), Max Weber discute a “ética da responsabilidade” e suas relações com a ação política.

transformação, nos quais as decisões são tomadas conforme o interesse e a motivação e dão origem a situações novas e singulares (Mannheim, 1968[1929], p. 138-139). A partir desta distinção entre a estrutura racionalizada da sociedade e da matriz irracional que a cerca, Mannheim apontava uma *tendência* a que, na cultura moderna, a esfera do racional se ampliasse, submetendo o máximo possível ao controle administrativo, ao passo que a política – na qual o elemento racional se acha inerentemente entrelaçado ao irracional – tenderia a desenvolver uma consciência mais elevada acerca dos fatores que, até então, dominavam inconscientemente (Mannheim, 1968[1929], p. 140 e p. 214). Esta consciência mais elevada dos fatores irracionais seria alcançada recorrendo-se àquele conhecimento científico capaz de considerar a existência de interesses socialmente vinculados e dos aspectos valorativos do pensamento político.

Nos escritos de Mannheim produzidos na Inglaterra, no contexto da Segunda Guerra Mundial e no período a ela subsequente,⁹ aquela tendência à ampliação do racionalmente controlável desdobrou-se na elaboração de uma teoria do *planejamento democrático*, segundo a qual seria possível desenvolver, através da coordenação racional de diferentes técnicas sociais,¹⁰ uma forma democrática de intervenção na realidade social e solução dos conflitos nela existentes:

O fim do *laissez-faire* e a necessidade de planejar são conseqüências inevitáveis da atual situação e do caráter das técnicas modernas. (...) A concentração de toda espécie de controles – econômicos, políticos, psicológicos e mecânicos – chegou a tal ponto (a última guerra mundial acelerou enormemente essa tendência) que a questão é apenas saber quem usará esses meios de controle e para que fim; pois não resta dúvida que, de qualquer maneira, serão usados algum dia. As alternativas já não são “a planificação ou o *laissez faire*”, senão “planificar para quê?” e “que espécie de planificação?” (Mannheim, 1972[1950], p. 26).

Creio haver no mínimo uma probabilidade razoável de que após os horrores desta guerra as tarefas de reconstrução venham a ser tão urgentes que muitos as sentirão como um fim tão vigorosamente unificador quanto a própria guerra. Os perigos implícitos na incapacidade de conseguir uma reorganização democrática do mundo poderão ser sentidos como uma pressão análoga à do medo do inimigo. Se esse medo for associado à inteligência e guiado por esta, o problema do planejamento democrático poderá ser solucionado (Mannheim, 1961[1943], p. 35).

⁹ Karl Mannheim (1894-1947) viveu na Inglaterra entre 1933 e 1947, onde elaborou, entre outros, os seguintes livros: “O Homem e a Sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna”, cuja primeira edição é de 1935; “Diagnóstico de nosso tempo”, publicado originalmente em 1943; e, “Liberdade, poder e planificação democrática”, de 1950.

¹⁰ Mannheim considera como *técnicas sociais* “as práticas e instrumentos que têm como objetivo final a modelação do comportamento humano e das relações sociais”, como a educação, a propaganda, a administração, etc. (Mannheim, 1962[1935], p. 257).

No início dos anos cinquenta, o pensamento social norte-americano também já havia incorporado as discussões acerca do *planejamento social* e sua capacidade de, através da utilização do conhecimento científico, apresentar soluções para os problemas da sociedade urbano-industrial e para as demandas sociais decorrentes destes problemas:¹¹

os cientistas sociais concordam que os problemas das relações humanas podem ser estudados através de inquéritos orientados por padrões científicos. Eles concordam que conforme as regularidades do comportamento humano se tornam mais claramente definidas, as possibilidades de planejamento social confiável em uma escala local ou global tornam-se maiores (Rothwell, 1951, p. VIII-IX).

Foi nesta época que, sobretudo nos Estados Unidos, as chamadas “*policy sciences*” buscaram financiamento de agências públicas e privadas com o propósito de afirmarem-se como necessárias à formulação de políticas públicas:

Experiências recentes, realizadas durante e desde a [segunda] guerra, demonstraram que a utilização das técnicas e das contribuições das ciências da sociedade diminui os erros de julgamento dos *policy makers* e dá maior segurança para o curso de ação decidido. Quando usados para esses propósitos, os métodos aperfeiçoados para o estudo das relações humanas são chamados de *policy sciences*. (...) Provavelmente, é na obtenção de estimativas acuradas e compreensivas de fatores que servem de suporte à tomada de decisão que as *policy sciences* podem fazer sua maior contribuição. Métodos mais seguros de acesso às forças que operam nas mais diversas circunstâncias e de projeção das tendências de desenvolvimento que devem guiar a tomada de decisão reduzem os exercícios de “adivinhação” e minimizam os erros do julgamento individual (Rothwell, 1951, p. IX-X).

Este também foi o momento de consolidação perante a opinião pública norte-americana – e de divulgação em outros países – de experiências como a colocada em prática no vale do rio Tennessee, onde o *conhecimento técnico* acerca da exploração dos recursos naturais existentes na área foi associado ao emprego do *planejamento regional* com o propósito de promover o desenvolvimento econômico e social daquela extensa porção do território dos Estados Unidos. Fundada entre 1933 e 1935, a Autarquia do Vale do Tennessee – conhecida como TVA (*Tennessee Valley Authority*) – foi uma experiência de administração regional autônoma e descentralizada na qual, através do emprego de métodos democráticos, buscava-se colocar conhecimentos técnicos e científicos à disposição dos habitantes da região

¹¹ As referências apresentadas a seguir, sobre a orientação para a formulação de políticas públicas presente nas ciências sociais norte-americanas do início dos anos cinquenta, foram traduzidas a partir do texto original em inglês publicado, em 1951, no livro intitulado “*Policy Sciences: recent developments in scope and method*”, organizado por Daniel Lerner (Stanford University) e Harold Lasswell (Yale University), com prefácio de Charles Easton Rothwell (Stanford University). Graziella Moraes Dias da Silva, no livro “Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979)”, de 2002, também faz referência a este livro e discute as condições de desenvolvimento da sociologia da educação – entendida como uma *policy science* – no Brasil.

para que estes participassem não apenas da implementação, mas também do planejamento de diversas ações que seriam desenvolvidas naquele vale (Lilienthal, 1972 [1953], p. 135-136).¹²

No contexto desse movimento de idéias voltado à valorização das *ciências aplicadas* – no qual são tomadas as contribuições das ciências sociais e da psicologia – para o atendimento das mais diversas demandas sociais, as pesquisas dedicadas à solução de problemas relativos especificamente à educação também encontraram canais de expressão e de afirmação da necessidade de sua realização perante a opinião pública e os governos de diversos países, tanto os considerados desenvolvidos como os subdesenvolvidos. Um exemplo significativo dessa inserção da pesquisa sobre os problemas educacionais na discussão acerca da relação entre conhecimento científico e políticas públicas foi a realização, em fevereiro de 1956, em Atlantic City, nos Estados Unidos, da I Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, organizada pela Associação Americana de Pesquisas Educacionais, com patrocínio da UNESCO.

O papel das pesquisas científicas na avaliação e transformação dos sistemas educacionais foi uma das questões discutidas nesta conferência. O relatório da comissão encarregada de debatê-lo – comissão que contou com a participação de Anísio Teixeira (Abreu, 1956, p. 116n) – apontava três motivos para a pequena relevância alcançada até aquele momento pela pesquisa voltada à solução dos problemas educacionais no desenvolvimento dos sistemas de ensino de diversos países:

Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenhou papel insignificante, na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. Por quê? Primeiro, por falta de reconhecimento da necessidade de pesquisas educacionais. Segundo, falta de fé nos resultados das pesquisas educacionais. Terceiro, falta de recursos para custear os projetos de pesquisas educacionais. (Relatório Preliminar..., 1956, p. 141-142).

Os responsáveis pela elaboração do relatório consideravam que, num contexto político democrático, caracterizado como continuamente em transformação,

¹² Informações sobre a TVA podem ser obtidas através dos trabalhos de David Lilienthal, “TVA: a democracia em marcha”, originalmente publicado em 1943 e reeditado em 1953; de James Dahir, “*Region building: community development lessons from the Tennessee Valley*”, de 1955; e, de Jose Pastor, “*TVA: naturaleza y tecnica al servicio del hombre*”, de 1961. No prefácio à segunda edição brasileira do livro de David Lilienthal consta a informação de que o presidente Dutra fez uma visita ao vale do Tennessee e que a experiência da TVA teria servido de “inspiração” para a criação da Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco e da Hidrelétrica de Paulo Afonso (p. XXVI).

a pesquisa sobre os problemas educacionais se impunha como fonte de bases fidedignas à solução desses problemas, à formulação de planos e à consecução das metas estabelecidas para os sistemas de ensino. Para combater a descrença nos resultados práticos dessas pesquisas, recomendava-se a maior divulgação de suas realizações e potencialidades, ao mesmo tempo em que se apontava a necessidade de maior precaução por parte dos pesquisadores contra o “entusiasmo excessivo”, capaz de induzi-los à realização de promessas de resultados rápidos que, na maioria das vezes, não poderiam ser alcançados satisfatoriamente. Quanto aos investimentos envolvidos na realização de pesquisas educacionais, os membros da comissão apresentavam o argumento de que os custos das decisões erradas e da ineficiência do sistema educacional eram muito superiores aos custos de elaboração das pesquisas, sobretudo para os países subdesenvolvidos, nos quais a urgência no alcance das metas educacionais era ainda mais premente que nos países ricos (Relatório Preliminar..., 1956, p. 142-143).

Estas recomendações baseavam-se em uma percepção acerca da pesquisa educacional explicitamente voltada à solução dos problemas práticos que se apresentavam nos sistemas de ensino dos mais diversos países dos continentes europeu e americano em meados da década de 1950. Entre as concepções de pesquisa educacional debatidas na conferência de Atlantic City, a apresentada por Erich Hylla – diretor emérito do Instituto Internacional de Pesquisa Educacional de Frankfurt – foi avaliada por Anísio Teixeira como uma síntese da questão.¹³

Em seu trabalho, dedicado à discussão da pesquisa educacional que estava sendo realizada na Alemanha Ocidental, Erich Hylla esclarecia que o conceito de pesquisa por ele defendido e os tipos de investigação que considerava como mais necessários naquele momento – posterior à Segunda Guerra Mundial – eram interpretados por muitos de seus colegas alemães como “americanizados” e, portanto, não eram consensuais em seu país. Isso porque, para Hylla, o conhecimento sistematizado sobre o processo educacional – por ele chamado de “ciência da educação” –, da mesma forma que a “ciência da medicina”, deveria ter como principal objetivo a *aplicação prática* de seus resultados e não o conhecimento

¹³ Em carta encaminhada a Fernando de Azevedo, em 05 de junho de 1956, Anísio Teixeira faz o seguinte comentário ao diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo: “O prof. Hylla, em Atlantic City, resumiu para nós, na 1.^a Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, o problema da pesquisa educacional. Mande traduzir esse artigo e lhe estou enviando uma cópia” (Teixeira, 2000 [1956], p. 86).

em si mesmo. Ou seja, Erich Hylla defendia a idéia de que “a função primordial da pesquisa em educação – como em medicina – é encontrar meios de aperfeiçoar a educação ou a medicina, consideradas ambas como campos de ação humana e não como campos de conhecimento” (Hylla, 1956, p. 81). Para o autor, os resultados obtidos através das pesquisas em filosofia da educação, em história da educação e em educação comparada, apesar de muito úteis para colaborar com a sociedade na definição dos alvos finais a serem atingidos pelo processo educacional, eram dotados de pequena aplicabilidade prática. Tal aplicabilidade seria mais facilmente alcançada pelas pesquisas empíricas, isto é, pela “investigação dos chamados fatos concretos” (Hylla, 1956, p. 84). Segundo Hylla, o “movimento científico” em educação somente poderia se desenvolver “de baixo para cima”, ou seja, partindo da realidade educacional e elevando-se até o domínio do raciocínio filosófico, num processo que deveria chegar à realização de pesquisas empíricas sobre as possibilidades de concretização das finalidades ou valores últimos estabelecidos pela sociedade para a educação (Hylla, 1956, p. 89). Conforme este autor, a educação na República Federal Alemã apresentava à época “muitos problemas práticos que não podem ser resolvidos apenas por meio de raciocínios e deliberações, mas para cuja solução muito poderiam contribuir as pesquisas empíricas” (Hylla, 1956, p. 89). No seu entender, contudo, apenas muito vagarosamente as pesquisas educacionais que se realizavam na Alemanha Ocidental começavam a acentuar um pouco menos os aspectos filosófico e histórico em favor dos estudos sobre problemas práticos de educação, fato que demonstrava o atraso daquele país em relação à pesquisa empírica que já se fazia em outros países como, por exemplo, os Estados Unidos (Hylla, 1956, p. 90).

No Brasil, ao longo dos anos cinquenta, também se desenvolveram diversas reflexões – entre as quais figuravam as referentes ao papel que deveria ser desempenhado pelas pesquisas dos Centros do INEP – sobre a relação que se pretendia estabelecer entre as pesquisas científicas, a solução de problemas educacionais e a elaboração de políticas públicas na área.

Um dos pontos de partida para essas reflexões era a constatação que em uma sociedade urbano-industrial a simples multiplicação das escolas que funcionavam na sociedade tradicional, sem a devida redefinição de seus objetivos, revisão de seus métodos e reorganização dos sistemas de ensino, fazia com que a

escola assim expandida não fosse capaz de atender às necessidades educacionais da sociedade em mudança.

Em seu discurso de posse no INEP, de 1952, Anísio Teixeira empregou esse argumento para criticar a política de expansão que estava sendo promovida pelo governo e apontar a necessidade de realização de pesquisas científicas sobre os problemas existentes no sistema educacional que sustentassem a elaboração de uma nova política:

Todos estamos a ver ou sentir o estado de confusão e de crise em que estamos imersos, que não é só o da crise geral de todo o mundo, mas esta mesma crise, já de si séria, tornada mais grave pela tenuidade de nossas instituições e pela impaciência insofrida com que as estamos expandindo, sem cuidar da reconstrução do existente nem de dar, ao novo, as condições de eficiência ou eficácia que os novos tempos estão a exigir (Teixeira, 1952, p. 71).

Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como for possível, outros valores humanos, onde quer que se os encontre (Teixeira, 1952, p. 76-77).

A preocupação em apontar a manutenção da estrutura do sistema educacional existente e dos métodos tradicionais ensino como um fator desfavorável à mudança social também estava presente na primeira definição dos objetivos dos Centros de Pesquisas do INEP, elaborada em 1954, na qual traçava-se a seguinte finalidade para a pesquisa das condições escolares vigentes no país:

apurar até que ponto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento (CBPE, 1956, p. 39).

Florestan Fernandes, em seus escritos sobre a educação brasileira, por sua vez, enfatizava a impossibilidade de formação do horizonte cultural exigido pela sociedade urbano-industrial através da multiplicação das escolas tradicionais já existentes:

Se nos propuséssemos a tarefa de difundir e multiplicar as escolas de que dispomos, configuradas estrutural e funcionalmente segundo modelos anacrônicos, o desfecho final do processo seria infrutífero. É provável que engendrariamos algumas tensões produtivas e certa inquietação intelectual em camadas acomodadas socialmente à atual situação. Não estaríamos, porém, servindo ao alvo central, de formação de um novo horizonte cultural, capaz de remodelar a capacidade de percepção, de explicação e de intervenção na realidade dos agentes humanos (Fernandes, 1966 [1961], p. 89).

Outra questão abordada nessas reflexões, que também mantinha relações com a anteriormente indicada, referia-se à necessidade de superação das decisões de caráter opinativo ou pessoal tomadas pelos administradores educacionais, pela

adoção do método científico nas propostas de solução dos problemas da educação brasileira.

Discursando na abertura do I Seminário de Professores Primários, promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no início de 1957, Fernando de Azevedo apontava aquele Centro de Pesquisas como uma iniciativa que, ao atrair a pesquisa em ciências sociais para o estudo da temática educacional, abria possibilidades para uma inflexão na forma pela qual a administração pública tratava a questão do ensino no país:

O Centro que vos acolhe é, pois, antes de tudo, na concepção dos que o instituíram e organizam, um vasto laboratório de pesquisas e experiências, no domínio das ciências humanas e sociais, utilizadas em benefício do ensino de todos os tipos e graus. Esse, o seu maior alcance e seu sentido revolucionário que consiste exatamente em atrair e por as ciências sociais a serviço da educação e procurar, nas pesquisas científicas, as respostas às nossas perguntas. Ele veio marcar, por isso, mais do que uma fase nova, um ponto de inflexão na política educacional. Em vez de se elaborarem reformas sob a pressão de circunstâncias ou acomodações políticas (...), serão ou poderão ser elas, daqui por diante, se os governos se dispuserem a aceitar a colaboração dos Centros, fundadas “no critério histórico da experiência apurada até hoje”, no levantamento de situações reais, em prévias elaborações indutivas, e nas conclusões tão seguras quanto possível de observações e pesquisas metodicamente conduzidas. É a isto que se pode chamar uma tentativa de penetração do espírito e dos métodos científicos na esfera da educação pela utilização sistemática das técnicas de pesquisa histórica, bio-psicológica, social e educacional ao estudo e à solução prática de seus problemas (Azevedo, 1957, p. 16).

Segundo Fernando de Azevedo, se na sociedade tradicional – “menos complexa e diferenciada, e de mais alto nível de integração” (Azevedo, 1957, p. 16) – era possível a implementação de planos de reformas baseados na “inspiração pessoal” ou na “intuição luminosa dos reformadores”, nas sociedades industriais ou em processo de industrialização – nas quais a estrutura de classes era mais complexa e aumentava a diferenciação social (Azevedo, 1957, p. 17) – reformas assim elaboradas não geravam os resultados esperados, tornando-se necessário o recurso às investigações científicas, no plano educacional e social, para que fosse possível conhecer a verdadeira situação dos problemas que os governos estavam sendo chamados a enfrentar:

Se assistimos, no mundo atual, a uma penetração crescente do espírito e dos métodos científicos em todos os domínios de estudos, é certo que o setor da educação – reduto do pensamento conservador, da tradição – o que vale dizer, da resistência às idéias e técnicas novas, é o que se tem mostrado menos permeável à influência e difusão desse espírito e desses métodos. No entanto, se há uma realidade que, por complexa, demanda um tratamento científico, por meio de pesquisas em profundidade, para que possamos apanhá-la no seu dinamismo e na multiplicidade de seus aspectos, essa é a educação, cujos problemas aumentam e se complicam à medida que aumentam os conhecimentos e se complica a organização social (Azevedo, 1957, p. 18).

No encerramento deste mesmo Seminário, Anísio Teixeira também destacou o papel que os Centros de Pesquisas do INEP deveriam desempenhar – através da utilização do método científico no estudo das questões educacionais – no processo de emancipação da educação da “tradição, do acidente e da simples intuição” (Teixeira, 1957, p. 67). Utilizando uma argumentação muito próxima àquela empregada por Erich Hylla, Anísio Teixeira defende a idéia de que a educação era uma “arte”, ou seja, era uma “prática” ou um “modo de fazer” que, da mesma forma que outras artes – como a medicina e a engenharia –, também poderia se tornar mais científica, desde que utilizasse o método adequado para isso:

A passagem, no campo dos conhecimentos humanos, do empirismo para a ciência foi e é uma mudança de métodos de estudo, graças à qual passamos a observar e descobrir de modo que outros possam repetir o que observamos e descobrimos e, assim, confirmar os nossos achados, que se irão de tal maneira, acumulando e levando a novas buscas e novas descobertas. (...) Não se trata, pois, de criar propriamente uma “ciência da educação”, que, no sentido estrito 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 (Teixeira, 1957, p. 68-69).

Para colaborar na transformação da educação em uma arte “mais científica”, os Centros desenvolveriam pesquisas no campo das chamadas “ciências-fonte” da educação – a antropologia, a sociologia e a psicologia – de forma que os educadores pudessem utilizar-se de seus resultados como “instrumentos intelectuais” na elaboração de novas técnicas, processos e modos de operação:

Os nossos Centros de Pesquisa Educacional se organizam, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo, têm certa originalidade. Pela primeira vez, busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível “ciência” da educação, e os trabalhadores de educação, ou sejam os dessa possível “ciência” aplicada da educação. Esta aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da “prática escolar” os seus *problemas* (Teixeira, 1957, p. 78-79).

O aproveitamento dos resultados da investigação científica para finalidades práticas era, segundo Florestan Fernandes, uma necessidade premente no terreno da orientação e da realização de reformas educacionais (Fernandes, 1966 [1955], p. 568). Conforme este autor, no mundo moderno, em decorrência da complexidade alcançada pelos problemas sociais, uma das funções da ciência era fornecer os conhecimentos e os meios científicos para o tratamento de tais problemas (Fernandes, 1976 [1951], p. 298). Tendo em vista a finalidade de prestar sua contribuição para o equilíbrio, a continuidade e o crescimento da civilização baseada

na ciência e na tecnologia científica, os cientistas sociais não poderiam negligenciar a necessidade de extrair conseqüências práticas de suas descobertas, nos processos de invenção e utilização de novas técnicas sociais (Fernandes, 1963 [1961], p. 92).¹⁴ Este raciocínio aplicava-se, inclusive, aos problemas educacionais:

Caber-lhe-ia [à ciência] fornecer os critérios experimentais de reconhecimento objetivo das vinculações dos problemas educacionais com as situações em que se formam e de tratamento racional destas situações, de modo a conferir à ação humana, domínio sobre efeitos não desejáveis (Fernandes, 1966 [1955], p. 578).

A realização dessa possibilidade de aproveitamento do conhecimento científico na intervenção planejada na educação, contudo, dependeria, conforme a avaliação de Florestan Fernandes, da descoberta dos *meios* capazes de “ajustar nossa capacidade de intervenção, na esfera da educação, aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou às exigências da vida moderna” (Fernandes, 1976[1958], p. 170). Uma síntese entre a perspectiva dos educadores – capazes de definir os fins ideais da educação – e a perspectiva dos cientistas sociais – capazes de analisar os efeitos presumíveis da intervenção racional – somente se viabilizaria através do emprego de uma nova concepção de *ciência aplicada*, na qual “a pesquisa, a teoria e aplicação aparecem como fases interdependentes de um complicado processo de percepção, explicação e alteração da realidade” (Fernandes, 1976[1958], p. 168 e p. 170). Através dessa nova concepção de ciência aplicada, a “prática” deixa de ser encarada como uma decorrência da “teoria” para inter-relacionar-se com ela de forma a abrir possibilidades à promoção de uma intervenção racional na realidade que, por sua vez, contribui para estender as fronteiras da própria teoria, dando continuidade ao processo:

Em suma, o alcance da previsão, inerente à “teoria”, é proporcional à sensibilidade por ela revelada em relação à “prática”. (...) O alcance da previsão (e, por conseguinte, da explanação teórica que a torna possível) pode ser aumentado mediante sucessivas reformulações da teoria, desde que se elabore, interpretativamente, evidências relativas aos resultados da própria intervenção racional (Fernandes, 1976[1958/1959], p. 138-139).

A ciência aplicada, assim definida, representaria um poderoso instrumento de consecução do propósito de converter a educação em um dos fatores de *mudança cultural provocada*, na medida em que possibilitava a utilização do conhecimento

¹⁴ Um dos exemplos utilizados por Florestan Fernandes para demonstrar as possibilidades abertas pela colaboração dos sociólogos em processos de mudança social deliberada, através da participação na elaboração de programas de reconstrução social, foi a experiência colocada em prática nos Estados Unidos com a criação da *Tennessee Valley Authority* (TVA).

científico no planejamento das mudanças a serem desencadeadas nas atividades educacionais, proporcionando a solução mais eficiente de seus problemas (Fernandes, 1976 [1958], p. 190):

É preciso que se tenha em mira, entretanto, que aqui se trata, sobretudo, de explorar os conhecimentos científicos em fins práticos. Muitos dados da ciência só poderão ser utilizados, convenientemente, pelos próprios educadores. Outros, no entanto, exigirão novas modalidades de cooperação entre os educadores e especialistas com treinamento científico. Em particular, certas modificações na estrutura e no funcionamento dos sistemas educacionais, para adaptá-los às funções formativas, adquiridas pela educação sistemática no presente, ou para ajustá-los às transformações ocorridas no ambiente social, impõem problemas práticos que não poderão ser resolvidos, com eficácia, sem a colaboração íntima e contínua dos educadores com os cientistas sociais. Em sua maior parte, esses problemas ainda não foram investigados cientificamente. Doutro lado, o interesse por eles surge numa área definidamente especializada do saber científico: a da ciência aplicada. Isso quer dizer que as circunstâncias estão favorecendo fortes solicitações ao maior desenvolvimento da pesquisa científica aplicada sobre os problemas educacionais do mundo moderno (Fernandes, 1976 [1958], p. 190-191).

Os Centros de Pesquisas do INEP surgiam como uma instância favorável ao desenvolvimento dessa “pesquisa científica aplicada sobre os problemas educacionais”, na medida em que se propunham a reunir condições financeiras e institucionais propícias ao trabalho conjunto entre educadores e cientistas sociais, além de oferecer um possível canal de participação na elaboração e aplicação dos planos de intervenção neles elaborados. Conforme Florestan Fernandes:

Daí o interesse do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: ele introduz o planejamento, como processo social, na esfera da educação sistemática no Brasil e confere ao sociólogo, dentro dele, papéis sociais que lhe permitem colaborar, regularmente, nas fases de elaboração e de aplicação de planos de controle educacional em que se imponha a utilização de conhecimentos sociológicos (Fernandes, 1976 [1958], p. 194).

Graças às oportunidades de trabalho cooperativo, criadas por uma instituição como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, os papéis intelectuais de ambos [cientistas sociais e educadores] 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 à correção de suas conseqüências que afetem as possibilidades de progresso (Fernandes, 1976 [1958], p. 213-214).

A definição do trabalho de pesquisa que seria desenvolvido nos Centros do INEP foi elaborada, portanto, no bojo de um conjunto de idéias favoráveis à utilização dos resultados alcançados por pesquisas aplicadas com o propósito de aumentar o grau de racionalidade envolvido nos processos de tomada de decisões políticas voltadas à solução dos problemas educacionais existentes nas diversas regiões do país. Para realizar a possibilidade de fazer com que a educação se tornasse um fator de *mudança cultural provocada*, no sentido de favorecer o processo de desenvolvimento em curso, contudo, entendia-se que não bastava expandir o sistema educacional existente, era necessário conseguir operar

mudanças tanto na organização geral desse sistema, como nos métodos e materiais que nele estavam sendo utilizados. Tal reforma, para alcançar os resultados esperados, precisaria superar o “método opinativo” pelo uso do “método científico”, único considerado capaz de atribuir ao planejamento das políticas educacionais a racionalidade demandada pela moderna sociedade tecnológica, urbana e industrial. Nesse contexto, as pesquisas em ciências sociais aplicadas à educação e as pesquisas educacionais – realizadas através da colaboração entre cientistas sociais e educadores – seriam utilizadas nos Centros do INEP como instrumentos que poderiam favorecer a articulação entre o conhecimento científico e a necessidade de solução racional dos diversos problemas educacionais existentes em cada uma das regiões do país, frente às demandas apresentadas pela organização social em mudança.

3. Os tipos de pesquisas desenvolvidos pelos Centros do INEP

Voltando às “diretrizes de trabalho” e ao “plano de organização” dos Centros do INEP, é possível identificar algumas características mais específicas daquilo que os idealizadores destas instituições planejavam para suas atividades de pesquisa de forma a desenvolver os dois tipos de projetos de investigação científica cujos resultados se complementariam para promover as mudanças entendidas como necessárias no sistema educacional brasileiro.

Em cada um dos Centros estava previsto o funcionamento de uma Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) e de uma Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). As atribuições da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) estavam vinculadas à realização de pesquisas em ciências sociais, valendo-se das contribuições da sociologia, psicologia social, antropologia, economia e demais disciplinas sociais, voltadas ao estudo da realidade social brasileira e seu desenvolvimento, em conjunto e em cada uma de suas regiões, “a fim de permitir a compreensão mais ampla e profunda que for possível dos fatos educacionais em suas relações com a vida social” (CBPE, 1956, p. 54). A Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), por sua vez, tinha como tarefa a elaboração de um quadro da educação escolarizada brasileira, em todos os seus níveis e em todas as regiões do país (CBPE, 1956, p. 55). Este quadro, cujas características estavam descritas mais pormenorizadamente no “plano de organização” dos Centros, deveria

conter informações sobre os sistemas de ensino primário, médio e superior em funcionamento nos estados; estudos sobre os currículos, métodos de ensino e materiais didáticos das escolas primárias e médias; estudos sobre administração educacional; sobre aspectos físicos dos estabelecimentos de ensino; sobre os alunos, suas expectativas em relação ao ensino, suas condições sócio-econômicas, seu desenvolvimento psicológico e aprendizagem; estudos sobre medidas de rendimento escolar; sobre testes de inteligência; e, estudos interpretativos e críticos sobre estatísticas educacionais (CBPE, 1956, p. 55-56). Os resultados de todas estas pesquisas que seriam elaboradas pela DEPE e pela DEPS, em cada um dos Centros de Pesquisas, seriam utilizados, conforme fora planejado pelos idealizadores daquelas instituições, na elaboração de propostas de ajuste do sistema educacional às condições de existência e às necessidades colocadas pelos processos de mudança em curso em cada uma das regiões do país (CBPE, 1956, p. 52).

Mais do que determinar uma repartição rígida de funções entre as Divisões de Pesquisas que entraram em funcionamento nos Centros do INEP,¹⁵ essas informações sobre as pesquisas educacionais e sociais planejadas para os Centros no momento de sua criação contribuem para agregar elementos para a identificação de dois grandes grupos de projetos de pesquisas que correspondiam aos objetivos originalmente traçados para aquelas instituições: a realização de um conjunto de pesquisas com ênfase no estudo e interpretação das relações existentes entre a educação escolarizada e aspectos de uma realidade social em mudança para o tipo urbano-industrial; e, a realização de um conjunto de pesquisas cuja ênfase estava voltada ao estudo e interpretação de aspectos internos ao funcionamento das escolas, como organização de currículos, métodos de ensino e administração escolar.

¹⁵ Essa inexistência de uma repartição rígida de funções entre as Divisões de Pesquisas dos Centros foi destacada por Carlos Frederico do Rego Maciel – diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Regional de Recife entre 1960 e 1970 – no trabalho intitulado “Pesquisa Educacional – Pesquisa Social”, publicado em 1986.

3.1. Pesquisas com ênfase na análise do funcionamento interno da escola

Desde sua posse como diretor do INEP, Anísio Teixeira já defendia a idéia da necessidade de que o órgão responsável pela realização de pesquisas no Ministério da Educação se dedicasse à realização de investigações sobre as “práticas educacionais”, desenvolvendo, inclusive, instrumentos de medidas capazes de identificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras e a aprendizagem alcançada pelos alunos (Teixeira, 1952, p. 78). Um exemplo do posicionamento de Anísio Teixeira nesse sentido pode ser encontrado em 1956, quando o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) estava sendo inaugurado. Nesta ocasião, Anísio Teixeira escreveu uma carta a Fernando de Azevedo sugerindo as linhas gerais de um programa de pesquisas a ser desenvolvido por aquela instituição e que estava voltado exatamente ao estudo de aspectos do *funcionamento interno das escolas*, relacionados às práticas de ensino nelas desenvolvidas, à aprendizagem e comportamento dos alunos, aos métodos de ensino utilizados e aos conteúdos curriculares. Estes estudos deveriam tomar por base os dados obtidos por instrumentos de registro qualitativo e acumulativo dos fatos escolares:

A minha idéia de “pesquisa educacional”, além de compreender tudo que é realmente pesquisa, incluiria algo de mais geral, que deveria transmitir a todo o sistema escolar, da classe à sala do diretor, a idéia de que todo esse imenso aparelho é um aparelho de coleta e registro de fatos; que tais fatos constituem a matéria-prima para a pesquisa; e que, portanto, se forem melhoradas as formas de registro dos fatos e os mesmo se fizerem cumulativos – na escola e na classe se encontrará sempre um material abundantíssimo para o estudo dos alunos, dos métodos e do conteúdo do ensino.

Isto posto, um dos primeiros trabalhos-raízes do Centro seria o preparo de formulário e fichas para o registro de fatos escolares. Substituir o espírito puramente estatístico ou, se quiser, quantitativo dos registros escolares, pelo qualitativo. Haveria então uma ficha do aluno, desenvolvida e cumulativa, que nos daria a *história* do aluno na escola. Uma ficha idêntica do professor. E, possivelmente, outra de fatos escolares, algo como o diário de bordo de um navio. Com esses três documentos, teríamos sempre um conjunto de fatos seguidos, e, repito, acumulados, isto é, longitudinais sobre o aluno, o professor e a escola: verdadeiro tesouro para pesquisas de toda espécie (Teixeira, 2000b [1956], p. 89-90).

A partir destas orientações, o Centro Regional de São Paulo (CRPE/SP) desenvolveu diversos projetos, entre eles a Ficha de Observação de Alunos e as Escalas de Escolaridade, que constituíam, respectivamente, um instrumento de acompanhamento das formas mais freqüentes de comportamento dos alunos e um

instrumento de verificação da aprendizagem dos alunos do curso primário.¹⁶ O objetivo da elaboração destes instrumentos era tornar possível ao professor um conhecimento mais pormenorizado acerca de seus alunos, seja em relação às suas formas mais freqüentes de reação, seja em relação aos conteúdos aprendidos em um determinado período. Utilizando-se destas informações o professor poderia, por exemplo, implementar um programa de orientação individualizada em sala de aula.

Outro grupo de projetos realizados pelos Centros que pode ser tomado como característico do tipo de pesquisa voltado ao estudo de aspectos internos ao funcionamento da escola é aquele formado pelos levantamentos dos sistemas estaduais ou municipais de ensino. Comentando acerca da utilização dos resultados obtidos por meio de levantamentos como subsídios à elaboração de propostas de modificação na política educacional, o sociólogo Renato Jardim Moreira¹⁷ afirmava, em 1959:

Um conhecimento que sirva para planejar uma política educacional tem certas características que o afastam do que é comumente valorizado como sendo de natureza científica. Não precisa ser exaustivo, mas apenas fornecer os elementos suficientes para o planejamento da ação política. Não precisa ser original quanto à sua matéria. Mais ainda, ao se realizar a pesquisa para obtê-lo, não deve haver preocupação de que ele venha a representar uma contribuição teórica, nem de se empregarem técnicas originais (Moreira, 1959, p. 36).

A utilização de levantamentos, por oferecer vantagens em relação à rapidez na obtenção dos dados e à possibilidade de generalização dos resultados obtidos, era defendida por Renato Jardim Moreira como passo inicial de um programa de pesquisas voltado à identificação das variáveis relevantes para o estudo da realidade educacional (Moreira, 1959, p. 36-37). Frente às críticas que comumente eram feitas às limitações apresentadas pelo emprego dos levantamentos, geralmente dirigidas ao caráter estritamente descritivo do conhecimento obtido, Renato Jardim Moreira argumentava que este era um procedimento bastante útil quando utilizado na *fase inicial* de desenvolvimento de um *programa de pesquisas* que, ao longo do tempo e na medida em que se acumulasse um conhecimento

¹⁶ Outras informações sobre os projetos de elaboração da Ficha de Observação de Alunos e das Escalas de Escolaridade podem ser encontradas no item 2.1.5 do terceiro capítulo deste trabalho.

¹⁷ Renato Jardim Moreira graduou-se pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Foi auxiliar de Florestan Fernandes na pesquisa sobre relações raciais no Brasil, promovida pela UNESCO, e também participou de uma pesquisa sobre relações raciais no sul do país, desenvolvida pela cadeira de Sociologia I da FFCL/USP. No Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Renato Jardim Moreira exerceu, entre 1956 e 1960, o cargo de Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), onde foi o responsável pelo desenvolvimento do projeto de Levantamento do Ensino Primário no município de São Paulo.

ponderável de vários aspectos gerais da educação, deveria avançar no sentido da adoção de instrumentos de análise mais sofisticados: “será então a vez da entrevista, do estudo de casos, da observação e de todo o conjunto de técnicas sociológicas, antropológicas e psicológicas, até que se atinja, em alguns setores, a experimentação” (Moreira, 1959, p. 41). Os levantamentos, portanto, segundo Renato Jardim Moreira, quando utilizados na etapa inicial das do programa de pesquisas de instituições que se interessavam pelo conhecimento de um campo específico da realidade para finalidades práticas, como o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, representavam uma forma satisfatória de atender tanto às demandas de informações por parte da administração pública, como às exigências de rigor metodológico impostas pelo trabalho científico.

O estudo dos aspectos internos ao funcionamento da escola – relativos principalmente à sua administração, composição de currículos e métodos de ensino – eram tomados, nos Centros de Pesquisas do INEP, como essenciais não apenas ao aprimoramento da administração dos sistemas escolares como também para servir de ponto de partida para outras pesquisas, dedicadas à interpretação das relações entre o funcionamento das escolas e as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, cujos resultados também seriam considerados em outros estudos sobre o funcionamento interno da escola, de forma a gerar subsídios à introdução de novas alterações no sistema educacional.

3.2. Pesquisas com ênfase na análise das relações entre a educação escolarizada e as mudanças sociais

Para atender ao propósito de fornecer subsídios à elaboração de uma nova política educacional que atendesse às exigências colocadas pelo desenvolvimento urbano e industrial do país, observando a sua diversidade regional, as pesquisas elaboradas pelos Centros do INEP precisavam complementar a análise do funcionamento interno da escola com o estudo das relações existentes entre a educação escolarizada e o sistema social no qual ela se processava.

Tal necessidade, que estava presente na definição dos objetivos dos Centros do INEP, já havia sido identificada pelo sociólogo Antonio Candido, no início da

década de 1950, em seu trabalho “A estrutura da escola”,¹⁸ no qual o autor apontava como o conhecimento sociológico poderia complementar o ponto de vista administrativo, tendo em vista a compreensão da *realidade total* da escola.

Conforme Antonio Candido, a estrutura total da escola era algo muito mais amplo do que sua estrutura administrativa. A estrutura administrativa da escola correspondia exclusivamente a uma ordenação racional e consciente, deliberada pelo Poder Público, que homogeneizava todas as escolas de um mesmo tipo. Envolvendo essa estrutura administrativa e interferindo diretamente no funcionamento de cada escola existiam e precisavam ser consideradas, caso se pretendesse alcançar uma visão mais larga e abrangente da realidade da escola, todas as relações que derivavam da sua existência enquanto um grupo social dotado de dinâmica própria:

Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria (Candido, 1953, p. 09).

Antonio Candido acreditava que, mediante o emprego da análise sociológica, seria possível o acesso à realidade total da escola, que exprimia sua “vida profunda, espontânea, fruto da integração de seus membros” (Candido, 1953, p. 09), ou seja, que exprimia “o que é próprio à vida escolar” (Candido, 1953, p. 10). Munido desse conhecimento sociológico acerca da realidade escolar, o educador, ou o administrador, ampliaria e aprofundaria sua visão acerca do funcionamento da escola e das relações nem sempre perceptíveis que nela se travavam:

Caso, porém, seja capaz de apreender a realidade total da escola, o educador (administrador, no caso) poderá analisar de maneira adequada a realidade de cada escola, que não lhe aparecerá mais como “estabelecimento de ensino” a ser enquadrado nas normas racionais da Legislação Escolar, mas como algo autônomo e vivo no que tem de próprio e por assim dizer único: que requer portanto ajustamento correspondente destas normas, visto como possui outras, que devem ser levadas em conta (Candido, 1953, p. 09-10).

A análise sociológica da escola, segundo Antonio Candido, possibilitaria ao educador complementar a sua visão acerca da estrutura administrativa da escola com outra, voltada à compreensão de como cada escola desenvolve uma dinâmica

¹⁸ O trabalho “A estrutura da escola: contribuição sociológica aos cursos especializados de administração escolar” foi publicado originalmente em 1953, reunindo parte do conteúdo dos cursos de Sociologia Educacional que o autor ministrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, desde 1947.

própria de relações sociais entre seus membros e sofre as influências do meio social no qual se acha inserida.

Desenvolvendo esta orientação de análise sociológica da escola sugerida por Antonio Candido, o sociólogo Luiz Pereira¹⁹ elaborou, enquanto trabalhava como pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), o trabalho intitulado “Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro”, apresentado no Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, realizado em 1959, na sede daquele Centro Regional.

Neste trabalho, Luiz Pereira analisou os fatores envolvidos nos altos índices de repetência e evasão escolar observados nas escolas primárias localizadas em áreas rurais e em bairros pobres das periferias urbanas do estado de São Paulo, chegando à conclusão que o baixo rendimento apresentado nestas escolas era uma consequência da pequena integração existente entre os conteúdos valorizados no ensino escolarizado e o estilo de vida das populações que as freqüentavam. Conforme Luiz Pereira, o conteúdo transmitido pelas escolas primárias correspondia ao patrimônio cultural que já era conhecido apenas pelos alunos oriundos das camadas socioeconômicas urbanas médias e superiores, fazendo com que a escola, para esta parcela dos estudantes, exercesse primordialmente sua função de preservação de um estilo de vida urbano previamente possuído. Para todos os outros alunos, provenientes de meios rurais ou de camadas socioeconômicas inferiores, mesmo que citadinas, a escola exercia primordialmente sua função urbanizadora, ou seja, a função de agência de mudança sócio-cultural ou de desintegração do estilo não-urbano de vida. Nas condições sócio-culturais predominantes no Brasil na década de 1950, em que “a população não-urbanizada e semi-urbanizada ultrapassava em muito a urbanizada, participante das camadas citadinas médias e superiores” (Pereira, 1968 [1959], p. 12), avultava a função urbanizadora da escola primária, função implícita que poderia ter seu sucesso verificado na proporção inversa das repetências constatadas nas escolas primárias.

Através desta análise, portanto, Luiz Pereira demonstrava a contribuição que o ponto de vista sociológico poderia agregar à compreensão dos problemas

¹⁹ Luiz Pereira (1933-1985) formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde também se especializou em Sociologia e obteve o título de Doutor em Ciências Sociais (Sociologia), sob a orientação de Florestan Fernandes. Entre 1957 e 1959 foi pesquisador no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

educacionais, enfatizando a necessidade de consideração das relações que a escola estabelecia com o meio social em que funcionava:

Em face do exposto, pode-se afirmar que os problemas de rendimento e deficiências do ensino primário só são compreendidos convenientemente quando não se limita a sua focalização ao âmbito restrito da escola. De fato, mais que simples problemas educacionais, apresentam-se como manifestações parciais, no campo da educação escolar, de problemas sociais gerais da comunidade nacional brasileira (Pereira, 1968 [1959], p. 21).

Além deste trabalho, Luiz Pereira ainda elaboraria os livros “A escola numa área metropolitana” e “O professor primário metropolitano”, nos quais continuou a desenvolver essa perspectiva de análise sociológica da escola voltada ao estudo das relações existentes entre a dinâmica do funcionamento escolar e os problemas sociais do país que se manifestavam com especial intensidade nas regiões em que os processos urbanização e industrialização estavam ocorrendo de forma acelerada.

Essa perspectiva de análise sociológica da escola e das mudanças sociais que estavam se processando no país indicava para a necessidade de se levar em consideração o sistema social mais amplo em que a educação escolarizada se processava, seja para a elaboração de pesquisas sobre os problemas educacionais brasileiros, seja para a elaboração, a partir dos resultados destas pesquisas, de sugestões de alteração na forma como o sistema escolar estava organizado.

Tal orientação estava presente no projeto institucional dos Centros do INEP, no qual planejava-se tanto a realização de pesquisas que adotavam essa perspectiva sociológica de análise, como a realização de pesquisas dotadas de uma perspectiva mais administrativa acerca do funcionamento interno da escola, sendo que os resultados alcançados por ambos os tipos de pesquisas deveriam ser utilizados para promover a elaboração de novas políticas educacionais capazes de ajustar o funcionamento do sistema de ensino às mudanças sociais decorrentes do desenvolvimento econômico e social que se processava, com intensidades diferentes, nas diversas regiões brasileiras.

Capítulo 3: Os projetos de pesquisa dos Centros

Um dos principais objetivos da colocação em funcionamento no interior da estrutura do INEP de seus Centros de Pesquisas Educacionais era fazer com que estes órgãos promovessem a realização de pesquisas cujos resultados servissem de subsídios à tomada de decisões quanto aos rumos que deveriam ser impressos à política educacional brasileira, tanto nacional quanto localmente, de forma a colaborar para que a educação escolarizada assumisse o papel de um dos fatores de desenvolvimento da sociedade brasileira. Entendia-se à época de elaboração do projeto original de criação destas instituições que, para atingir tal objetivo, a pesquisa educacional por elas promovida deveria estar voltada não exclusivamente para o estudo de aspectos internos ao funcionamento das escolas, relacionados à sua administração, mas também para a compreensão das relações existentes entre o ensino nelas ministrado e aspectos de uma realidade social em mudança para o tipo urbano-industrial. A partir desta combinação de interpretações acerca das variáveis intra e extra-escolares envolvidas na dinâmica dos processos educativos é que sugestões e planos de intervenção seriam elaborados, de forma a servir de base para a introdução de modificações na política educacional brasileira.

Tendo em vista este objetivo inicialmente estabelecido para os Centros do INEP, estes órgãos foram instalados e começaram a elaborar seus primeiros projetos de pesquisa. Ao longo de quase todo o período de existência dos Centros, que se estendeu de meados dos anos cinquenta até meados da década de 1970, seus pesquisadores elaboraram projetos em todas as suas seis unidades, localizadas nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador.

Tomando como objeto de análise o conjunto formado por esses projetos de pesquisas dos Centros, o propósito deste capítulo e do próximo é discutir as modificações por eles apresentadas ao longo do tempo, tendo em vista o *tipo de pesquisa* que estava sendo elaborado, isto é, se os Centros e seus pesquisadores estavam orientando seus projetos no sentido de enfatizar o estudo de aspectos internos ao funcionamento da escola ou o estudo das relações existentes entre a escola e o meio social; o *local* de produção desses projetos – Centro Brasileiro ou cada um dos Centros Regionais; e, as relações que podem ser estabelecidas entre

esses projetos de pesquisa e as *políticas educacionais* que sucessivamente foram sendo propostas pelo governo federal entre as décadas de 1950 e 1970.

Para compor o conjunto de projetos de pesquisas proposto nos Centros do INEP entre as décadas de 1950 e 1970 foi realizado um levantamento documental – que consistiu na localização e consulta aos relatórios de atividades dos Centros e aos seus periódicos – complementado por entrevistas com pesquisadores que foram vinculados a essas instituições. Deste levantamento resultou a identificação de 376 projetos de pesquisa propostos no Centro Brasileiro e nos Centros Regionais, entre os anos de 1955 e 1973.

O início do período de proposição de projetos no Centro Brasileiro e em cada um dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, contudo, variou de acordo com o ritmo com que estas instituições conseguiram organizar suas divisões de pesquisa, instalando-se em espaço físico adequado e contratando suas equipes de pesquisadores. Enquanto o CBPE começou elaborar seus primeiros projetos ainda no segundo semestre de 1955, antes mesmo de sua criação oficial pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro daquele ano, os Centros Regionais somente iniciariam suas atividades de pesquisa, gradativamente, ao longo de 1956 e 1957. O primeiro Centro Regional a ser inaugurado foi o de São Paulo, em maio de 1956. Os Centros Regionais de Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador organizaram-se para a realização de pesquisas educacionais durante o ano de 1957.

A data de proposição dos últimos projetos nos Centros, assim como observado em relação ao início de suas pesquisas, também apresentou variação de uma unidade para outra. O início da década de 1970, entretanto, pode ser considerado decisivo para o encerramento das atividades de pesquisa até então mantidas por estes órgãos. Em 1972, o INEP foi reestruturado pelo Decreto n.º 71.407, de 20 de novembro, recebendo a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e assumindo a função de “órgão central de direção superior”, cujas finalidades envolviam, além da realização, o estímulo, a coordenação e a difusão da pesquisa educacional no país (Art. 1.º). Na prática, a partir de então, o INEP assumiu a função de órgão financiador de pesquisas

(Saavedra, 1988, p. 85, e Castro, 1999, p. 06), encerrando definitivamente as atividades dos Centros Regionais, entre 1972 e 1975, e do CBPE, em 1977.¹

Observando-se a data de início ou de proposição dos projetos de pesquisa identificados através do levantamento realizado é possível verificar que sua distribuição não foi uniforme ao longo do tempo, estando mais concentrada nos primeiros cinco ou seis anos de atividades dos Centros, ou seja, do início de suas atividades até 1961:

Distribuição do total de projetos de pesquisa propostos por ano de início:

Ano de início	1955/56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	Total
Quantidade de projetos propostos	28	36	37	33	26	31	15	25	32	23	26	16	13	11	13	06	02	03	376
Totais por período	191 (50,8%)						185 (49,2%)												100%

Obs.: Somente a partir de 1957 a produção de projetos de pesquisa foi realizada por todos os Centros; até então, ela estava circunscrita ao CBPE (desde 1955) e ao CRPE/SP (desde 1956). **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Esta maior concentração da distribuição da produção de projetos de pesquisa no período que se estende do início de atividades dos Centros até 1961, quando comparada ao decênio seguinte de funcionamento destas instituições, caracterizou a produção de projetos em todas as suas unidades, podendo ser observada, contudo, de forma mais acentuada naquelas que elaboraram maior quantidade de projetos:

Distribuição de projetos de pesquisa por Centro e por período de início:

Centro	1955-57/1961	%	1962/1973	%	Total	%
CBPE	57	55,3%	46	44,7%	103	100%
CRPE/SP	46	57,5%	34	42,5%	80	100%
CRPE/PE	30	48,4%	32	51,6%	62	100%
CRPE/MG	29	49,2%	30	50,8%	59	100%
CRPE/RS	19	41,3%	27	58,7%	46	100%
CRPE/BA	10	38,5%	16	61,5%	26	100%
Total	191	50,8%	185	49,2%	376	100%

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

A classificação de cada um dos projetos dos Centros por “tipo de pesquisa” foi realizada a partir da identificação da ênfase existente na definição de seu objetivo principal, qual seja: o estudo de problemas relativos ao funcionamento interno da escola e sua administração (métodos e materiais de ensino, currículos, aspectos

¹ O encerramento das atividades dos Centros Regionais pode ser constatado no Decreto n.º 76.625, de 17/04/1975, que altera a estrutura básica do INEP. A extinção do CBPE foi determinada pelo Art. 2.º do Decreto n.º 79.809, de 14/06/1977.

psicológicos da educação, problemas de aprendizagem, questões relativas à administração escolar, caracterização de sistemas escolares, aspectos da formação de professores, etc.); ou, o estudo de problemas envolvidos nas relações existentes entre a educação escolarizada e o meio social em mudança no qual os processos educativos se desenrolavam (educação e trabalho, educação e comunidade, educação e gênero, educação e desenvolvimento econômico, educação e mobilidade social, etc.). Através desta classificação dos projetos de pesquisa em dois “tipos” distintos, foi possível identificar alguns trabalhos mais representativos pertencentes a cada um deles. As principais características de tais projetos foram utilizadas, neste trabalho, como exemplos das diferentes formas por meio das quais, nos Centros do INEP, os pesquisadores abordaram as questões relativas às mudanças sociais em curso na sociedade brasileira, tomada nacional ou localmente, e suas relações com a educação escolarizada, e, também, as questões relativas aos aspectos intrínsecos à administração das atividades educacionais, como métodos de ensino, seleção de currículos ou organização dos sistemas escolares.

1. O estudo das “Relações entre Educação e Mudança Social”

Dentre os projetos cujo objetivo mais geral era o estudo das relações entre a educação escolar e as mudanças no meio social no qual ela se processava, podem ser identificados três grupos principais de projetos de pesquisa – alguns dos quais chegaram a se estruturar em programas de pesquisas próprios – voltados à análise de temas mais específicos: a educação em pequenas comunidades nas quais o modo tradicional de vida estava sendo alterado com a introdução de modificações na política e nos processos produtivos; a relação existente entre a educação escolarizada e as modificações introduzidas no mundo do trabalho pelos processos de urbanização e industrialização nas grandes cidades; e, aspectos culturais da mudança social e suas relações com a educação informal e escolarizada. Um aspecto que perpassava todos estes projetos – conforme apresentado no capítulo anterior – era a adoção da perspectiva de análise que já havia sido anunciada por Antonio Candido, no início dos anos cinquenta, em seu *“A estrutura da escola”*, segundo a qual as escolas deveriam ser tomadas como instituições que se, por um lado, estavam submetidas a uma ordenação legal única, que as homogeneizava em

todo o território nacional, por outro lado, assumiam feições diversas, de acordo com os contextos sociais em constante transformação nos quais funcionavam.

No CBPE e em quase todos os Centros Regionais,² um *primeiro grupo* de projetos de pesquisas tratava especificamente das relações entre os processos educativos e as transformações sociais que estavam se processando em *pequenas comunidades*, privilegiando o método do estudo de caso.

A antropóloga Josildeth Gomes Consorte³ foi a responsável, ainda em 1955, pela realização de um dos projetos de pesquisa que deram início à exploração desta temática no âmbito dos trabalhos do CBPE. Através do trabalho intitulado “A educação nos estudos de comunidades no Brasil”,⁴ Josildeth Gomes Consorte desenvolveu uma crítica à maneira pela qual a educação formal era tradicionalmente abordada nos estudos de comunidade realizados no país desde a década de 1940. Conforme a autora, na maior parte destes estudos, o processo de educação formal era objeto de poucas referências; quase não era dada atenção às atitudes e expectativas da criança em relação à escola; e, praticamente não havia preocupação em considerar a inserção da escola no sistema integrativo maior do qual participavam as comunidades ([Consorte], 1956, p. 64). Adotando estes procedimentos, segundo Josildeth Consorte, os pesquisadores haviam deixado de observar a interferência que as características próprias aos contextos sociais locais exerciam sobre a escola:

Perdeu-se, desse modo, uma excelente oportunidade de analisar, em profundidade, como a escola primária brasileira, pensada como uma só para todo o território nacional, modificava-se em contato com diferentes realidades, que feição assumia em cada lugar, que papéis efetivamente cumpria, o que preservava em comum com as demais (Consorte, 1997, p. 33).

Diversos projetos de pesquisa que seriam elaborados pelos Centros a partir de 1956, inclusive aqueles que integraram o “Programa de Pesquisas em Cidades-

² A única exceção encontrada foi o Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, que concentrou suas atividades, ao longo de todo o seu período de funcionamento, na experimentação educacional para o ensino de nível primário, acompanhando as atividades do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e mantendo sua própria escola experimental primária.

³ Josildeth da Silva Gomes [Consorte] integrou o grupo dos primeiros pesquisadores contratados pelo CBPE. A pesquisadora havia participado, em 1950, dos estudos antropológicos realizados em Rio de Contas, na Chapada Diamantina, que integraram o Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia/Columbia University, idealizado por Anísio Teixeira. Em 1951, foi indicada por seu professor de antropologia na Faculdade de Filosofia da Bahia, Thales de Azevedo, para estudar por um ano na Escola de Sociologia e Política de São Paulo e, em seguida, fazer o curso de pós-graduação na Universidade de Columbia. Quando voltou dos Estados Unidos, em 1955, Josildeth Consorte começou a trabalhar como pesquisadora no CBPE, permanecendo na instituição até 1961 (Paoli, 1995, v. 2, p. 44-140).

⁴ Publicado pela revista *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, ago./1956, p. 63-105.

Laboratório” do CBPE, passaram a considerar os aspectos levantados por Josildeth Consorte em sua crítica à abordagem da educação escolarizada presente nos estudos de comunidade até então realizados no Brasil, voltando-se de forma mais específica à análise tanto das funções desempenhadas pela escola nas diversas localidades, quanto das particularidades que surgiam no cotidiano escolar em decorrência do contexto social no qual aquela instituição estava inserida.

Um estudo que pode ser tomado como característico desta nova abordagem acerca da escola foi o trabalho publicado por Oracy Nogueira,⁵ através do CBPE, sob o título “Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga”.⁶ Fruto de um trabalho de investigação iniciado no final da década de 1940, o estudo elaborado por Oracy Nogueira – com apoio do CBPE a partir de 1956 – continha considerações sobre as relações entre o ensino escolar e a estrutura da comunidade local.

Na introdução desse trabalho, Oracy Nogueira explicitou os métodos utilizados para obtenção de informações sobre aspectos relativos à educação formal, que combinavam as técnicas tradicionalmente utilizadas nos estudos de comunidade, como entrevistas, histórias de vida e depoimentos pessoais, com o levantamento de dados históricos e estatísticos a respeito da escolaridade no município:

No último período de trabalho foram obtidas 18 histórias de vida de professores formados pela Escola Complementar ou Normal local, de 1902 a 1950, focalizadas nas experiências relacionadas com a educação formal; 54 de pessoas de 25 a 45 anos de idade, de diferentes camadas sociais, focalizadas nas experiências relacionadas com a socialização e a educação formal; e 129 de crianças de menos de 7 anos de idade, com relevo, igualmente, no processo de socialização, todas na cidade; e 7 de crianças de menos de 7 anos, no Bairro dos Veados. No mesmo período (1956), questionários e formulários visando a sondagem do conhecimento e valorização das ocupações, atitudes e opiniões relacionadas com a filosofia educacional e a coleta de dados sobre escolaridade e instrução, foram aplicados a pais, alunos e mestres, na cidade e na zona rural. Nesse e nos períodos de campo anteriores, o autor examinou documentos impressos ou em manuscritos conservados por particulares, assim como

⁵ Oracy Nogueira (1917-1996) foi aluno e professor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, além de estudante nos Departamentos de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago, de onde voltou, em 1947, com o propósito de fazer pesquisas no município de Itapetininga (SP) para elaborar sua tese de doutorado. Com a aprovação da inclusão do estado de São Paulo na pesquisa sobre relações raciais da UNESCO, Oracy Nogueira assumiu a responsabilidade de estudar as “Relações raciais no município de Itapetininga”, trabalho publicado como um capítulo do livro “Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo”, organizado por Roger Bastide e Florestan Fernandes (São Paulo, Ed. Anhembi, 1955). Trabalhou na Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE de 1957 a 1961.

⁶ Publicado, em 1962, como primeiro volume da coleção “O Brasil Provinciano”, que veio a reunir alguns dos estudos que integraram o Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório, promovido pelo CBPE, entre 1958 e 1961, e coordenado por Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira.

recebeu relatos escritos de experiências e observação pessoais dos moradores que, por esta forma, se dispuseram a com ele colaborar (Nogueira, 1962, p. 14-15).

Através da descrição e da interpretação desses dados, Oracy Nogueira elaborou o capítulo “A educação formal”, que integrou a parte denominada “Organização Social” do livro sobre Itapetininga. Este capítulo apresenta as mudanças ocorridas nos diferentes níveis de ensino existentes na cidade entre 1799 e 1956, apontando para a contínua expansão do ensino elementar e médio durante a primeira metade do século XX.

Inserido num trabalho que tinha por objetivo demonstrar as transformações sofridas pela estrutura oligárquica que dominara a região até 1930, o capítulo sobre a educação formal, colaborava para a compreensão do processo de ampliação da competição política, que se tornara possível a partir do final do Estado Novo. Além dessa perspectiva mais ampla, o capítulo sobre educação também apresentava, em seu “comentário final”, uma crítica aos critérios de avaliação da escola elementar e média local e fazia sugestões de medidas a serem adotadas para a melhoria das condições educacionais do município.

O trabalho de Josildeth Consorte, por ser dotado de uma perspectiva crítica em relação aos estudos de comunidade realizados no Brasil, e o estudo realizado por Oracy Nogueira, por inserir a educação escolarizada no conjunto de preocupações acerca do processo de mudança social em curso em uma determinada localidade, foram tomados, neste trabalho, como exemplos daquele grupo de projetos de pesquisa elaborados nos Centros que, ao tratar das relações entre educação e o meio social, privilegiaram o estudo das mudanças sociais e das mudanças educacionais em curso em pequenas comunidades em diversos pontos do país em meados da década de cinquenta.

Um *segundo grupo* inicial de projetos elaborados nos Centros focalizava os processos de *urbanização e industrialização* e suas conseqüências para o mundo do trabalho. Neste grupo, foram incluídos os projetos que discutiam a educação formal e seu papel no oferecimento dos conhecimentos considerados como necessários a um estilo urbano de vida e ao trabalho numa sociedade em mudança para o tipo urbano-industrial. Três projetos promovidos com a colaboração do CBPE foram tomados como característicos deste grupo: “Educação e mobilidade social em São

Paulo”, coordenado pelo sociólogo Bertram Hutchinson;⁷ o “Estudo sobre uma escola primária e suas relações com seu bairro e vizinhança”, desenvolvido por Josildeth Consorte e Andrew Pearse;⁸ e, “Formação profissional e condição social do professor primário brasileiro”, do sociólogo Luiz Pereira.⁹

Para a realização do projeto “Educação e mobilidade social em São Paulo”, Bertram Hutchinson reuniu em um escritório especialmente montado na capital paulista uma equipe de pesquisadores integrada pelo antropólogo Carlo Castaldi, pelo sociólogo Juarez Rubens Brandão Lopes e pela psicóloga Carolina Martuscelli Bori. Nesta equipe, cada pesquisador encarregou-se especificamente de uma parte do trabalho: Carlo Castaldi fez um estudo de caso sobre um grupo de imigrantes provenientes do sul da Itália, estudando aspectos relativos à sua integração social e ocupacional na cidade de São Paulo, assim como os fatores culturais que influenciavam a educação dos descendentes dessas famílias; Juarez Brandão Lopes fez outro estudo de caso sobre as relações de trabalho industrial na capital paulista; Bertram Hutchinson estudou a mobilidade social na cidade a partir da elaboração de uma escala de prestígio de ocupações; e, Carolina Bori aplicou testes psicológicos em pessoas que faziam parte da amostra estudada por Hutchinson. Este trabalho conjunto de pesquisa resultou na publicação de diversos artigos na revista *Educação e Ciências Sociais*, entre 1956 e 1959, e do livro “Mobilidade e Trabalho: um estudo na cidade de São Paulo”, em 1960.

Paralelamente à realização deste trabalho coordenado por Bertram Hutchinson em São Paulo, Josildeth Gomes Consorte e Andrew Pearse, no Rio de Janeiro, estudaram as relações existentes entre uma escola pública primária e o bairro a que ela atendia. Como Josildeth Consorte já havia realizado uma crítica à forma pela qual os estudos de caso tradicionalmente desprezavam as questões

⁷ Bertram Hutchinson (1911-1977), sociólogo inglês, fez parte do grupo de especialistas enviados ao Brasil pela UNESCO para colaborar com as atividades dos Centros. No CBPE, além de coordenar a pesquisa “Mobilidade Social em São Paulo”, também participou da coordenação do programa de pesquisas sobre os “Processos de urbanização e industrialização no Brasil e seus efeitos sobre a educação e a sociedade”, desenvolvido entre 1959 e 1961. Em 1961, ainda comissionado pela UNESCO, também participou das atividades de pesquisa do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho (CESIT), que funcionava anexo à cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (Fernandes, 1977, p. 184).

⁸ O cientista social britânico Andrew Pearse também foi enviado pela UNESCO ao Brasil para colaborar nas atividades de pesquisa do CBPE.

⁹ Além de participar do programa de pesquisas sobre os “Processos de urbanização e industrialização no Brasil e seus efeitos sobre a educação e a sociedade”, do CBPE, Luiz Pereira foi, entre 1957 e 1959, pesquisador no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

relacionadas com a educação formal, neste trabalho, ela e Andrew Pearse focalizaram especialmente o problema do caráter seletivo do ensino primário oferecido por uma escola pública do Distrito Federal. Localizada em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro, que concentrava uma grande população de migrantes de zonas rurais e de pequenas cidades do interior de estados vizinhos ao Distrito Federal, a escola em estudo atendia a alunos que moravam não apenas no “bairro”, mas também na “favela” ali instalada e habitada por essas famílias migrantes (Consorte, 1959, p. 46). Através da investigação dos problemas de ajustamento à escola das crianças provenientes de famílias pobres, migrantes de zonas rurais, residentes em favelas e, em sua maioria, negras, os pesquisadores identificaram nos altos índices de repetência e evasão encontrados entre esses alunos o caráter de classe da educação escolar, muito distinto da visão até então existente da escola como um instrumento de democratização e de disseminação de um conhecimento considerado como necessário para a vida numa sociedade urbana e industrial. O seguinte trecho da conclusão do trabalho “A criança favelada e a escola pública”, de Josildeth Gomes Consorte, exprime bem a interpretação sugerida:

Por razões decorrentes de sua origem, a escola pública primária que aí está tem exigências que nem todas as crianças que hoje a procuram podem cumprir. Tendo surgido como uma instituição de uma sociedade urbana incipiente, pré-industrial, para servir a certas camadas da população, não se encontra aparelhada para atender à grande massa que hoje a frequenta. Apesar disso, insiste em permanecer como está, exigindo que a ela se adaptem todos quantos dela necessitam. Quando reconhece a heterogeneidade do elemento com que está lidando e a diversidade de suas necessidades, é apenas para proceder a uma impiedosa seleção em favor dos mais aptos e em total prejuízo dos que não se encontram em condições de corresponder-lhe às expectativas. (...) Para enfrentar as novas necessidades criadas pelo acelerado processo de urbanização por que está passando a capital da República e que anualmente atrai milhares de pessoas das mais variadas regiões brasileiras, é necessário que esta escola sofra uma profunda revisão: que redefina seus objetivos, que modifique sua estrutura, que organize novo curriculum e programa, que utilize novos métodos e processos de ensino e que, sobretudo, capacite seu pessoal para as novas exigências ([Consorte], 1959, p. 59-60).

Integrando o diversificado conjunto de trabalhos que compôs o programa de pesquisas sobre os “Processos de urbanização e industrialização no Brasil e seus efeitos sobre a educação e a sociedade”, o projeto “Formação profissional e condição social do professor primário brasileiro”, elaborado por Luiz Pereira, resultou no trabalho “O magistério primário numa sociedade de classes”, defendido como tese de doutorado, em 1961, e publicado pelo CBPE, sob o título “O professor

primário metropolitano”, em 1963.¹⁰ Esta pesquisa, diretamente relacionada a outras anteriormente realizadas pelo autor sobre o funcionamento da escola primária e suas relações com o meio social,¹¹ consistiu numa análise sociológica do magistério primário público estadual do município de São Paulo, na qual esta profissão foi abordada como uma das categorias ocupacionais por meio das quais se processava a participação das mulheres oriundas das classes médias na população economicamente ativa de um centro urbano em intenso processo de urbanização e industrialização. Celso Beisiegel refere-se da seguinte forma a alguns dos resultados alcançados por esta pesquisa:

Investigando as características da formação do normalista, as condições de realização da carreira profissional no magistério e os valores e atitudes que permeavam a formação e a profissionalização do professor, a pesquisa contribuía para desmascarar antigos mitos sobre os missionários do ensino, substituindo-os pela figura do profissional mal remunerado, submetido aos pesados desafios da subsistência na sociedade urbana e industrial (Beisiegel, 2002, p. 732).

Os trabalhos que foram utilizados para caracterizar este segundo grupo de projetos estabeleciam relações entre a educação escolarizada e o meio social na medida em que focalizavam diversos aspectos envolvidos no processo de mudança social que estava ocorrendo de forma acelerada nos grandes centros urbanos do país. Abordando os problemas de integração social e ocupacional do imigrante estrangeiro, do migrante de áreas rurais e da mulher em uma sociedade em acelerado processo de urbanização e industrialização, esses projetos colaboravam para a discussão do papel exercido pela educação escolarizada na adaptação das

¹⁰ A tese de doutorado de Luiz Pereira também foi publicada no Boletim n.º 27 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1963, com o título “O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo”.

¹¹ A ligação entre os trabalhos “O professor primário metropolitano” e “A escola numa área metropolitana” foi sugerida pelo próprio autor no texto introdutório inserido na publicação feita pelo CBPE. O trabalho “A escola numa área metropolitana” – antecedido pelo trabalho “Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro” – tratou do funcionamento interno e das relações com o meio social local de uma escola primária que funcionava numa zona residencial operária da periferia da área metropolitana de São Paulo e foi publicado, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1960. Os resultados alcançados por Luiz Pereira nesta pesquisa convergiam, em diversos pontos, com aqueles destacados por Josildeth Consorte em suas pesquisas, na medida em que demonstravam como a sociabilidade própria dos membros do grupo social escolar colaborava para a diferenciação de cada instituição de ensino em relação ao padrão uniforme estabelecido pela legislação escolar, além de destacar o fato de que os problemas educacionais deviam ser compreendidos como problemas sociais, na medida em que expressavam, na escola, as condições de existência da população. Através de seu trabalho, Luiz Pereira consegue demonstrar que a diferença de rendimento escolar apresentada pelos alunos oriundos das áreas periféricas e das áreas residenciais das camadas médias e superiores nas cidades relacionava-se ao grau de integração entre os conteúdos do ensino e o estilo de vida das populações atendidas pela escola: maior para os alunos provenientes de meios urbanos, e menor para aqueles provenientes de áreas rurais ou periféricas.

peessoas a um modo de vida distinto daquele que serviu de base, inclusive, à própria elaboração dos padrões de organização das instituições escolares que estavam em funcionamento no Brasil em meados da década de cinqüenta.

O *terceiro*, e último, grupo de projetos de pesquisa que integrou o tipo de pesquisa voltado ao estudo das relações entre educação e sociedade compõe-se de estudos que focalizavam *aspectos culturais* da mudança social em processo no país. Estes trabalhos tinham por objetivo o estudo dos chamados “meios informais de educação” ou aspectos da cultura popular e de inovações que nela foram sendo introduzidas em algumas das regiões em que os Centros funcionavam. Um exemplo que serve para caracterizar este grupo de trabalhos é o projeto “Meios informais de educação em Pernambuco”, elaborado no Centro Regional de Recife pelo psicólogo Paulo da Silveira Rosas.¹² Neste projeto, Paulo Rosas sugeria a execução de um levantamento de diversos meios informais de educação que funcionavam em Recife, como jornais, revistas, peças de teatro, cinema, emissoras de rádio e serviços de alto-falantes, com o objetivo de observar suas características, critérios de seleção e conteúdos de seus programas e o seu papel na formação da opinião pública e na educação popular, assim como verificar as preferências dominantes no público e a receptividade em relação às suas orientações (Relatório de Atividades do CRPE/PE – 2.º semestre de 1960. Arquivo Histórico do INEP).¹³ Este e outros projetos que propunham a caracterização e o estudo de práticas educativas desencadeadas por processos que não se desenvolviam necessariamente no ambiente escolar partiam da convicção de que a formação da criança, do jovem ou do adulto resultava de influências diversas intimamente vinculadas ao ambiente cultural em que as pessoas

¹² Paulo Rosas (1930-2003) formou-se em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco e especializou-se em Psicologia Aplicada no Instituto de Cultura Hispânica de Madrid. Entre 1956 e 1958 foi professor, entre outras instituições, no Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos, na Faculdade de Filosofia do Recife, na Faculdade de Filosofia de Pernambuco e no Serviço Social de Pernambuco. Entre 1959 e 1961 foi pesquisador no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife (Oliveira, 2001, p. 62-65).

¹³ Paulo Rosas já estudava o tema “Meios informais de educação em Pernambuco” desde 1955, quando apresentou ao Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos (IPP) o plano da “Biblioteca Juvenil do Recife”. No IPP, Paulo Rosas publicou os trabalhos “Leitura, cinema e rádio: seu papel na formação pedagógica e psicológica da adolescência”, em 1956; e, em 1960, “Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste”, este último como resultado de suas pesquisas no CRPE/PE. O projeto “Meios informais de educação em Pernambuco” não chegou a ser concluído no Centro, mas teve outros desdobramentos no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, a partir de 1961. No MCP o projeto de Paulo Rosas adquiriu maiores proporções, contribuindo para a colocação em funcionamento de “Praças de Cultura” e “Parques de Cultura” em Recife (depoimento de Paulo Rosas à autora, em 24/07/2003).

viviam e que não estavam restritas aos conteúdos transmitidos pela educação formal.

A partir destas características identificadas como representativas dos três grandes grupos de projetos que integravam o tipo de pesquisa voltado ao estudo das relações entre a educação e o meio social em mudança, 78 projetos de pesquisas elaborados nos Centros foram classificados como a ele pertencentes.

Observando-se a data de início do desenvolvimento ou da proposição destes 78 projetos que foram categorizados como voltados ao estudo das “relações entre educação e mudança social”, é possível perceber que tais projetos foram propostos predominantemente no período que se estende do início das atividades dos Centros até o ano de 1961, sobretudo naquelas unidades que apresentaram maior produção de projetos deste tipo, como o CBPE e o Centro Regional de Pernambuco:

Distribuição de projetos de pesquisa do tipo “relações entre educação e mudança social” por Centro e período de início:

	1955/1961	%	1962/1973	%	Total	%
CBPE	37	92,5%	03	7,5%	40	100%
CRPE/PE	14	77,8%	04	22,2%	18	100%
CRPE/SP	07	70,0%	03	30,0%	10	100%
CRPE/MG	03	42,8%	04	57,2%	07	100%
CRPE/RS	01	50,0%	01	50,0%	02	100%
CRPE/BA	-	-	01	100%	01	100%
Total	62	79,5%	16	20,5%	78	100%

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

1.1. CBPE

No CBPE foi elaborada pouco mais da metade de todos os projetos de pesquisa que se dedicaram ao estudo das “relações entre educação e mudança social”, sendo que a quase totalidade destes projetos foi iniciada ou proposta entre 1955 e 1961. No quadro a seguir encontram-se apresentados, separados por período de início da pesquisa ou de proposição do projeto e por grupo temático, os títulos destes projetos e os pesquisadores responsáveis por sua elaboração ou coordenação.

Quadro 1 – PROJETOS CBPE – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
A1) Projetos de Pesquisa sobre Comunidades:		
Início	Título projeto	Pesquisador
1955	1) Indicações sobre o processo educativo fornecidas pelos estudos de comunidade	Josildeth Gomes Consorte (CBPE)
1956	2) Relações entre o processo de socialização e a estrutura da comunidade em Itapetininga, São Paulo	Oracy Nogueira (ELSP e Instituto de Administração da USP, posteriormente CBPE)
1956	3) Estudo básico para delimitação das regiões culturais no Brasil	Manuel Diegues Jr. (PUC/RJ, Técnico do IBGE e da Comissão Nacional de Política Agrária)
A1.1) Projetos do Programa de Pesquisas em “Cidades-Laboratório”:		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958	4) Leopoldina e Cataguazes (MG)	Oracy Nogueira (CBPE) e Juarez Rubens Brandão Lopes (ELSP e FFCL/USP)
1958	5) Julio de Castilhos (RS)	Rudolf Lenhard (ELSP)
1958	6) Timbaúba (PE)	Levy Porfírio da Cruz (CRPE/PE)
1958	7) Catalão (GO)	Fernando Altenfelder Silva (ELSP)
1958	8) Santarém e Itaituba (PA)	Klaas Axel Woortmann (FNFi) e Roberto Décio de Las Casas
1958	9) Ibirama (SC)	Úrsula Albersheim (UDF e CBPE)
A2) Projetos de Pesquisa sobre Urbanização, Industrialização e Trabalho:		
Início	Título projeto	Pesquisador
1956	10) Estudo sobre uma escola primária e suas relações com seu bairro e vizinhança	Andrew Pearse (UNESCO) e Josildeth Gomes Consorte (CBPE)
1956	11) Educação e Mobilidade Social em São Paulo	Bertram Hutchinson (UNESCO), Carlo Castaldi, Juarez Rubens Brandão Lopes (ELSP), Carolina Martuscelli Bori (FFCL/USP).
1956	12) Desenvolvimento econômico e as transformações da estrutura ocupacional do Brasil	João Jochmann (IBGE e Instituto Nacional de Imigração e Colonização)
1956	13) Trabalho Feminino no Brasil	Luiz Pereira (FFCL/USP)
1956	14) Estratificação Social no Brasil	Waldemiro Bazzanela (CBPE)
1956	15) O Trabalho do Menor no Brasil	Robert Dannemann (Economista/SENAC) e Clóvis Caldeira (Sociólogo e Economista, Técnico do IBGE e da Comissão Nacional de Política Agrária)
1956 (N/C)	16) Conseqüências ideológicas e políticas da ascensão das massas urbanas no Brasil	Vitor Nunes Leal (Universidade do Brasil)
A2.1) Projetos de Pesquisa do Programa “Urbanização e Industrialização no Brasil”:		
Início	Título (Pesquisas Bibliográficas:)	Pesquisador
1959	17) Evolução da rede urbana brasileira	Pedro Pinchas Geiger (Conselho Nacional de Geografia)
1959	18) Geografia agrária brasileira	Orlando Valverde (Conselho Nacional de Geografia)
1959	19) Mudanças operadas no sistema administrativo brasileiro depois de 1930	Mário Wagner Vieira da Cunha (Instituto de Administração/USP)
1959	20) Análise da contribuição do imigrante ao processo de urbanização e industrialização no Brasil	Manuel Diegues Júnior (PUC/RJ, Técnico do IBGE e da Comissão de Política Agrária)
1959	21) Integração do negro na sociedade de classes	Florestan Fernandes (FFCL/USP)
1959	22) Processo de integração dos contingentes alemães e japoneses na sociedade brasileira e o papel da escola na aculturação dos dois grupos	Egon Schaden (FFCL/USP)
1959	23) Análise econômica do processo de industrialização do Brasil	Thomaz Pompeu Accioly Borges (CLAPCS)
1959	24) Estudo histórico das migrações internas	José Francisco de Camargo (USP)
1959 (N/C)	25) Estudo histórico da urbanização e da industrialização no Brasil, com ênfase no século XX	Alice Piffer Canabrava (Faculdade de Ciências Econômicas/USP)
1959 (N/C)	26) Análise sociológica da legislação do trabalho e da organização sindical brasileira	Evaristo de Moraes Filho (Universidade do Brasil)
1959 (N/C)	27) O negro escravo no Brasil.	Edison de Souza Carneiro (SESI e IBECC)

Início	Título (Pesquisas de Observação Direta:)	Pesquisador
1959	28) Formação profissional e condição social do professor primário brasileiro	Luiz Pereira (FFCL/USP e CRPE/SP)
1959	29) A estrutura da família e as mudanças na posição social da mulher nas inter-relações do grupo familiar decorrentes do processo de urbanização e industrialização	Carolina Martuscelli Bori (FFCL/USP)
1959	30) Ajustamento e mobilidade ocupacional de migrantes em grandes centros urbanos	Eunice Ribeiro Durham (FFCL/USP)
1959	31) Escolas Normais em Minas Gerais, São Paulo e Guanabara	Aparecida Joly Gouveia (CBPE)
1959	32) Caracterização da forma, intensidade e efeitos dos processos de urbanização e industrialização no Brasil	Bertram Hutchinson (UNESCO)
1959	33) A escola pública primária brasileira	Roger Séguin (UNESCO)
1959	34) Adaptação dos imigrantes estrangeiros e migrantes nacionais aos centros urbanos	Aniela Ginsberg (FFCL/USP)
1959 (N/C)	35) Distribuição das oportunidades de educação na região sudeste	Josildeth Gomes Consorte (CBPE) e Edna Soter de Oliveira (CBPE)
1959 (N/C)	36) A criança e o adolescente brasileiros das áreas mais desenvolvidas: características sócio-psicológicas	Arrigo Angelini (FFCL/USP)
1959 (N/C)	37) Ensino Secundário Brasileiro	Rosa Maria Monteiro e Maria D'Abadia Oliveira
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	38) Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica	Robert Havighurst (Universidade de Chicago) e Aparecida Joly Gouveia (CRPE/SP)
1965	39) Estudante de nível médio e estrutura sócio-econômica no estado do Pará	Mary Constance Girdwood Woortmann
1966 (N/C)	40) Estudo da situação educacional em pequenas cidades do Brasil	Klaas Axel Woortmann (FNFi)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Entre estes projetos apresentados até 1961 no CBPE, destacam-se dois grandes grupos temáticos: aquele integrado por projetos relacionados ao estudo de pequenas comunidades localizadas em áreas interioranas do país, e o grupo formado pelos projetos que estavam voltados ao estudo dos problemas envolvidos com a urbanização e industrialização acelerada que caracterizava o surgimento dos grandes centros urbanos em diversos pontos do Brasil na segunda metade da década de cinquenta.

No primeiro grupo temático, seis projetos estavam diretamente relacionados ao “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório”, coordenado pelo antropólogo Darcy Ribeiro,¹⁴ ao qual também pode ser vinculado o projeto de “delimitação das

¹⁴ Darcy Ribeiro (1922-1997) era graduado em Sociologia, com especialização em Etnologia, pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e trabalhou, entre 1947 e 1957, na Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Em 1953, fundou o Museu do Índio e, em 1955 e 1956, coordenou os Cursos de Aperfeiçoamento em Antropologia Cultural naquela instituição, patrocinados pela CAPES (Corrêa, 1995, p. 38-39, e Maurício, 2002, p. 266). No CBPE, em 1957, Darcy Ribeiro organizou o Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais, nos moldes do curso anteriormente oferecido no Museu do Índio, e, a partir de 1958, passou a dirigir a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS/CBPE), cargo que ocupou até 1961.

regiões culturais no Brasil”, desenvolvido por Manuel Diegues Júnior. Conforme relata João Roberto Moreira,¹⁵ em sua descrição dos antecedentes do “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório”, que fez parte da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a identificação da diferenciação regional elaborada por Manuel Diegues Júnior foi uma das bases para a escolha do grupo de comunidades que seria estudado no âmbito daquele programa (Moreira, 1960, p. 18). Segundo Darcy Ribeiro, o objetivo do “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório” era realizar “um verdadeiro balanço das condições de vida e dos problemas de desenvolvimento cultural e tecnológico do interior do país” (Ribeiro, 1958, p. 29), através da realização de pesquisas que combinariam, em sua metodologia, a “abordagem antropológica tradicional dos estudos de comunidade com técnicas sociológicas de amostragem” (Ribeiro, 1958, p. 19), conforme já havia sido sugerido por Oracy Nogueira em seu estudo sobre Itapetininga. Com os resultados alcançados por estes estudos, realizados em comunidades localizadas em áreas interioranas de cada uma das regiões brasileiras, procurava-se obter informações e interpretações sobre a realidade social e econômica local que permitissem adaptar a escola e seus currículos às suas necessidades particulares de desenvolvimento.

O segundo grupo de projetos voltados ao estudo das relações existentes entre educação e meio social em mudança foi aquele relacionado principalmente aos problemas de integração social e ocupacional de mulheres, negros e migrantes nacionais e estrangeiros ao modo de vida urbano e industrial que estava se disseminando nas maiores cidades do país na década de cinquenta. Neste grupo, encontram-se os 21 projetos que integraram o programa de pesquisas sobre os “Processos de urbanização e industrialização no Brasil e seus efeitos sobre a educação e a sociedade”, também coordenado por Darcy Ribeiro, com a colaboração de Oracy Nogueira e Bertram Hutchinson. O propósito deste programa

¹⁵ João Roberto Moreira (1912-1967) trabalhava no INEP desde 1949. Em 1952, foi convidado por Anísio Teixeira para coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). No CBPE, logo no início de suas atividades, João Roberto Moreira foi Diretor de Programas e, entre 1965 e 1966, também foi diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Quando a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo foi instituída pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1958, João Roberto Moreira assumiu sua coordenação nacional. A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE, dirigida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, ficou encarregada de realizar os trabalhos do Setor de Estudos e Levantamentos da Campanha, que consistiram nos projetos de pesquisas integrantes do “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório”.

era a “aquisição de um conhecimento acurado sobre as situações e os problemas sociais, especialmente educacionais, com que se defronta[vam] as populações dos grandes centros urbanos na área mais desenvolvida do país” (*Boletim Informativo CBPE*, 22, maio/1959); e a justificativa para a sua realização baseava-se, segundo seus organizadores, na necessidade de obtenção de informações e interpretações sobre a realidade social que permitissem a introdução de modificações na educação escolarizada – através de técnicas de planejamento – de forma que esta passasse a atender à exigências do desenvolvimento nacional:

Os resultados finais deste programa colocarão o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em condições de examinar a viabilidade da introdução de técnicas de planejamento na esfera da educação, de modo a imprimir um caráter mais racional e mais científico à atuação educacional e ajustá-la efetivamente às necessidades nacionais de desenvolvimento (DEPS/CBPE, 1959, p. 117).

O programa “Urbanização e Industrialização” contou com a participação de diversos pesquisadores provenientes, sobretudo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e, em menor número, do próprio CBPE, da UNESCO, do CLAPCS e outras universidades, como a Pontifícia Universidade Católica e a Universidade do Brasil.

No período posterior a 1961, apenas três projetos iniciados no CBPE deram ênfase ao estudo das “relações entre educação e mudança social”. Estes três projetos continuaram a respeitar, contudo, a divisão temática que já predominava no CBPE em relação a este tipo de projeto, ou seja, um deles estava voltado ao estudo da educação em pequenas comunidades e os outros dois ao ensino de nível médio, que envolvia os problemas relacionados com o preparo para o ingresso no ensino superior e com a formação de pessoal técnico para um mercado de trabalho em processo de especialização. O projeto voltado ao estudo da educação em pequenas cidades, elaborado por Klaas Woortmann,¹⁶ não chegou a ser desenvolvido, e os outros dois projetos, na verdade, integravam o mesmo estudo, intitulado “Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica”.

O objetivo deste estudo sobre o ensino médio era estudar as relações existentes entre a sua expansão e o desenvolvimento sócio-econômico de diferentes regiões do Brasil, representadas pelos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul,

¹⁶ Klaas Woortmann era, à época, formado em Geografia e História pela Faculdade Nacional de Filosofia e havia sido um dos alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais promovido pelo CBPE, em 1957. Na década de 1970, integraria o corpo docente da Universidade de Brasília (Corrêa, 1995, p. 52).

Pernambuco, Ceará e Pará. Organizado por Robert Havighurst¹⁷ para ser realizado no Brasil e em outros dois países,¹⁸ este projeto resultou de um convênio estabelecido entre o INEP e o Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago e contou com financiamento da *Carnegie Corporation of America*. No Brasil, o projeto foi coordenado pela socióloga Aparecida Joly Gouveia,¹⁹ sendo que em cada um dos estados participantes também havia um coordenador regional.²⁰ Em 1965, Mary Constance G. Woortmann,²¹ responsável pela codificação dos dados relativos ao estado do Pará, apresentou ao CBPE um projeto adicional ao já existente e transferiu-se para São Paulo, com a finalidade de acompanhar a realização desta atividade (*Boletim Informativo CBPE*, 105, abr./1966; e, Gouveia e Havighurst, 1969, p. 19).

Na organização dos dois principais programas de pesquisas do CBPE voltados ao estudo das “relações entre educação e mudança social”, assim como nos projetos promovidos a respeito desta temática após o encerramento daqueles programas,²² foi adotada uma interpretação da realidade social brasileira que tomava o contraste existente entre o “mundo urbano” e o “mundo rural” como elemento explicativo para os problemas relacionados ao desigual desenvolvimento econômico e social apresentado pelo país nos anos cinquenta. A interpretação do Brasil que estava subjacente às pesquisas em “cidades-laboratório”, que

¹⁷ Robert Havighurst (1900-1991), sociólogo norte-americano, era membro do Departamento de Educação da Universidade de Chicago. Foi indicado pela UNESCO para ser o primeiro Diretor de Programas do CBPE, em 1956.

¹⁸ Conforme Aparecida Joly Gouveia, um dos outros dois países a participar deste projeto foi a Costa do Marfim (Paoli, 1995, v. 2, p. 160).

¹⁹ Aparecida Joly Gouveia (1919-1998) formou-se pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e concluiu seu doutorado em sociologia na Universidade de Chicago, orientada pelo sociólogo James Davis. Integrou o grupo dos primeiros pesquisadores contratados pelo CBPE, permanecendo na instituição até 1962. Em 1963, transferiu-se para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, assumindo a coordenação nacional da pesquisa sobre o “Ensino médio e estrutura sócio-econômica no Brasil” (Paoli, 1995, v. 2., p. 141-181).

²⁰ Foram coordenadores estaduais: José Augusto Dias, da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, da Universidade de São Paulo; Ivan Dall’Igna Osório, da Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio Grande do Sul; Eduardo Diatay Bezerra de Meneses, da Universidade do Ceará; Ivone Vieira da Costa Tupiassú, da Secretaria da Educação e Cultura e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Pará; e, Levy Porfírio Cruz, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Pernambuco (Gouveia e Havighurst, 1969, p. 18-9).

²¹ Mary Constance G. Woortmann foi assistente de pesquisa no estudo de comunidade realizado por Klaas Woortmann e Roberto Décio de Las Casas em Santarém e Itaituba (PA), realizado entre 1958 e 1961, e também coordenou, entre 1968 e 1970, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (DEPE-CRPE/BA).

²² Tanto o “Programa de pesquisas em cidades-laboratório” quanto o programa “Urbanização e Industrialização” foram sendo encerrados no início dos anos sessenta, entre 1961 e 1962.

representavam as pequenas comunidades do interior, e às pesquisas sobre “urbanização e industrialização”, que remetiam aos problemas sociais dos grandes centros urbanos, havia sido sugerida em diversos trabalhos publicados na década de 1950, como *“Brésil, Terre des Contrastes”*, de Roger Bastide, de 1957; e, principalmente, *“Le Brésil, Structure Sociale et Institutions Politiques”*, de 1953, e *“Os Dois Brasis”*, de 1959, ambos de Jacques Lambert. Os trabalhos de Jacques Lambert adquiriram destaque, neste caso, tanto em função dos vínculos estabelecidos por este autor com o CBPE,²³ como pela grande divulgação alcançada pelos termos por ele empregados para denominar os tipos gerais de estruturas sociais tomadas como coexistentes na sociedade brasileira da época: a “arcaica”, herdeira da antiga cultura rural, e a “moderna”, caracteristicamente urbana e industrial (Lambert, 1959, p. 105 e ss.).

Conforme Josildeth Consorte, este tipo de interpretação, característico de uma parte do pensamento social brasileiro dos anos cinquenta, apontava um caminho para a superação dos problemas decorrentes do desigual desenvolvimento regional brasileiro:

O Brasil viverá, na década de 1950, dois processos fundamentais, ambos com grande repercussão sobre o encaminhamento das questões educacionais: um processo de redemocratização, com o fim da ditadura Vargas, e um processo de desenvolvimento comandado pela chamada segunda industrialização. É dessa época a percepção do país como dois Brasis, um arcaico, tradicional, e outro moderno, e a crença em que o desenvolvimento de sua porção moderna levaria à superação de suas contradições, fazendo-o, finalmente, dar o tão esperado salto para o futuro, ingressando no rol dos países-reitores, para usar uma expressão de Darcy Ribeiro (Consorte, 1997, p. 31-32).

Sob esta perspectiva, na medida em que a escola se adaptasse às exigências da sociedade urbana e industrial – exigências que seriam identificadas através da realização de estudos científicos a respeito dos contrastes entre os modos de vida “tradicional” e “moderno” –, a educação por ela oferecida poderia exercer um papel significativo no processo de desenvolvimento, colaborando para a formação de pessoas melhor adaptadas ao estilo urbano de vida que tendia a se disseminar no país.

²³ Jacques Lambert, da Universidade de Lion, na França, foi professor de sociologia da Universidade do Brasil entre 1939 e 1945. Esteve no Brasil, em 1955 e 1957, colaborando com as atividades do CBPE. O livro *“Os Dois Brasis”*, fruto da revisão e complementação de *“Le Brésil, Structure Sociale et Institutions Politiques”* foi publicado pelo CBPE, em 1959, como primeiro volume da série *“Sociedade e Educação”*.

O quadro a seguir apresenta as publicações – artigos e livros – resultantes dos projetos desenvolvidos no CBPE que integraram o tipo de pesquisa voltada à análise das “relações entre educação e mudança social”:

Quadro 2 – PUBLICAÇÕES CBPE – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
A1) Projetos de Pesquisa sobre Comunidades:	
Autor	Publicação
[CONSORTE], Josildeth da Silva Gomes	A educação nos estudos de comunidades no Brasil. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1(2): 63-105, ago./1956.
NOGUEIRA, Oracy	A organização da família no município de Itapetininga. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 5 (11): 61-112, ago./1959. <i>Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1962, 541 p. (Série Sociedade e Educação, Coleção “O Brasil Provinciano”, 1).
MOREIRA, J. Roberto	Projeto de erradicação do analfabetismo em Passa Quatro. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (5): 257-65, ago./1957. Plano de estudo de comunidades urbanas, tendo em vista estabelecer bases para o planejamento educacional. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (7): 115-22, abr./1958.
DIÉGUES JR., Manuel	<i>Regiões Culturais do Brasil</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1960, 535p. (Série Sociedade e Educação, 2).
A1.1) Projetos do Programa de Pesquisas em “Cidades-Laboratório”:	
Autor	Publicação
NOGUEIRA, Oracy	Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas referentes à educação. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (7): 123-30, abr./1958.
RIBEIRO, Darcy	O programa de pesquisas em cidades-laboratório. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (9): 13-30, dez./1958.
LOPES, Juarez Rubens Brandão	<i>A crise do Brasil arcaico: estudo da mudança das relações de trabalho na sociedade patrimonialista</i> . São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967, 192p.
LENHARD, Rudolf	<i>A escola rural e o desenvolvimento sócio-econômico: estudo sobre os objetivos do ensino primário rural e os requisitos estruturais para sua consecução</i> . Tese de Livre-docência (Cadeira de Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, 1966.
ALBERSCHHEIM, Úrsula	<i>Uma comunidade teuto-brasileira: Jarim</i> . Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1962. 228p (Coleção “O Brasil Provinciano”, 2).
GUIDI, Maria Laís Mousinho	Elementos de análise dos “estudos de comunidades” realizados no Brasil e publicados de 1948 a 1960. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 10 (19): 45-87, abr./1962.
A2) Projetos de Pesquisa sobre Urbanização, Industrialização e Trabalho:	
Autor	Publicação
[CONSORTE], Josildeth da Silva Gomes	A criança favelada e a escola pública. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 5 (11): 45-60, ago./1959.
PEARSE, Andrew	A escola e o seu bairro no Rio (um projeto de estudo em desenvolvimento). <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (3): 77-89, dez./1956. Integração social das famílias de favelados. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (6): 245-77, nov./1957. Notas sobre a organização social de uma favela do Rio de Janeiro. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (7): 9-32, abr./1958. A formação de atitudes para com a escola em migrantes do interior. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (8): 09-54, ago./1958.
HUTCHINSON, Bertram (org.)	<i>Mobilidade e Trabalho: um estudo na cidade de São Paulo</i> . Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1960. 451p. (Série Pesquisas e Monografias, 1).
HUTCHINSON, Bertram	Hierarquia de prestígio das ocupações segundo os estudantes universitários. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (2): 30-41, ago./1956. Origem sócio-econômica dos estudantes universitários de São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (3): 91-107, dez./1956. Aspectos da educação universitária e status social em São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (4): 37-76, mar./1957. Analfabetismo em São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (7): 51-70, abr./1958.

CASTALDI, Carlo	Nota sobre a hierarquia de prestígio das ocupações segundo um grupo de emigrantes italianos e seus descendentes na cidade de São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (3): 109-24, dez./1956.
	Mobilidade ocupacional de um grupo primário de imigrantes italianos na cidade de São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (4): 135-72, mar./1957.
	Mobilidade social em um grupo primário de imigrantes italianos na cidade de São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (5): 207-31, ago./1957.
	Fatores culturais que influenciam o processo educacional dos descendentes de um grupo de imigrantes italianos na cidade de São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (6): 323-42, nov./1957.
BORI, Carolina Martuscelli	O julgamento de ocupações: um estudo preliminar. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (4): 173-196, mar./1957.
LOPES, Juarez Rubens Brandão	Escolha ocupacional e origem social de ginasianos em São Paulo. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (2): 43-62, ago./1956.
	A fixação do operário de origem rural na indústria: um estudo preliminar. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (6): 291-322, nov./1957.
	Estrutura social e educação no Brasil. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 4 (10): 53-88, abr./1959.
PEREIRA, Luiz	Mulher e Trabalho. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 8 (15): 143-58, set./1960.
BAZZANELLA, Waldemiro	<i>Estratificação e Mobilidade Social no Brasil</i> - Fontes Bibliográficas. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1956, 116p.
CALDEIRA, Clóvis	<i>Menores no meio rural</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1960. (Série Sociedade e Educação, 4).
DANNEMANN, Robert N.	<i>Sondagem de relações trabalho-escola entre menores empregados no comércio do Rio de Janeiro</i> . Rio de Janeiro: SENAC, 1962.
A2.1) Programa “Urbanização e Industrialização no Brasil”	
Autor	Publicação
GEIGER, Pedro Pinchas	<i>Evolução da rede urbana brasileira</i> . Rio de Janeiro: CBPE, 1963 (Coleção “O Brasil Urbano”, 1).
VALVERDE, Orlando	<i>Geografia Agrária no Brasil</i> . Rio de Janeiro: CBPE, 1964 (Série Sociedade e Educação, 6).
CUNHA, Mário Wagner Vieira da	<i>O Sistema Administrativo Brasileiro (1930-1950)</i> . Rio de Janeiro: CBPE, 1963 (Coleção “O Brasil Urbano”, 2).
DIEGUES JR., Manuel	<i>Imigração, urbanização e industrialização: estudo sobre alguns aspectos da contribuição cultural do imigrante no Brasil</i> . Rio de Janeiro: CBPE, 1964 (Série Sociedade e Educação, 5).
FERNANDES, Florestan	<i>A integração do negro na sociedade de classes</i> . Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964.
SCHADEN, Egon	A escola teuto-brasileira e a assimilação de imigrantes alemães e seus descendentes. <i>Estudos e Documentos</i> , 6: 163-83, 1968.
PEREIRA, Luiz	Rendimentos e deficiências do ensino primário brasileiro. <i>Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara</i> , n. 1, 1960.
	<i>A escola numa área metropolitana</i> . Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, n.º 253, São Paulo, 1960.
	<i>O professor primário metropolitano</i> . Rio de Janeiro: CBPE: 1963 (Coleção “O Brasil Urbano”, 3).
BORI, Carolina Martuscelli	<i>Famílias de categorias baixa e média de status social de centros urbanos: caracterização das relações formais e informais dos membros e do papel social dos cônjuges</i> . Tese de Livre-Docência apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1969.
DURHAM, Eunice Ribeiro	<i>Migração, trabalho e família: aspectos do processo de integração do trabalhador de origem rural na sociedade urbano-industrial</i> . Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1966 [<i>À caminho da cidade</i> . Ed. Perspectiva, 1973].
GOUVEIA, Aparecida Joly	<i>Professoras de Amanhã</i> . Rio de Janeiro: CBPE, 1965 (Série Sociedade e Educação, 7).
B) PROJETOS PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
HAVIGHURST, Robert J. e GOUVEIA, Aparecida Joly	<i>Ensino Médio e Desenvolvimento</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1969. [Socioeconomic Development and Secondary Education in Brazil. <i>International Review of Education</i> , v. XII, n. 4, 1966].
DIAS, José Augusto (coord.)	<i>Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica (Estado de São Paulo)</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1967 (Série Publicações Diversas).

GOUVEIA, Aparecida Joly	O Nível de Instrução dos Professores do Ensino Médio. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 42 (96): 240-76, out.-dez./1964. [O nível de instrução dos professores do ensino médio. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , n. 8, pp. 23-66, dez/1964]
	Desenvolvimento Econômico e Mudanças na Composição do Magistério de Nível Médio no Brasil. <i>Sociologia</i> , 26 (4): 465-80, dez./1964. [Economic Development and Changes in the Composition of the Teaching Staff of Secondary Schools in Brazil. <i>Social and Economic Studies</i> , v. XIV, n. 2, 1966].
	Desenvolvimento Econômico e Prestígio de Certas Ocupações. <i>América Latina</i> , 8 (4): 66-79, out.-dez./1965.
	Preference for Different Types of Secondary Schools among Various Ethnic Groups in São Paulo, Brazil. <i>Sociology of Education</i> , v. XXXIX, n. 2, 1966.
	Desigualdades no Acesso à Educação de Nível Médio. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , n. 10, 1966.
	"Education and Development: Opinions of Secondary School Teachers" in Seymour Martin Lipset and Aldo Solari (eds.). <i>Elites in Latin America</i> . New York: Oxford University Press, 1967.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Ao contrário do que provavelmente os organizadores dos programas de pesquisas do CBPE haviam planejado, as duas coleções de publicações especialmente criadas para divulgar o resultados dos trabalhos elaborados pelos programas “cidades-laboratório” e “urbanização e industrialização” geraram uma pequena quantidade de títulos em relação à quantidade de projetos desenvolvidos. A coleção “O Brasil Provinciano”, dedicada a divulgar os resultados das pesquisas em “cidades-laboratório” publicou apenas dois volumes, um com a pesquisa de Oracy Nogueira sobre Itapetininga e outro com o estudo de Úrsula Albersheim sobre uma comunidade no interior de Santa Catarina. A coleção “O Brasil Urbano”, voltada à publicação das pesquisas do programa “urbanização e industrialização”, apresentou três títulos, elaborados por Pedro Pinchas Geiger, Mário Wagner Vieira da Cunha e Luiz Pereira. Os demais trabalhos propostos no âmbito destes dois programas ou não foram concluídos, ou foram sendo finalizados em outros contextos, geralmente acadêmicos, em momentos posteriores ao encerramento daqueles programas, fato que, em alguma medida, desvinculou os resultados por eles alcançados do projeto institucional originalmente elaborado pelo CBPE.

1.2. CRPE/PE

Os projetos de pesquisa elaborados no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco que enfatizaram o estudo das relações entre educação e meio social em mudança também tiveram suas datas de início de desenvolvimento ou de proposição concentrada nos primeiros anos de atividades desta instituição – transcorridos entre 1957 e 1961.

Os projetos que integraram este tipo de pesquisa e que foram propostos nos primeiros anos de funcionamento do CRPE/PE se distribuíram pelas três temáticas principais anteriormente destacadas: os estudos de caracterização sócio-cultural de pequenas comunidades do interior e do litoral de Pernambuco; os estudos voltados aos problemas educacionais e sociais da capital do Estado; e, os projetos que focalizavam aspectos da cultura regional do Nordeste ou os meios informais de educação e suas influências sobre o modo de vida das pessoas. Nos projetos sobre as “relações entre educação e mudança social” que foram propostos a partir de 1962, não se encontram novos estudos sobre comunidades; neles, discutiram-se temas mais relacionados ao modo de vida urbano, como a programação televisiva; a opinião das mulheres sobre o trabalho profissional; e, a correlação existente entre instrução, padrão de vida, emprego e renda na cidade de Recife.

O quadro a seguir apresenta os projetos de pesquisa do Centro Regional de Recife que foram identificados como voltados ao estudo das “relações entre educação e mudança social” e seus autores:

Quadro 3 – PROJETOS CRPE/PE – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
A1) Projetos de Pesquisa sobre Comunidades:		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Mobilidade espacial e estrutura social em pequenas comunidades do nordeste brasileiro	Levy Porfírio da Cruz (ELSP, Universidade de Chicago e CRPE/PE)
1958	2) Mudanças em um grupo de jangadeiros de Pernambuco	Severiano Paulo de Aguiar (Faculdade de Economia da Universidade do Recife)
1959	3) Pesquisa sócio-cultural no município de Timbaúba (PE)	Levy Porfírio da Cruz
1960 (N/C)	4) Caracterização sócio-cultural de uma comunidade da Paraíba (Picuí)	Levy Porfírio da Cruz
1960	5) Áreas sócio-econômicas homogêneas do Nordeste (Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Alagoas)	José Geraldo da Costa (Assessor do Diretor da Escola de Administração Pública do Estado de Pernambuco e Assessor da Organização de Serviço Social Rural em Pernambuco)
1960 (N/C)	6) Relações entre escola e comunidade	Paulo Freire (Assistente do Reitor da Universidade do Recife)
A2) Projetos de Pesquisa sobre Urbanização, Industrialização e Trabalho:		
1957	7) Construção de um programa de ensino primário adaptado às necessidades de cultura e de integração social da escola ao meio	Isnar Cabral de Moura (Diretora do Instituto de Pesquisas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado)
1958	8) O problema do menor abandonado na cidade do Recife e suas relações com a delinquência infanto-juvenil	Márcia Alves de Souza e Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos (CRPE/PE)
1958 (N/C)	9) Subsídios para uma pedagogia do menor delinquente	Paulo da Silveira Rosas
A3) Projetos de Pesquisa sobre Aspectos Culturais:		
1957	10) Ideologia dos poetas populares do Nordeste	Renato Accioly Carneiro de Campos (Instituto Joaquim Nabuco)
1958	11) Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste	Paulo da Silveira Rosas (Faculdades de Filosofia do Recife e de Pernambuco e da Escola de Serviço Social)

1958 (N/C)	12) A educação da mulher no Recife	Paulo da Silveira Rosas
1960 (N/C)	13) Educação e Desenvolvimento	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais DEPS-CRPE/PE (autoria não identificada)
1960 (N/C)	14) Meios informais de Educação em Pernambuco	Paulo da Silveira Rosas e Levy Cruz
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	15) Televisões de Pernambuco: estudos sócio-educativos	Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos (CRPE/PE)
1964	16) Sondagem de opinião: a mulher na perspectiva do trabalho profissional	Zaida Maria da Costa Cavalcanti (CRPE/PE)
1964	17) Correlações entre instrução, padrão de vida subjetivo, profissão e renda na cidade do Recife	Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1968	18) Pesquisa sobre Televisão Universitária (TVU – Canal 11)	Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Neste conjunto de projetos, quatro pesquisadores se destacaram por suas participações significativas na definição das temáticas neles dominantes. No período que se estende do início das atividades do CRPE/PE até 1961, Levy Porfírio da Cruz²⁴ participou direta ou indiretamente de todos os projetos relacionados ao estudo de aspectos da vida social em comunidades do litoral ou do interior do Estado que foram realizados naquela instituição. Além de coordenar a pesquisa sócio-cultural no município de Timbaúba, que integrou o “Programa de Estudos em Cidades-Laboratório” promovido pelo CBPE, e de assumir a coordenação de um projeto de pesquisa semelhante em Picuí (PB), Levy Cruz também acompanhou o desenvolvimento das pesquisas realizadas por seus assistentes José Geraldo da Costa e Severiano Paulo de Aguiar,²⁵ respectivamente, sobre a identificação de áreas sócio-econômicas homogêneas no Nordeste e sobre uma comunidade de jangadeiros no litoral de Pernambuco. Ainda no período inicial de atividades do Centro Regional de Recife, Isnar Cabral Moura²⁶ desenvolveu um estudo voltado àquele que era um dos objetivos principais dos Centros do INEP: a formulação de

²⁴ Levy Cruz graduou-se pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e concluiu o mestrado em Sociologia pela Universidade de Chicago. De volta ao Brasil, foi contratado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, onde foi Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais entre 1959 e 1962.

²⁵ José Geraldo da Costa era formado em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas e, a partir de 1959, foi contratado como assistente da Divisão de Estudos de Pesquisas Sociais do CRPE/PE; também atuava como assessor do diretor da Escola de Administração Pública do Estado de Pernambuco e como assessor da organização do Serviço Social Rural daquele Estado. Severiano Paulo de Aguiar era economista e técnico em contabilidade pela Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Recife.

²⁶ Isnar Cabral Moura era diplomada pela Escola Normal da Academia Santa Gertrudes, de Olinda, tendo realizado cursos de aperfeiçoamento no INEP. Havia ocupado os cargos de chefe do Serviço de Verificação do Rendimento Escolar e de diretora do Instituto de Pesquisas Pedagógicas (IPP) da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura de Pernambuco (SENEC).

um programa escolar melhor adaptado às necessidades do meio social, a partir do teste de novos programas em classes experimentais. O terceiro pesquisador que se destacou na elaboração de projetos de pesquisa sobre as relações entre educação e meio social nos primeiros anos de atividades do CRPE/PE foi Paulo Rosas, que trabalhou com uma gama diversificada de assuntos relacionados principalmente a aspectos extra-escolares da formação de crianças, jovens e adultos: a delinquência infanto-juvenil, a literatura infanto-juvenil, a educação da mulher e os meios informais de educação. Ao longo da década de sessenta, a pesquisadora responsável pela apresentação da maior quantidade de projetos sobre as relações entre educação e mudanças sociais no CRPE/PE foi Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos,²⁷ que desenvolveu projetos sobre a programação e a abrangência da área de recepção dos canais de televisão comerciais e da Televisão Universitária em Pernambuco, assim como um projeto sobre a correlação existente entre as situações educacional, profissional, econômica e social da população de Recife.

O quadro a seguir apresenta a publicações decorrentes dos projetos de pesquisas sobre as “relações entre educação e mudança social” realizados no CRPE/PE:

Quadro 4 – PUBLICAÇÕES CRPE/PE – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
CRUZ, Levy	Espaço, tempo, região e educação. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 1 (1): 04-19, jun./1961.
AGUIAR, Severiano Paulo de	<i>Mudanças em um grupo de jangadeiros de Pernambuco</i> . Recife: Imprensa Universitária, 1965, 113p.
COSTA, José Geraldo	Áreas sócio-econômicas homogêneas de Pernambuco. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 2: 26-104, dez./1961.
MOURA, Isnar Cabral	<i>Estudo-inquérito em torno de um programa experimental de ensino</i> : tentativa de construção de um programa adaptado às necessidades de cultura e integração da escola ao meio. Recife: SENEC/IPP, 1961, 95p.
CAMPOS, Renato Carneiro	<i>Ideologia dos poetas populares do Nordeste</i> . Recife: MEC/INEP/CRPE-PE, 1959, 118p (Série Estudos e Pesquisas, 1).
ROSAS, Paulo Silveira	<i>Leitura, cinema e rádio</i> : seu papel na formação pedagógica e psicológica da adolescência. Recife: Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos, 1956.
	<i>Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste</i> . Recife: SENEC/IPP, 1960, 114p.

²⁷ Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia de Recife. Trabalhou como pesquisadora da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/PE, entre 1962 e 1965, e foi diretora desta Divisão, entre 1965 e 1975.

B) PROJETOS PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes	<i>Televisões de Pernambuco: estudos sócio-educacionais</i> . Recife: CRPE/PE, 1966, 50p.
	Correlação entre instrução, padrão de vida subjetivo, profissão e renda na cidade do Recife. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 13: 03-42, jun./1967.
	A teleaudiência da TVU – Canal 11. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 17: 03-35, jun./1969.
	Área de recepção da TVU em Pernambuco, Paraíba e Alagoas. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 17: 36-62, jun./1969.
	Uma experiência em televisão instrucional: “Let’s learn English”. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 15: 03-67, jun./1968.
	TVE, TVI – alguns enfoques e sugestões. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 19: 47-54, jun./1970.
CAVALCANTI, Zaida Maria da Costa	A mulher na perspectiva do trabalho profissional. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 10: 03-38, dez./1965.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

1.3. CRPE/SP

No Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, os projetos sobre as “relações entre educação e mudança social”, propostos entre 1956 e 1961, concentraram-se em dois dos principais grupos temáticos: a integração social dos imigrantes japoneses e seus descendentes na cidade de São Paulo; e, os aspectos políticos e sociais da expansão do ensino secundário no estado de São Paulo. No período posterior a 1961, uma quantidade menor de projetos deste tipo foi proposta, permanecendo, contudo, a preocupação com o estudo de questões relativas ao ensino de nível médio, decorrente, neste momento, da realização da parte sobre o estado de São Paulo da pesquisa “Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica”, coordenada pelo CBPE. Uma nova questão que surgiu entre os projetos iniciados em meados da década de sessenta foi a alfabetização de adultos, abordada em relação às novas experiências educacionais nesta área que, à época, estavam ocorrendo em diversos pontos do país e, também, em São Paulo, através ações desenvolvidas em várias cidades.

O quadro a seguir apresenta os projetos de pesquisas do CRPE/SP voltados ao estudo das “relações entre educação e mudança social”:

Quadro 5 – PROJETOS CRPE/SP – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PROJETOS			
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961			
Início	Título projeto	Pesquisador	
1956	1) O papel das associações juvenis na aculturação dos japoneses	Ruth Corrêa Leite Cardoso (FFCL/USP)	
1956	2) Aculturação dos descendentes nipônicos em face do sistema educacional brasileiro	Rosa Rosenberg (FFCL/USP)	
1961	3) Escola e mobilidade social: análise da aculturação dos japoneses em São Paulo	Ruth Corrêa Leite Cardoso	

1956 (N/C)	4) Plano de um trabalho de sociologia aplicada visando à educação de grupo e à recuperação humana dos índios guarani do litoral sul e limites do município de Itapeverica da Serra	Frank Perry Goldman
1960	5) Ação Política e Expansão da Rede Escolar	Celso de Rui Beisiegel (FFCL/USP)
1961 (N/C)	6) A industrialização e os processos formais de preparação e treinamento de técnicos.	DEPS
1961 (N/C)	7) Os processos de qualificação do operário industrial na empresa	Luiz Pereira (FFCL/Araraquara)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	8) Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica (Estado de São Paulo)	Atsuko Haga, Hermengarda Alves Lüdke, Laís Cococi de Faria, Maria Aparecida dos Santos, Maria do Carmo Guedes e Maria Helena Trench Villas Boas
1965	9) A alfabetização de adultos e desenvolvimento no Brasil	Celso de Rui Beisiegel
1964 (N/C)	10) Análise crítica da contribuição da educação sistemática para a implantação e desenvolvimento da indústria automobilística em São Paulo	DEPS

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

As publicações decorrentes dos projetos desenvolvidos no CRPE/SP que integraram o tipo de pesquisa voltada à análise das “relações entre educação e mudança social” refletem a valorização das temáticas acima destacadas:

Quadro 6 – PUBLICAÇÕES CRPE/SP – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
CARDOSO, Ruth Corrêa Leite	<i>O papel das associações juvenis na aculturação dos japoneses.</i> São Paulo, 1959, 20p. (Série Monografias, 1).
	<i>O papel das associações juvenis na aculturação dos japoneses. Revista de Antropologia</i> , 7: 102-22, 1959 (separata).
	Associações de “nissei” em São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 3: 154-60, jun./1959.
BEISIEGEL, Celso de Rui	Ação política e expansão da rede escolar. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 8: 99-198, dez./1964.
B) PROJETOS PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
DIAS, José Augusto (coord.).	<i>Ensino Médio e Estrutura Sócio-econômica (Estado de São Paulo).</i> Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1967 (Série Publicações Diversas).
BEISIEGEL, Celso de Rui	Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 9: 29-40, jun./1965.
	<i>O analfabetismo no Brasil.</i> São Paulo: CRPE/SP, s/d, 06p. Documento localizado no Centro de Memória da Faculdade de Educação/USP.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Um pesquisador do Centro Regional de São Paulo que iniciou o desenvolvimento de projetos voltados ao estudo das relações entre a mudança social e a mudança educacional tanto no primeiro quinquênio de atividades da instituição como em meados da década de sessenta foi o sociólogo Celso de Rui

Beisiegel,²⁸ através de seus trabalhos sobre o ensino secundário e sobre a educação popular. O projeto da pesquisa “Ação Política e Expansão da Rede Escolar” foi esboçado em 1960 pelo cientista político Francisco Correa Weffort, na Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro, sendo reformulado e desenvolvido por Celso Beisiegel a partir de 1961. Este trabalho, cujo subtítulo é “os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo”, mostrou que no período que se estendeu da retomada do regime político representativo, após a queda do Estado Novo, até aproximadamente 1962, o crescimento da rede de escolas secundárias em São Paulo se apresentou, basicamente, como uma resposta às pressões exercidas por parcelas cada vez mais amplas das populações urbanas sobre os candidatos a cargos eletivos. Estas pressões eram resultantes de reivindicações pelo aumento da oferta de vagas neste nível de ensino, tomado pela população como um meio de ascensão em uma estrutura social em transformação:

Com a retomada do regime político baseado no voto, as aspirações populares de melhoria de vida mediante a passagem pela educação escolar encontram, no agente político em busca de eleitores, um defensor intransigente da necessidade de criação de mais escolas. A ação do político forçou decisivamente a ampliação dos gastos públicos na rede de escolas secundárias. Em 1962, com poucas exceções, as cidades do Estado de São Paulo já haviam conquistado um ou mais ginásios públicos (Beisiegel, 1995, p. 395).

Através deste processo de expansão da rede de escolas secundárias no estado de São Paulo, este nível de ensino foi gradativamente deixando de ser destinado à “ilustração” das elites para transformar-se em uma escola comum, que apresentava a tendência a tornar-se aberta a todos (Beisiegel, 1964, p. 189-194).

Nos trabalhos desenvolvidos sobre alfabetização de adultos a partir de 1963, que introduziram suas reflexões sobre a educação popular, Celso Beisiegel se voltou ao estudo de um outro padrão de relacionamento entre a mudança social e a

²⁸ Celso Beisiegel formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1958. Entre 1957 e 1960 trabalhou na Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/SP, onde iniciou o desenvolvimento do projeto da investigação sobre “Ação Política e Expansão da Rede Escolar” que seria apresentado ao final de seus estudos de especialização em Sociologia na Faculdade de Filosofia da USP, em 1964. Em 1963, voltou a trabalhar no Centro e, em decorrência de suas atividades docentes junto ao Seminário de Treinamento de Pessoal em Pesquisas Educacionais oferecido por aquela instituição, acompanhou a organização de um programa experimental de alfabetização em Osasco e começou a entrar em contato com questões relativas à educação de adultos (Beisiegel, 2004, p. 07). As questões que então começaram a ser levantadas resultariam em sua tese de doutorado em Sociologia, defendida em 1972 na Faculdade de Filosofia da USP, sobre “A educação de Adultos no Estado de São Paulo”, publicada pela primeira vez em 1974, sob o título “Estado e Educação Popular” (São Paulo, Livraria Pioneira Ed.), e reeditada em 2004 (Brasília, Líber Livro Ed.).

mudança educacional.²⁹ A partir de então, seu foco de atenção se deslocou da expansão da oferta de vagas que ocorria em função do aumento de sua procura – como havia sido observado em relação ao ensino secundário em São Paulo – e concentrou-se na oferta de serviços educacionais que se antecipava às reivindicações por sua ampliação, isto é, no oferecimento de educação popular no Brasil. Celso Beisiegel daria início aos seus escritos sobre alfabetização de adultos e educação popular através do artigo “Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil”, publicado em junho de 1965, no qual discutia as características básicas do método de Paulo Freire, que havia sido adotado pela Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, colocada em prática pelo governo federal entre meados de 1963 e abril de 1964. O outro trabalho deste autor sobre a alfabetização de adultos, realizado no CRPE/SP e intitulado “O analfabetismo no Brasil”, resultou do acompanhamento, em 1965, de uma experiência de educação de adultos desenvolvida por estudantes universitários no município de Ubatuba, a “Operação Ubatuba”, que também adotou o método de Paulo Freire e deu origem ao Movimento de Educação (MOVE).

1.4. CRPE/MG

Os Centros Regionais de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia produziram uma pequena quantidade de projetos que foram classificados como integrantes do tipo de pesquisa voltado ao estudo das relações entre a educação e o meio social em mudança. Este fato pode ser relacionado à própria forma pela qual estes Centros conseguiram organizar suas Divisões de Pesquisas e às temáticas de investigação que nelas foram mais valorizadas.

No CRPE/MG, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais foi organizada formalmente apenas em 1960, contando com o cientista político e jornalista José Nilo Tavares (1936-1997) como seu diretor. Apesar da maior parte dos projetos desenvolvidos por esta divisão terem se relacionado ao estudo de aspectos internos ao funcionamento escolar, como levantamentos do sistema educacional da capital e do estado de Minas Gerais e estudos sobre aspectos da formação de professores

²⁹ Sobre as duas modalidades típicas de conexões entre a mudança social e a evolução dos serviços educacionais ver: Celso Beisiegel, *Estado e Educação Popular* (um estudo sobre educação de adultos). Brasília, Líber Livro Ed., 2004 (1.^a reedição).

para o ensino primário, alguns projetos discutiram as “relações entre educação e mudança social”.

O primeiro destes projetos foi proposto em 1958, antes da organização da Divisão de Pesquisas Sociais daquele Centro. O projeto, sobre as mudanças sociais observadas no distrito Ibirité (município de Betim), decorrentes das influências exercidas pelo Instituto Superior de Educação Rural e demais instituições educacionais que lá funcionavam, foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, com a assessoria de Oracy Nogueira (CBPE).

Os outros projetos deste tipo propostos nos primeiros anos de funcionamento do Centro abordaram assuntos voltados a aspectos culturais da região, como o folclore, brincadeiras infantis e suas relações com a educação formal.

A partir de meados dos anos sessenta, foram propostos novos projetos voltados a temas mais relacionados aos problemas do mundo urbano-industrial, como a educação não-formal de trabalhadores, movimentos migratórios e relações entre educação e desenvolvimento. A conclusão destes projetos, contudo, não foi identificada no contexto de funcionamento do CRPE/MG.

Os quadros a seguir apresentam os projetos dedicados ao estudo das “relações entre educação e mudança social” propostos no Centro Regional de Minas Gerais e suas respectivas publicações:

Quadro 7 – PROJETOS CRPE/MG – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958	1) Várzea do Pantana: influência que o ISER e as demais instituições da Fazenda do Rosário, no distrito de Ibirité, têm exercido sobre a vizinhança imediata	Hiroshi Watanabe, Welber da Silva Braga, Tocary Assis Bastos, José Nilo Tavares (Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais) e Oracy Nogueira (coord.)
1958	2) Pesquisa sobre folclore	Maria Amorim Ferrara
1960	3) Raízes culturais da ação didática	Lyra Paixão
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964 (N/C)	4) Formação de mão-de-obra fora das escolas	Hiroshi Watanabe e Welber da Silva Braga (Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais)
1966 (N/C)	5) Expectativa de migração interna	Onira de Carvalho Barros (Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais)
1967 (N/C)	6) Estudo sobre educação no processo de desenvolvimento	Onira de Carvalho Barros (Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais)
1969 (N/C)	7) Delimitação do parassistema na educação do Estado de Minas Gerais	DEPS

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – PUBLICAÇÕES CRPE/MG – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
WATANABE, Hirochi, e outros	Várzea do Pantana: interação e transição. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 4: 1-256, jan./1962.
PAIXÃO, Lyra	A influência da cultura no desenvolvimento da criança. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 6: 143-60, mar./1965.
FERRARA, Maria Amorim	Relatório dos trabalhos de pesquisa sobre folclore para o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 208-34, mai./1960.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

1.5. CRPE/RS

A Divisão de Estudos de Pesquisas Sociais do Centro Regional do Rio Grande do Sul foi organizada em 1960, depois de estabelecido um convênio entre o INEP e a Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. O sociólogo Laudelino Medeiros assumiu então a sua direção e desenvolveu um projeto de pesquisa cujo objetivo era estudar os condicionamentos sociais da educação escolarizada em um município de colonização alemã localizado na área rural do estado (*Boletim Informativo do CBPE*, n. 50, set./1960).

Os quadros abaixo apresentam os projetos e as publicações realizadas pelo Centro Regional do Rio Grande do Sul que foram vinculados ao tema “relações entre educação e mudança social”:

Quadro 9 – PROJETOS CRPE/RS – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1960	1) A educação em um município de características agrícolas e com relativa industrialização no núcleo urbano, manifestando sistemas de estacionamento – Santa Cruz do Sul	Laudelino T. Medeiros (Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1968	2) Estudos sobre a classificação sócio-ocupacional de acordo com o prestígio no Rio Grande do Sul	Jurema Alcides Cunha e Luiza Werba

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – PUBLICAÇÕES CRPE/RS – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CRPE-RS	Levantamento do ensino de Santa Cruz do Sul. <i>Correio CRPE</i> , 47: 36-67, jan.-fev.-mar./1965.
	Levantamento do ensino de Santa Cruz do Sul. <i>Correio CRPE</i> , 48: 46-67, abr.-mai.-jun./1965.

	Levantamento do ensino de Santa Cruz do Sul. <i>Correio CRPE</i> , 49: 55-80, jul.-ago.-set./1965.
MEDEIROS, Laudelino T.	<i>Educação na Área Rural de Santa Cruz</i> . Porto Alegre, CRPE/RS, 1962, 56p. (Série Pesquisas e Monografias, 1). Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
CUNHA, Jurema Alcides e outros	Estudos sobre a classificação sócio-ocupacional de acordo com o prestígio no Rio Grande do Sul – 1. ^a parte. Porto Alegre: <i>Correio CRPE/RS</i> , 60: 35-58, abr.-mai.-jun./1968 e 61: 76-95, jul.-ago.-set.-/1968.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

1.6. CRPE/BA

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia não chegou a organizar uma Divisão de Pesquisas Sociais, no entanto, em 1965, o geógrafo Sylvio Bandeira de Mello e Silva, professor da Universidade Federal da Bahia, desenvolveu, com apoio do Centro, um trabalho de delimitação das regiões homogêneas do estado, nos moldes de trabalho realizado por Manoel Diegues Júnior, no CBPE. Os quadros abaixo apresentam as informações relativas a tal projeto.

Quadro 11 – PROJETOS CRPE/BA – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PROJETOS		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	1) Determinação de regiões homogêneas do Estado da Bahia	Sylvio Bandeira de Mello e Silva (Universidade Federal da Bahia)

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 12 – PUBLICAÇÕES CRPE/BA – “Relações entre Educação e Mudança Social”

CATEGORIA “RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
SILVA, Sylvio Bandeira de Mello	A divisão regional da Bahia e os problemas de equipamento. <i>Boletim Baiano de Geografia</i> . Salvador-BA, (9)12/13/14: 32-77, 1967.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

2. O estudo dos “Aspectos Internos ao Funcionamento Escolar”

Em todos os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foram desenvolvidos projetos de pesquisa voltados ao estudo de conteúdos curriculares, de métodos de ensino, e de organização e administração das escolas e sistemas escolares, que constituíam, conforme Anísio Teixeira, os *aspectos fundamentais* da atividade educacional (Teixeira, 1957, p. 69). Estes aspectos caracteristicamente administrativos da educação escolar que se referiam principalmente ao seu funcionamento interno, mesmo sob perspectivas distintas de interpretação, já

estavam presentes entre os temas investigados pelo INEP desde a sua criação e permaneceram como objeto de estudo nos projetos desenvolvidos nos Centros ao longo de todo o período em que neles foram realizadas atividades de pesquisa.

Dentre os 376 projetos de pesquisa identificados no levantamento realizado para a elaboração deste trabalho, 298 foram classificados como pertencentes ao tipo de pesquisa voltada ao estudo dos “aspectos internos ao funcionamento escolar”, o que representa quase 80% da quantidade total de projetos de pesquisas pelos Centros. Diferentemente do que foi observado na distribuição dos projetos voltados ao estudo das “relações entre educação e mudança social” ao longo do tempo – muito concentrada nos primeiros anos de atividades dos Centros –, os projetos sobre os “aspectos internos ao funcionamento das escolas” se distribuíram de maneira mais uniforme durante todo o período de funcionamento destas instituições. Estes trabalhos predominaram quantitativamente no período que se estende de 1962 a 1973 mais pela ausência do outro tipo de pesquisa, do que por um aumento no número de projetos que receberam tal classificação:

Total de projetos por “tipo de pesquisa” e período de início:

	1955/1961		1962/1973		TOTAL	
Ênfase na relação entre educação e sociedade	62	32,5%	16	8,6%	78	20,7%
Ênfase nos aspectos internos ao funcionamento da escola	129	67,5%	169	91,4%	298	79,3%
TOTAL	191	100%	185	100%	376	100%

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Mais do que quantitativas, as mudanças ocorridas nos projetos que integraram o tipo de pesquisa voltado ao estudo de “aspectos internos ao funcionamento escolar” podem ser vinculadas tanto à forma de abordagem empregada na discussão dos problemas por eles focalizados, como à ênfase atribuída aos diferentes aspectos do funcionamento interno das escolas ao longo do tempo. Ou seja, o que parece ter diferenciado os projetos sobre “aspectos internos ao funcionamento escolar” durante todo o período de funcionamento das atividades de pesquisa dos Centros foi tanto a orientação empregada na discussão dos problemas focalizados, como os critérios de seleção destes problemas.

Tendo em vista a verificação desta forma de diferenciação sugerida para os projetos de pesquisa sobre os “aspectos internos ao funcionamento escolar”, foi realizada a categorização temática de tais projetos, a partir da qual foram observadas as mudanças de abordagem ocorridas dentro de uma mesma categoria, assim como as mudanças na composição do conjunto de categorias temáticas mais recorrentes nos projetos de pesquisa ao longo do tempo.

2.1. A categorização temática sugerida por Aparecida Joly Gouveia para a pesquisa educacional brasileira e sua aplicação aos projetos dos Centros voltados ao estudo de “aspectos internos ao funcionamento escolar”

Dentre os diversos exercícios de categorização dos projetos de pesquisas sobre “aspectos internos ao funcionamento escolar” realizados para a elaboração deste trabalho, o emprego da categorização temática sugerida por Aparecida Joly Gouveia em seu artigo “A pesquisa educacional no Brasil”, de 1971, mostrou-se como o mais vantajoso pela capacidade de incorporar, em um conjunto relativamente pequeno de categorias temáticas significativas para a consecução do propósito aqui estabelecido, grande parte dos projetos de pesquisas identificados.³⁰

Aparecida Joly Gouveia³¹ elaborou sua categorização temática de forma a classificar um conjunto de pesquisas educacionais que haviam sido concluídas ou estavam em andamento no país entre 1965 e 1970 (Gouveia, 1971, p. 212). Este conjunto de pesquisas foi identificado pela autora através de um levantamento realizado por meio de questionários aplicados a pesquisadores que atuavam em

³⁰ Do conjunto de projetos voltados ao estudo de “aspectos internos ao funcionamento escolar”, apenas os projetos de cunho *histórico* desenvolvidos pelos Centros não puderam ser enquadrados na categorização elaborada por Aparecida Joly Gouveia, sendo separados em uma classificação própria, denominada como “pesquisa histórica”.

³¹ Em 1971, Aparecida Joly Gouveia, que fora pesquisadora do CBPE entre 1955 e 1962, já havia se desvinculado das atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e trabalhava como professora do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Lüdke, 2002, p. 147). Além do Artigo “A pesquisa educacional no Brasil”, a autora elaborou, nas décadas de 1970 e 1980, diversos outros trabalhos a respeito da pesquisa educacional brasileira, como: “Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil”, *Pesquisa e Planejamento*, n. 16, p. 139-146, jan./1975; “A pesquisa sobre educação no Brasil, de 1970 para cá”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p. 75-79, 1976; “Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 63-67, 1985; “As ciências sociais e a pesquisa sobre educação”, *Tempo Social*, n. 1, p. 71-79, 1.º sem. 1989; “Educação: território livre ou ocupado?”, *Educação e Sociedade*, v. 10, n. 32, p. 23-26, 1989.

instituições públicas e particulares, localizadas principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, entre as quais figuravam o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP,³² assim como os centros de pesquisas de Secretarias Estaduais, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas do Ministério do Planejamento (IPEA), os núcleos de pesquisa de entidades particulares que mantinham programas educacionais, como o SENAC e o SESI, o Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getúlio Vargas (CETRHU), a Fundação Carlos Chagas, e institutos de pesquisa econômica e/ou social que funcionavam em algumas universidades (Gouveia, 1971, p. 212-214). Aparecida Joly Gouveia considerou como “educacionais” apenas as pesquisas cujo objeto de estudo envolvia algum aspecto da situação escolar (aprendizagem, métodos, etc.), o próprio sistema escolar (conjunto de diferentes níveis e tipos de escola, mecanismos de controle, etc.), ou as relações entre escola e o sistema social ou algum de seus aspectos (Gouveia, 1971, p. 211-212). No entanto, em sua avaliação dos temas focalizados pelas pesquisas, a autora constatou que, no período de 1965 a 1970, ao mesmo tempo em que as caracterizações de redes escolares e de seus corpos docentes e discentes eram freqüentes entre os tópicos estudados nas instituições oficiais de pesquisa, não figuravam entre eles, por exemplo, os aspectos burocráticos e vinculações políticas da organização e do funcionamento dos sistemas educacionais (Gouveia, 1971, p. 212-213), fato que apontava para a pequena ênfase atribuída por estes trabalhos à análise das influências exercidas pelo meio social sobre a educação escolarizada. Esta característica dos temas abordados pelas pesquisas que integraram o levantamento realizado por Aparecida Joly Gouveia, ou seja, o fato de que elas focalizavam principalmente os aspectos vinculados à chamada “situação escolar” e à caracterização dos sistemas escolares, não possuindo como objetivo principal a análise das relações que poderiam ser estabelecidas entre estes aspectos e o sistema social, fez com que a categorização temática elaborada pela autora se mostrasse bastante adequada à classificação dos projetos de pesquisa sobre o

³² Em função das diferentes fontes consultadas e métodos empregados no levantamento realizado por Aparecida Joly Gouveia, em 1970, e no levantamento realizado para a elaboração deste trabalho, o conjunto de projetos de pesquisa propostos pelos Centros de Pesquisas do INEP aqui apresentado é maior do que o identificado por aquela autora em seu trabalho.

“estudo de aspectos internos ao funcionamento escolar” realizados pelos Centros do INEP.

A partir da classificação dos projetos de pesquisa dos Centros segundo a categorização temática sugerida por Aparecida Joly Gouveia tornou-se mais fácil verificar a ênfase neles existente entre os diferentes aspectos do funcionamento interno das escolas, assim como as modificações na forma de abordagem de cada tema ao longo do tempo. O quadro a seguir apresenta a distribuição de todos os projetos dos Centros voltados ao “estudo de aspectos internos ao funcionamento escolar” através das categorias temáticas elaboradas por Aparecida Joly Gouveia, acrescidas da categoria “pesquisa histórica”, não considerada pela autora em sua classificação. Encontram-se destacados em cinza os períodos nos quais pode ser observada continuidade na elaboração de projetos sobre um determinado tema.

Distribuição de projetos de pesquisa do tipo “aspectos internos ao funcionamento escolar” por ano de início e categoria temática:

CATEGORIAS TEMÁTICAS	55 56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	Total
Cursos ou redes escolares.	8	5	10	2	9	6	7	9	4	6	4	7	1	4	3	-	1	-	86
Métodos de ensino.	3	11	3	2	3	4	2	1	3	1	2	1	3	1	2	1	2	2	47
Corpo discente, docente ou administrativo.	2	3	3	2	1	1	-	1	5	2	5	3	-	-	1	2	-	-	31
Aprendizagem.	-	3	2	1	1	6	4	6	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	26
Instrumentos de medida.	-	4	2	1	2	3	1	3	2	1	2	-	1	-	1	-	1	-	24
Administração da educação.	-	2	1	-	1	2	-	-	2	2	3	2	4	2	1	-	-	-	22
Rendimento escolar.	-	-	1	-	-	5	1	1	2	4	3	1	1	-	1	1	-	-	21
(*) Pesquisa histórica	-	5	2	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	12
Economia da educação.	-	-	-	1	-	-	1	1	3	1	1	-	-	1	-	-	-	1	10
Descrição de funções.	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	2	1	1	-	-	07
Expectativas e aspirações de estudantes.	1	-	1	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	06
Mercado de trabalho.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	03
“Follow-up” de ex-alunos.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	03
Opiniões de professores sobre problemas escolares.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação e movimentos sociais.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	15	33	26	10	17	28	17	23	25	20	24	15	11	10	12	5	4	3	298

Obs.1: Encontram-se marcados em cinza os períodos nos quais foi constatada *continuidade* na proposição de projetos sobre um determinado tema. **Obs.2:** (*) Categoria adicional às utilizadas por Aparecida Joly Gouveia (1971). **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Para tornar mais fácil a visualização da variação ocorrida na distribuição temática dos projetos sobre “aspectos internos ao funcionamento escolar” entre os anos de 1955-56 e 1961 e o período subsequente de atividades de pesquisas dos

Centros – de 1962 a 1973 –, foi elaborada a tabela abaixo, que corresponde ao gráfico apresentado em seguida:

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição (tabela).

CATEGORIAS TEMÁTICAS	55-56/1961		1962/73		Total	
Caracterização ou avaliação de cursos ou redes escolares.	40	31%	46	27%	86	29%
Métodos de ensino e recursos didáticos.	26	20%	21	12%	47	16%
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	12	9%	19	11%	31	10%
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	13	10%	13	8%	26	9%
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	12	9%	12	7%	24	8%
Administração da educação.	6	5%	16	9%	22	7%
Rendimento escolar. Reprovação . Evasão.	6	5%	15	9%	21	7%
(*) Pesquisa histórica.	9	7%	3	2%	12	4%
Economia da educação.	1	1%	9	5%	10	3%
Descrição de funções relacionadas com a situação escolar.	1	1%	6	4%	7	2%
Expectativas e aspirações de estudantes em relação à escola.	2	2%	4	2%	6	2%
Mercado de trabalho. Recursos humanos.	1	1%	2	1%	3	1%
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	-	3	2%	3	1%
Opiniões de professores sobre problemas escolares.	-	-	-	-	-	-
Educação e movimentos sociais.	-	-	-	-	-	-
TOTAL	129	100%	169	100%	298	100%

Obs.: (*) Categoria adicional às utilizadas por Aparecida Joly Gouveia (1971). Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição (gráfico).

A distribuição acima apresentada permite duas observações: 1) os cinco temas que foram focalizados por maior quantidade de projetos de pesquisas mantiveram-se continuamente em estudo no período que se estende do início de funcionamento dos Centros até meados da década de 1960; e, 2) os demais temas abordados, com exceção da pesquisa histórica, concentraram maior quantidade de projetos a partir do início dos anos sessenta.

No Anexo n.º 1 estão apresentados, separados por Centro e por categorias temáticas, quadros com todos os projetos voltados ao estudo de “aspectos internos ao funcionamento escolar” e os pesquisadores ou divisões de pesquisas responsáveis pela sua realização, assim como as publicações deles resultantes que foram identificadas através do levantamento realizado para a elaboração deste trabalho. Tomando por base estas informações, encontram-se comentadas a seguir as principais modificações observadas na forma de abordagem de cada tema focalizado pelos projetos de pesquisa elaborados pelos Centros ao longo do tempo.

2.1.1. Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

Um bom exemplo de como um mesmo tema referente ao funcionamento interno da escola foi sendo abordado de maneiras diversas ao longo do tempo, pode ser encontrado nos projetos de levantamento dos sistemas estaduais ou municipais de ensino e de caracterização dos cursos neles oferecidos – tema que apresentou maior quantidade de projetos propostos durante todo o período de funcionamento dos Centros.

Conforme comentado no primeiro capítulo deste trabalho, o INEP realizava levantamentos sobre os sistemas estaduais de ensino e sobre os seus cursos – cursos primário e normal – desde sua entrada em funcionamento. Baseando-se em dados estatísticos apurados pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e pelos serviços estaduais de estatística, o INEP promoveu a publicação, a partir de 1939, de diversos estudos sobre a organização do ensino primário e normal nos estados. Quando Anísio Teixeira assumiu a direção do órgão, instituiu a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), cujo objetivo principal era avançar com o trabalho de pesquisa no sentido da elaboração de interpretações dos dados apurados que resultassem em propostas de intervenção na organização dos sistemas e nas práticas de ensino. Com a entrada

em funcionamento do CBPE, o novo órgão responsável pela realização de pesquisas educacionais do INEP absorveu as atribuições da CILEME, através de sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE/CBPE), dirigida, entre 1956 e 1973, pelo psiquiatra e educador Jayme Abreu.³³ Cada um dos Centros Regionais, na medida em que iniciavam suas atividades de pesquisa, também foi orientado no sentido de realizar levantamentos sobre os sistemas de ensino em suas respectivas áreas de atuação ou, ao menos, nas capitais em que estavam instalados. Tanto no CBPE como nos Centros Regionais, a orientação em relação à elaboração desses projetos de levantamentos dos sistemas de ensino era para que fossem realizados estudos sobre os aspectos básicos da situação educacional da região focalizada, relacionando-os às condições econômico-sociais e culturais encontradas, com o propósito de elaboração de conclusões normativas a respeito dos problemas observados (CBPE, 1956b, p. 65).

Tomando a produção do CBPE como exemplo,³⁴ pode-se observar que os objetivos propostos pelos projetos de pesquisa voltados à caracterização de sistemas escolares e dos cursos neles ministrados indicam uma alteração significativa na forma de abordagem do tema que predominou no primeiro quinquênio de atividades do CBPE em relação à adotada ao longo da década de sessenta. Entre 1955 e 1960 foram propostos seis projetos de levantamento da situação de sistemas escolares municipais ou estaduais e outros dois projetos voltados ao estudo da situação de cursos específicos – os cursos secundário e normal. Note-se que, neste período, foram convocados especialistas no estudo da

³³ Jayme Abreu (1909-1973) formou-se em Psiquiatria na Faculdade de Medicina da Bahia em 1930. A partir de 1927, exerceu os cargos de inspetor de ensino no Ginásio da Bahia, de inspetor federal do Ministério da Educação e Saúde para o ensino secundário e de técnico da Secretaria de Educação da Bahia, tornando-se um autodidata na área educacional, especialmente em relação ao ensino médio. Em 1947 foi convidado por Anísio Teixeira para ser seu assessor naquela Secretaria e, a partir de 1949, para assumir sua Superintendência do Ensino Médio. Quando Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, convidou Jayme Abreu para coordenar os projetos do ensino médio da CILEME, e, alguns anos mais tarde, para dirigir a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE. Através da CILEME, Jayme Abreu publicou os trabalhos “O sistema educacional fluminense” e “A Educação Secundária no Brasil”, ambos em 1955 (Britto, 2002, p. 524-529).

³⁴ O CBPE foi tomado como exemplo por ter sido o Centro que propôs maior quantidade de projetos de levantamento dos sistemas de ensino e caracterização dos cursos neles ministrados. Ao longo de todo o período de funcionamento dos Centros, o CBPE produziu 20 projetos sobre este tema; o CRPE/SP, 18; o CRPE/RS, 18; o CRPE/PE, 11; o CRPE/MG, 11; e, o CRPE/BA, 08; totalizando 86 projetos propostos. Verificar, no Anexo n.º 1, os quadros correspondentes à produção de projetos e publicações do CBPE sobre o tema “Caracterização de cursos, escolas e redes escolares”, localizados nas páginas 03 e 04.

situação educacional dos estados ou do nível de ensino em foco para desenvolver os projetos de pesquisa.

Entre os projetos de caracterização de sistemas escolares propostos nos Centros Regionais até 1961, destacaram-se o Levantamento do Ensino Primário (do município de São Paulo), coordenado por Renato Jardim Moreira, e o Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, coordenado por Maria José Garcia Werebe, ambos realizados no CRPE/SP; e, também, o Levantamento Econômico-Social da Educação em Minas Gerais, coordenado por José Nilo Tavares, no CRPE/MG.³⁵

Entre 1963 e 1970, os projetos sobre este tema que foram propostos no CBPE – realizados principalmente por técnicos do próprio INEP – passaram a focalizar determinados aspectos do ensino médio, sobretudo na Guanabara, não sendo propostos outros levantamentos de sistemas estaduais ou municipais. Tais levantamentos parecem ter sido substituídos, neste período, pela realização do “Anuário Brasileiro de Educação”, um dos maiores projetos desenvolvidos durante a administração de Carlos Pasquale³⁶ no INEP, cujo propósito era a elaboração de uma síntese dos principais aspectos das atividades educativas dos governos federal, estaduais e municipais, e da iniciativa privada, realizadas em todo o país:

O Anuário Brasileiro de Educação deverá registrar as principais realizações nos âmbitos federal, estadual, municipal ou particular, referentes aos vários graus e ramos do ensino, bem como a forma como vêm sendo aproveitados os recursos técnicos e financeiros de que os vários setores do Poder Público dispõem para o desenvolvimento da educação em todos os seus aspectos, níveis, formas, etc. Divulgará, outrossim, as medidas que estão sendo adotadas para ajustar os sistemas de ensino às necessidades nacionais e aos princípios fixados pela Lei de Diretrizes e Bases, os resultados alcançados e os problemas remanescentes (*Boletim Informativo CBPE*, 97, ago./1965).

O acompanhamento da forma como os projetos voltados à realização de levantamentos de sistemas de ensino foram tendo seus objetivos alterados ao longo do tempo demonstra que este tema foi inicialmente tratado no INEP de forma exclusivamente estatística (entre 1938 e 1955); passou a ser abordado em relação ao contexto social no qual operava (entre 1955 e 1960); e voltou a ser trabalhado de

³⁵ As publicações relativas a esses projetos podem ser encontradas no Anexo n.º 1, páginas 14 e 36.

³⁶ Carlos Pasquale (1906-1970) foi médico e educador. Exerceu diversos cargos na administração do ensino no estado de São Paulo e no governo federal. Em 1955, quando os Centros de Pesquisa do INEP foram criados, Carlos Pasquale era diretor-geral do Departamento Nacional de Educação e, quando Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP, em abril de 1964, assumiu a direção do órgão, nele permanecendo até abril de 1966 (Dias, 2002b, p. 225-229). Na administração do INEP, desenvolveu os projetos de elaboração do “Anuário Brasileiro de Educação” e do “Censo Escolar”, além das discussões relativas ao “Salário-Educação”.

forma predominantemente quantitativa, ainda que através de métodos mais sofisticados e abrangentes do que os inicialmente adotados (década de 1960). Ao mesmo tempo, os projetos voltados à caracterização dos cursos oferecidos partiram de uma abordagem estatística (entre 1938 e 1955); passaram a valorizar a realização de interpretações de seus problemas em âmbito nacional (entre 1956 e 1960); e, mais tarde, voltaram-se à análise de aspectos específicos de um determinado nível de ensino na região em que o Centro funcionava (década de 1960).

2.1.2. Métodos de ensino e recursos didáticos

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais foi o que mais produziu projetos de pesquisa sobre métodos de ensino e recursos didáticos,³⁷ chegando a ser lembrado por Anísio Teixeira como o órgão que, articulado com a Secretaria de Educação do Estado e com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), teria se tornado “o centro de maior projeção nos estudos relativos à didática da escola primária” (Teixeira, 1967, p. 250).

Conforme pode ser verificado nos quadros correspondentes à produção de projetos e à publicação de pesquisas sobre este tema no CRPE/MG,³⁸ o período que se estende de 1957 a 1960 correspondeu ao início de diversos estudos voltados, principalmente, aos problemas do ensino de linguagem e aritmética nos cursos primário e ginásial. A maior parte destes estudos integrou um programa de investigação sobre a linguagem na escola primária coordenado por Mário Casasanta,³⁹ que, a partir de 1957, exerceu diversos cargos inter-relacionados: a Direção do CRPE/MG, a direção de sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, a direção do Instituto de Educação de Minas Gerais e um dos cargos de direção técnica do PABAE em Belo Horizonte.

³⁷ Ao longo de todo o período de funcionamento dos Centros, o CRPE/MG produziu 14 projetos sobre este tema; o CRPE/SP, 10; o CBPE, 10; o CRPE/PE, 06; e, o CRPE/RS, 07; totalizando 47 projetos propostos.

³⁸ Localizado nas páginas 34 e 35 do Anexo n.º 1.

³⁹ Mário Casasanta (1898-1963), além da carreira acadêmica junto à Universidade de Minas Gerais (que seria a futura Universidade Federal de Minas Gerais), exerceu diversos cargos na administração da educação daquele Estado (Peixoto, 2002, p. 799). Em 1957, assumiu tanto a Direção do CRPE/MG, como a direção do Instituto de Educação de Minas Gerais e, também, dividiu com Charles M. Long (da Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil – USOM/B) a direção técnica do PABAE. Sobre o PABAE, ver trabalhos de Edil Vasconcellos de Paiva e Léa Pinheiro Paixão (1997 e 2002).

O programa de pesquisa sobre a linguagem na escola primária envolvia projetos que focalizavam desde problemas ortográficos até questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças, conforme pode ser observado na seguinte relação de projetos a ele vinculados que estavam em andamento no ano de 1959:

Pesquisa sobre linguagem na escola primária: Aportuguesamento de palavras estrangeiras usuais; Ortografia; Linguagem popular nas composições infantis; Regência; Verbos; Verbos reflexivos; Preposições; Artigos; Crase; Pronomes; *Ter por Haver*; Expressões de movimento e a preposição *em*; Concordância; Como brincam as crianças em Belo Horizonte; Tendências da antroponímia em Belo Horizonte; Levantamento do vocabulário infantil para a seleção das palavras mais usadas; Evolução do pensamento lógico; A evolução da estrutura da frase entre as crianças do primeiro ao quarto ano (*Boletim Informativo CRPE*, 31, fev./1960 – Relatório CRPE/MG de 1959. Arquivo Histórico INEP).

Os vínculos deste programa com as atividades desenvolvidas no contexto do PABAE referiam-se à utilização dos resultados alcançados pelas pesquisas nele elaboradas para a introdução de modificações nos programas de aperfeiçoamento dos professores primários. Lúcia Monteiro Casasanta, que era professora do Instituto de Educação, pesquisadora do Centro e que também participou da fase inicial de execução do PABAE (Paiva e Paixão, 2002, p. 16), fez os seguintes comentários sobre o programa de pesquisas sobre linguagem:

Considerações sobre as pesquisas de linguagem (Lúcia Monteiro Casasanta): (...) Não são poucos, igualmente, os elementos que de tal estudo se podem colher para a organização de um programa mais funcional para as escolas normais. Imediatamente, deve ser ele aproveitado para promover o aperfeiçoamento do professorado em serviço, já que muitos erros decorrem da linguagem do meio e, por vezes, do próprio professor. (...) Saber quais as formas aconselháveis e quais as desaconselháveis é o passo inicial para uma reforma, e é precisamente isso o que nos oferece a pesquisa feita, que se impõe à nossa atenção por ter sido orientada por filólogos, por se basear em dados seguros e por abranger grupos distintos de crianças, facilitando o diagnóstico de certas particularidades (*Boletim Informativo CRPE*, 42, jan/1961. Arquivo Histórico INEP).

Em 1964, quando se encerrou a participação americana direta na administração do PABAE, este programa passou a ser dirigido por Lyra Paixão, coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/MG (*Boletim Informativo CBPE*, 79, fev./1964), transformando-se, a partir do ano seguinte, na Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP) daquela instituição (*Boletim Informativo CBPE*, 99, out./1965). Ao longo da década de 1960, o CRPE/MG concentrou suas atividades no oferecimento de cursos de aperfeiçoamento de professores primários, restringindo significativamente a produção de pesquisas.

2.1.3. Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis

Enquanto os projetos sobre os dois temas mais focalizados nos Centros – caracterização de escolas e métodos de ensino – sofreram uma redução quantitativa na década de 1960, as pesquisas voltadas à caracterização de professores e alunos dos diversos níveis de ensino – que ocupam a terceira posição em número de projetos propostos – apresentaram um aumento quantitativo neste período, sobretudo entre 1964 e 1967.

Este tema apresentou uma variação significativa em relação aos problemas focalizados entre as décadas de 1950 e 1960. Até 1961, os problemas que mereceram maior atenção foram: a caracterização sócio-econômica de professores do ensino médio e de alunos dos ensinos primário e médio, no CRPE/BA; as características psicológicas de professores do ensino primário, no CRPE/PE; e, a origem social dos alunos das escolas industriais, no CRPE/SP. Na década de 1960, dois projetos de maiores proporções, coordenados no CBPE e voltados à caracterização do corpo discente, concentraram os esforços em relação este tema: a elaboração do “Censo Escolar” e da pesquisa “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário”.⁴⁰

Elaborado através da cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do INEP, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o “Censo Escolar” representou, juntamente com o “Anuário Brasileiro de Educação”, as principais iniciativas promovidas por aquele Ministério no sentido de reunir informações quantitativas atualizadas que pudessem ser utilizadas na administração e no planejamento da educação em âmbito nacional. Em exposição apresentada ao Ministro Flávio Suplicy de Lacerda, em julho de 1964, o diretor do INEP, Carlos Pasquale, justificava a realização do censo nos seguintes termos:

A Primeira Reunião do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 1963, aprovou a indicação de ser realizado o Censo Escolar do Brasil como passo fundamental para o planejamento da educação. (...) Realizando o Censo Escolar, dispostemos de quadros de realidades, à vista

⁴⁰ Note-se que, entre os Centros Regionais, apenas o CRPE/PE desenvolveu, entre 1963 e 1971, outros projetos relativos a este tema além da pesquisa sobre o estudante universitário. Estes projetos focalizaram os alunos de sua escola experimental, os professores primários do estado, os alunos do curso secundário e os professores e administradores de cursos normais do Nordeste. No CBPE, em 1970, também foi iniciado um projeto de caracterização sócio-econômica dos professores primários brasileiros. Ver os quadros do CBPE e do CRPE/PE referentes a este tema, localizados nas páginas 06 e 26, Anexo n.º 1.

dos quais as administrações estaduais poderão elaborar planos e programas que correspondam efetivamente à necessidade de crescimento, tanto no sentido populacional como no sentido escolar. À luz desses planos e programas, poderá ser planejada e programada com equidade a ação assistencial e supletiva que a União deve exercer nos termos constitucionais (art. 170 e parágrafo único) e legais (art. 93, 94 e 95 da Lei de Diretrizes e Bases). (...) Note-se, finalmente, que os trabalhos do recenseamento das crianças e a pronta divulgação dos dados do Censo Escolar não poderão deixar de contribuir para alertar a consciência de cada comunidade para os próprios problemas da educação e para estimular o concurso dos elementos locais para o encaminhamento das soluções mais adequadas (*Boletim Informativo CBPE*, 84, jul./1964).

A Comissão Central do Censo Escolar, que contou com Carlos Corrêa Mascaro⁴¹ na Secretaria-Executiva, instalou-se no CBPE e desenvolveu, conjuntamente com as Comissões Estaduais, o levantamento das crianças nascidas entre 1.º de janeiro de 1950 e 31 de outubro de 1964 (*Boletim Informativo CBPE*, 101, fev./1966). Os trabalhos de coleta de dados para o Censo Escolar, iniciados em novembro de 1964, encerraram-se no ano seguinte e tiveram seus resultados publicados em 1966.

A “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário” foi um projeto coordenado por Lúcia Marques Pinheiro,⁴² diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, e pela pesquisadora do CBPE Célia Lúcia Monteiro de Castro, tendo sido desenvolvido, entre 1964 e 1968, com a colaboração dos Centros Regionais e das Universidades do Ceará, do Paraná e de Brasília. Realizada em dez capitais brasileiras – Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Niterói, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília –, a pesquisa utilizou-se de um questionário aplicado a 17.958 alunos de primeiro ano de cursos universitários de graduação, em 268 faculdades (*Boletim Informativo CBPE*, 111, out./1966). Publicados inicialmente sob a forma de fascículos, os resultados desta pesquisa foram editados em um único volume em 1968, cuja introdução apresentou a seguinte formulação para seus objetivos, vinculados à necessidade de reformulação da política educacional para o ensino superior:

Admitindo que o conhecimento das características do estudante constitui um dos pontos fundamentais, tanto para a análise como a reformulação de qualquer sistema de ensino, o CBPE promoveu, em 1965, em cooperação com os Centros Regionais e as Universidades do Ceará, do Paraná e de Brasília, a pesquisa “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário”. Propôs-se a mesma estudar a situação sócio-econômica do aluno do ensino

⁴¹ Carlos Mascaro (1911-1990) foi professor de Administração Escolar e Educação Comparada do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Dias, 2002, p. 217) e, em 1965, assumiu o cargo de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

⁴² A professora Lúcia Marques Pinheiro foi diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE ao longo de todo o período de funcionamento da instituição.

superior, verificando, além disso, as possíveis variações destas condições em relação às localidades, faculdades e ramos de ensino pesquisados. Acreditamos que as informações obtidas a partir de bases factuais, precisas e atualizadas, possam ser úteis para a análise da realidade brasileira no campo da educação superior, fornecendo ainda subsídios para uma reelaboração da política educacional universitária (Castro, 1968, p. 13).

2.1.4. Aprendizagem e desenvolvimento psicológico

A proposição de projetos de pesquisa sobre “problemas de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos” distribuiu-se com uniformidade entre os anos de 1957 e 1964. Os Centros Regionais de Minas Gerais e São Paulo foram os que mais elaboraram projetos sobre o tema.⁴³

Entre os trabalhos desenvolvidos em São Paulo, destaca-se a pesquisa elaborada por Dante Moreira Leite⁴⁴ sobre o vocabulário da criança na escola primária. O objetivo imediato deste projeto era a identificação das palavras utilizadas com maior frequência pelas crianças, tanto na linguagem escrita como na falada, para a elaboração de testes de leitura para o curso primário (*Relatório de Atividades do CRPE/SP de 1959*. Arquivo Histórico do INEP). Este projeto e outra pesquisa coordenada por Dante Moreira Leite no âmbito dos trabalhos da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CRPE/SP, intitulada “Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária”,⁴⁵ integravam um projeto mais amplo desenvolvido pelo autor sobre a literatura infantil e o desenvolvimento da criança (Nagle, 1976, p. 14-17). Comentando as investigações realizadas no CRPE/SP sobre o vocabulário infantil e sobre os livros de leitura, Dante Moreira Leite fez a seguinte crítica aos métodos e ensino e aos livros didáticos adotados pelas escolas primárias do estado de São Paulo:

Os educadores freqüentemente pensam no conteúdo do ensino – mesmo através da literatura – e relegam para um segundo plano a forma através da qual se dá a aprendizagem, e é esta

⁴³ Verificar a proposição de projetos sobre este tema no CRPE/SP e no CRPE/MG, assim como as publicações deles decorrentes, nas páginas 19 e 37, no Anexo n.º 1.

⁴⁴ Dante Moreira Leite (1927-1976) formou-se em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1950. Depois de doutorar-se com a tese “O caráter nacional brasileiro: descrição das características psicológicas do brasileiro através de ideologias e estereótipos” (1954), foi professor-assistente da Cadeira de Psicologia da Faculdade de Filosofia da USP, entre 1955 e 1958, e professor de Psicologia e Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, de 1959 a 1971 (Nagle, 2002, p. 259). Entre 1957 e 1959, dirigiu a divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

⁴⁵ O projeto “Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária”, iniciado em 1958, foi classificado na categoria “Métodos de ensino e recursos didáticos”. Os quadros que apresentam esta categoria, em relação ao CRPE/SP, encontram-se na página 16, do Anexo n.º 1.

forma, muitas vezes, o aspecto mais significativo para a criança. (...) Enfim, os livros didáticos apresentam uma concepção muito limitada dos interesses e da capacidade intelectual das crianças, limitando-se a lições muito pobres, quanto ao conteúdo, embora muito ricas quanto a um suposto desenvolvimento do vocabulário (Leite, 1960, p. 112-126).

Apesar de também contar com pesquisas relacionadas ao levantamento do vocabulário infantil, os projetos sobre “aprendizagem e desenvolvimento psicológico” elaborados no Centro Regional de Minas Gerais voltaram-se, em sua maior parte, ao estudo das fases de desenvolvimento cognitivo das crianças que freqüentavam tanto o ensino pré-primário, como as primeiras séries do curso primário na cidade de Belo Horizonte.

2.1.5. Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo foi o que produziu maior quantidade de projetos sobre construção de instrumentos de acompanhamento do comportamento e da aprendizagem dos alunos, sobretudo no primeiro quinquênio de funcionamento de sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais.⁴⁶

Os dois principais projetos relacionados ao tema foram a Ficha de Observação de Alunos e as Escalas de Escolaridade, ambos propostos em 1957. Conforme comentado no segundo capítulo deste trabalho, estes dois projetos podem ser entendidos como tendo sido originados pela idéia de elaboração de instrumentos apropriados ao registro e ao acúmulo de fatos escolares sugerida por Anísio Teixeira, em 1956, a Fernando de Azevedo, Diretor do Centro Regional de São Paulo.

A Ficha de Observação de Alunos, cuja elaboração foi coordenada por José Mário Pires Azanha,⁴⁷ destinava-se a identificar as formas mais freqüentes de

⁴⁶ Acompanhar os projetos produzidos sobre o tema e suas publicações na página 15 do Anexo n.º 1.

⁴⁷ José Mário Pires Azanha (1931-2004) formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1955. De 1957 a 1961 foi pesquisador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CRPE/SP. Em 1963 voltou a atuar no CRPE/SP como coordenador de sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sociais (1963-1967), como coordenador do Programa de Assistência Técnica em Educação do Centro (1964-1967), e, também, como seu diretor substituto (1966-1967). Em 1966, ingressou no corpo docente da USP como instrutor do Setor de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia. A partir de 1967 tornou-se membro do Conselho Estadual de Educação e exerceu, entre 1967 e 1969, o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CNPq, *Currículo Lattes*).

comportamento do aluno, expressas num determinado momento, através do registro diário, por parte do professor, da manifestação ou não de alguns padrões típicos de comportamento previamente definidos em um questionário (CRPE/SP, 1958, p. 119-121). O registro cumulativo do comportamento dos alunos, através da utilização da Ficha de Observação de Alunos, segundo seus organizadores, poderia prestar-se aos seguintes fins:

- 1) Aumentar a compreensão que o professor possa ter de sua classe: a) através de uma compreensão do tipo de personalidade e conseqüentemente, das formas mais freqüentes de reação, o professor poderá lançar mão de uma variedade grande de recursos para estabelecer melhores relações com seus alunos; b) por meio de uma análise de comportamentos descobrir aqueles que são considerados “casos difíceis” de abordar ou de compreender.
- 2) Estabelecer elementos que permitam um programa de orientação dentro da sala de aula bem como através dos diversos anos de escolaridade.
- 3) Fazer levantamentos de situações que possam levar ao planejamento de uma ação mais direta, individualizada sobre os alunos.
- 4) Permitir um programa de pesquisas sobre formas de comportamento de crianças: a) demonstrando o desenvolvimento das tendências do comportamento em relação à idade, sexo, status social, tipo de escola, padrões de interesse, etc.; b) descobrindo conjuntos de problemas; verificando as mudanças que se possam operar no comportamento, quando um programa for bem planejado (*Relatório de Atividades do CRPE/SP de 1957*. Arquivo Histórico do INEP).

A elaboração das Escalas de Escolaridade, por sua vez, tinha por objetivo organizar um instrumento capaz de fornecer informações sobre o grau de conhecimento dos alunos da escola primária, que permitisse a avaliação do aproveitamento de cada aluno em relação ao de sua classe e o aproveitamento médio da classe em relação ao da população escolar primária, além de diagnosticar as dificuldades individuais de cada aluno e a relação existente entre o que foi aprendido e o que foi ensinado (*Relatório de Atividades do CRPE/SP de 1957*. Arquivo Histórico do INEP). A utilização deste instrumento poderia, entre outras coisas, evitar que o aluno reprovado em um determinado ano fosse obrigado a repetir todo o programa escolar ao dar continuidade aos seus estudos no ano seguinte, uma vez que o professor – informado sobre o conhecimento adquirido pelo aluno no ano anterior – seria capaz de orientar seus trabalhos no sentido de dar continuidade ao processo de aprendizagem do aluno (CRPE/SP, 1957, p. 131).

Nos anos sessenta, o problema focalizado no projeto de “Elaboração e padronização de provas de escolaridade”, proposto no CRPE/SP, voltava-se à avaliação do rendimento escolar e à avaliação da produtividade das escolas (*Relatório de Atividades do CRPE/SP do 1.º semestre de 1968*. Arquivo Histórico do

INEP), afastando-se, portanto, da ênfase anteriormente existente no comportamento do aluno e em seu processo de aquisição do conhecimento.

2.1.6. Administração da educação

Os projetos classificados na categoria temática “administração da educação” foram aqueles que se voltaram à elaboração de propostas específicas de planejamento ou de reformulação ou de organização de algum nível de ensino em determinada cidade, estado ou no país inteiro.

Nos primeiros anos de atividades dos Centros, os projetos sobre este tema foram propostos somente no CBPE e no Centro Regional de São Paulo.⁴⁸ No CBPE os projetos voltaram-se à organização do sistema escolar de Brasília, e à elaboração de sugestões para as reformas dos ensinos primário e normal que estavam se processando em diversos estados.⁴⁹ Em São Paulo, os projetos visavam, principalmente, o planejamento da expansão das redes escolares de dois municípios daquele estado.

Durante a década de sessenta, o enfoque dos projetos sobre “administração da educação” foi modificado, ao mesmo tempo em que houve um aumento na sua quantidade. Nos Centros Regionais os projetos se concentraram na elaboração de planos de educação para os estados,⁵⁰ enquanto no CBPE eles se voltaram à elaboração de subsídios para o programa “Operação Escola” e para a “Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus” que estava em gestação no governo federal

Os projetos dos Centros Regionais tendo em vista a elaboração de planos estaduais de educação foram todos propostos em meados da década de sessenta, atendendo ao que havia sido estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que incentivava a procura de novos modelos de organização escolar nos estados, facultava a extensão do ensino primário para seis anos, e determinava a elaboração de planos estaduais de educação. Nesse sentido, por

⁴⁸ Verificar a proposição de projetos sobre este tema no CBPE e no CRPE/SP, assim como as publicações deles decorrentes, nas páginas 07 e 17, no Anexo n.º 1.

⁴⁹ No início das atividades da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, esta divisão contava apenas com dois técnicos: Paulo de Almeida Campos, responsável pela sugestão de planejamento do sistema escolar da nova Capital; e, Eny Caldeira, que elaborou as sugestões de reformas para os sistemas de ensino primário e normal em diversos estados.

⁵⁰ Os projetos e publicações sobre este tema realizados no CRPE/PE, CRPE/MG e CRPE/RS estão apresentados, respectivamente, nas páginas 30, 39 e 47 do Anexo n.º 1. O CRPE/BA não apresentou projetos sobre o tema.

exemplo, o CRPE/SP propôs um projeto no qual se discutia a implantação das classes de 5.^a e 6.^a séries em São Paulo; e, o CRPE/PE publicou diversos artigos para subsidiar a elaboração de um “Plano de educação plurienal e integral de educação para Pernambuco”, cuja coordenação ficou sob a responsabilidade de Carlos Frederico do Rego Maciel.⁵¹

A chamada “Operação Escola”, cujo objetivo era assegurar o cumprimento da obrigatoriedade escolar da população de 7 a 14 anos, nas capitais e grandes centros urbanos do país, foi um dos Programas Prioritários Especiais que integraram o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), elaborado pelo governo Costa e Silva para o triênio 1968-1970 (Foina, 1982, p. 21-22). Na execução deste programa, coube ao INEP, assessorado pelo Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada (IPEA),⁵² “planejar e deflagrar a ‘Operação’ segundo o que havia sido pré-definido pelo Ministério do Planejamento” (Foina, 1979, p. 13). Tanto no INEP como no IPEA foram elaborados documentos com diagnósticos da situação do ensino primário e propostas de soluções que servissem de subsídios à implantação da “Operação Escola”. Lúcia Marques Pinheiro, diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE, juntamente com Nise Pires e Norma Cunha Osório elaboraram, no INEP, um desses documentos, intitulado “Subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro”. Neste trabalho foi sugerida a elevação do nível de atendimento do ensino primário brasileiro através da adoção de duas medidas: a expansão quantitativa dos sistemas escolares; e, o aumento da chamada “produtividade do ensino primário”, entendida como “um fluxo mais rápido das crianças escolarizadas, a par da formação, pela escola, de produtos de melhor nível de qualidade, em termos objetivos amplos da educação e mais adequados às necessidades sociais e econômicas” (Pinheiro *et al.*, 1968, p. 270). As sugestões contidas neste documento apontavam para a necessidade de uma formação mais rápida, através da reformulação dos padrões de avaliação e de promoção – tornados mais flexíveis – de forma a acelerar o fluxo de crianças pela escola. A solução para o problema do

⁵¹ Carlos Frederico Maciel (1926-1979) era formado em Direito, pela Faculdade de Direito do Recife, e em Filosofia, pela Faculdade de Filosofia de Pernambuco. Iniciou sua carreira acadêmica na Faculdade de Filosofia de Pernambuco, integrada à Universidade do Recife, mais tarde transformada em Universidade Federal de Pernambuco (Vasconcelos, 2002, p. 220-221). Foi diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CRPE de Pernambuco entre 1960 e 1970.

⁵² O IPEA era o órgão de pesquisas do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Tanto o IPEA como o MPCG foram criados pelo Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, que promoveu a reforma administrativa do governo federal. O IPEA passou a denominar-se Instituto de Planejamento Econômico e Social, mantendo a mesma sigla, em 1969 (Horta, 1982, p. 188-189n).

atendimento do ensino primário brasileiro, portanto, ficava circunscrita exclusivamente a aspectos internos ao funcionamento escolar, não sendo consideradas as influências da estrutura social sobre sua consecução.⁵³

No processo de elaboração da “Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus”, consubstanciada na Lei n.º 5.692, de agosto de 1971, a participação do CBPE se deu tanto pela elaboração de projetos de pesquisa que foram propostos entre 1969 e 1970 com o objetivo específico de estudar os problemas da educação fundamental e da articulação dos ensinos primário e médio no Brasil, como pela participação de seus técnicos nos grupos de trabalho criados no Ministério da Educação e Cultura para discutir o projeto da reforma. Os diretores das divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais e de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE, respectivamente, Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro integraram o primeiro grupo de trabalho convocado, em 1969, para propor a reforma do ensino médio e primário (*Boletim Informativo CBPE*, 148-149, nov.-dez./1969). As propostas elaboradas por Jayme Abreu em trabalhos publicados através do INEP e do CBPE no final da década de sessenta indicam as posições por ele defendidas nas discussões para a elaboração da Lei da Reforma do Ensino. Jayme Abreu defendia a extensão da escolaridade comum para nove anos e o estímulo à formação profissional na escola de nível médio:

É preciso que persigamos convictamente o objetivo de dar ao cidadão de nosso tempo uma educação comum de nove anos, ou com a escola primária de seis e o ginásio de três anos, ou com a escola comum de nove anos de duração, que representa o mínimo de escolarização exigível pelo nosso complexo tempo de democratização, industrialização, secularização e modernização da cultura (Abreu, 1967, p. 263-264).

Este é, em verdade, um dos pontos mais débeis do sistema escolar brasileiro: a insuficiente diversificação da formação profissional de nível médio. Quando cotejamos o nosso confinadíssimo quadro de tipo de formação profissional nesse nível, não só com o que já reclama o estágio do desenvolvimento brasileiro como também com o que ocorre a respeito em outros países, ressalta nitidamente a imperiosa necessidade de aumentar em número de alunos e em especializações oferecidas o que ora existe, quantitativamente insuficiente e qualitativamente pouco expressivo. Só com o aumento das oportunidades de formação profissional em nível médio, devidamente valorizada, é possível pensar em termos de deter a corrida para a Universidade de elementos sem os requisitos exigíveis para estudos desse nível (Abreu, 1970, p. 10).

A Lei da Reforma do Ensino acabou por estabelecer a extensão da escolaridade, mas, no lugar de nove anos, foi instituída a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos, eliminando-se a descontinuidade entre o nível primário e o

⁵³ Dermeval Saviani (1978, p. 56) e Luciana Gomide Foina (1979, p. 73) discutem o caráter “pedagógico” dos diagnósticos da situação escolar que integraram a “Operação Escola”.

primeiro ciclo do nível médio. Conforme observa Celso Beisiegel a respeito deste aspecto da reforma, a inovação introduzida pela Lei, mesmo já estando implícita no padrão de transformações observadas nos serviços educacionais nas regiões mais desenvolvidas do país, ultrapassava a capacidade de realização do sistema escolar da demais regiões, repetindo um fenômeno comum na história das leis no Brasil: “fixava-se, nos códigos, uma situação fictícia, comprometida com alguma coisa que se queria alcançar no futuro e ainda muito distante das possibilidades de realização do Estado brasileiro no presente” (Beisiegel, 1995, p. 398). Em relação à formação profissional, a nova lei instituiu a profissionalização do ensino médio, porém dotou-a de caráter compulsório, cujo propósito era, segundo a interpretação de Luiz Antonio Cunha, exercer uma “função contendora”, na medida em que “desvia[va] para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingentes cada vez maiores, busca[vam] a obtenção de graduação de nível superior como um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social” (Cunha, 1974, p. 147).

2.1.7. Rendimento escolar, reprovação e evasão

Os projetos que enfatizavam o tema “rendimento, reprovação e evasão escolar” foram propostos principalmente ao longo da década de sessenta, podendo ser encontrados entre a produção de todos os Centros de Pesquisas.

Os Centros Regionais de Pernambuco e de Minas Gerais elaboraram projetos que enfatizavam mais especificamente o problema da evasão escolar, ou seja, procuravam discutir as causas que levavam os alunos dos cursos primário ou médio a abandonarem o sistema escolar.⁵⁴ No CBPE e nos Centros Regionais da Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul os projetos enfatizavam o problema do rendimento e da repetência, isto é, procuravam identificar e discutir as causas da permanência de um aluno por vários anos cursando a mesma série, seja no ensino primário ou médio.⁵⁵

Como o principal problema relacionado à evasão e ao rendimento escolar no ensino primário foi identificado nos altos índices de repetência observados entre os alunos do primeiro ano, diversos projetos do CBPE sobre este tema foram

⁵⁴ Os projetos do CRPE/PE e do CRPE/MG sobre este tema, assim como suas publicações, encontram-se nas páginas 30 e 40, Anexo n.º 1.

⁵⁵ Os projetos e publicações do CBPE, CRPE/SP, CRPE/RS e CRPE/BA sobre o tema estão nas páginas 08, 18, 49 e 53, Anexo n.º 1.

desenvolvidos pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério e tiveram seus resultados empregados tanto na elaboração do diagnóstico da situação escolar e das sugestões relativas à implementação da “Operação Escola”, como nas discussões que resultaram na Lei de Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus.⁵⁶

2.1.8. Economia da Educação

O tema “economia da educação” foi alvo de projetos de pesquisas propostos nos Centros quase que exclusivamente a partir de 1962.⁵⁷

Os primeiros projetos sobre gastos, custos e recursos estaduais para a educação começaram a ser elaborados no Centro Regional de Pernambuco em 1962. Entre 1963 e 1964 outros projetos começaram a ser propostos no CBPE e nos Centros Regionais de São Paulo e Minas Gerais,⁵⁸ e, no início da década de setenta, o Centro de Pernambuco voltaria a discutir o tema.

O propósito do projeto elaborado no CRPE/PE em 1962, sob a coordenação de Carlos Frederico Maciel – diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais –, era organizar e analisar as informações a respeito dos recursos financeiros estaduais destinados à educação de forma a gerar subsídios para a elaboração de um “Plano de educação plurienal e integral de educação para Pernambuco” (*Boletim Informativo CBPE*, 60, jul./1962). Em 1973, o tema voltaria a ser desenvolvido pela equipe de Carlos Maciel, agora sob uma perspectiva regional, considerando além do estado de Pernambuco, os demais estados do Nordeste, sendo elaborada uma comparação dos custos e recursos existentes para a educação nesta região com a situação encontrada em São Paulo e no país como um todo.

No CBPE, os resultados dos estudos realizados sobre recursos e custos da educação foram utilizados pelo diretor do INEP, Carlos Pasquale, para discutir a implementação do Salário-Educação – instituído em outubro de 1964 – junto ao Conselho Federal de Educação e com representantes dos Conselhos Estaduais de

⁵⁶ Comentários sobre a participação do CBPE na Operação Escola e na Lei de Reforma do Ensino encontram-se no item anterior, referente aos projetos da categoria “Administração da educação”.

⁵⁷ O único projeto sobre o tema proposto antes de 1962 foi elaborado no CRPE/PE e tinha por objetivo fazer um levantamento das bolsas de estudos concedidas em Pernambuco, durante o ano de 1959. Ver os demais projetos do CRPE/PE pertencentes à categoria “economia da educação” na página 29 do Anexo n.º 1.

⁵⁸ Os projetos do CBPE, CRPE/SP e do CRPE/MG sobre o tema estão apresentados nas páginas 09, 22 e 41, Anexo n.º 1.

Educação (*Boletim Informativo do CBPE*, n. 92, mar./1965). O Salário-Educação foi uma forma de custeio do ensino primário estabelecida pelo governo federal, na qual cada empresa fazia uma contribuição fixa de 2% do salário-mínimo, por empregado, sendo o montante arrecadado distribuído igualmente entre os Fundos Nacional e Estadual do Ensino Primário (Pasquale, 1965, p. 07-08).

Um dos problemas apontados pelos pesquisadores do CBPE em relação à elaboração de pesquisas sobre recursos e custos da educação nas esferas estaduais e federal referia-se às limitações impostas pela precariedade das estatísticas e da documentação acerca do financiamento da educação disponíveis:

Entre as rotinas de serviço atendidas pela DEPE do CBPE, figura a do comentário regular das estatísticas de educação e dos gastos públicos orçados para a educação nos setores estadual e federal, as duas maiores fontes públicas de manutenção da educação nacional. Sabe-se que a pobreza dos municípios torna bem menor a sua participação no empreendimento educacional público no país. Quanto ao comentário interpretativo das estatísticas educacionais, deve ressaltar-se que sofre necessariamente as limitações qualitativas e de oportunidade no tempo que a matéria proporciona entre nós. É notória a precariedade de que ainda se revestem nossas estatísticas educacionais, bem como o atraso das mesmas no tempo. Quanto ao levantamento dos gastos públicos orçados para a educação, o empreendimento fica igualmente adstrito à superação de percalços de extensão muito séria, por menos que o pareça. Tal como as estatísticas, os serviços nacionais de documentação educacional são ainda, em geral bastante precários. Assim, realizar o simples levantamento dos gastos públicos orçados para educação é quase proeza pessoal, por menos que o devesse ser (...). Ainda reservas de certa procedência podem ser colocadas quanto à atual capacidade do Ministério da Educação, por deficiências qualitativas na sua estrutura técnico-administrativa, de bem gerir a aplicação de fundos vultosos destinados à educação. Sua reforma administrativa e, sobretudo, a vitalização dos seus quadros técnico-administrativos, são medidas que se impõem (*Boletim Informativo*, 113, dez./1966).

2.1.9. Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

A discussão sobre as funções desempenhadas no sistema escolar foi mais um tema praticamente circunscrito à década de 1960. Com exceção de uma pesquisa sobre o inspetor escolar realizada no Centro Regional de São Paulo a partir de 1958,⁵⁹ os demais projetos foram todos propostos a partir de 1962, concentrando-se, sobretudo, no final desta década.⁶⁰

Um dos projetos propostos no final da década de sessenta no CRPE/PE foi dedicado não apenas à caracterização da função do supervisor de ensino, como também foi dotado de um caráter experimental, no sentido de realização de uma

⁵⁹ Os projetos propostos no CRPE/SP sobre o tema estão na página 21 do Anexo n.º 1.

⁶⁰ Os projetos e publicações do CRPE/PE, CRPE/MG e CRPE/RS podem ser encontrados nas páginas 32, 41 e 49, Anexo n.º 1.

proposta de “supervisão clínica”, ou seja, através desta pesquisa sobre a função do supervisor, foi realizada uma experiência de introdução de modificações em sua atuação junto ao professor. No desenvolvimento deste projeto, as pesquisadoras Janise Pinto Peres e Maria Nayde dos Santos Lima⁶¹ participaram de atividades na escola, tanto em sala de aula como em discussões com os professores sobre suas práticas e os resultados alcançados através delas. Maria Nayde dos Santos Lima destaca os seguintes aspectos da experiência realizada:

Quando começamos a discutir a proposta de supervisão clínica, propus integrar as duas vertentes da supervisão: a clínica e a científica. Percebemos que a abordagem científica sozinha não satisfazia nossas necessidades e interesses, pois não haveria intervenção imediata na sala de aula: o pesquisador entrava na sala, fazia suas observações, coletava suas informações e fazia seus estudos isoladamente. Acharmos que mais apropriado seria a “pesquisa-intervenção”. Assim sendo, teríamos que interagir muito com as professoras e construir, juntamente com elas, respostas às questões, à medida que o processo fosse se desenvolvendo. (...) Nós trabalhamos na escola com um grupo de professoras e alunos, numa situação de sala de aula, observando seu comportamento verbal. (...) Nós tínhamos reuniões semanais e observação diária em sala de aula. Mergulhamos muito na vida da escola, com muito bons resultados. Para as professoras houve crescimento, evidenciado pelo conhecimento que passaram a ter do seu comportamento verbal e das repercussões dele na sala de aula. As análises da relação verbal com os alunos evidenciaram que elas não se davam conta das contradições de seu comportamento. Muitas vezes, afirmavam que escutavam o aluno e que consideravam suas concepções mas, quando analisavam as matrizes de seu comportamento verbal, constataavam que isto não estava acontecendo. Muitas vezes, apenas elas começavam e dirigiam todo o processo ensino-aprendizagem e o aluno apenas respondia. O aluno não tinha, muitas vezes, a chance de se colocar, a não ser com respostas às colocações que o professor fazia. A discussão centrou-se na concepção de ensino/aprendizagem e de como esta concepção direcionava o comportamento na sala de aula (depoimento à autora, 14/07/2003).

2.1.10. Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

Até 1961, Aparecida Joly Gouveia, atuando no CBPE, foi a responsável pela realização dos principais trabalhos sobre as expectativas de alunos e suas famílias a respeito da escola.⁶² A idéia para a realização deste tipo de pesquisa surgiu no Centro, segundo Aparecida Joly Gouveia, por orientação de Anísio Teixeira, interessado na percepção que as famílias tinham a respeito da escola:

⁶¹ Janise Pinto Peres ingressou no CRPE/PE como assistente da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério em abril de 1962. Era integrante da equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e, como bolsista do INEP, realizou estudos de pós-graduação na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, concluídos em 1964. Maria Nayde dos Santos Lima era formada em Pedagogia e, como bolsista do INEP, fez um curso de especialização em supervisão e administração escolar na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos. Trabalhou na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/PE entre 1968 e 1975 (depoimento de Maria Nayde dos Santos Lima à autora, realizado em 14/07/2003).

⁶² Os projetos e publicações do CBPE sobre o tema estão na página 11, Anexo n.º 1.

Porque se falava muito a respeito do desinteresse dos pais... Era idéia do Dr. Anísio, ele achava que nós tínhamos que atentar muito para as condições locais onde a escola estava situada, para o contexto geral, e para a situação das famílias e tudo isso.. Vamos ver o que os pais pensam e quem são. (Gouveia *in* Paoli, 1995, v. 2, p. 154).

Através do conhecimento das atitudes e opiniões dos pais sobre a escola primária, esta pesquisa tinha por objetivo identificar os pontos de maior resistência à ação educacional da escola e as motivações que poderiam ser mobilizadas em favor desta ação (*Relatório de Atividades do CBPE*, 1956. Arquivo Histórico do INEP).

Em 1966, dez anos depois de ter sido iniciado o projeto de Aparecida Joly Gouveia sobre a opinião dos pais acerca da escola, os pesquisadores Maria Laís Mousinho Guidi, Jayme Simões de Aguiar e Sérgio Guerra Duarte, da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE, desenvolveram um projeto de estudo sobre as atitudes e expectativas de alunos do 2.º ciclo do ensino médio e de seus pais em relação ao ensino superior e à vida profissional, no estado da Guanabara. Inserido nas discussões que já se realizavam sobre o problema dos candidatos excedentes às vagas existentes no ensino superior, este estudo procurava identificar as atitudes e expectativas dos alunos e suas famílias em relação a este nível de ensino, com o objetivo de pautar a realização de um plano de reforma universitária:

Nos estudos de articulação entre os dois níveis de ensino, é importante não só determinar fatores quantitativos, tendo em vista problemas numéricos de recursos humanos, matrículas e vagas escolares, e problemas qualitativos que se relacionam a esses quantitativos, como os de currículo e variação curricular, mas também atitudes e perspectivas da clientela possível, que pode ou não aceitar, dificultar e, mesmo, nulificar a execução do planejamento feito. Importa, portanto, saber o que essa clientela deseja em matéria de ensino superior, suas atitudes e expectativas em relação ao ensino existente e a possíveis planos de reforma universitária. O mesmo é verdade em relação à vida profissional, se se tem em vista as atitudes e perspectivas, não só dos alunos de colégio, mas também e sobretudo, dos alunos de 2.º ciclo de ensino técnico-profissional (*Boletim Informativo CBPE*, 102, jan./1966).

2.1.11. Recursos humanos e mercado de trabalho

O único trabalho concluído especificamente sobre o tema da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho foi elaborado no CBPE, no início da década de 1970, pelos pesquisadores Maria Laís Mousinho Guidi e Sérgio Guerra Duarte.⁶³

⁶³ Estes pesquisadores já haviam participado da elaboração da pesquisa “Estudo de atitudes e expectativas de alunos do 2.º ciclo do ensino médio, na Guanabara, e de seus pais, em relação ao ensino superior e à vida profissional”, comentada no item anterior. A publicação resultante da pesquisa sobre “Escolarização e mão-de-obra” está apresentada na página 10, Anexo n.º 1.

No projeto “Escolarização e mão-de-obra”, o objetivo era identificar as principais deficiências da escola primária na preparação dos alunos que ingressam diretamente no mercado de trabalho, a fim de oferecer subsídios para a reorganização de seus currículos e programas (*Boletim Informativo CBPE*, 159-161, out.-dez./1970). Pretendia-se, com os resultados alcançados por esta pesquisa, colaborar com a elaboração da Lei de Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus que, à época, estava em discussão (*Relatório de Atividades do CBPE em 1975*. Arquivo Histórico do INEP).

2.1.12. Follow-up de ex-alunos e bolsistas

Os projetos de investigação sobre a continuidade dos estudos de ex-alunos do curso primário foram todos iniciados no ano de 1965, elaborados no CBPE e no CRPE/BA,⁶⁴ e seguiam duas linhas de abordagem distintas, uma que tratava do destino de crianças que terminaram o curso primário nas escolas públicas, e, outra, que focalizava os alunos de algumas das escolas experimentais do INEP.

Na pesquisa sobre os ex-alunos da escola pública comum, na Guanabara, realizado pelo CBPE, o objetivo era “fornecer subsídios para a política de encaminhamento dos alunos para o nível médio e, especialmente, de distribuição de bolsas de estudos, a fim que de que não se percam elementos promissores de escassos recursos financeiros” (*Boletim Informativo CBPE*, 117, abr./1967), ou seja, pretendia-se identificar os melhores alunos das escolas públicas para que lhes fossem concedidas bolsas de estudos.

Nas pesquisas sobre os ex-alunos dos cursos oferecidos pelas escolas experimentais do INEP, localizadas no Rio de Janeiro e em Salvador, os pesquisadores do CBPE e do Centro Regional da Bahia pretendiam comparar os resultados alcançados pelos alunos das escolas experimentais com os alcançados pelos alunos das escolas públicas comuns, com o objetivo de avaliar a eficácia das escolas do INEP. No caso da pesquisa do CRPE/BA, esses objetivos foram expressos da seguinte forma:

A fim de serem verificados alguns dos resultados dos objetivos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizou-se o presente estudo que poderá servir de base a pesquisas posteriores, das quais serão tiradas conclusões quanto à eficácia de um sistema escolar deste tipo. Baseados nestas conclusões, é de nosso interesse verificar até que ponto esta

⁶⁴ Os projetos e publicações sobre este tema encontram-se nas páginas 11 e 54, do Anexo n.º 1.

escola influencia nos indivíduos que por ela passarem, interferindo no seu comportamento, preparando-os para ingressarem na idade adulta, melhor ajustados à comunidade e como participantes nas transformações de desenvolvimento do país (*Relatório de Atividades da DEPE/CRPE-BA de 1964*. Arquivo Histórico do INEP).

Os resultados da pesquisa realizada no Rio de Janeiro não foram publicados, assim como também não foram publicados os resultados alcançados na Bahia, entretanto, no relatório de atividades do Centro Regional da Bahia de 1966, é possível perceber que os resultados alcançados não foram os esperados pelos pesquisadores, que identificaram na origem sócio-econômica dos alunos possíveis explicações para seu desempenho escolar:

Procurou-se verificar, neste estudo, se o desenvolvimento educacional dos ex-alunos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro apresentava-se superior ao das demais escolas primárias públicas. Ao que parece o nível sócio-econômico dos alunos interferiu nos resultados encontrados, que contrariaram, por vezes, a hipótese (*Relatório de Atividades da DEPE/CRPE-BA de 1966*. Arquivo Histórico do INEP).

2.1.13. Pesquisa histórica

Ao longo de todo o período de funcionamento dos Centros de Pesquisas do INEP, quase todos os Centros Regionais promoveram a elaboração de pesquisas de cunho histórico sobre aspectos da educação nos estados em que funcionavam.⁶⁵

No Centro Regional da Bahia, o professor Luis Henrique Dias Tavares,⁶⁶ que foi diretor da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do Centro entre 1957 e 1968, promoveu a realização de dois projetos de pesquisa histórica: um para o levantamento de fontes para o estudo da educação na Bahia, e, outro, sobre as reformas educacionais que ocorreram no estado em 1825 e 1925. O primeiro projeto integrou o levantamento sobre a situação educacional na Bahia, promovido pelo CBPE, em 1956, e envolveu o levantamento de relatórios da Diretoria de Instrução Pública, dos pronunciamentos dos presidentes da Província, dos trabalhos sobre educação publicados na Bahia, das biografias de educadores, da história das instituições educacionais do estado, e dos documentos da Assembléia Legislativa. O

⁶⁵ Entre os Centros Regionais, a única exceção foi o Centro de Pernambuco, que não fez pesquisas históricas.

⁶⁶ Luis Henrique Dias Tavares formou-se em geografia e história pela Universidade da Bahia em 1951, onde, a partir de 1953, iniciou sua carreira acadêmica. Trabalhou como pesquisador do CRPE/BA e como diretor de sua Divisão de Documentação e Informação Pedagógica entre 1957 e 1968.

segundo projeto focalizou as reformas educacionais de 1825 e de 1925 a partir das fontes localizadas através da pesquisa anterior.⁶⁷

No Rio Grande do Sul, o Centro Regional promoveu dois tipos de pesquisa histórica. O primeiro estava circunscrito ao levantamento de biografias de “personalidades ilustres”, publicadas através da revista *Correio do CRPE*, entre 1960 e 1974. O segundo consistiu na pesquisa sobre o “legado luso-açoriano na formação do Rio Grande do Sul”, elaborada pelo historiador Dante de Laytano⁶⁸ e publicada em 1974.⁶⁹

Em São Paulo, o professor Laerte Ramos de Carvalho,⁷⁰ que dirigiu o Centro Regional paulistano entre 1961 e 1964, promoveu, direta ou indiretamente, a realização de diversas pesquisas sobre a história da educação no estado. Estas pesquisas não chegaram a ser publicadas pelo CRPE/SP, mas se originaram de um projeto proposto na instituição em 1961, no qual Laerte Ramos de Carvalho sugeria a investigação da história da educação paulista, a partir da reforma Sampaio Dória, de 1920.⁷¹

No Centro Regional de Minas Gerais, dois autores se destacaram na produção de pesquisas históricas: Mário Casasanta e Paulo Krüger Correa Mourão.⁷² Mário Casasanta, diretor do Centro e de sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais entre 1957 e 1963, coordenou tanto um estudo destinado à compilação de leis mineiras relativas à educação desde 1835, como um estudo voltado à identificação das idéias pedagógicas presentes nos clássicos da literatura brasileira, como “A moreninha” e “A escrava Isaura”. Paulo Krüger,⁷³ por outro lado,

⁶⁷ Dados sobre as publicações destes trabalhos estão na página 54, Anexo n.º 1.

⁶⁸ Dante de Laytano (1908-2000) era formado em direito e desenvolveu sua carreira acadêmica como professor de História, Literatura e Filosofia na Universidade Federal e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Não foi pesquisador contratado pelo Centro, mas recebeu apoio da instituição para a publicação de sua pesquisa.

⁶⁹ Dados sobre as publicações deste trabalho estão na página 48, Anexo n.º 1.

⁷⁰ Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972) formou-se em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1943. Depois de lecionar junto à Cadeira de Filosofia daquela Universidade, prestou concurso para a Cátedra de História e Filosofia da Educação, em 1952 (Bontempi Jr., 2002, p. 674). Sucedeu a Fernando de Azevedo na direção do CRPE/SP, permanecendo no cargo até 1964.

⁷¹ Dados sobre as publicações destes trabalhos estão na página 22, Anexo n.º 1.

⁷² Os projetos sobre este tema e as respectivas publicações no CRPE/MG estão na página 38, Anexo n.º 1.

⁷³ Paulo Krüger Correa Mourão (1902-1989) era engenheiro e historiador. Não foi pesquisador contratado pelo Centro, mas recebeu apoio da instituição para a publicação de suas pesquisas.

elaborou duas pesquisas históricas sobre o ensino em Minas Gerais no Império e na Primeira República, publicados pelo Centro, respectivamente, em 1959 e em 1962.⁷⁴

3. Uma periodização para os projetos de pesquisa dos Centros do INEP

As observações realizadas sobre os dois tipos de pesquisas promovidos pelos Centros – a pesquisa sobre as “relações entre educação e mudanças sociais” e sobre “aspectos internos ao funcionamento escolar” – apontaram no sentido da identificação de dois períodos distintos em sua produção de projetos.

O primeiro período estendeu-se do início de atividades dos Centros até, aproximadamente, 1961. Nestes primeiros anos de atividades de pesquisa, por um lado, a proposição de projetos que enfatizavam as relações entre educação e mudanças sociais foi mais acentuada, servindo para particularizar a produção de projetos de pesquisa pelos Centros, diferenciando-a, inclusive, da produção que estas mesmas instituições promoveriam a partir de 1962. Por outro lado, neste período, os projetos voltados aos aspectos internos do funcionamento escolar voltaram-se, principalmente, a uma abordagem qualitativa destes aspectos, que procurava considerar na interpretação dos problemas abordados as condições sócio-econômicas e culturais envolvidas, seja em estudos voltados à caracterização de sistemas escolares e conteúdos curriculares, ou sobre os problemas de aprendizagem e elaboração instrumentos para sua avaliação.

No segundo período identificado, que se estendeu, aproximadamente, de 1962 ao início da década de 1970, praticamente não foram identificados novos projetos em que se enfatizavam as relações entre educação e mudanças sociais, ao mesmo tempo em que os projetos sobre os aspectos internos ao funcionamento escolar passaram a voltar-se ao estudo da administração da educação, rendimento escolar, economia da educação, funções docentes e administrativas, sendo elaborados para atender, sobretudo, às necessidades de informação que as discussões acerca de novos instrumentos legais que estavam sendo elaborados para a educação naquele momento ensejavam. Neste segundo período, praticamente todos os projetos dos Centros poderiam ser relacionados à elaboração de planos de educação nos estados e às questões relativas ao processo de

⁷⁴ Sobre a produção de Paulo Krüger acerca da história da educação em Minas Gerais ver Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria Filho (2002).

elaboração da legislação acerca da reforma universitária e do ensino de 1.º e 2.º graus.

Identificar estes dois períodos distintos na produção de projetos de pesquisas pelos Centros do INEP tomando por referência o ano de 1961 envolve a consideração dos efeitos desencadeados sobre esta produção pelas diversas e profundas mudanças ocorridas, por volta deste ano, na administração federal da educação e nas diretrizes da política educacional brasileira, assim como na composição do quadro de administradores e pesquisadores dos Centros. Entre os fatos que marcaram o ano de 1961 figuram o término do governo Juscelino Kubitschek, a passagem de Jânio Quadros pela Presidência da República, sua renúncia ao cargo, e o início do período de governo parlamentarista; além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da entrada em funcionamento da Universidade de Brasília. Neste mesmo ano, também foram encerrados alguns dos principais programas de pesquisas dos Centros e ocorreram importantes alterações em seus quadros administrativos e de pesquisadores, com o distanciamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro da gestão direta do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e a saída de diversos pesquisadores dos quadros do CBPE e dos Centros Regionais.

O próximo capítulo destina-se a discutir esses fatos e suas repercussões sobre os projetos de pesquisas elaborados pelos Centros do INEP.

Capítulo 4: Uma interpretação dos projetos de pesquisa dos Centros a partir de suas relações com as políticas educacionais do governo federal

Os projetos de pesquisa do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais identificados através do levantamento realizado para a elaboração deste trabalho foram propostos no período que se estende de 1955 a 1973. Conforme sugerido no capítulo anterior, é possível distinguir dois períodos na produção de projetos de pesquisas por estas instituições: o primeiro, que reúne os projetos de pesquisa propostos do início de funcionamento dos Centros até 1961, no qual a ênfase presente nos estudos residiu na interpretação das relações entre a educação e as mudanças em curso na sociedade brasileira, com o propósito de subsidiar a elaboração de novas políticas para o setor; e, o segundo período, que envolve os projetos propostos de 1962 até o término das atividades de pesquisa dos Centros, no qual a ênfase dos projetos de pesquisas deslocou-se para o estudo de aspectos internos ao funcionamento escolar, sob uma perspectiva de cunho mais administrativo, que se voltou à elaboração de novos instrumentos legais para a educação nacional e para o planejamento da educação nos estados.

O primeiro período mencionado corresponde quase que exatamente aos anos em que Juscelino Kubitschek (31/01/1956 a 31/01/1961) e Jânio Quadros (31/01 a 25/08/1961) ocuparam a Presidência da República, enquanto que o segundo período inicia-se, aproximadamente, com a posse de João Goulart como presidente, sob o regime parlamentarista (08/09/1961 a 24/01/1963), estendendo-se ao longo de seu governo presidencialista (24/01/1963 a 31/03/1964) e dos governos de Castelo Branco (15/04/1964 a 15/03/1967), Costa e Silva (15/03/1967 a 31/08/1969), Juntas Militares (entre 31/08 e 30/10/1969) e governo Emílio Médici (30/10/1969 a 15/03/1974).¹

Os Centros de Pesquisas do INEP não foram criados pelo governo Kubitschek, mas foi ao longo deste governo que estas instituições foram instaladas e efetivamente começaram a desenvolver suas atividades de pesquisa. Comentando

¹ Entre a renúncia de Jânio Quadros e a posse de João Goulart (25/08 a 08/09/1961) e entre a deposição de Goulart e a posse de Castelo Branco (02/04 a 15/04/1964), Paschoal Ranieri Mazzilli, como presidente da Câmara Federal, assumiu a Presidência da República.

acerca situação política que deu margem à criação dos Centros, Anísio Teixeira afirmou:

Foi preciso morrer um Presidente, dar-se a sua substituição fortuita e ser nomeado um educador para ministro, para que Abgar Renault viesse a criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e cinco centros regionais de pesquisas no País, dando, assim, ao INEP, seu aparelhamento para se constituir o serviço de estudos e pesquisas do universo da educação, num País continental e com extrema variedade de condições e recursos (Teixeira, 1967, p. 249).

Em janeiro de 1956, logo depois de ter assinado o decreto de criação dos Centros de Pesquisas do INEP,² Abgar Renault voltou à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, sendo substituído no Ministério da Educação por Clóvis Salgado da Gama – outro mineiro que ocuparia este cargo, com algumas substituições interinas, ao longo de todo o governo Kubitschek.³

Durante a gestão de Clóvis Salgado no Ministério da Educação e Cultura, os Centros de Pesquisas do INEP tiveram participação ativa em diversos acontecimentos relacionados à política educacional brasileira. O mais conhecido entre estes acontecimentos talvez tenha sido a fase final da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual houve o lançamento do manifesto “Mais Uma Vez Convocados” e a organização da “Campanha de Defesa da Escola Pública”, eventos nos quais diversos intelectuais vinculados direta ou indiretamente aos Centros marcaram presença, atuando nos embates travados contra o grupo “privatista”. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) também foi realizada durante a gestão de Clóvis Salgado. Coordenada por João Roberto Moreira – técnico do INEP que havia participado da criação do CBPE e ocupava o cargo de diretor de programas da instituição –, a Campanha mantinha seu Setor de Estudos e Levantamentos funcionando junto à Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE, ambos sob a direção do antropólogo Darcy Ribeiro. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira também foram os principais articuladores da criação e entrada em funcionamento da Universidade de Brasília (UnB), promovendo na sede do CBPE, durante do ano de 1960, várias reuniões em que foram discutidos os planos de estruturação da nova universidade, e assumindo, a partir de 1961, a

² Em dezembro de 1955, quando o decreto de criação dos centros foi assinado, Nereu Ramos exercia a Presidência da República, cargo que ocupou entre 11/11/1955 e 31/01/1956.

³ Assumiram interinamente a pasta da Educação e Cultura entre 1956 e o início de 1961: Celso Teixeira Brant (de 30/04 a 04/05/1956); Nereu de Oliveira Ramos (de 03/10 a 04/11/1956); Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (de 18/06/1959 a 16/06/1960); José Pedro Ferreira da Costa (de 17/06 a 24/06/1960); e, Pedro Paulo Penido (de 01/07 a 17/10/1960).

reitoria e a vice-reitoria daquela instituição. Estes três “projetos” – LDB, CNEA e UnB – tiveram andamento quase simultâneo entre o final da década de 1950 e o início da década seguinte, cada qual encontrando, em 1961, o seu “desfecho”: por um lado, tanto a lei que criou a Universidade de Brasília quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram aprovadas em dezembro daquele ano; por outro lado, este também foi o ano a partir do qual a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em funcionamento desde 1958, teve sua expansão contida através de cortes orçamentários. Esses três “desfechos” trariam conseqüências para o funcionamento dos Centros de Pesquisas, colaborando para que ocorressem mudanças em seu quadro de administradores e pesquisadores, e na orientação impressa aos seus projetos.

A partir da renúncia de Jânio Quadros à Presidência da República, em agosto de 1961, a instabilidade governamental instaurada afetaria diretamente a vida política e educacional brasileira e, conseqüentemente, as atividades de pesquisa dos Centros do INEP. Definindo a estabilidade governamental, conforme sugere Wanderley Guilherme dos Santos, como uma “propriedade do jogo político que pode ser medida pela duração da permanência no cargo de indivíduos demissíveis pela vontade do Executivo e/ou do Legislativo” (Santos, 2003, p. 312), o período de governo de João Goulart – seja sob o parlamentarismo ou no presidencialismo – pode ser caracterizado como dotado de grande instabilidade, especialmente quando considerado em relação a um ministério tradicionalmente conflituoso como o da Educação (Santos, 2003, p. 328): entre setembro de 1961 e abril de 1964, cinco titulares diferentes e um interino assumiram aquele Ministério.⁴ Com aproximadamente um novo ministro a cada seis meses, a falta de continuidade na gestão federal da educação foi uma das marcas da instabilidade governamental vivida no período. Nesse contexto, diversos acontecimentos afetaram diretamente a vida dos Centros de Pesquisas do INEP: o Programa de Governo de Tancredo Neves, apresentado à Câmara dos Deputados em setembro de 1961; a elaboração do Plano Nacional de Educação e a execução do Programa de Emergência do Ministério da Educação, ambos de 1962; a divulgação do Plano Trienal do governo

⁴ Foram eles: Antonio Ferreira de Oliveira Brito (08/09/1961 a 11/07/1962); Roberto Lyra (12/07 a 14/09/1962); Darcy Ribeiro (18/09/1962 a 23/01/1963); Theotônio Maurício Monteiro de Barros Filho (23/01 a 18/06/1963); e, Paulo de Tarso Santos (de 18/06 a 21/10/1963), com Júlio Furquim Sambaquy como interino entre 21/10/1963 a 06/04/1964. Brígido Fernandes Tinoco foi o Ministro da Educação e Cultura no governo Jânio Quadros, ocupando o cargo de 31/01 a 25/08/1961.

presidencialista de Goulart para o período 1963-1965; e, a redefinição da política educacional do governo federal com o golpe militar de 1964, que acabou por instaurar as mudanças na administração e orientação dos trabalhos de pesquisa do INEP que já vinham se desenhando desde 1961. A partir de então, consolidou-se a tendência, destacada por Durmeval Trigueiro Mendes, à transferência do protagonismo na política educacional para o Ministério do Planejamento:

o grupo dos economistas (...) crescera rapidamente de importância, primeiro no seio da ideologia “desenvolvimentista” dos anos 1955 a 1960, e depois no meio da ideologia tecnocrática que triunfou juntamente com a Revolução de 1964. O primeiro surto de economicismo foi associado à euforia do desenvolvimento, que os economistas teriam o condão de acelerar, magicamente. Foi a fase do *Programa de Metas* e do *Plano Trienal*. O segundo surto, bem mais sistemático, foi estimulado pela contextura tecnocrática que nesses últimos anos se instalou no Governo (Mendes, 2000 [1972], p. 20).

Ao longo dos governos militares que se sucederam na segunda metade da década de 1960, as atividades de pesquisas dos Centros do INEP, acompanhando a inserção que os técnicos do Ministério da Educação passaram a ter no planejamento educacional, circunscreveram-se à elaboração de subsídios de cunho administrativo para a implementação das reformas educacionais, cujas diretrizes eram determinadas, em grande parte, pelos planos gerais de desenvolvimento econômico elaborados no âmbito do Ministério do Planejamento. No bojo deste processo, os Centros desenvolveram projetos de pesquisa com o propósito de colaborar na elaboração da Reforma Universitária, de 1968; da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, de 1971; e na organização dos sistemas estaduais de ensino.

1. Modificações na política educacional brasileira e suas relações com a organização e com as atividades de pesquisa dos Centros do INEP entre 1955 e 1961

A seguir são apresentadas algumas características das principais mudanças que foram ocorrendo na política educacional brasileira na segunda metade da década de 1950, relativas ao programa de escolarização primária da população, promovido durante o governo Kubitschek pelo Ministério da Educação; à fase final de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional; e, à criação e entrada em funcionamento da Universidade de Brasília. Os Centros de Pesquisas do INEP estabeleceram relações com estas mudanças sob duas formas distintas: tanto interferindo nos processos de mudança através dos resultados de

suas pesquisas e da participação direta de seus administradores e pesquisadores, como sofrendo as repercussões dos processos de mudança desencadeados, seja em sua organização administrativa e quadro de pessoal, seja em suas atividades de pesquisa.

1.1. O projeto de escolarização primária da população brasileira do Ministério da Educação do governo Kubitschek e suas relações com as pesquisas dos Centros do INEP

No primeiro ano do governo Kubitschek, quando a educação ainda não constava como um dos setores estratégicos do Programa de Metas,⁵ o ministro Clóvis Salgado da Gama anunciou numa entrevista concedida à imprensa, em junho de 1956, o plano do Ministério da Educação para ampliar o curso primário em mais dois anos, nas cidades com população acima de dez mil habitantes. Conforme o Ministro, estes dois anos complementares se destinariam ao desenvolvimento de atividades relacionadas aos interesses econômicos da região na qual as escolas estavam instaladas, assumindo, portanto, “o caráter de primeira preparação para a vida prática” (Salgado da Gama, 1956, p. 202). Tal plano havia sido elaborado pelo INEP, baseando-se em dados obtidos pelo IBGE e pelo recém-instalado CBPE, e recomendava a difusão do ensino primário nas regiões mais carentes do país e sua melhoria nas regiões mais desenvolvidas (INEP, 1956, p. 209), tendo em vista tanto suprir as carências na oferta de ensino primário – mais acentuadas na região Nordeste –, como superar, nos centros urbanos, o chamado “hiato nocivo”, que correspondia ao período de tempo entre a idade presumida para a conclusão do curso primário, 12 anos, e o ingresso no mundo do trabalho, legalmente permitido apenas aos maiores de 14 anos de idade (INEP, 1956, p. 209-210). Anísio Teixeira –

⁵ Conforme José Silvério Baía Horta, somente em março de 1957 foi constituída, no Conselho de Desenvolvimento, uma Comissão de Educação e Cultura encarregada de apresentar, num prazo de 60 dias, as metas educacionais que deveriam ser adotadas pelo governo em seu Programa de Metas (Horta, 1982, p. 30-31). Note-se que o Ministro da Educação não participava da formação original do Conselho de Desenvolvimento, sendo admitido apenas a partir de 1958, juntamente com o ministro do Trabalho, Indústria e Comércio e o Diretor-Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público (Horta, 1982, p. 30). A composição original do Conselho de Desenvolvimento, criado em 1.º de fevereiro de 1956, era a seguinte: o Presidente da República, os Ministros da Justiça, da Marinha, da Guerra, da Aeronáutica, das Relações Exteriores, da Fazenda, da Viação e Obras Públicas, da Agricultura e da Saúde, o Chefe do Gabinete Militar e o Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República, e o Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (Costa, 1971, p. 151).

um dos principais defensores da idéia de ampliação do curso primário para seis anos –, em pronunciamentos realizados em 1956, afirmava que a escola primária de quatro anos se mostrava insuficiente para formar o cidadão e o futuro trabalhador preparado para a vida democrática em uma sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização (Teixeira, 1956, p. 214). Segundo Anísio Teixeira, para colocar em funcionamento uma escola primária capaz de formar “hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de convivência” (Teixeira, 1956b, p. 26), era preciso transformá-la em uma escola de “seis anos, em dois ciclos, o elementar de quatro e o complementar de dois, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral” (Teixeira, 1956b, p. 26).

Nos Centros de Pesquisas do INEP, esse plano divulgado pelo Ministério da Educação representou um incentivo à proposição de projetos de pesquisa voltados à identificação dos problemas relativos ao *ensino primário* e à elaboração de sugestões de intervenção nesse nível de ensino. Como pode ser observado nos quadros que compõem o Anexo n.º 1, logo nos primeiros anos das atividades de pesquisas do CBPE e dos Centros Regionais, diversos projetos foram elaborados no sentido de promover o levantamento dos sistemas de ensino primário em vários estados,⁶ identificar os problemas existentes na formação dos professores primários,⁷ discutir os métodos de ensino empregados no curso primário,⁸ estudar a reprovação dos alunos desse nível de ensino,⁹ elaborar instrumentos de acompanhamento do comportamento dos alunos e de seu aproveitamento escolar,¹⁰

⁶ Projetos que integram a categoria “caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares” e as publicações deles resultantes estão apresentados nas páginas 03 e 04 (CBPE), 13 e 14 (CRPE/SP), 24 e 25 (CRPE/PE), 36 (CRPE/MG), 43 e 44 (CRPE/RS) e 51 (CRPE/BA) do Anexo n.º 1.

⁷ Também incluídos na categoria “caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares”.

⁸ Projetos que integram a categoria “métodos de ensino e recursos didáticos” e suas publicações estão apresentados nas páginas 05, 16, 27, 34/35 e 45 do Anexo n.º 1.

⁹ Projetos que integram a categoria “Rendimento escolar, reprovação e evasão” e suas publicações estão apresentados nas páginas 18, 30, 40, 49 e 53 do Anexo n.º 1.

¹⁰ Projetos que integram a categoria “Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida e avaliação da aprendizagem” e suas publicações estão apresentados nas páginas 15 e 40 do Anexo n.º 1.

identificar a opinião dos pais e dos alunos sobre a escola primária,¹¹ estimar o crescimento da matrícula na 4.^a e 5.^a séries do ensino primário,¹² etc.

Quando a meta relativa ao setor educacional no Programa de Metas – intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da educação para o desenvolvimento – foi definida, o Ministério da Educação tanto nomeou uma comissão com o objetivo de propor medidas que aumentassem o acesso de alunos às escolas de ciência e tecnologia, como deu continuidade à política de estímulo à escolarização primária da população.

A primeira dessas medidas – que resultou na criação Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), em 1958 – não foi desenvolvida pelos técnicos do Ministério da Educação, mas por diretores e ex-diretores de escolas de engenharia. A forma pela qual a COSUPI – presidida por Ernesto Luiz de Oliveira Jr.¹³ – sugeria intervenções na organização existente nas universidades para promover sua modernização – sem prévia consulta aos membros da comunidade científica – foi, inclusive, alvo de críticas publicadas em um editorial da revista do CBPE, *Educação e Ciências Sociais*, de novembro de 1959.¹⁴

A outra medida do Ministério da Educação foi discutida e desenvolvida por seus técnicos, tendo em vista colocar em prática um projeto voltado à promoção da escolarização primária da população brasileira, com ênfase na realização de experimentações educacionais dedicadas tanto à escolarização primária de crianças como à alfabetização de jovens e adultos que viviam em comunidades urbanas com população entre 5 e 50 mil habitantes. Este projeto, segundo João Roberto Moreira, foi resultado de uma série de discussões ocorridas no Ministério da Educação, em

¹¹ Projetos que integram a categoria “Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos” e suas publicações estão apresentados nas páginas 11 e 54 do Anexo n.º 1.

¹² Projeto que integra a categoria “Administração da educação” (apresentado na página 17 do Anexo n.º 1).

¹³ Ernesto Luiz de Oliveira Júnior foi membro do primeiro Conselho Curador do ISEB e publicou por esta instituição, em 1959, o livro “Ensino técnico e desenvolvimento” no qual estão apresentados os planos e atividades da COSUPI (Cunha, 1983, p. 161).

¹⁴ Neste Editorial da revista *Educação e Ciências Sociais* n. 12 (nov./1959), assinado pelo renomado físico e professor catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia José Leite Lopes, a política de fomento à educação técnico-científica promovida pelo governo, através da COSUPI, foi duramente criticada. A proposta, elaborada pela COSUPI, de “aumentar a eficiência” do ensino ministrado nas universidades, através da criação de novos institutos científicos e tecnológicos que agregariam laboratórios e cadeiras até então independentes, não foi bem aceita por José Leite Lopes, que defendia a idéia de fortalecimento dos núcleos de investigação que já estavam em funcionamento nos departamentos das universidades. Sobre a COSUPI e suas sugestões para a modernização do ensino superior brasileiro ver Luiz Antônio Cunha (1983, p. 151-167).

1957, nas quais a primazia do desenvolvimento econômico sobre o educacional, entendida como subjacente ao Programa de Metas, foi questionada:

Os técnicos e especialistas do Ministério da Educação e Cultura, em face do planejamento realizado e posto em execução [através do Programa de Metas], não aceitaram aquela teoria econômica, um tanto fatalista, pois significava a predominância causal ou determinante do econômico sobre o social e o cultural. (...) Sugerimos que, acompanhando o programa de metas do governo, dentro dos planos especiais que visavam ao desenvolvimento educacional relacionado com o econômico, fosse organizado o projeto de escolarização primária da população brasileira, quer em idade conveniente, quer já ultrapassada essa idade. Esse programa específico, estreitamente ligado ao de metas, seria executado por etapas, tendo em vista as possibilidades econômicas e sociais que as realizações iriam criando no seu desenvolvimento (Moreira, 1960, p. 08 e p. 11).

Designado, ainda em 1957, pelo diretor do Departamento Nacional de Educação, Heli Menegale, para estudar a viabilidade de realização de um projeto-piloto de escolarização primária e de alfabetização em um município pequeno, que servisse de modelo para outras comunidades brasileiras (Moreira, 1960, p. 12), João Roberto Moreira elaborou dois projetos: o “Projeto de erradicação do analfabetismo em Passa-Quatro” e o “Plano de estudos em comunidades urbanas, tendo em vista estabelecer as bases para o planejamento educacional”.¹⁵ O projeto de Passa-Quatro não chegou a ser implementado, mas o plano para comunidades urbanas, cujo objetivo era estudar as relações entre o processo de socialização e a estrutura econômico-social existente nestas comunidades (Moreira, 1958, p. 119), foi incorporado ao programa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE para 1957 e 1958.

Oracy Nogueira, que já estava recebendo apoio do CBPE para concluir sua pesquisa sobre Itapetininga (SP),¹⁶ foi convidado por João Roberto Moreira e Darcy Ribeiro,¹⁷ em 1957, para trabalhar naquele Centro, onde elaborou e coordenou o “Projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas referentes à educação”,¹⁸ cujo objetivo era definir uma área para “servir de campo permanente de pesquisas, aplicações experimentais e demonstração que interessem ao esclarecimento e solução de problemas educacionais do País, especialmente no que se refere aos níveis elementar e médio de ensino” (Nogueira, 1958, p. 124). Os municípios escolhidos para constituir a “área laboratório” do projeto de Oracy

¹⁵ Ambos projetos foram publicados pelo CBPE, na revista *Educação e Ciências Sociais* n.º 5 e n.º 7, respectivamente, de agosto/1957 e abril/1958.

¹⁶ Este projeto de Oracy Nogueira encontra-se comentado no terceiro capítulo deste trabalho.

¹⁷ Em 1957, João Roberto Moreira ainda era Diretor de Programas e Darcy Ribeiro era Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE.

¹⁸ Publicado pelo CBPE na revista *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, n. 8, ago./1958.

Nogueira foram Leopoldina e Cataguases, localizados na Zona da Mata de Minas Gerais, nos quais, ainda em 1957, foi realizado um levantamento preliminar que contou com a colaboração de Aparecida Joly Gouveia e Josildeth Gomes Consorte, além de uma equipe de 13 alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais do CBPE, acompanhados pelo professor Amadeu Duarte Lanna (Nogueira, 1958, p. 123). Os resultados deste levantamento seriam utilizados, logo em seguida, por João Roberto Moreira quando ele começou a coordenar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), promovida pelo Departamento Nacional de Educação a partir de 1958:

Mencionamos, com reconhecimento, o trabalho extraordinário de estudos objetivos e de pesquisas em campo, realizado pela equipe de jovens cientistas sociais, sob o comando do prof. Oracy Nogueira, que nos tornou possível começar as nossas atividades concretas de educação com maior segurança, por termos noção mais precisa do ambiente econômico, social e cultural em que íamos atuar (Moreira, 1960, p. 05).

A CNEA foi criada pela Portaria n.º 5-A, de 09 de janeiro de 1958, para desenvolver um “plano-piloto” experimental de ensino primário comum de crianças e de educação elementar e elevação do nível cultural de jovens e adultos em um município de cada uma das regiões Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul do país, com o propósito de “estabelecer métodos e avaliá-los para determinar seu custo e sua possibilidade de aplicação em massa” (Bittencourt, 1959, p. 484).

No contexto de realização da Campanha, o “Projeto de instituição de uma área-laboratório” de Oracy Nogueira foi redimensionado para ser aplicado em localidades representativas de cada uma das regiões brasileiras, transformando-se no “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório” (Ribeiro, 1958, p. 13-30). O Setor de Estudos e Levantamentos da Campanha passou a funcionar junto à Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE, sendo coordenado pelo diretor daquela divisão, Darcy Ribeiro, e contando com a colaboração de seus pesquisadores. Além de Leopoldina e Cataguases, o “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório” desenvolveu, a partir de 1958, pesquisas nos municípios de Santarém e Itaituba (PA), Timbaúba (PE), Catalão (GO) e Júlio de Castilhos (RS). Neste mesmo ano, o município de Ibirama (SC) também foi incluído no Programa, mas sem fazer parte das ações da CNEA.¹⁹

¹⁹ Os projetos de pesquisa que integraram o “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório”, assim como as publicações deles resultantes, estão apresentados nos quadros n.º 1 e n.º 2 do terceiro capítulo deste trabalho. O município de Ibirama ficou fora da CNEA por apresentar níveis de

O sociólogo Levy Cruz – diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/PE – apresentou os objetivos dos estudos que seriam realizados no município de Timbaúba em entrevista concedida ao jornal daquela cidade, em agosto de 1958, nos seguintes termos:

1) O estudo nos fornecerá dados para comparar Timbaúba com Leopoldina (MG) e outros 3 municípios brasileiros – um em cada região geográfica – nos quais a Campanha de Erradicação do Analfabetismo está atuando este ano.

2) Nos permitirá comparar Timbaúba, como ela é em 1958, com Timbaúba daqui a alguns anos, quando um novo estudo for feito, depois da Campanha ter realizado ao menos parte inicial do seu trabalho e reduzido a proporção de analfabetos no município.

3) Este é, a meu ver, talvez o mais importante objetivo, no momento: com o conhecimento que deveremos obter através da pesquisa, da sociedade e da cultura timbaubenses, bem como dos seus aspectos econômicos, poderemos fornecer à Campanha, aqui a cargo das professoras Maria Helena Cordeiro e Narcisa Veloso de Andrade, elementos e dados que tornarão mais eficiente o próprio trabalho de erradicação do analfabetismo.

Através desse terceiro objetivo, esperamos que o estudo contribua diretamente para solucionar um dos problemas deste município – o educacional – e através dos dois primeiros indique caminhos para a solução de outros problemas, uma vez que os resultados da pesquisa poderão ser utilizados para qualquer planejamento que venha a ser feito para Timbaúba, pois, como se sabe, pesquisas e estudos prévios são hoje indispensáveis a qualquer planejamento, econômico ou de qualquer espécie (*Boletim Informativo CBPE*, n. 15, out./1958).

Através desta entrevista, Levy Cruz sintetizou com clareza os principais objetivos da CNEA, assim como de seu Setor de Estudos e Levantamentos: realizar um trabalho educacional experimental voltado à difusão do ensino primário e à alfabetização de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que eram feitos levantamentos das características econômicas e sócio-culturais da região. As informações obtidas pelos levantamentos e pelas experimentações educacionais deveriam servir tanto à coordenação geral da Campanha quanto à administração local, uma vez que poderiam ser utilizados para a ampliação da Campanha em novos municípios e, também, como subsídio para a tomada de decisões voltadas à solução de outros problemas, além dos educacionais, que afetavam a região.

Entre 1959 e 1960 a Campanha ainda se expandiu, atingindo outros municípios de diversas regiões, como Picuí (PB), Macaé (RJ), Benjamin Constant (AM) e Caraguatatuba (SP). A partir de 1961, no entanto, a Campanha teve sua expansão contida em função de cortes orçamentários e, em março de 1963, deixou

alfabetização da população acima da média nacional. Ibirama, assim como outros municípios do Vale do Itajaí, contava com 68,1% dos adultos alfabetizados, enquanto a média nacional de alfabetização era de 48,3% (Albersheim, 1962, p. 03). Foi exatamente a eficiência da escola primária local que chamou a atenção da pesquisadora para o estudo daquela região.

de existir juntamente com as demais campanhas coordenadas pelo Departamento Nacional de Educação (Paiva, 2003, p. 248).

Um dos fatores envolvidos nessa contenção da CNEA pode ser localizado em março de 1961, logo no início do governo Jânio Quadros, quando foi aprovado um decreto através do qual o governo federal passou a apoiar o Movimento de Educação de Base (MEB), um movimento de educação de adultos articulado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que se originou de duas experiências de educação popular pelo rádio, desenvolvidas no Nordeste pelas Arquidioceses de Natal e Aracaju (Beisiegel, 2004, p. 170). O MEB recebeu apoio financeiro, funcionários federais para as suas atividades e cooperação de vários órgãos da União para desenvolver um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas, nas áreas subdesenvolvidas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (Decreto n.º 50.370, de 21/03/1961).²⁰

Os cortes orçamentários e a contenção da expansão da CNEA durante o governo Jânio Quadros foram dois importantes aspectos do encerramento do “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório” promovido pelo CBPE. A partir de 1961, não foram elaborados novos projetos de pesquisa neste programa e vários dos que já estavam em andamento não foram publicados ou acabaram sendo concluídos muitos anos mais tarde, geralmente em contextos institucionais acadêmicos e dotados de propósitos distintos daqueles estabelecidos pelo CBPE.²¹

Outros fatores relacionados ao ano de 1961, no entanto, também contribuiriam para o esvaziamento deste Programa, como o afastamento de seus principais promotores das atividades dos Centros – em parte devido à movimentação em torno da criação da Universidade de Brasília –; a descentralização administrativa promovida pela Lei de Diretrizes e Bases – que podia ser interpretada como contrária à articulação de campanhas nacionais pelo governo federal –; e, principalmente, a repercussão que começava a ser alcançada pelas experiências vinculadas à educação de base que estavam sendo promovidas principalmente pelo movimento estudantil em diversos pontos do país e que, em pouco tempo,

²⁰ Segundo Celso Beisiegel, através desse apoio do governo federal, o MEB tornou-se “uma das primeiras e mais reveladoras dentre as expressões da ação dos ‘católicos radicais’ no Brasil” (Beisiegel, 2004, p. 185, nota n.º 7).

²¹ As publicações resultantes do “Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório” podem ser consultadas no quadro n.º 2, apresentado no terceiro capítulo deste trabalho.

transformariam a forma pela qual a alfabetização de adultos era entendida no Brasil. Os três próximos itens deste capítulo discutem estes fatores.

1.2. A fase final de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as conseqüências de sua aprovação para as atividades de pesquisa dos Centros do INEP

Conforme discutido nos dois primeiros capítulos deste trabalho, desde a década de 1930, Anísio Teixeira defendia a idéia de que a descentralização administrativa deveria ser promovida para que os sistemas estaduais de ensino correspondessem à diversidade regional existente no país, convertendo a educação em fator de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira. Ao assumir a direção do INEP, em 1952, já em meio aos debates que começavam a se realizar sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Anísio Teixeira reafirmaria sua posição ao lado dos defensores da idéia de descentralização administrativa da educação, afirmando que caberia à União, a partir da implantação do novo regime estabelecido por aquela lei, fixar as linhas gerais da política educacional e cooperar técnica e financeiramente para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de ensino. O papel do INEP seria, então, colaborar com o Ministério, através dos resultados de suas pesquisas, tanto na elaboração daquela política, como na cooperação técnica com os estados. A criação dos Centros de Pesquisas Educacionais, no interior da estrutura do INEP, no final de 1955, foi a forma encontrada por Anísio Teixeira para viabilizar a realização daquelas pesquisas em um contexto social que já se mostrava fortemente marcado pelas mudanças decorrentes dos processos de urbanização e industrialização em curso em diversos pontos do país. Daí decorre a proposição no CBPE e nos Centros Regionais, logo no início de suas atividades de pesquisa, de diversos projetos vinculados à compreensão das relações entre a educação e as mudanças sociais que estavam ocorrendo tanto em grandes centros urbanos como em pequenas comunidades do interior do país.²²

²² Os dois maiores programas de pesquisas do CBPE – o “Programa de Estudos em Cidades-Laboratório” e o “Programa sobre urbanização e industrialização e seu efeitos sobre a educação” – são bons exemplos dessa preocupação. Estes programas, mesmo tendo sido promovidos pelo CBPE, também contaram com a participação de diversos pesquisadores dos Centros Regionais, conforme pode ser constatado nos quadros n.º 1 e n.º 2 do terceiro capítulo. Além do CBPE, os Centros

Em meados da década de cinquenta, no entanto, as discussões acerca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação começavam a se intensificar e a avançar para outras questões além da descentralização administrativa. Um exemplo que colabora para a identificação da alteração que estava se processando nessas discussões pode ser encontrado no trabalho apresentado por Anísio Teixeira no I Congresso Estadual de Educação Primária realizado, em setembro de 1956, na cidade de Ribeirão Preto (SP). Neste Congresso, Anísio Teixeira defendeu posições presentes no anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação em discussão na Câmara Federal que atraíram duras críticas de representantes da Igreja Católica e de estabelecimentos particulares de ensino, círculos sociais contrários ao vínculo estabelecido pelo diretor do INEP entre a educação democrática e a escola pública. Conforme Anísio Teixeira:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (Teixeira, 1956b, p. 21).

A lei de bases e diretrizes que o Congresso Nacional terá de votar fixaria as linhas gerais do sistema escolar brasileiro, contínuo e público, com uma escola primária de seis anos, uma escola média de sete ou cinco, conforme incorporasse, ou não, os dois anos complementares da escola primária de seis, o colégio universitário e o ensino superior. (Teixeira, 1956b, p. 24).

A partir deste pronunciamento, foi acrescentada ao debate sobre o grau de descentralização que seria adequado à lei da educação nacional, a questão da denominada “liberdade de ensino”, uma vez que os representantes das escolas particulares, leigas e confessionais, sentiram-se tolhidos em seu direito de participar na formação do homem – cidadão e trabalhador – que promoveria o tão esperado desenvolvimento do país.

As acusações que os setores católicos desferiam contra Anísio Teixeira concentravam-se na crítica à sua defesa da escola pública como responsável pela educação em uma sociedade democrática. Citando o trecho de um editorial da revista *Vozes*, de 1957, Ester Buffa sintetiza a argumentação defendida pelos representantes dos interesses das escolas privadas: “O Sr. Anísio Teixeira é total e exclusivamente pelo Estado. Desconhece os grupos naturais: Família e Igreja”

Regionais – principalmente os de Recife e de São Paulo – também desenvolveram projetos de pesquisa sobre as relações entre educação e mudança social, conforme também pode ser observado no terceiro capítulo deste trabalho.

(Vozes *apud* Buffa, 1979, p. 29). A partir de então, conforme Ester Buffa, as disputas entre a escola particular e a escola pública deixaram de ficar circunscritas ao Congresso Nacional, alcançando grande repercussão na imprensa. Um exemplo da participação dos meios de comunicação nos debates pode ser encontrado em 1958, quando Anísio Teixeira – acusado por representantes do Clero Católico de exercer, através dos cargos que ocupava, influências agnósticas e comunistas sobre a política educacional brasileira – chegou a ter sua posição no Ministério da Educação ameaçada, situação que somente foi revertida, segundo Darcy Ribeiro, em decorrência da publicação de dezenas de editoriais nos grandes jornais de todo o Brasil, exigindo sua permanência no INEP (Ribeiro, 1994, p. 10).

Essas discussões repercutiram no Congresso, alcançando um formato legal, no início de 1959, quando o deputado Carlos Lacerda, representando os interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais (Fernandes, 1960, p. 218), apresentou um projeto substitutivo no qual a educação foi definida como uma prerrogativa da família, cabendo ao Estado oferecer a escola que os pais entendessem como a mais adequada à formação de seus filhos através do estímulo à iniciativa privada, disponibilizando-lhe financiamento, representação em órgãos diretivos e reconhecimento oficial. Constava no substitutivo Lacerda:

Art. 3.º – A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família.

Art. 4.º – A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

Art. 5.º – Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

Art. 6.º – É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7.º – O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino;

b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;

c) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (Lacerda, 1960, p. 505).

Para contrapor-se a estes e outros dispositivos hostis à escola pública propostos por Carlos Lacerda, um novo substitutivo foi apresentado pelo deputado

Celso Brant em junho de 1959.²³ Ambos documentos e as emendas a eles apresentadas foram apreciados por uma subcomissão responsável pela elaboração de um novo projeto que, em janeiro de 1960, foi aprovado pela Câmara dos Deputados e seguiu para o Senado.

Durante o ano de 1959, frente à perspectiva de serem aprovado pela Câmara um projeto lei que destituía o Estado brasileiro de sua função educacional, diversos intelectuais e políticos, adeptos de variadas correntes político-ideológicas, deram início a um movimento em defesa da escola pública, universal, gratuita e, fundamentalmente, laica. Os Centros do INEP, a partir de então, participaram ativamente desse movimento, congregando intelectuais e publicando documentos em defesa da escola pública através de seus periódicos. Elza Rodrigues Martins, antiga funcionária do INEP, que ocupou a Direção Executiva do CBPE entre 1969 e 1975, rememorou da seguinte forma a movimentação que ocorria naqueles órgãos à época da tramitação do substitutivo Lacerda:

A época do substitutivo Lacerda foi uma época muito efervescente. Reuniam-se no INEP muitas pessoas, por exemplo, Paulo Duarte, da *Revista Anhembi*, Geraldo Bastos Silva, que era um profundo conhecedor do ensino médio, Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, do Centro Regional de São Paulo, Joel Martins, Renato Jardim, Roberto Moreira, todos defendendo uma linha de participação e de verbas públicas para a instrução pública (Elza Rodrigues Martins, entrevista concedida a Mariani, 1982, p. 189).

Um dos resultados dessa movimentação foi a elaboração pelo diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Fernando de Azevedo, do manifesto intitulado “Mais uma vez convocados”, no qual se reafirmavam os princípios educacionais presentes no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, e se insistia na defesa da idéia da educação pública, promovida pelo Estado, como sendo a educação responsável pelo progresso da civilização industrial:

Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. (...) A idéia da educação pública – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática; e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são as três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (Azevedo, 1959, p. 24-25).

²³ O substitutivo de Celso Brant foi elaborado pelos seguintes educadores: Almeida Júnior (relator), José Augusto Bezerra de Medeiros, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria de Góes, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira (Carvalho, 1960, p. 213).

O Manifesto foi assinado por diversos intelectuais vinculados à educação, aos Centros do INEP, e, também, por representantes do mundo político, acadêmico e artístico nacional, sendo publicado pelos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Diário do Congresso Nacional*, em julho de 1959, e posteriormente no *Diário de Notícias*, *Jornal do Comércio*, assim como pela revista *Pesquisa e Planejamento* (CRPE/SP), *Educação e Ciências Sociais* (CBPE) e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP).

Ao tramitar no Senado, o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado pela Câmara em janeiro de 1960, sofreu diversas emendas antes de ser aprovado, em meados de 1961, e encaminhado para sanção presidencial.

Durante este período de tramitação do projeto de lei no Senado, foi organizada a “Campanha de Defesa da Escola Pública” que, criada em São Paulo em maio de 1960, rapidamente alcançou repercussão em outras regiões do país. Contando com Florestan Fernandes como um de seus principais divulgadores, a “Campanha em Defesa da Escola Pública” definiu como seus objetivos primordiais: 1) defender a escola pública, entendida como a única capaz de proporcionar educação, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a todos os indivíduos; 2) impedir que o Estado perdesse sua autonomia na realização das tarefas educacionais e investisse recursos públicos em escolas criadas pela iniciativa privada; e, 3) esclarecer e alertar as opiniões para que todos os cidadãos se preocupassem com os problemas educacionais brasileiros e procurassem influenciar os partidos e o governo nesse campo (Fernandes, 1966 [1960], p. 356).

Depois de sancionada por João Goulart, em dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro – recebeu diversas críticas por parte dos educadores e intelectuais que haviam se posicionado em defesa da escola pública.

Anísio Teixeira referiu-se à versão final alcançada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma lei que ficou aquém nas necessidades de mudança da sociedade brasileira, ao conter apenas pequenas modificações em relação aos anacronismos da situação anteriormente existente (Teixeira, 1999 [1962], p. 276). Estas pequenas mudanças, no entanto, representavam, segundo Anísio Teixeira, “modestas vitórias”, na medida em que eram resultantes de uma luta travada por treze anos contra a centralização e o totalitarismo remanescentes do Estado Novo (Teixeira, 1999 [1962], p. 277). Para o diretor do INEP, a principal

modificação trazida pela lei residia em sua própria concepção: não era uma simples lei federal, mas uma lei complementar à Constituição, à qual estavam igualmente sujeitas as autoridades federais, estaduais e municipais, e, também, a atividade particular:

A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei federal *sui generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc., destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino (Teixeira, 1999 [1962], p. 277).

O maior problema identificado por Anísio Teixeira, no entanto, era que não fosse elaborada, na seqüência à aprovação da LDB, a regulamentação necessária para que cada estado da federação superasse a dependência, até então existente, em relação ao poder federal. A perspectiva de diversificação dos sistemas estaduais de ensino e de descentralização administrativa que, mesmo timidamente, estava presente na lei,²⁴ se via, no entender de Anísio Teixeira, ameaçada frente ao poder de resistência à mudança da máquina administrativa que controlava as diversas esferas de decisão da educação brasileira:

Quem vai proceder aos atos complementares para a execução da Lei de Diretrizes e Bases são os Estados e não o poder federal. Este poderá fazer a sua lei federal reguladora de seu sistema federal do ensino, mas os Estados é que terão agora de fazer suas leis estaduais de diretrizes e bases, fundadas nas diretrizes e bases nacionais, e não federais, para a criação dos sistemas estaduais de educação. (...) Mas cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do Governo Federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os 13 anos de luta por essa lei de meia vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo (Teixeira, 1999 [1962], p. 277).

No que se refere às disputas entre o ensino público e o privado pela prerrogativa da responsabilidade sobre a formação do cidadão e do trabalhador, Anísio Teixeira via na LDB um “documento contraditório, marcado por evidente espírito privatista e sem a unidade profunda que facilitaria a implantação sempre retardada do Estado moderno e democrático em nossa terra” (Teixeira, 1963, p. 16).

Florestan Fernandes, após a aprovação da LDB, criticou com veemência os “impactos funestos” que, no seu entender, a lei exerceria sobre o Estado republicano em sua orientação de equacionar a solução dos problemas da educação popular mediante a escola pública gratuita:

²⁴ A descentralização dos sistemas estaduais está sugerida na LDB através dos seguintes artigos: Art. 11 – A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei; Art. 12 – Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

A nova política educacional, consagrada pela lei de Diretrizes e Bases, interrompeu bruscamente esse processo, descarregando um golpe de morte em nossas tradições republicanas, de buscar na escola pública gratuita a solução dos problemas da educação popular no Brasil. Ela pressupõe uma filosofia da educação e do uso dos recursos oficiais devotados ao ensino que sufoca pela raiz qualquer perspectiva de fortalecer as responsabilidades diretas do Estado democrático na área da educação e aniquila suas principais possibilidades de concentrar atenção especial na expansão da rede de ensino oficial gratuito. De outro lado, os próprios conteúdos da política educacional republicana foram afetados e corrompidos. O observador desatento poderia supor que as transformações ocorridas restringem-se à maneira de empregar os recursos oficiais no ensino. (...) Entretanto, não foi só isso que se procurou e se conseguiu fazer. Muito mais que o dinheiro público, esses círculos ansiavam por imprimir outro sentido à substância da política educacional republicana. Tratava-se, verdadeiramente, de esvaziar a intervenção oficial nos assuntos educacionais de qualquer filosofia política, que vinculasse o Estado republicano brasileiro a concepções definidas quanto ao modo de encarar e de por em prática a neutralidade do ensino, o planejamento educacional e a democratização da cultura (Fernandes, 1966 [1962], p. 532).

Nos aspectos da lei que podem ser relacionados aos objetivos que pautaram a criação dos Centros do INEP, ou seja, em sua capacidade de fazer com que a educação escolarizada se convertesse em um fator social favorável ao desenvolvimento social, econômico e político, a LDB, segundo Florestan Fernandes, apesar de “avançada” em relação à legislação anterior, não era um instrumento capaz de realizar tal conversão:

Aí está o dado central de nossa discussão. A nossa capacidade de acelerar o desenvolvimento econômico, social, cultural e político depende, sob muitos aspectos, do destino que soubermos dar, deliberada e inteligentemente, à educação escolarizada. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não aparece como um obstáculo à operação dos processos espontâneos de transformação do ensino sob influxo do crescimento demográfico, econômico, social e cultural. Mas, não constitui uma resposta adequada à necessidade imperiosa de avançarmos na direção do domínio racional desses processos, com o objetivo de elevarmos seus efeitos construtivos na mudança educacional, nem representa um passo decisivo na adoção de uma política de aproveitamento consciente e marginal das potencialidades dinâmicas da educação na alteração da personalidade, da sociedade e da economia (Fernandes, 1966 [1962], p. 529-530).

Se as duas principais características da nova lei de educação brasileira forem tomadas como sendo, por um lado, seu caráter contrário à orientação republicana de controle pelo Estado das questões relativas à educação de todos os cidadãos, e, por outro, as perspectivas por ela abertas no sentido de promover a diversificação dos sistemas estaduais de ensino, é possível entender a LDB como dotada da capacidade de exercer influência tanto no papel que o Ministério da Educação, gradativamente, iria assumir – ou melhor, deixar de assumir – na definição da política e na condução do planejamento educacional brasileiro; quanto na necessidade de elaboração de planos de educação pelos estados; e, também, na forma de inserção dos Centros do INEP em todo esse processo.

Ao longo da década de 1960, de um lado, a maior parte dos projetos de pesquisas do CBPE iria focalizar aspectos cada vez mais circunscritos àquilo que permaneceu sob controle dos educadores do Ministério da Educação: a elaboração de normas, regulamentos ou leis que assumiram a forma de instrumentos de caráter mais administrativo do que propriamente pedagógico; e, de outro lado, tanto nos Centros Regionais – em relação aos estados nos quais eles estavam instalados – e no CBPE – em relação ao estado da Guanabara – intensificou-se a elaboração de estudos voltados a gerar subsídios para os planos estaduais de educação e sua implementação.

1.3. A criação da Universidade de Brasília e suas repercussões sobre a administração do CBPE

Entre 1960 e 1961, ao mesmo tempo em que participavam ativamente das discussões em torno da tramitação do projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional e administravam as atividades que se desenvolviam nos Centros de Pesquisas do INEP, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro também estiveram diretamente envolvidos no processo de criação, instalação e entrada em funcionamento da Universidade de Brasília (UnB).

A centralidade da participação da cúpula administrativa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais na organização da nova universidade pode ser avaliada pela elaboração por Darcy Ribeiro, com a colaboração de diversos especialistas, de um anteprojeto de instituição da Universidade de Brasília, documento que foi submetido à apreciação de uma comissão convocada pelo ministro Clóvis Salgado em uma série de reuniões realizadas, nos dias 05 e 06 de abril de 1960, na sede do CBPE (*Boletim Informativo do CBPE*, n. 34, maio/1960, p. 01). A comissão convocada pelo ministro Clóvis Salgado para a discussão do anteprojeto foi integrada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Pedro Calmon (Reitor da Universidade do Brasil), João Cristóvão Cardoso (Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas), Ernesto Luiz de Oliveira Jr. (Presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos) e Almir de Castro (Diretor de Programas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O anteprojeto e um memorial elaborados pela comissão, acompanhados da exposição de motivos do ministro da Educação e Cultura, foram encaminhados ao Congresso Nacional pelo presidente

Juscelino Kubitschek no dia da inauguração da nova Capital, 21 de abril de 1960 (Ribeiro, 1960, p. 34).

Em julho de 1960, enquanto o projeto de criação da Fundação da UnB²⁵ estava em tramitação na Câmara dos Deputados, foi designada, pelo presidente Kubitschek, uma nova comissão – integrada por Darcy Ribeiro, pelo arquiteto Oscar Niemeyer e pelo subchefe do Gabinete Civil da Presidência da República, Cyro Versiani dos Anjos – com a finalidade de elaborar o plano de estruturação da nova universidade (Decreto n.º 48.599, de 25/07/1960). Tal plano foi discutido em um simpósio convocado pela SBPC, também realizado na sede do CBPE, nos dias 27 e 28 de outubro.

No início de 1961, antes mesmo que se encerrasse a tramitação no Congresso do projeto que criava a Fundação da Universidade de Brasília, a nova universidade já entrou em funcionamento em instalações cedidas pelo Ministério do Trabalho, contando com Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, respectivamente, na reitoria e vice-reitoria da instituição (Xavier, 1999, p. 239-240). Neste momento, Darcy Ribeiro deixou o cargo de diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE,²⁶ dedicando-se à concretização do projeto institucional da UnB, tarefa na qual contou com o apoio de Anísio Teixeira e com a cooperação de diversos membros do magistério superior brasileiro. Ainda em 1961, antes de sua renúncia, o presidente Jânio Quadros assinaria o decreto de criação da Comissão de Planejamento da Universidade de Brasília que, coordenada por Darcy Ribeiro e integrada por Anísio Teixeira, Almir de Castro, Celso Furtado, Roberto Gusmão e Paulo Novais, promoveria a construção e implantação da Cidade Universitária, através da elaboração de seu plano urbanístico e do estabelecimento de convênios de cooperação técnica e financeira com organizações estrangeiras e internacionais (Decreto n.º 50.732, de 06/06/1961).

O projeto institucional da Universidade de Brasília, objeto de muitas controvérsias, afastava-se da concepção tradicional de universidade como lugar de

²⁵ A Universidade de Brasília foi estruturada administrativamente sob a forma de Fundação dotada de patrimônio próprio para que a nova instituição tivesse assegurada sua autonomia na organização e na direção de seus órgãos. O órgão supremo da Fundação Universidade de Brasília era o Conselho Diretor – composto de seis membros nomeados pelo Presidente da República – responsável pela eleição do Presidente da Fundação que exercia o cargo de Reitor (Ribeiro, 1960, p. 50-54).

²⁶ Com a saída de Darcy Ribeiro da direção da DEPS/CBPE, esta divisão de pesquisas passou a ser dirigida por Rosa Maria Monteiro (Assistente de Pesquisas da DEPS) e pelo antropólogo José Bonifácio Rodrigues (membro do grupo de intelectuais que participou das discussões sobre a criação do CBPE).

transmissão da cultura existente, e dotava a nova universidade da função de “formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social” (Art. 2.º, item I, do Decreto n.º 1.872 C.M., de 12/12/1962). A orientação nacional-desenvolvimentista presente no estatuto da UnB foi destacada por Luiz Antonio Cunha em sua análise da indução da modernização do ensino superior pelo Estado, que, segundo o autor, “teve seu momento mais forte na criação da universidade em Brasília” (Cunha, 1983, p. 168). Darcy Ribeiro, no estudo apresentado naquele simpósio realizado no CBPE em outubro de 1960, expôs a visão que predominaria na definição da principal função da nova universidade, como vinculada ao desenvolvimento econômico da sociedade e à constituição de um Estado nacional dotado de maior autonomia:

Ao ingressar na era tecnológica, a ciência e a técnica passaram a constituir para nós, também, ingredientes fundamentais dos processos produtivos e o seu domínio, imperativo da autonomia nacional. (...) Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos no estudo de nossas matérias-primas e das nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos. A reforma do ensino superior, para ajustá-lo às exigências da formação de tecnólogos é, pois, um imperativo a que não podemos fugir. A oportunidade para iniciar, na prática, esta reforma, foi criada com a mudança da sede do Governo Federal para uma cidade especialmente edificada para recebê-lo, a que não pode faltar um centro cultural e científico (Ribeiro, 1960, p. 39-40).

Em dezembro de 1961, poucos dias antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o decreto que instituiu oficialmente a Universidade de Brasília também foi aprovado. Alguns meses depois da instituição oficial da UnB, o relatório brasileiro apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago (Chile), confirmaria a intenção do Ministério da Educação em fazer com que a UnB participasse da elaboração de soluções para os problemas do ensino brasileiro, através do planejamento educacional. A Conferência de Santiago, que ocorreu entre 04 e 19 de março de 1962, tinha como objetivo estabelecer princípios que orientassem o planejamento educacional que se esperava ver promovido pelos países latino-americanos (*Conclusões...*, 1967[1962], p. 217). Para promover tal planejamento, a delegação brasileira, presidida pelo ministro Oliveira Brito, anunciava a instituição, na estrutura no INEP, de um novo Centro vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que, dotado de estrutura similar a dos Centros Regionais já

existentes, seria incumbido da tarefa específica de assessorar o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação nos assuntos relativos à planificação educacional:

Em face desta situação, é que se decidiu a criação, em Brasília, de um novo núcleo do INEP, estruturado administrativamente como os Centros Regionais que funcionam na Guanabara, em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife e Bahia, mas voltado especificamente para o assessoramento ao Ministério da Educação e Cultura e ao Conselho Federal de Educação nos problemas de formulação e execução do Plano Nacional de Educação – o Centro de Planejamento Educacional. Tal como ocorre com os Centros Regionais integrados, mediante convênio, nas universidades de São Paulo e do Rio Grande do Sul, o Centro de Planejamento Educacional deverá constituir-se como um dos componentes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (*Planejamento...*, 1962, p. 06).

Este Centro de Planejamento Educacional vinculado à UnB nunca chegou a ser efetivamente implantado. Em seu lugar, foi instituída, em junho de 1962, a COPLED (Comissão de Planejamento da Educação),²⁷ que era diretamente subordinada ao Ministério da Educação e contava com o diretor do INEP, Anísio Teixeira, como secretário-geral e membro de sua Comissão de Planejamento Geral.

Após a renúncia de Jânio Quadros e a implantação do regime parlamentarista, Darcy Ribeiro passou a acumular, junto com o cargo de reitor da UnB, a função de chefe da assessoria do Ministério da Educação em Brasília, ao mesmo tempo em que Péricles Madureira de Pinho – diretor-executivo do CBPE – acumulou o cargo de chefe de gabinete do ministro Oliveira de Brito na Guanabara (*Boletim Informativo CBPE*, n. 51, out./1961).

Em 18 de setembro de 1962, com Hermes Lima ocupando o cargo de Primeiro Ministro, Darcy Ribeiro se afastaria da reitoria da UnB para assumir o cargo de ministro da Educação daquele que seria o último gabinete antes do retorno ao regime presidencialista.²⁸ Anísio Teixeira, que, então, já era membro do Conselho Federal de Educação (*Boletim Informativo CBPE*, n. 55, fev./1962), ocupou interinamente a reitoria daquela universidade (Xavier, 1999, p. 241), cargo que voltaria a ocupar em 1963, quando Darcy Ribeiro assumiu a Casa Civil da Presidência da República (*Boletim Informativo CBPE*, n. 72, jul./1963).

²⁷ A COPLED foi criada pelo Decreto n.º 1.230 C.M., de 22 de junho de 1962, mesmo dia em que todo o pessoal da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE foi designado para integrá-la (Portaria n.º 345, de 22/06/1962), fato que paralisou as atividades de pesquisa desta Divisão.

²⁸ Enquanto Darcy Ribeiro ocupou o cargo de ministro da Educação no gabinete de Hermes Lima, Péricles Madureira de Pinho foi seu representante na Guanabara, cargo que exerceu junto com a direção do Departamento Nacional de Educação e o de membro do Conselho Federal de Educação (*Boletim Informativo CBPE*, n. 61 e 63, ago. e out./1962).

A partir de 1961, portanto, diversos acontecimentos vinculados à transferência da Capital Federal para Brasília, à entrada em funcionamento da UnB e às mudanças políticas que ocorreram no governo federal, envolveram Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Péricles Madureira de Pinho, que eram os responsáveis pelos principais cargos na direção do CBPE. Atraídos por atividades que os aproximavam do centro de decisões do Ministério da Educação em Brasília, Anísio Teixeira e Péricles Madureira de Pinho, gradativamente, se afastaram das atividades do CBPE, fato que, adicionado ao prévio desligamento de Darcy Ribeiro desta instituição e à suspensão das atividades de pesquisas da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) daquele Centro no segundo semestre de 1962, colaborou para que diversos pesquisadores deixassem de integrar os seus quadros.²⁹

Os seguintes trechos de depoimentos de pesquisadores que atuavam na Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE no início da década de 1960 dão ênfase aos efeitos do distanciamento daqueles personagens centrais da administração do CBPE:

Em 1962 (...) eu tomei tento, como se diz, da situação, e achei que as coisas lá não estavam boas, o negócio já estava se desmantelando, por causa da ida do Anísio e do Darcy para Brasília... (Aparecida Joly Gouveia *in* Paoli, 1995, v. 2, p. 160).

Então, com a ida de Darcy para Brasília, essa área de pesquisas sociais, perde muito da força que tinha. Darcy é uma pessoa que consegue imprimir muita vitalidade aos setores em que ele trabalha. (...) As instituições no Brasil têm uma vida muito curta, não é? Quando eu saí, a situação dos pesquisadores era muito ruim, institucionalmente. Havia uma insatisfação muito grande. Não havia uma definição profissional muito clara. Eu me lembro que no governo do Jânio as coisas foram muito difíceis para o funcionalismo. Então, toda a discussão de quadros, quadros de carreira, a inserção dessa categoria de pesquisadores nos quadros do funcionalismo, tudo isso trazia muito desestímulo ao pessoal que estava envolvido em pesquisa lá no CBPE (Josildeth Gomes Consorte *in* Paoli, 1995, v. 2, p. 111).

A seguir estão comentados mais alguns elementos que podem ser relacionados às alterações observadas nos quadros de pesquisadores do CBPE e dos Centros Regionais entre os anos de 1961 e 1962.

²⁹ Libânia Nacif Xavier aponta o “deslocamento físico e mental das principais lideranças do CBPE, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para a região Centro-Oeste” como significativo para o que denomina de “o epílogo do CBPE” (Xavier, 1999, p. 234-46). Maria Clara Mariani (1982, p. 190-92) e Helena Bomeny (2001, p. 235-42) também enfatizam a liderança exercida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na concepção da nova universidade e o profundo envolvimento desses personagens no processo de idealização, institucionalização legal e colocação em funcionamento da UnB.

1.4. Outras informações sobre as modificações nos quadros do CBPE e dos Centros Regionais

A suspensão das atividades de pesquisa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE a partir do segundo semestre de 1962 está diretamente relacionada ao processo de elaboração do Plano Nacional de Educação, que será discutido no item 2.1 deste capítulo. Cabe destacar aqui, entretanto, os efeitos dessa suspensão de atividades sobre a composição do quadro de pesquisadores do CBPE, uma vez que eles podem ser entendidos como parte de um processo de mudança nesta instituição, ocorrido a partir de 1961, que repercutiria sobre a orientação que passaria a estar presente em seus projetos de pesquisa.

Através de uma Portaria do Ministério da Educação, de 22 de junho de 1962, *todo o pessoal* da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE foi integrado à COPLED (Comissão de Planejamento da Educação), órgão criado naquela mesma data (Decreto n.º 1.230, de 22/06/1962) com o objetivo de “planejar as atividades educacionais do país” (Art. 1.º). Eram as seguintes as finalidades da COPLED:

- a) Reunir, coordenar ou realizar os estudos e levantamentos necessários ao planejamento plurianual da educação no país;
- b) Coordenar e harmonizar, em planos gerais e setoriais, os programas e projetos de educação elaborados por órgãos públicos e ou entidades privadas, em matéria de educação;
- c) Assistir os Estados e Municípios na elaboração dos respectivos planejamentos, oferecendo-lhes a necessária assistência técnica (Art. 2.º do Decreto n.º 1.230, de 22/06/1962).

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, não fazia referência ao planejamento nacional da educação e, portanto, não designava um órgão para cumprir esta tarefa, o Ministério da Educação, frente ao propósito de efetivamente elaborar um “Plano Nacional de Educação”,³⁰ criou a COPLED, que, inclusive, teria competência para interferir não apenas no planejamento realizado na esfera federal, mas também no planejamento de estados e municípios – através de assistência técnica – e, até mesmo, em planos de entidades privadas.

Contando com ninguém menos que Anísio Teixeira – Diretor do INEP – na sua Secretaria-geral e na sua Comissão de Planejamento Geral, a COPLED

³⁰ Esse “propósito” do Ministério está contextualizado no item 2.1 deste capítulo, que trata do Plano Nacional de Educação de 1962.

receberia sua primeira tarefa em setembro de 1962: a elaboração e o detalhamento do planejamento necessário ao cumprimento das metas educacionais que haviam sido estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação. Criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Conselho Federal de Educação tinha, entre suas atividades,³¹ a elaboração dos planos de distribuição de recursos dos fundos nacionais de educação (Art. 92, §2 da LDB). Para cumprir tal tarefa, conforme explica José Silvério B. Horta, o Conselho formou uma comissão que, contando com Anísio Teixeira como relator, elaborou um documento com as metas educacionais a serem atingidas até 1970 e as normas de distribuição dos recursos federais existentes para a educação. Este documento, entregue ao ministro Darcy Ribeiro em setembro de 1962, deveria ser por ele encaminhado à COPLED, para que esta Comissão elaborasse o Plano Nacional de Educação e, posteriormente, o comunicasse ao Conselho Federal de Educação (Horta, 1982, p. 57-58 e p. 89-91).

Esta sistemática de elaboração do Plano Nacional de Educação não foi cumprida exatamente como estava previsto em decorrência das mudanças ocorridas na política nacional em setembro de 1962.³² Como conseqüências deste processo restaram a organização da COPLED e a suspensão das atividades de pesquisa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE.

Para dotar a COPLED das informações técnicas necessárias à realização do planejamento nacional da educação brasileira, foram criados, no CBPE, grupos de trabalho coordenados por Jayme Abreu, diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do CBPE. Tais grupos, que deveriam “realizar os trabalhos atribuídos à Secretaria Geral da COPLED” (*Boletim Informativo CBPE*, n. 63, out./1962, p. 18),³³ foram constituídos da seguinte forma:

Os grupo de trabalho ficaram assim constituídos:

Ensino Primário: Supervisor, Prof. Joaquim Moreira de Souza e mais as professoras Maria Laís Mousinho Guidi, Maria Luiza Carvalho Proença, Alzira Alves de Abreu e o técnico de educação Hamilton Nonato.

³¹ Uma discussão sobre as “competências” e “atividades” que a LDB determinava ao Conselho Federal de Educação pode ser encontrada em José Silvério Baía Horta (1982, p. 18-19).

³² Mais uma vez, remeto o leitor para o item 2.1 deste capítulo.

³³ Eram competências do Secretário Geral da COPLED: “a) *dirigir a Secretaria Técnica e, sob a orientação do Ministro da Educação e Cultura, supervisionar os seus serviços*; b) *promover as providências para a requisição de pessoal técnico e administrativo da administração federal, de órgãos descentralizados ou de sociedades de economia mista*; c) *aprovar o programa de trabalho da Secretaria Técnica*; d) *apresentar as propostas a serem submetidas à Comissão de Planejamento Geral*; e) *promover a colaboração de entidades públicas e privadas na realização das finalidades da COPLED*” (Art. 8.º do Decreto n.º 1.230 C.M., de 22/06/1962).

Ensino Normal: Técnicas de educação Norma Carneiro Monteiro Porto e Noêmia Tharcilla Campos.

Ensino Médio: Técnicos de educação Pery Porto, Carlos Albuquerque, professoras Úrsula Albersheim, Mariângela Telles Capistrano.

Custos da Educação: Professores Amélia Maria Noronha, Sérgio Guerra Duarte e José Salles (*Boletim Informativo CBPE*, n. 63, out./1962, p. 18).

O Relatório de Atividades da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE dos meses de janeiro e fevereiro de 1963, que parece ter sido assinado por Rosa Maria Monteiro no lugar do diretor daquela Divisão – o antropólogo José Bonifácio Rodrigues – contém apenas dois parágrafos:³⁴

- 1) Desde junho de 1962 todo o pessoal da DEPS foi designado para integrar a COPLED, à qual passou a dedicar todo o seu tempo. Os relatórios individuais ou de cada Grupo de Trabalho em que se dividiu a Comissão foram, a seu tempo, encaminhados à Coordenação da COPLED.
- 2) A DEPS ficou assim limitada a atividades de rotina, meramente de ordem burocrática (Arquivo Histórico do INEP, CBPE, Cx. 23, M. 257, P.1).

O seguinte parágrafo do Relatório das Atividades da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE, do segundo semestre de 1962, também aparentemente assinado por Rosa Maria Monteiro, acrescenta informações sobre as a situação de funcionamento da DEPS:

As monografias dos Projetos Urbanização e Industrialização e Brasil Provinciano, já terminadas pelos autores, foram encaminhadas a Aydano Pedreira do Couto Ferraz, encarregado de sua publicação pelo CBPE. Não houve alteração na situação dos diversos projetos, depois do levantamento feito por Edna Soter de Oliveira e encaminhado à direção do CBPE em 22 de junho de 1962, tendo sido apenas concluídas as revisões então em andamento (Arquivo Histórico do INEP, CBPE, Cx. 23, M. 257, P.1).

Através da leitura destes documentos, é possível perceber que, na realidade, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE foi desativada no segundo semestre de 1962, tendo sido mantidas, apenas, algumas de suas atividades burocráticas, como o encaminhamento das pesquisas concluídas para publicação. Alguns dos pesquisadores que até então eram vinculados à DEPS, no entanto, passaram a integrar os grupos de trabalho que prestavam serviços à COPLED, como, por exemplo, Maria Laís Mousinho Guidi e Úrsula Albersheim.³⁵

³⁴ Não foi possível confirmar a autoria do relatório porque sob sua assinatura (ilegível) não consta nenhum nome, apenas a expressão “p/ Coordenador da DEPS”.

³⁵ Maria Laís Mousinho Guidi havia realizado, por exemplo, o trabalho “Elementos de análise dos estudos de comunidades realizados no Brasil e publicados de 1948 e 1960”, que integrou o “Programa de Estudos em Cidades-Laboratório”; e, Úrsula Albersheim realizou a pesquisa sobre Ibirama (SC), publicada na Coleção “O Brasil Provinciano”, sob o título “Uma comunidade teuto-brasileira: Jarim”. Ambos trabalhos estão inseridos nos quadros n.º 1 e n.º 2, apresentados no terceiro capítulo deste trabalho.

O levantamento realizado para a elaboração deste trabalho indica que, ao longo de todo o ano de 1962, não foi proposto nenhum projeto de pesquisa no CBPE, e que, em 1963, apenas os seguintes projetos foram iniciados pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), dirigida por Jayme Abreu, e pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), dirigida por Lúcia Marques Pinheiro: “Psicologia necessária ao professor primário”, “Estudo sobre as dificuldades do professor primário que se inicia na profissão”, e “Domínio do vocabulário e dos conceitos históricos previstos nos programas de Estudos Sociais na Escola Primária”, todos elaborados pela DAM; e, “Estudo dos currículos da escola secundária no Brasil, depois da LDB”, “Preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara (estudo sobre o currículo do curso secundário)”, “Qualificação profissional do magistério secundário na Guanabara”, elaborados pela DEPE. Tais projetos já apontam para a “divisão de trabalho” que se tornaria característica às atividades do CBPE ao longo dos anos sessenta: a DEPE realizaria estudos sobre organização, corpo discente e docente da escola secundária, enquanto a DAM desenvolveria projetos sobre o professor primário, currículo da escola primária e os problemas específicos da primeira série primária. Além destes projetos, outra pesquisa iniciada em 1963, com o apoio do CBPE, foi o estudo “Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica” que, contudo, não estava vinculado a nenhuma das divisões de pesquisas e instalou a sede de sua coordenação nacional na cidade de São Paulo, não sofrendo, por conta destas peculiaridades, os impactos da desativação da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE.³⁶

No início de 1963, o antropólogo José Bonifácio Rodrigues deixou a direção da DEPS, marcando um período de paralisação total de suas atividades (*Boletim Informativo CBPE*, n. 91, fev./1965, p. 19), que somente seriam retomadas, ainda que por pouco tempo, em 1965, quando João Roberto Moreira voltou ao CBPE e passou a dirigir aquela divisão (*Relatório de atividades de pesquisa do CBPE do período de 1964 a 1966*. Arquivo Histórico do INEP. CBPE, Cx. 16, M. 172, P. 5). O ano de 1963 também marcou o encerramento da publicação do periódico do CBPE, a revista *Educação e Ciências Sociais*, cuja última edição foi de dezembro de 1962.

Nos Centros Regionais, também pode ser observado um movimento de saída de pesquisadores entre 1961 e 1962. As causas desse movimento, no entanto,

³⁶ As publicações resultantes desta pesquisa podem ser encontradas no quadro n.º 2, do terceiro capítulo deste trabalho.

foram diferentes das observadas no CBPE, podendo ser relacionadas desde aos desentendimentos surgidos quanto à hierarquia das funções nessas instituições, até aos movimentos de educação de base que estavam transformando o mundo social e pedagógico brasileiro da época.

Em São Paulo, a insatisfação do corpo técnico do Centro em relação à organização e às condições de trabalho existentes na instituição se manifestaram a partir de 1960 e promoveram um processo desligamento de diversos pesquisadores. Essa manifestação de insatisfação é perceptível no posicionamento crítico assumido principalmente por Renato Jardim Moreira, diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS-CRPE/SP), em relação à participação do corpo técnico nas decisões que eram tomadas na instituição, entendida como muito pequena; e, em relação à organização hierárquica vigente, interpretada como excessivamente centralizadora.³⁷ Esse desentendimento entre parte do corpo técnico e a direção do Centro – exercida por Fernando de Azevedo – favoreceu o desligamento de Renato Jardim Moreira, Dante Moreira Leite e parte do grupo de pesquisadores entre 1960 e 1961, fato que prejudicaria bastante o andamento dos projetos de pesquisa em desenvolvimento na instituição. Em 1961, esse processo de mudanças se consolidaria com as modificações que ocorreram na direção da instituição. Laerte Ramos de Carvalho, professor de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia da USP, foi escolhido para ocupar a Direção Geral e uma Comissão Deliberativa substituiu a Comissão Consultiva até então existente (*Relatório de Atividades do CRPE/SP de 1961*, Arquivo Histórico do INEP).

Em Pernambuco não foram observadas tantas manifestações de divergências como em São Paulo, no entanto, modificações também ocorreram no início da década de 1960, causadas, sobretudo, pelo afastamento de Levy Porfírio da Cruz, Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS-CRPE/PE), e de Paulo Silveira Rosas, assistente de direção da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE-CRPE/PE). Ambos afastaram-se do Centro para participar

³⁷ Essas críticas podem ser encontradas nos seguintes documentos: Relatório da 3.^a Reunião da Comissão Consultiva, publicado no *Boletim Informativo do CBPE*, n. 34 e n. 35, de maio e junho de 1960; *Carta de Renato Jardim Moreira a Fernando de Azevedo, de 18 de maio de 1960*, Arquivo Fernando de Azevedo – IEB/USP, Série Atividades Profissionais, Sub-série: dossiê 2 (CRPE), FA-AP, D2, 49, 18/05/1960; e, *Relatório do pessoal técnico do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo apresentado a Fernando de Azevedo, de 21 de maio de 1960*, Arquivo Fernando de Azevedo – IEB/USP, Série Atividades Profissionais, Sub-série: dossiê 2 (CRPE), FA-AP, D2, 50, 21/05/1960.

mais intensamente das atividades promovidas tanto pela prefeitura de Recife e pelo governo do estado de Pernambuco ao longo das gestões de Miguel Arraes,³⁸ como das atividades relacionadas ao Instituto de Ciências do Homem, por eles criado na Universidade de Recife (mais tarde transformada em Universidade Federal de Pernambuco).

Durante a gestão de Miguel Arraes na prefeitura de Recife, Germano Coelho criou o Movimento de Cultura Popular (MCP) que – contando com Paulo Freire, Anita Paes Barreto, Paulo da Silveira Rosas, Sylvio Loreto, Geraldo Vieira, Arnaldo Marques, Abelardo da Hora, Aluísio Falcão e Silke Weber – tinha por objetivo incentivar a educação da população e a elevação de seu nível cultural, preparando-a para o trabalho e para a vida (Oliveira, 2001, p. 45). Foi no MCP, ao longo de 1961, que o “método de alfabetização de adultos” de Paulo Freire foi desenvolvido e experimentado. Ao buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum, Paulo Freire encontrara, através de suas atividades no MCP, um modo de realizar a adequação do processo educativo às características do meio, transformando o próprio processo educativo (Beisiegel, 2004, p. 176).

Integrado neste movimento, Paulo Rosas conseguiu desenvolver, em 1961, o projeto “Meios Informais de Educação”, que já vinha sendo trabalhado pelo autor há vários anos, inclusive ao longo do período em que trabalhou no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife. No MCP seu projeto adquiriu novas proporções:

Com a criação do Movimento de Cultura Popular, eu apresentei o projeto com mais elementos, utilizando o que tinha coletado em estudos feitos. [No MCP] houve um projeto amplo – aquilo que foi a maior frustração que eu tive – a criação do que eu chamava de “Praças de Cultura”. Chegou a ter cinco no Recife... mas, em 1964 demoliram... parece que ficou uma, mas eu nunca tive interesse de ver o local... Eram “Praças” para adultos, com televisão novinha, propondo – a partir da televisão, do cinema – a realização de conferências, de palestras, de debates. Eu sempre fui um indisciplinado... Isto cresceu... e com a impossibilidade de controle das idéias que ferviam dentro do Movimento de Cultura Popular... a experiência foi além do projeto. Por intermédio de Germano Coelho, não ficou apenas em “Praças de Cultura”, mas se ampliou para “Parques de Cultura”... a própria sede do Movimento passou a ser chamada de “Parque de Cultura”. Eu passei a me interessar mais pela práxis e deixei o Centro, indo para o MCP (Paulo Rosas, entrevista à autora, 23/07/2003).

Na gestão de Miguel Arraes no governo de Pernambuco, Levy Cruz passou a dirigir o Instituto Pernambucano de Estudos Pedagógicos (IPP). Entretanto, uma

³⁸ Miguel Arraes de Alencar (1916-2005) ocupou os cargos de Prefeito de Recife, entre 1959 e 1962, e de Governador de Pernambuco, entre 1963 e 1964, quando teve seu mandato cassado pelo Governo Militar.

atividade que envolveria, de forma mais permanente, esse e alguns outros intelectuais que atuavam em Recife naquela época foi a entrada em funcionamento do Instituto de Ciências do Homem da Universidade do Recife, idealizado por Paulo Rosas. Esse Instituto, que começou a funcionar em 1963, destinava-se a realizar pesquisas e a formar pesquisadores nas áreas de Psicologia, Sociologia, Antropologia e Direito. A criação desse Instituto foi assim lembrada por Levy Cruz:

É preciso lembrar uma coisa, era 1957/58/59... uma época em que pesquisa de campo praticamente não existia por aqui. Na Faculdade de Filosofia não existia a idéia de pesquisa. Era um ensino livresco, etc. Daí vem o motivo porque na Universidade Federal de Pernambuco, Paulo Rosas, Cláudio Souto, eu e outros nos reunimos para criar o Instituto de Ciências do Homem. É aquela velha história, na estrutura existente você não consegue fazer o que acha que deve ser feito e você cria uma instituição paralela... não havia outra solução. O Instituto de Ciências do Homem foi a solução que a gente encontrou para fazer determinados estudos... enfim, para fazer pesquisas que a Faculdade de Filosofia não fazia. E, sobretudo, para formar em nível de pós-graduação. Aquilo nasceu com a idéia de que seria pós-graduação em nível de mestrado. Depois, a idéia evoluiu e eu estive lá, junto com Paulo Rosas e outros, para criar esse centro de pesquisas [o Instituto de Ciências do Homem], porque não havia na Universidade. Fiquei até 1965, quando saí do país (Levy Cruz, entrevista à autora, 24/07/2003).

No início dos anos sessenta, portanto, podem ser observadas modificações na composição do corpo de pesquisadores tanto do CBPE como dos Centros Regionais em que as atividades de pesquisa eram mais intensas. A maior parte dos pesquisadores que se afastaram das atividades dos Centros assumiu funções docentes nas universidades; alguns, além das atividades acadêmicas, também exerceram funções junto à administração pública do ensino.³⁹ Estas modificações no quadro de pesquisadores, associadas às alterações que ocorreram na política educacional, colaboraram para desencadear as mudanças observadas na orientação das pesquisas realizadas pelos Centros do INEP a partir, principalmente, de 1962.

³⁹ Exemplos de pesquisadores que, ao se afastarem dos Centros, concentraram-se em atividades acadêmicas podem ser encontrados nas trajetórias profissionais de Juarez Brandão Lopes, Josildeth Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Oracy Nogueira, Luiz Pereira e Dante Moreira Leite. Pesquisadores que, além de atuar na universidade, também desenvolveram atividades na administração da educação pública foram, entre outros, José Mário Pires Azanha, Celso de Rui Beisiegel e Carlos Frederico Maciel.

2. Modificações na política educacional brasileira e suas relações com a organização e com as atividades de pesquisa dos Centros do INEP entre 1962 e 1973

Assim como no período de 1955 a 1961, as atividades de pesquisas dos Centros do INEP entre 1962 e 1973 tanto contribuíram para as discussões educacionais, como sofreram as conseqüências das mudanças que foram ocorrendo na política nacional de educação ao longo da década de 1960 e início da década seguinte. Neste segundo período de funcionamento dos Centros, contudo, dois fatores contribuiriam para que as suas atividades de pesquisas se alterassem profundamente: num curto espaço de tempo, entre 1961 e 1962, os Centros deixaram de contar com muitos dos pesquisadores que haviam participado dos primeiros momentos de suas atividades de pesquisa que, quando substituídos – em geral, por técnicos do INEP – levaram consigo muitos dos ideais que motivaram a criação daquelas instituições; e, mudanças na política nacional fariam com que o poder de decisão quanto à política educacional brasileira fosse se deslocando do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento, fato que modificaria o papel que as pesquisas dos Centros poderiam exercer no processo de elaboração daquelas políticas.

2.1. O Plano Nacional de Educação: suas repercussões sobre a organização do CBPE e sobre as atividades dos Centros Regionais

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não existia a expressão “Plano Nacional de Educação”, dado que os princípios da descentralização e de liberdade de ensino por ela consagrados eram incompatíveis com a idéia de um planejamento nacional que fosse elaborado por qualquer órgão federal de educação. Conforme destaca José Silvério Baía Horta, a *concepção liberal* que prevaleceu na elaboração da LDB tomava a própria Lei de Diretrizes e Bases por uma espécie de “plano nacional” (Horta, 1982, p. 48-49), na medida em que esta lei era entendida pelos liberais como suficiente para estabelecer o *sentido geral* que deveria ser perseguido por todas as esferas de poder, cabendo às instâncias estaduais e municipais pormenorizar procedimentos coadunados à promoção daquele sentido geral.

A LDB foi aprovada e começou a repercutir na educação brasileira, no entanto, em um momento político, nacional e internacional, que vinha se mostrando cada vez mais favorável à idéia de planejamento da educação elaborado pelo poder central, uma vez que articulado ao planejamento econômico e social global. A omissão da lei em relação a uma questão candente da época na qual ela entrou em vigência criou uma situação um tanto peculiar no processo de elaboração do documento que ficou conhecido como o Plano Nacional de Educação de 1962. Como será apresentado a seguir, o CBPE e os Centros Regionais do INEP foram atingidos, de diferentes formas, pelos efeitos dessa situação.

Em relação à idéia de planejamento, a Lei de Diretrizes e Bases apenas determinava a elaboração de um plano de distribuição de recursos referente a cada um dos fundos nacionais de ensino,⁴⁰ que deveria ser elaborado pelo Conselho Federal de Educação (Art. 92, § 2) de modo a assegurar o acesso de maior número possível de estudantes à escola, a melhoria progressiva do ensino, e o desenvolvimento do conhecimento técnico, das ciências, das letras e das artes (Art. 93). Os 24 membros do Conselho Federal de Educação (CFE), cujo mandato era de seis anos, seriam escolhidos pelo Presidente da República entre pessoas de “notável saber e experiência em matéria de educação”, de forma que naquele órgão estivessem devidamente representados as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular (Art. 8.º). Através destes dispositivos, a LDB estabelecia normas que pretendiam solucionar um dos impasses mais discutidos ao longo de sua tramitação, isto é, se as verbas públicas deveriam ser destinadas somente às escolas públicas ou se deveriam subsidiar a iniciativa privada. A solução encontrada foi encarregar representantes do ensino público e do ensino privado, escolhidos pelo Presidente da República e reunidos no Conselho Federal de Educação, da tarefa de resolução do problema através da elaboração de planos de destinação dos recursos existentes nos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior.

O resultado prático desta “solução de compromisso” (Horta, 1982, p. 18) presente na LDB foi a instalação do Conselho Federal de Educação, no dia 12 de

⁴⁰ Os Fundos Nacionais de Ensino eram constituídos por nove décimos dos recursos federais destinados à educação (mínimo de 12% da receita de impostos da União), distribuídos em partes iguais para o ensino primário, médio e superior. A décima parte do total, que não integrava os Fundos, destinava-se às despesas administrativas do Ministério da Educação (Art. 92 da LDB).

fevereiro de 1962, e a criação de uma comissão especial para a elaboração daqueles planos (Kelly, [1962?], p. 10). Essa comissão especial, que deu início aos seus debates na sessão mensal de abril de 1962, foi constituída pelos conselheiros Anísio Teixeira, Francisco de Paulo Brochado da Rocha, D. Cândido Padin, e acrescida, mais tarde, do conselheiro Antônio Ferreira de Almeida Júnior. Conforme pode ser depreendido da reconstituição do processo de elaboração dos planos de distribuição de recursos, realizada por José Silvério Baía Horta, as posições defendidas nesta comissão polarizaram-se entre a assumida por Anísio Teixeira (relator) e a de D. Cândido Padin.⁴¹ Enquanto Anísio Teixeira concentrou-se em questões relativas à assistência financeira que deveria ser prestada pela União aos estados e aos municípios, o conselheiro D. Cândido Padin argumentava em favor da definição do percentual dos recursos que deveria ser destinado ao fornecimento de bolsas de estudos para subsidiar a iniciativa privada (Horta, 1982, p. 80-89). A “solução” encontrada para esta disputa, segundo José Silvério Horta, foi designar, nos planos, os montantes globais dos auxílios que seriam transferidos aos estados, cabendo a estes definir como ocorreria a concessão de bolsas (Horta, 1982, p. 88). Com isso, a polêmica sobre a repartição das verbas públicas entre o ensino público e o privado, que não havia sido resolvida na LDB, manteve-se sem solução na elaboração dos planos de distribuição de recursos elaborado pelo Conselho Federal de Educação e acabou sendo transferida para os Conselhos Estaduais de Educação.

Em 21 de setembro de 1962, foi entregue ao ministro Darcy Ribeiro o documento elaborado por Anísio Teixeira, que – conforme determinava a LDB – articulava metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas até 1970 e apresentava as normas reguladoras da distribuição dos fundos nacionais de ensino (Kelly, [1962?], p. 11).⁴²

⁴¹ Brochado da Rocha, o terceiro membro da comissão, restringiu-se a assessorar juridicamente os trabalhos e, segundo José Silvério B. Horta, “não acrescentou nada de substancial” (Horta, 1982, p. 83). Cabe lembrar que Brochado da Rocha, membro do PSD gaúcho, assumiria, em junho de 1962, o cargo de Primeiro Ministro, substituindo Tancredo Neves (Skidmore, 2003, p. 269).

⁴² As *metas quantitativas* previam para o ensino primário a matrícula de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade até a quarta série, e a matrícula de 70% da população escolar de 12 a 14 anos na quinta e sexta séries; no ensino médio pretendia-se alcançar a matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial, a matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial, e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial; também se pretendia expandir a matrícula no ensino superior até a inclusão de metade dos que terminaram o curso colegial. As *metas qualitativas* referiam-se à necessidade de formação da totalidade dos professores,

Neste momento, contudo, existia no país um ambiente político altamente favorável ao planejamento da educação pelo governo federal que, se havia enfrentado muitas resistências da Câmara dos Deputados enquanto o projeto de LDB lá tramitava,⁴³ passou a ser visto com mais simpatia depois da realização da Conferência de Punta del Este, em agosto de 1961, da divulgação do programa de governo do Primeiro Ministro Tancredo Neves, no final de setembro de 1961, e, sobretudo, depois da antecipação da data de realização do plebiscito que decidiria quanto à continuação do regime parlamentarista de 1965 para janeiro de 1963. O Congresso tomou essa decisão no início setembro de 1962, precipitando mudanças radicais na política nacional que, inevitavelmente, influenciaram o destino que aquele “plano de distribuição de recursos” elaborado no Conselho Federal de Educação veio a ter.

O programa de governo que Tancredo Neves apresentou à Câmara dos Deputados em 29 de setembro de 1961 referia-se explicitamente aos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Econômica e Social de Punta del Este, promovida pela Organização dos Estados Americanos, em agosto de 1961. A partir daquela conferência, na qual foi criada a “Aliança para o Progresso”, os governos dos países latino-americanos participantes, comprometiam-se a elaborar e

de período integral de estudos para os alunos das quintas e sextas séries do curso primário, e da implantação de regime de tempo integral para 30% do corpo docente e discente do ensino superior. As *normas reguladoras* da distribuição dos recursos dos fundos nacionais de ensino previam que o Fundo Nacional do Ensino Primário seria dividido em três parcelas: 75% destinada à manutenção, expansão e melhoria do ensino primário; 22% para o aperfeiçoamento do magistério, pesquisa, congressos e combate ao analfabetismo; e, 3% para bolsas de estudo destinadas a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não pudesse ser feita nas escolas locais, ou exigissem internato. O Fundo Nacional do Ensino Médio deveria ser dividido entre a manutenção do sistema federal de ensino médio e o oferecimento de auxílio financeiro e assistência técnica aos estados. Em relação ao Fundo Nacional do Ensino Superior, constatava-se que as despesas da União com a manutenção do sistema federal de ensino superior excediam, em muito, aos recursos do fundo, não restando, portanto, nada a distribuir (*Plano Nacional de Educação*, [1962?]).

⁴³ Refiro-me, aqui, principalmente ao período que se estende de janeiro de 1959 (quando o substitutivo Lacerda foi apresentado) até janeiro de 1960 (quando o projeto foi encaminhado para o Senado). Neste período as discussões se polarizaram entre os defensores da escola pública e da escola privada, fazendo com que a questão do planejamento educacional fosse identificada com posições “estatizantes” e, portanto, contrárias aos setores privados (Villalobos, 1969, p. 128). Este fato inviabilizou a inclusão na Lei de propostas como a apresentada originalmente pelo deputado San Tiago Dantas que, conforme destaca José Silvério B. Horta, defendia a adoção do princípio do planejamento (Horta, 1982, p. 38-39), mas que acabou descaracterizando sua proposta ao trocar as expressões “plano de educação nacional” e “Estado” por outras mais cautelosas e aceitáveis à época, como “plano de aplicação de recursos” e “Conselho Federal de Educação” (Horta, 1982, p. 41-42). Cabe lembrar que San Tiago Dantas era um deputado do PTB de Minas Gerais considerado integrante da “esquerda positiva”, respeitada pelos centristas pela seriedade de suas proposições (Skidmore, 2003, p. 267). Depois de assumir o cargo de Ministro do Exterior no gabinete de Tancredo Neves, contudo, San Tiago Dantas atraiu a ira da direita ao defender a neutralidade do Brasil em relação a Cuba (Skidmore, 2003, p. 267).

executar programas nacionais de desenvolvimento econômico e social.⁴⁴ Em relação, especificamente, à educação, o programa de governo do Ministro Tancredo Neves anunciava:

Pretende o Governo criar condições para que se atinjam e, se possível, se antecipem os objetivos estabelecidos em Punta del Este, de eliminar o analfabetismo no hemisfério [sul do continente americano] e, por volta de 1970, assegurar a toda criança em idade escolar um mínimo de seis anos de educação (*Plano...*, 1961, p. 09).

A grande tarefa que se apresenta ao Ministério da Educação e Cultura é, pois, a formulação deste Plano Nacional de Educação que fixará as metas educacionais a serem alcançadas nos próximos cinco anos e, estabelecerá os recursos e os procedimentos mediante os quais elas serão alcançadas (*Plano...*, 1961, p. 08).

Neste programa divulgado alguns meses antes da aprovação da LDB, já estava estabelecida a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação pelo Ministério da Educação e Cultura, que deveria conter metas, recursos financeiros e procedimentos capazes de adaptar o sistema educacional brasileiro às “necessidades quantitativas e qualitativas do nosso desenvolvimento” (*Plano...*, 1961, p. 06).

Os planos elaborados pelo Conselho Federal de Educação pareciam adaptados ao que havia sido determinado no programa de governo para a educação, na medida em que continham metas e as normas para distribuição de recursos dos fundos nacionais de ensino. Estes planos, contudo, nada continham acerca dos procedimentos que deveriam ser adotados para que aquelas metas fossem alcançadas, isto é, faltava desenvolver o planejamento necessário ao cumprimento das metas, ou melhor, faltava elaborar o Plano Nacional de Educação.

À época da divulgação do programa de Tancredo Neves, no entanto, o governo não possuía um órgão especificamente responsável pelo planejamento, fato que levou o Conselho de Ministros a dar nova estrutura à Comissão de Planejamento (COPLAN), órgão que apesar de não ter entrado em funcionamento, fora criado por Jânio Quadros às vésperas de sua renúncia para elaborar o Plano

⁴⁴ Segundo Octávio Ianni, a “Conferência de Punta del Este, a Carta ali elaborada e a criação da Aliança para o Progresso eram todas manifestações diretas da crise de liderança dos Estados Unidos na América Latina, devido aos acontecimentos havidos em Cuba” (Ianni, 1986, p. 209-210). Para este autor, a vitória do movimento político liderado por Fidel Castro “foi a razão por que o governo dos Estados Unidos concordou em preconizar e apoiar a elaboração de planos e programas de desenvolvimento econômico nos países da América Latina. Pela primeira vez o governo daquele país comprometia-se oficialmente com a idéia e a prática de políticas econômicas governamentais planificadas” (Ianni, 1986, p. 210). Octávio Ianni ainda acrescenta: “A despeito do significado político e diplomático (mais do que econômico e técnico) da Carta de Punta del Este, é necessário lembrar aqui que ela preconizava programas nacionais de desenvolvimento econômico e social, sob a égide do poder público” (Ianni, 1986, p. 210).

Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social de seu governo (Decreto n.º 51.152, de 05/08/1961). Pela nova estrutura estipulada pelo Decreto n.º 154 C.M., de 17 de novembro de 1961, a COPLAN determinava que cada setor do governo deveria instituir um organismo especialmente dedicado à realização do planejamento setorial a ele correspondente que, depois de harmonizado aos demais planos setoriais, integraria um plano geral (Art. 11). Tendo em vista esta necessidade, o Ministério da Educação criou em junho de 1962 a COPLED (Comissão de Planejamento da Educação), encarregada de planejar as atividades educacionais do país (Art. 1.º do Decreto n.º 1.230 C.M., de 22/06/1962). Curiosamente, esta Comissão contava com o Diretor do INEP como secretário-geral e como membro de sua Comissão de Planejamento Geral (Art. 4.º §§ 1.º e 2.º do Decreto n.º 1.230 C.M.), ou seja, Anísio Teixeira, que, como membro do Conselho Federal da Educação, fora o relator dos planos de distribuição de recursos da educação, também seria um dos principais responsáveis pela elaboração do Plano Nacional de Educação. Conforme mencionado no item 1.4 deste capítulo, pela Portaria n.º 345, baixada na mesma data da criação da COPLED, “todo o pessoal da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE foi designado para integrar a COPLED, passando a dedicar a esta Comissão todo o seu tempo” (*CBPE/DEPS – Relatório das atividades do 2.º semestre de 1962*. Arquivo Histórico do INEP, CBPE, Cx. 23, M. 257, P.1). Na realidade, os pesquisadores que continuaram trabalhando no CBPE em 1962, foram divididos em diversos grupos de trabalho que, dedicados ao estudo do ensino primário, normal, médio e dos custos da educação no país, deveriam fornecer informações à Secretaria Geral da COPLED para que esta elaborasse o planejamento adequado ao cumprimento das metas educacionais que haviam sido estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

No entanto, o andamento do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação sofreu uma súbita aceleração assim que o documento elaborado pelo Conselho Federal de Educação foi entregue ao ministro Darcy Ribeiro em 21 de setembro de 1962: tal documento, ao invés de ser encaminhado à COPLED para servir de base à elaboração do Plano Nacional de Educação, foi publicado pelo Ministério e passou a ser conhecido como o próprio Plano Nacional de Educação de 1962.

Tal “aceleração” do processo de elaboração do Plano Nacional de Educação pode ser explicada pelos novos fatos políticos que agitaram o cenário nacional em setembro de 1962.

Depois da renúncia de Tancredo Neves ao cargo de Primeiro Ministro,⁴⁵ em junho de 1962, João Goulart conseguiu que a Câmara aprovasse a indicação de Brochado da Rocha para ocupar aquele cargo. Jurista não muito conhecido no cenário político nacional, o novo primeiro ministro era membro de PSD do Rio Grande do Sul e havia sido membro do secretariado do governo de Leonel Brizola naquele estado. Logo no início de seu mandato como primeiro ministro, Brochado da Rocha apresentou ao Congresso um projeto de lei para que o plebiscito sobre a manutenção do regime parlamentarista fosse adiantado do início de 1965 para janeiro de 1963 (Skidmore, 2003, p. 272). Brochado da Rocha renunciou ao cargo nos primeiros dias de setembro de 1962 e faleceu quinze dias após sua saída do governo (*Boletim Informativo CBPE*, n. 63, out./1962, p. 06). Hermes Lima que, declaradamente, apoiava o plebiscito, assumiu, então, o cargo de primeiro ministro e, em seus primeiros dias de mandato, viu o Congresso aprovar a antecipação do plebiscito para janeiro de 1963 (Skidmore, 2003, p. 272).

Vislumbrando uma situação altamente favorável à recuperação dos plenos poderes presidenciais – com o plebiscito antecipado e diversos indícios apontando para a vitória do regime presidencialista – João Goulart começou a esboçar, ainda em setembro de 1962, a adoção de algumas medidas que repercutiriam sobre o seu governo a partir do ano seguinte. Em relação à educação, no dia 26 de setembro, João Goulart assinou o Decreto n.º 51.552, que instituía o Programa de Emergência no Ministério da Educação para 1962. Em relação ao desenvolvimento econômico e social geral, convocou o economista Celso Furtado, para ocupar o cargo de ministro extraordinário responsável pelo planejamento, função criada no dia 27 de setembro daquele ano, através do Decreto n.º 1.422, do Conselho de Ministros. Celso Furtado, criador e superintendente da SUDENE, seria, a partir de então, o responsável pela elaboração do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período de 1963 a 1965.

⁴⁵ Conforme Thomas Skidmore, os motivos da renúncia de Tancredo Neves relacionavam-se tanto à necessidade de afastar-se do cargo de ministro para poder concorrer nas eleições que se realizariam em outubro de 1962, como a um plano articulado com o presidente João Goulart para que o sistema presidencialista fosse restabelecido: “Tancredo Neves e Jango seguiam um plano destinado a demonstrar deliberadamente a inviabilidade do parlamentarismo” (Skidmore, 2003, p. 267)

Com o contexto político assim alterado, o ministro da Educação recém-nomeado, Darcy Ribeiro,⁴⁶ ao receber o documento elaborado pelo Conselho Federal de Educação com as metas educacionais e as normas de distribuição de recursos dos fundos nacionais, no dia 21 de setembro, parece não ter tido dúvidas: anunciou-o como sendo o próprio Plano Nacional de Educação e, logo em seguida, tratou de implementar o Programa de Emergência para aquele ano, que apresentava a educação de adultos como uma prioridade do governo federal, sob a justificativa principal da necessidade de aumentar a participação popular – através do voto – no processo político para que o regime democrático se fortalecesse no Brasil.⁴⁷ No bojo dessas decisões tomadas pelo Ministério da Educação, caberia à parte relativa à educação do Plano Trienal – divulgada em dezembro de 1962 – tratar da questão da viabilidade do cumprimento daquelas metas educacionais que haviam sido estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

Adotando este procedimento, Darcy Ribeiro acabou contribuindo para o encerramento das discussões acerca da competência do Conselho Federal de Educação para elaborar o Plano Nacional de Educação. Conforme José Silvério B. Horta esclarece, já a partir de outubro de 1962, o próprio Conselho começou a aceitar a designação atribuída pelo ministro ao documento por ele elaborado e, mesmo fora do Conselho, o governo continuaria atribuindo àquele órgão a tarefa de elaboração do Plano Nacional de Educação (Horta, 1982, p. 180-183).

A “aceleração” do processo de elaboração do Plano, no entanto, acabou destituindo a COPLED de sua função básica e praticamente paralisando as atividades de pesquisa do CBPE, que somente seriam retomadas – já sob uma nova orientação – em 1964, quando Carlos Pasquale assumiu a direção do INEP, em substituição a Anísio Teixeira.

⁴⁶ Darcy Ribeiro tomou posse no Ministério da Educação e Cultura no dia 18 de setembro de 1962.

⁴⁷ O Programa de Emergência do Ministério da Educação para 1962 – criado pelo Decreto n.º 51.552, de 26/09/1962 – apresentava entre seus objetivos a matrícula em “classes noturnas de recuperação cultural e cívica, os jovens ainda analfabetos e que completassem em 1962, os 14 e 18 anos, de modo que, dentro de 5 anos, não existisse nenhum menor de 23 anos, que não tivesse tido uma oportunidade de alfabetização”. Comentando os pronunciamentos de João Goulart sobre este Programa, Celso Beisiegel afirma: “Tratava-se, na verdade, de estender às ‘massas marginalizadas’ da população o direito de acesso ao processo político-partidário e, naturalmente, de incorporá-las às bases de sustentação política dos grupos que se erigiam em representantes do povo no Governo da União” (Beisiegel, 2004, p. 174). Uma das consequências do Programa de Emergência foi a realização, pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, do “Programa de Assistência Técnica em Educação aos Estados” (PATE), sob a coordenação de José Mário Pires Azanha (outras informações sobre o PATE encontram-se no item 2.2 deste capítulo).

No período que se estende de setembro de 1962 a abril de 1964, mesmo com as suas atividades de pesquisa quase paralisadas,⁴⁸ o CBPE manteve-se presente no cenário educacional brasileiro através da organização de cursos de formação de professores-supervisores e do oferecimento de assessoria técnica às secretarias estaduais de educação para que estas organizassem seus sistemas de ensino. Por outro lado, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, neste período, intensificariam suas atividades, também oferecendo os cursos de professores-supervisores, prestando outros tipos de assistência técnica aos estados e iniciando o desenvolvimento de projetos de pesquisas voltados à elaboração dos planos estaduais de ensino. Estas atividades dos Centros do INEP, desenvolvidas no contexto da implementação do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social do governo Goulart, são comentadas a seguir.

2.2. O Plano Trienal e a cooperação dos Centros do INEP para a organização dos sistemas estaduais de ensino

A parte relativa à educação do Plano Trienal estabelecia os objetivos mínimos a serem atingidos pelo setor no período 1963-1965⁴⁹ e defendia a idéia de que o esforço ali iniciado deveria ter continuidade até 1970 para que as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação pudessem ser atingidas (Plano Trienal *apud* Dannemann, 1963, p. 99). Em relação à chamada “recuperação e aperfeiçoamento do magistério”, o Plano Trienal previa a formação dos professores-supervisores, tarefa na qual os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP tiveram participação:

Com a criação dos Centros de Treinamento do Magistério, a serem mantidos pela União, procura-se institucionalizar o esforço pelo aperfeiçoamento do magistério primário e médio e criar, definitivamente, a figura do professor supervisor. Cada um desses supervisores terá a seu cargo o trabalho escolar de até o máximo dez classes primárias, cujos mestres serão por ele assistidos e treinados. Deste modo, espera-se aperfeiçoar, em 1963, 5.000 professores,

⁴⁸ Os únicos projetos de pesquisa iniciados no CBPE neste período foram os indicados no item 1.4 deste capítulo, propostos pelas divisões de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) e de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), e o projeto “Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica”, coordenado, no Brasil, por Aparecida Joly Gouveia.

⁴⁹ Para a educação primária, o objetivo era atingir, em 1965, o oferecimento de seis anos de ensino para todos os brasileiros das zonas urbanas e, em média, quatro anos de ensino para os habitantes de zonas rurais. Para a educação média, previa-se o oferecimento de ensino ginasial a 40% da população da faixa etária de 12 a 15 anos e oportunidade de ensino colegial a 20% da população da faixa de 16 a 18 anos. Também estava prevista a erradicação do analfabetismo para a faixa etária de 14 a 20 anos. Em relação ao ensino superior, objetivava-se a ampliação da matrícula, a instituição progressiva do tempo integral e a diversidade e flexibilidade dos cursos para a plena utilização dos recursos e aparelhamento das escolas (Dannemann, 1963, p. 99-100).

inclusive leigos; em 1964, cerca de 20.000 professores e, em 1965, cerca de 50.000 professores.

Com relação à assistência técnica federal a ser exercida por intermédio dos centros de treinamento do magistério, deverão achar-se em funcionamento, até 1965, os Centros de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Ceará, Alagoas, Maranhão, Pará, Paraíba e Brasília (Plano Trienal *apud* Dannemann, 1963, p. 100).

Anísio Teixeira manifestou apoio a tal iniciativa prevista no Plano Trienal, ainda no início de 1963:

As escolas serão o que forem os seus professores. Nada menos que quarenta centros de treinamento do magistério projeta instituir o governo federal nos próximos oito anos. E talvez dezoito, nos próximos três anos. Tais centros serão centros de demonstração, com escolas primárias de alto nível, em que, pelo método de aprendizado, farão a sua formação, melhor diria, seu tirocínio, os professores dos professores brasileiros. Cada um destes professores de alto nível será um supervisor, que tomará a seu cargo aperfeiçoar cinco ou dez professores comuns. Deste modo, partindo de um bom padrão, tentaremos generalizar este bom padrão. Com isto desejamos, sobretudo, atender aos *realistas*, a que não falta razão quando descrevem da escola improvisada, inadequada e ineficiente (Teixeira, 1963b, p. 02).

Na súmula das atividades desenvolvidas pelo INEP em 1963, Péricles Madureira de Pinho – que ocupava o cargo de diretor substituto daquela instituição – transmitiu ao ministro Júlio Sambaquy um informe relativo ao “Curso de formação de professores-supervisores”, que explicitava seus objetivos e conteúdos:

O objetivo desses cursos é dotar o País de um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar. Essa preparação a ser realizada em 6 meses, compreende:

- a) o estudo dos objetivos da escola primária, como instituição essencialmente educativa;
- b) conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais;
- c) elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades sócio-econômicas das regiões por ele atendida;
- d) análise e prática da função de Supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde os bolsistas deverão trabalhar, orientando, pelo menos, 10 professores não diplomados.

O currículo do Curso compreende: Fundamentos da Educação, Currículo e Supervisão, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Arte Infantil, Artes Industriais e Música na Escola Primária e a parte prática recebe especial ênfase (*Boletim Informativo CBPE*, n. 79, fev./1964, p. 01-02).

Esta súmula de atividades informava, também, que durante o segundo semestre de 1963 haviam sido iniciados cursos nos estados da Bahia, Guanabara, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, nos quais funcionavam unidades dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP, e, ainda, nos estados do Espírito Santo – no Centro Educacional de Colatina – e Goiás – no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá – atendendo cerca de 700 alunos-

bolsistas provenientes de todos os estados brasileiros. Este número de participantes atendidos, contudo, representava menos da metade do total de alunos previstos – havia a previsão de formar 1.500 professores-supervisores no primeiro ano do programa –, uma vez que as verbas destinadas ao INEP para tal fim haviam sido reduzidas em 50% (*Boletim Informativo CBPE*, n. 79, fev./1964, p. 02).

A partir de abril de 1964, os cursos de formação de professores-supervisores começaram a sofrer as conseqüências das mudanças ocorridas no governo federal. Os cursos, no entanto, não foram encerrados. Conforme relatado na Reunião da Comissão Consultiva dos Centros de Pesquisas do INEP, realizada em junho de 1964, o que ocorreu foi o não cumprimento pelo Departamento Nacional de Educação das disposições sobre o aproveitamento dos supervisores formados mediante a devida remuneração (*Boletim Informativo CBPE*, n. 84, jul./1964, p. 12). Adotando este procedimento, o governo federal, através do Departamento Nacional de Educação, promoveu o “esvaziamento” dos cursos, decorrente do desinteresse por parte dos candidatos e das Secretarias de Educação dos Estados em realizá-los. Mesmo assim, o curso continuou a ser oferecido pelo CBPE em mais duas turmas, durante os anos de 1964 e 1965, esta última com apenas 29 alunos-bolsistas (*Boletim Informativo CBPE*, n. 114, jan./1967, p. 32).

Nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, além do oferecimento desses cursos de formação de professores-supervisores, foram propostos, entre 1962 e o início de 1964, diversos projetos de pesquisas que podem ser vinculados aos esforços empreendidos nos estados no sentido de elaboração dos seus planos de educação.

Conforme pode ser observado nos quadros que compõem o Anexo n.º 1, estes projetos podem ser divididos em três grupos principais. O primeiro inclui os projetos sobre a *economia da educação*, ou seja, aqueles estudos voltados ao levantamento dos recursos financeiros ou aos custos da educação nos estados, como o projeto “Levantamento e análise dos recursos financeiros para a educação em Pernambuco”, desenvolvido no CRPE/PE, a partir de 1962; e, o projeto “Gastos educacionais do estado de Minas Gerais”, iniciado no CRPE/MG, em 1963. O segundo grupo inclui os projetos sobre aspectos do planejamento educacional referente ao *ensino primário*, como “A rede escolar no município de Rio Claro e os fatores responsáveis pela evasão na escola primária”, elaborado em 1962, no CRPE/SP; os diversos estudos sobre os sistemas de ensino municipais, elaborados,

entre 1962 e 1963, no CRPE/RS; e, o projeto “Estudo da organização e administração do sistema de ensino primário do Estado da Bahia”, iniciado em 1964, no CRPE/BA. O terceiro grupo envolve os projetos voltados ao estudo de aspectos diversificados do planejamento educacional referente ao *ensino médio* nos estados, como os projetos “Balizas para uma programação do ensino médio no Recife” e “Algumas variáveis sócio-educacionais da evasão escolar do curso secundário no Brasil”, ambos elaborados no CRPE/PE, entre 1963 e 1964; “Elaboração de um plano de educação secundária”, iniciado em 1964, no CRPE/SP; e, “A diversificação do ensino técnico no Rio Grande do Sul e a diferenciação ocupacional”, desenvolvido, a partir de 1962, pelo CRPE/RS. Dentre estes três grupos, destaca-se a ênfase atribuída às questões relativas ao *ensino médio*, que, principalmente a partir de 1964, ganhariam espaço na produção de pesquisas pelos Centros do INEP, sobretudo, em função das discussões que começaram a se desenvolver acerca do término dos estudos neste nível de ensino e do acesso aos cursos superiores.

Em 1963, também foi iniciado em São Paulo, sob a coordenação de José Mário Pires Azanha, o “Programa de Assistência Educacional aos Estados do Norte e Nordeste” do CRPE/SP, cujo propósito era formar “equipes com número de elementos quantitativa e qualitativamente aptos a desenvolverem os programas de aperfeiçoamento de professores titulados e treinamento de professores leigos” (*Relatório PATE*, [1967?], Arquivo Histórico do INEP, CRPE/SP, Cx. 32, M. 573, P. 2, p. 03). Tal Programa fora planejado antes mesmo do lançamento do Plano Trienal, ainda no contexto do Programa de Emergência do Ministério da Educação, implementado no segundo semestre de 1962 pelo ministro Darcy Ribeiro. Por ocasião da assinatura dos convênios entre os estados e o governo federal para repartição dos recursos do Programa de Emergência, o estado de São Paulo ofereceu parte do que lhe foi destinado por aquele Programa para a realização de um trabalho de assistência técnico-pedagógica aos estados do Norte e Nordeste, a ser desenvolvido em 1963. Este trabalho foi desenvolvido já sob a vigência do Plano Trienal, respeitando suas orientações no sentido de ampliar a assistência técnica do Governo Federal aos Estados e Municípios. No programa colocado em prática pela Secretaria de Educação de São Paulo, através do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), foram selecionados e preparados 70 professores, que formaram as equipes encaminhadas a nove estados do Norte e do

Nordeste,⁵⁰ nos quais foi desenvolvido o trabalho de aperfeiçoamento e treinamento de professores leigos e titulados. Devido ao sucesso alcançado pelas equipes preparadas no CRPE/SP e coordenadas por José Mário Pires Azanha, o Ministério da Educação apoiou a continuidade do Programa em 1964. A partir de então, o Programa do CRPE/SP estendeu a sua colaboração a outras áreas de atuação das secretarias estaduais de ensino,⁵¹ transformando-se no “Programa de Assistência Técnica em Educação” (PATE), que lançou as bases de um serviço de cooperação técnica oferecida pela União aos estados (*Relatório PATE*, [1967?], Arquivo Histórico do INEP, CRPE/SP, Cx. 32, M. 573, P. 2, p. 01-04). Em 1965, o PATE, ainda sob a coordenação de José Mário Azanha, foi reformulado, tendo em vista a necessidade de ampliação de seus objetivos, de retirada de seu caráter assistencial e de sua transformação num serviço permanente de colaboração e assessoria junto às secretarias estaduais de ensino (*Relatório PATE*, [1967?], Arquivo Histórico do INEP, CRPE/SP, Cx. 32, M. 573, P. 2, p. 07). Celso Beisiegel refere-se da seguinte forma ao trabalho desenvolvido por José Mário Pires Azanha no PATE:

José Mário deu ao programa uma dimensão maior do que a originalmente prevista por seus idealizadores. Constituiu um pequeno e competente grupo de apoio, selecionou os candidatos, organizou os estágios de treinamento dos aprovados, formou equipes e orientou suas atividades de modo a torná-las, ao mesmo tempo, potencialmente eficazes e aceitáveis sob a perspectiva das secretarias de educação envolvidas. As equipes foram orientadas no sentido de atuarem estritamente de acordo com as orientações locais, em projetos próprios das respectivas secretarias. Os professores paulistas representariam, assim, um acréscimo aos recursos humanos da administração local. Mas, a coordenação central, no CRPE, por sua vez, orientava as equipes auxiliando-as na realização das atividades. Os períodos de permanência das equipes no Centro constituíam-se em verdadeiros cursos, sempre permeados por debates sobre as diferentes políticas públicas realizadas nos estados com a participação das equipes. Sob esses procedimentos, em boa parte dos estados e territórios as atividades das equipes e, por extensão, das secretarias, acabaram exprimindo ao menos parcialmente as orientações emanadas da coordenação do programa. Nesse período, pela ação das equipes, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo deu significativa contribuição aos trabalhos das secretarias de educação das unidades federadas. Em grande parte devido às atividades do PATE, a Instituição, nesse período, era com frequência visitada por Secretários e administradores das Secretarias de Educação, por técnicos da SUDENE e outras autoridades educacionais de Estados e Territórios (Beisiegel, 2004b, p. 05-06).

⁵⁰ Foram os seguintes os estados atendidos pelo Programa do CRPE/SP em 1963: Sergipe, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas (*Relatório PATE*, [1967?], Arquivo Histórico do INEP, CRPE/SP, Cx. 32, M. 573, P. 2, p. 03).

⁵¹ Entre essas atividades em “outras áreas de atuação das secretarias estaduais de ensino” figuraram: a realização de um levantamento das condições materiais e humanas das escolas primárias do estado do Rio Grande do Norte que serviu de base para a instalação de inspetorias regionais de ensino; o planejamento e execução de um concurso para ingresso no magistério primário em Sergipe; e, a direção de classes experimentais de alfabetização no estado do Amapá, que conseguiu reduzir para um ano o período de alfabetização das crianças que, naquele estado, levava três anos (*Relatório PATE*, [1967?], Arquivo Histórico do INEP, CRPE/SP, Cx. 32, M. 573, P. 2, p. 04).

Em novembro de 1968, o PATE teve suas funções unificadas às de outros programas de assistência técnica do INEP,⁵² passando a subordinar-se à Coordenação do Programa de Assistência Técnica daquele órgão (*Boletim Informativo CBPE*, n. 138, jan./1969, p. 22) e deixando de desenvolver as atividades que singularizaram sua atuação até 1967, enquanto ainda era coordenado por José Mário Pires Azanha.⁵³

O PATE, colocado em prática pelo CRPE/SP, e os cursos de formação de professores-supervisores, oferecidos pelo CBPE e por todos os Centros Regionais – inclusive o de São Paulo –, apesar de terem sido desenvolvidos quase na mesma época, contarem com o apoio do Ministério da Educação e objetivarem o aperfeiçoamento do magistério primário, eram dotados de concepções diferentes a respeito da assistência técnica oferecida pela União aos estados. Enquanto os cursos de professores-supervisores tinham o propósito de fazer com que os participantes ao retornarem aos seus estados de origem se tornassem uma espécie de “multiplicadores” das orientações recebidas, o PATE oferecia às secretarias de educação dos estados do norte e nordeste equipes formadas por pessoal não apenas habilitado a executar tarefas técnicas e docentes, mas também orientado a colaborar no desenvolvimento de projetos das próprias secretarias. Estas características das equipes do PATE fizeram com que o seu trabalho, inicialmente recebido com reservas pelas secretarias de educação dos estados, passasse, em pouco tempo, a ser bem aceito, fato que proporcionou a realização de mudanças no sentido da renovação e racionalização das estruturas administrativas e nas rotinas de trabalho daquelas secretarias.

2.3. Os governos militares e as mudanças na direção do INEP e nos projetos de pesquisa dos Centros

Os planos de desenvolvimento econômico e social implementados pelos governos militares ao longo da década de sessenta consolidaram e fortaleceram a

⁵² Os outros programas de assistência técnica do INEP aos estados eram: a EATEP (Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário), resultante de um convênio estabelecido entre o MEC e a USAID; e, os CEOSE (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação), cujo objetivo era estimular a autonomia dos estados na organização de seus sistemas de ensino.

⁵³ Informações mais pormenorizadas sobre as atividades do PATE podem ser encontradas em trabalhos elaborados por Arlete Marques da Silva (1983) e Ivani Catarina Arantes Fazenda (1987).

tendência – que já estava anunciada no Programa de Metas e no Plano Trienal – de transferência das decisões quanto à política nacional de educação e quanto ao seu planejamento para as mãos dos responsáveis pelo planejamento econômico global.

Enquanto os planos globais de desenvolvimento elaborados nos governos Kubitschek e Goulart ainda davam margem à participação do Ministério da Educação na tomada de decisões quanto à política educacional e sua implementação, os planejamentos globais e, também, os planejamentos educacionais promovidos pelos governos militares enfraqueceriam aquela participação, em decorrência da concentração do poder de decisão quanto aos meios a serem empregados e às finalidades a serem atingidas pela educação nacional, inicialmente, na figura do ministro extraordinário para o planejamento e coordenação econômica, e, mais tarde, no Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.⁵⁴

Durante o governo Kubitschek, o ministro da Educação e Cultura, mesmo que tardiamente, participou do Conselho de Ministros, e os técnicos daquele ministério, contando com o seu apoio, conseguiram implementar políticas – relativas à educação de adultos e ao ensino primário – decorrentes de uma interpretação própria da meta relativa ao setor educacional do Programa de Metas. No governo Goulart, a posição do Ministério da Educação se fez presente no Plano Trienal através das metas educacionais que haviam sido estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Como foi comentado no item anterior, o Plano Trienal de Educação previa, entre outras coisas, a realização de cursos de formação de professores-supervisores e de oferecimento de assistência técnica aos estados, iniciativas que contavam com o apoio do Ministério da Educação e que efetivamente foram desenvolvidas e colocadas em prática com a colaboração dos Centros de Pesquisa do INEP. A iniciativa de oferecimento de cursos de professores-supervisores, contudo, teve sua amplitude restringida, ainda em 1963, quando as verbas destinadas ao INEP para a realização daqueles cursos foram cortadas pela metade. Assim, se, por um lado, no governo Goulart, o ministro responsável pelo planejamento considerava as propostas elaboradas pelo setor educacional em seu

⁵⁴ O cargo de ministro extraordinário para o planejamento e coordenação econômica foi criado pelo Decreto n.º 53.890, de 20/04/1964, quando foi extinto o cargo então ocupado por Celso Furtado, de ministro extraordinário para o planejamento. As atribuições do novo ministro extraordinário, cargo ocupado pelo economista Roberto Campos entre 1964 e 1967, foram definidas pelo Decreto n.º 53.914, de 11/05/1964. O Ministério do Planejamento e Coordenação Geral seria criado somente em 1967, com a reforma administrativa promovida pelo governo federal (Decreto-lei n.º 200, de 25/02/1967).

trabalho, por outro, tinha o poder de controlar a viabilidade de sua realização através de mecanismos financeiros.

Nos planejamentos globais e educacionais elaborados pelos governos militares entre 1964 e 1970 esta “tendência ao controle” exercida pelo ministro do planejamento e sua equipe se tornaria muito mais ostensiva, chegando a converter os técnicos daquele ministério – conforme a expressão utilizada por Durmeval Trigueiro Mendes – em “protagonistas da política educacional”.⁵⁵ Conforme destacado por José Silvério Baía Horta, o planejamento educacional, a partir de 1964, ficaria a cargo do Setor de Educação do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), órgão subordinado ao ministro Roberto Campos, criado em setembro de 1964; e, a partir da reforma administrativa de 1967, seria tarefa do Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), órgão pertencente ao Ministério do Planejamento (Horta, 1982, p. 188-189).⁵⁶ A partir da criação e entrada em funcionamento destes órgãos, o Ministério da Educação como um todo, e o Conselho Federal de Educação em particular, iriam, gradativamente, perdendo espaço tanto na elaboração do planejamento como na definição das metas nacionais para a educação (Horta, 1982, p. 193).

Esta perda do controle sobre o planejamento e sobre a definição das metas da educação nacional por parte do Ministério da Educação durante a segunda metade da década de 1960 pode ser percebida através da observação do papel desempenhado pelo INEP e seus Centros de Pesquisas Educacionais naqueles processos.

⁵⁵ Durmeval Trigueiro Mendes utiliza-se desta expressão quando defende a idéia de que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação fora “a última afirmação do protagonismo dos educadores na política educacional”, que, a partir de 1964 teria sido transferido para os tecnocratas do Ministério do Planejamento (Mendes, 2000 [1972], p. 38).

⁵⁶ O IPEA foi criado, em 1967, com a denominação de Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada, absorvendo as atribuições do antigo EPEA. Em 1969, sua denominação foi alterada para Instituto de Planejamento Econômico e Social, sendo mantida, contudo, a utilização da mesma sigla (Horta, 1982, p. 189).

2.3.1. O governo Castelo Branco, as novas funções do INEP e os projetos de pesquisa dos Centros

Em abril de 1964, o general Humberto de Alencar Castelo Branco assumiu a Presidência da República e nomeou o engenheiro Flávio Suplicy de Lacerda⁵⁷ para a pasta da Educação. Ao mesmo tempo, Carlos Pasquale passou a dirigir o INEP, substituindo Anísio Teixeira que, naquele mês, havia sido destituído dos postos que ocupava no Ministério da Educação e Cultura, com exceção do cargo de membro do Conselho Federal de Educação, por ele exercido até o final de seu mandato, em 1968.

Ao contrário do que se poderia imaginar, Carlos Pasquale não desestruturou a equipe de pesquisadores que ainda havia restado no CBPE ou a que atuava nos Centros Regionais.⁵⁸ O novo diretor, contudo, incentivou a adoção de uma abordagem distinta daquela que até então vigorava no INEP para a interpretação dos problemas educacionais brasileiros, através da valorização do que acreditava ser a “contribuição prestada pelo ensino de livre iniciativa”. O objetivo de Carlos Pasquale – anunciado em seu discurso de posse – era aproveitar aquele pessoal para fazer do INEP um órgão que, utilizando-se das experiências fornecidas pelo ensino particular, exercesse a coordenação nacional da educação:

Em face da organização descentralizada e diversificada dos serviços do ensino, o INEP constituirá o instrumento de coordenação nacional que, recolhendo, analisando e difundindo os resultados das experiências, que se ensaiam nas várias Unidades da Federação, promoverá, pela troca de informações, o intercâmbio das idéias que há de contribuir para tornar mais fecunda a obra de renovação educativa do país. Não poderá ser ignorada, nesse trabalho, a contribuição prestada pelo ensino de livre iniciativa, não apenas porque, em muitos casos, chega a ser numericamente superior ao mantido pelos Poderes Públicos, como também porque, na autorizada observação do eminente Professor Almeida Júnior, “as instituições educativas particulares, mais livres do formalismo burocrático, mais propensas a inovar, mais plásticas, desempenham, em toda parte, o papel de vanguardas da experimentação, quebrando, com isso, a monotonia da escola padronizada e abrindo caminhos inéditos à evolução pedagógica”. Aliás, para o educador isento, o ensino é um só: não se define pela natureza, oficial ou privada, da escola que o ministra, mas se distingue, apenas, pela qualidade, boa ou má, dos resultados que oferece (*Boletim Informativo CBPE*, n. 83, jun./1964, p. 04).

⁵⁷ Flávio Suplicy de Lacerda (1903-1983) era formado em engenharia civil pela Universidade de São Paulo e havia sido reitor da Universidade do Paraná. Ficaria muito “famoso” nos meios estudantis brasileiros após a aprovação da Lei n.º 4.464, de 09/11/1964, conhecida como Lei Suplicy que “veio para acabar com a participação política dos estudantes, a representatividade do movimento e tentar transformar as entidades estudantis em órgãos dependentes do MEC no que se refere a verbas e orientação” (Fávero, 2003, p. 574).

⁵⁸ As boas relações que Carlos Pasquale manteve com a equipe que havia trabalhado com Anísio Teixeira foram destacadas por Maria Clara Mariani (1982, p. 192) e Silvia Maria Galliac Saavedra (1988, p. 69-70).

Na gestão de Carlos Pasquale (abril de 1964 a abril de 1966), foram desenvolvidos dois projetos de pesquisa de abrangência nacional: a elaboração do Censo Escolar e do Anuário Brasileiro de Educação. Além disso, o novo diretor do INEP também foi o responsável pela preparação do projeto de lei do Salário-Educação, em 1964; retomou a organização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1965; e, instituiu os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (CEOSE), realizados entre 1967 e 1968, já na gestão de Carlos Mascaro no INEP.

Todos estes eventos ocorreram durante a vigência do Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado para o período de 1964 a 1966, que, em relação à política educacional, estipulava metas a serem atingidas até 1970, com o objetivo de “ajustar a composição do ensino às necessidades técnicas e culturais da sociedade moderna” (PAEG *apud* Moreira, 1989, p. 114).⁵⁹ Uma particularidade do PAEG em relação ao ensino primário é o reconhecimento explícito da impossibilidade de atendimento da totalidade da população escolar de 7 a 11 anos que residia nas áreas de população dispersa,⁶⁰ para as quais deveriam ser implementados processos extra-escolares de educação elementar que utilizassem os recursos radiofônicos e audiovisuais (PAEG *apud* Horta, 1982, p. 137).

Respeitando as orientações estipuladas pelo PAEG, as atividades de pesquisa do CBPE neste período concentraram-se na apuração de dados quantitativos relativos à população em idade escolar e ao levantamento da situação dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, incluindo a iniciativa privada, através da elaboração do Censo Escolar e do Anuário Brasileiro de Educação.⁶¹ Outra pesquisa de âmbito nacional iniciada no CBPE, no ano de 1964, foi a “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário”, que contou com a

⁵⁹ No PAEG estava previsto, para o ano de 1970, o cumprimento das seguintes metas educacionais: no ensino elementar deveriam estar matriculados 11 milhões de crianças entre 7 e 11 anos de idade e cerca de 3 milhões de crianças de 12 a 14 anos; no ensino médio, cerca de 3 milhões de estudantes; no ensino superior, cerca de 300 mil estudantes. Estes números representavam um acréscimo de 3.630.000 novas matrículas no ensino elementar; 1.450.000 no ensino médio; e, 180.000 no ensino superior (Moreira, 1989, p. 114-115).

⁶⁰ Eram consideradas áreas de população dispersa, no PAEG, as áreas com um grau de concentração populacional abaixo de 40 casas por 36 km² (Horta, 1982, p. 137).

⁶¹ Ambos os projetos encontram-se descritos, em linhas gerais, no terceiro capítulo deste trabalho, nas partes relativas à categoria “Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares” e à categoria “Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis”.

colaboração de todos os Centros Regionais para sua realização.⁶² Ao mesmo tempo em que estes projetos nacionais de pesquisa eram iniciados, Carlos Pasquale elaborava as normas legais referente ao Salário-Educação,⁶³ cujo objetivo era ampliar os recursos destinados aos Fundos Nacional e Estadual do Ensino Primário para que as metas estabelecidas pelo PAEG para esse nível de ensino comesçassem a ser perseguidas pelo governo.⁶⁴ Tanto a instituição do Salário-Educação, em outubro de 1964, como a realização do Censo Escolar, cujos primeiros resultados começaram a ser divulgados em 1965, foram utilizados como argumentos pelo Conselho Federal de Educação para justificar a revisão do Plano Nacional de Educação em 1965.⁶⁵ Além destas atividades, o INEP, em 1964, recebeu a tarefa de secretariar as Conferências Nacionais de Educação que voltaram a ser realizadas anualmente, a partir de 1965, sob o patrocínio do governo federal;⁶⁶ em 1965, tomou parte das reuniões promovidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), realizadas na sede do CBPE, para discutir a implantação de um sistema de radiodifusão educativa de âmbito nacional; e, a partir de 1967, passou a promover os Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (CEOSE), que, idealizados por Carlos Pasquale, em 1966, constituíam um sistema de assistência técnica do Ministério da Educação aos estados, por intermédio do INEP, para que estes assumissem as suas

⁶² Esta pesquisa encontra-se sucintamente descrita no item 2.1.3 do terceiro capítulo deste trabalho.

⁶³ Apresentado no terceiro capítulo, item 2.1.8 referente à “Economia da Educação”.

⁶⁴ Em discurso pronunciado na Universidade do Ceará, em meados de 1964, o presidente Castelo Branco vinculou a utilização dos recursos do Salário-Educação ao cumprimento das metas educacionais estabelecidas pelo governo para serem atingidas até 1970: *“Não desconhecemos o que o salário-educação representa. E o País necessita compreender o quanto vai ser exigido de determinação, idealismo e cooperação. Impõe-se assegurar meios para que, até 1970, sejam construídas no território nacional aproximadamente cem mil salas de ensino primário, para cerca de seis milhões de crianças. Onde, porém, buscar recursos para esta obra ciclópica? Mesmo somadas todas as disponibilidades da União, dos Estados e dos Municípios, são insuficientes para atender ao vulto da tarefa. Para obter os recursos necessários pretende o Governo a colaboração das empresas privadas, cuja responsabilidade, solidária na educação dos seus servidores e dos seus filhos, é princípio constitucional. Recorreremos ao salário-educação para assegurar a toda a criança ao menos a possibilidade de freqüentar a escola primária. É o mínimo que se pode querer”* (Boletim Informativo CBPE, n. 84, jul./1964, p. 02).

⁶⁵ Ao comentar a revisão do Plano Nacional de Educação, José Silvério B. Horta argumenta que estas justificativas foram utilizadas apenas para atenuar a verdadeira causa daquela revisão: a não execução do Plano em seus dois primeiros anos de vigência (Horta, 1982, p. 114-115).

⁶⁶ O Decreto n.º 54.999, de 13/11/1964, estabeleceu a realização anual das Conferências Nacionais de Educação (Boletim Informativo CBPE, n. 91, fev./1965, p. 22).

responsabilidades na área de educação e cultura (*Boletim Informativo CBPE*, n. 119, jun./1967, p. 20).⁶⁷

Paralelamente a estas atividades de âmbito nacional, o CBPE também desenvolveu projetos de pesquisas voltados especificamente ao estudo de aspectos do ensino no estado da Guanabara, com especial atenção para questões relacionadas ao ensino secundário e sua articulação com o ensino superior. Conforme pode ser apurado pelos dados apresentados no Anexo n.º 1, ao longo do ano de 1966 o CBPE iniciou a realização de cinco novos projetos sobre diferentes aspectos do ensino secundário na Guanabara: “O exame de admissão na Guanabara”, “Aspectos da reprovação na escola secundária na Guanabara”, “Vestibular na Guanabara, em 1964”, “Estudo de custos da educação em nível primário e médio”, e “Estudos de atitudes e expectativas de alunos do 2.º ciclo do ensino médio, na Guanabara, e de seus pais, em relação ao ensino superior e à vida profissional”. Estes trabalhos, além de servir para a organização do sistema de educação no estado, já indicavam a preocupação com questões vinculadas ao término dos estudos no nível médio e às expectativas dos alunos desse nível de ensino em relação aos cursos superiores, questões cuja discussão se intensificaria no processo de elaboração da nova legislação que instituiu a Reforma Universitária.

Nos Centros Regionais, a maior parte das pesquisas iniciadas entre os anos de 1964 e 1966 também se dividiu entre o estudo de aspectos do planejamento educacional nos estados em que os Centros funcionavam e o estudo de questões relacionadas ao ensino médio e sua articulação com o ensino superior. Os seguintes projetos podem ser utilizados como exemplos da tendência observada: “Implantação das classes de 5.ª e 6.ª séries em São Paulo”, “O esforço da renovação no ensino primário de São Paulo”, ambos desenvolvidos pelo CRPE/SP a partir de 1966; “Plano de Educação para Pernambuco”, “Custos do ensino médio: anuidades e

⁶⁷ Os Relatórios de Atividades dos Centros do INEP e os números do *Boletim Informativo do CBPE* consultados para a realização deste trabalho não apresentam informações sobre a efetiva realização dos CEOSE. No entanto, em um artigo publicado na revista *Educação em Foco*, de mar.-ago./1999, Osmar Fávero apresenta informações sobre os Colóquios realizados entre os anos de 1967 e 1968, que foram coordenados por Durmeval Trigueiro Mendes – professor da UFRJ, técnico do MEC e membro do Conselho Federal de Educação. Segundo Osmar Fávero, não se tem notícia do que teria sido aproveitado pelos estados em decorrência da realização dos CEOSE, contudo, esta experiência teria representado uma alternativa às ações definidoras de políticas ou instauradoras de processos de planejamento produzidas pelo poder centralizador do MEC ou do Ministério do Planejamento, “sempre autoritárias, seja na postura liberal (como no caso do Conselho Federal de Educação) ou na postura tecnocrática (típica de ambos os Ministérios, sobretudo após 1964)” (Fávero, 1999, p. 40 e p. 47).

salários de professores”, ambos do CRPE/PE, iniciados em 1964 e 1966; “Pesquisa referente aos resultados do novo currículo do ensino de matemática no Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação de Minas Gerais”, “Aspirações e expectativas profissionais de alunos da Faculdade de Filosofia”, “Expectativas de mobilidade intergeracional entre os alunos da Faculdade de Filosofia da UFMG”, “Estudo de planejamento educacional”, todos do CRPE/MG, iniciados entre 1964 e 1966; “Levantamento sobre a escolha da língua estrangeira para o vestibular à Faculdade de Filosofia da URGs”, “O ensino de filosofia na escola secundária”, “Planejamento educacional no Rio Grande do Sul”, “Planejamento do ensino normal no Rio Grande do Sul”, todos do CRPE/RS, realizados entre 1964 e 1966; e, “Estudo da população escolar de nível médio em Salvador”, “Acesso das diversas classes sociais aos cursos de nível superior em Salvador no ano de 1965”, do CRPE/BA, iniciados em 1966.

2.3.2. O governo Costa e Silva e seus efeitos sobre o INEP

No último ano do governo Castelo Branco, quando Pedro Aleixo exercia o cargo de ministro da Educação,⁶⁸ Carlos Correa Mascaro substituiu Carlos Pasquale na direção do INEP, cargo que ocuparia de abril de 1966 até abril de 1969. Carlos Mascaro havia sido, entre 1965 e 1966, diretor do CRPE/SP e também foi o responsável pela coordenação dos trabalhos do Censo Escolar, de 1964 ao início de 1966. Durante sua gestão no INEP, o órgão esteve diretamente envolvido na implementação da “Operação-Escola” e participou, com menor intensidade, das discussões acerca da legislação que regulamentava a Reforma Universitária. Este também foi o período em que os programas de assistência técnica aos estados que vinham sendo desenvolvidos pelo INEP e pelos Centros de Pesquisas foram reorientados, fato que marcou o fim daquelas tentativas de colaborar para que os sistemas estaduais de ensino fossem organizados com alguma independência em

⁶⁸ Pedro Aleixo (1901-1975) era advogado e ocupou o cargo de Ministro da Educação entre janeiro e junho de 1966. Em março de 1967, seria empossado como vice-presidente, ao lado do general Costa e Silva. Pedro Aleixo ficaria conhecido por sua oposição ao AI-5 e por ter sido impedido de assumir a Presidência da República após o afastamento de Costa e Silva, em agosto de 1969. Durante o governo de Castelo Branco, contudo, foi o médico Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão (1912-2002) que, depois do afastamento de Flávio Suplicy de Lacerda, ocupou por mais tempo a pasta da Educação, exercendo o cargo interinamente em várias ocasiões e assumindo a titularidade do Ministério da Educação entre 30/06/1966 e 14/03/1967.

relação às determinações do governo federal.⁶⁹ Encerradas aquelas experiências, concretizou-se a situação temida por Anísio Teixeira em relação à manutenção, mesmo após a aprovação da LDB, da pequena autonomia dos estados na gestão de seus sistemas de ensino. Conforme destaca Osmar Fávero, os planos estaduais de educação se caracterizaram por serem “elaborados segundo um manual divulgado pelo MEC” e a assistência técnica “converteu-se numa assessoria para a elaboração de planos, de acordo com o referido manual, e de preenchimento dos formulários definidos em nível central” (Fávero, 2003, p. 109). Esta situação que a partir de então se consolidou, na qual não existiam projetos estaduais, “mas projetos federais nos estados” (Fávero, 1981, p. 35), teria repercussões na produção de pesquisas pelos Centros do INEP, podendo ser interpretada como um dos fatores relacionados à gradativa diminuição dessa produção nos últimos anos da década de 1960 e ao encerramento das atividades daquelas instituições no início da década seguinte.

Os anos correspondentes ao período de governo do general Artur da Costa e Silva foram particularmente significativos para a introdução de modificações na política nacional de educação: além de implementar as determinações da Constituição de 1967, que promoveu a desvinculação entre receitas tributárias e recursos destinados à educação, resultando na diminuição dos aportes de recursos para o setor (Nascimento *et al.*, 1978, p. 22); o governo Costa e Silva também promoveu a intensificação daquele processo de concentração do poder de decisão a respeito da política nacional de educação e do planejamento educacional no governo federal, em especial, no Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (MPCG), órgão criado no início de 1967, através da reforma administrativa decretada nos últimos dias do governo Castelo Branco.

Durante o governo Costa e Silva, o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral (MPCG) elaborou dois planos globais de desenvolvimento: o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período de 1967 a 1976, e o Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), para os anos de 1968 a 1970. Em ambos, a educação aparece relacionada à formação de mão-de-obra necessária à aceleração do processo de desenvolvimento econômico e o sistema educacional recebe uma configuração para atender a essa finalidade. O Plano

⁶⁹ Em 1969, foi instituído no INEP o Serviço de Assistência Técnica (SAT), que deveria colaborar na preparação de planos e projetos de educação nos estados (*Boletim Informativo CBPE*, n. 140, mar./1969, p. 23-25).

Estratégico de Desenvolvimento (PED) apresenta a seguinte concepção geral do sistema nacional de educação:

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar a idéia, já indicada, de que a escolarização do nível primário deve alcançar a totalidade da população. O ensino médio, também oferecido a todos, deve representar, em numerosos casos, o término da escolarização formal, habilitando o indivíduo a ingressar, imediatamente, na força de trabalho, embora tornando-o apto a prosseguir, em qualquer época, um aprendizado de maior diferenciação. Os cursos universitários constituem o escalão mais elevado da educação nacional, devendo ser oferecidos, como oportunidade, aos mais bem dotados intelectualmente, com vistas à formação de recursos humanos de alto nível (PED *apud* Foina, 1979, p. 60).

Em relação ao ensino primário, o PED pretendia assegurar o cumprimento da obrigatoriedade escolar estabelecida pela Constituição de 1967 para a população entre 7 e 14 anos de idade; impulsionar a alfabetização funcional na faixa etária de 15 a 30 anos; e, realizar a reforma do ensino primário, “de modo a permitir considerável aumento da capacidade de absorção de novos alunos, com a eliminação do estrangulamento representado pelos altíssimos índices existentes de reprovação, repetência e deserção” (PED *apud* Foina, 1979, p. 59-60). O cumprimento da obrigatoriedade escolar seria promovido através da “Operação-Escola”, inicialmente implantada nas capitais e grandes centros urbanos para, depois, atingir os núcleos populacionais menores.

Conforme comentado no terceiro capítulo, as diretrizes gerais da chamada “Operação-Escola” foram definidas pelo Ministério do Planejamento, cabendo ao INEP, com assessoria do IPEA, a execução do programa, que consistia no aumento da “produtividade do ensino primário”, através da adoção de novos padrões de avaliação e promoção que tornassem mais rápido o fluxo de crianças pela escola. Para gerar subsídios à execução do programa de ensino primário do PED, o CBPE, entre 1966 e 1969, deu início, através de sua Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a pesquisas sobre o ensino normal e a formação de professores e sobre as provas de rendimento escolar do ensino primário, além de participar da elaboração do documento oficial do INEP que serviu de subsídio à implementação da “Operação-Escola”.⁷⁰ Ainda na gestão de Carlos Mascaro no INEP, Jayme Abreu, diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do CBPE, iniciaria o trabalho “Reformulação das diretrizes do ensino primário e médio”, que pautaria

⁷⁰ Estas pesquisas foram intituladas: “Estudo sobre o Ensino Normal” (1967); “Estudo comparativo das provas finais de verificação de rendimento escolar de diferentes estados brasileiros – ensino primário” (1967); “Operação-Escola: subsídios para uma reformulação do ensino primário” (1968).

sua participação na elaboração da legislação referente à Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, de 1971.⁷¹

Nos Centros Regionais, entre 1967 e 1969, também foram desenvolvidos estudos voltados aos problemas do ensino primário que, no entanto, estavam voltados não apenas à implementação da “Operação-Escola”, mas também à elaboração de subsídios para as tentativas de organização e planejamento dos sistemas estaduais de ensino. Estas tentativas, contudo, encontrariam pequenas possibilidades de realização e implementação na maioria dos estados, frente à incipiente organização dos órgãos responsáveis por sua realização, os Conselhos Estaduais de Educação.⁷² Neste contexto, no CRPE/SP, ao lado de um projeto que propunha a “Elaboração de padronização de provas de escolaridade”, claramente afinado aos propósitos da “Operação”, também foi desenvolvido o projeto “Levantamento de dados preliminares para a elaboração de um Plano de Educação para o Estado de São Paulo”, intimamente vinculado ao planejamento educacional. No Centro Regional de Pernambuco, a organização do ensino primário e médio no estado foi o foco das atenções dos pesquisadores, concentrando praticamente todos os projetos iniciados no período.⁷³ Este tema, que pode ser relacionado tanto à “Operação-Escola” como ao planejamento educacional no estado, gerou os seguintes projetos: “Condições sócio-econômicas do professorado primário do Estado de Pernambuco em 1967”, “Uma hipótese para uma experiência de ampliação da capacidade do parque escolar”, “Levantamento analítico do sistema educacional de Pernambuco”, “Evasão escolar nos cursos primários e médios no Nordeste”, “Uma nova experiência em supervisão” e “Os programas da escola primária de Pernambuco e os programas de outros Estados e Países”. Em Minas Gerais os projetos de pesquisa iniciados neste período se concentraram exclusivamente no estudo do ensino primário, vinculando-se diretamente à

⁷¹ Este projeto de Jayme Abreu deu origem a dois trabalhos, publicados em 1967 e 1970, comentados no item 2.1.6 do terceiro capítulo, referente à categoria temática “Administração da Educação”.

⁷² Conforme Lisete Arelaro, esta situação era decorrente da própria LDB que, “apesar de seus dispositivos descentralizadores originou na prática um regime senão totalmente unificado, pelo menos bastante centralizador” (Arelaro, 1980, p. 157). Ainda segundo esta autora: “A explicação para esta contradição em geral era a da impossibilidade de os órgãos normativos estaduais recém-criados – os Conselho de Educação – assumirem seu papel. Em função disso, se omitiam e se socorriam do Federal, que acabava disciplinando ou regulamentando além de suas competências” (Arelaro, 1980, p. 157).

⁷³ A única exceção foi o projeto “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário (em Recife)”, iniciado em 1967 como parte de um projeto nacional do CBPE.

“Operação-Escola” e à organização deste nível de ensino naquele estado: “Anuário Mineiro de Educação”, “Caracterização sócio-econômica do Grupo Escolar Júlia Kubitschek” e “Teste diagnóstico do trabalho da ‘Operação-Escola’”. No CRPE/RS, a atenção dos pesquisadores também se concentrou no ensino primário e na organização do sistema de ensino estadual: “Matrículas para 1968 nas escolas do Rio Grande do Sul”, “Ensaio sobre um modelo de organização do ensino”, “Desempenho do professor em situação de estágios da prática de ensino”, “Formação intensiva do professor”, “Influências do comportamento verbal do professor no crescimento do aluno” e “Avaliação e operações mentais”.

O ensino médio, no Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED), era dotado de características eminentemente profissionalizantes:

A aprendizagem permitirá que os jovens egressos da escola primária se habilitem adequadamente para as tarefas produtivas; juntamente com o ginásio integrado, no qual se fará a sondagem de aptidões, existirá um sistema de treinamento rápido para o trabalho, com várias gradações de qualificação; os colégios industriais, agrícolas e comerciais fornecerão os técnicos de grau médio exigidos pelo mercado de trabalho (PED *apud* Foina, 1979, p. 60).

No CBPE e nos Centros Regionais, entre 1967 e 1969, a atenção se voltou mais para os problemas relativos ao ensino secundário e suas articulações com o ensino superior, do que propriamente à profissionalização no ensino médio em geral. Esta atenção com os problemas do ensino secundário pode ser observada pelos projetos sobre o ensino médio propostos no período: “Natureza do segundo ciclo do ensino médio”, iniciado no CBPE em 1969; “Posição atual dos recursos audiovisuais no ensino secundário do Município de São Paulo”, “Índice da legislação federal e paulista sobre o ensino médio – 1962/1969” e “A rede de estabelecimentos de ensino médio do Estado de São Paulo”, todos do CRPE/SP, iniciado em 1968 e 1969; e, “Natureza e problemas da educação média – segundo ciclo”, iniciado em 1967 pelo CRPE/RS.

Em relação ao ensino superior, a orientação do governo federal, através do PED, era restringi-lo a poucos “bem dotados” que, mesmo assim, seriam diferenciados entre os profissionais formados em carreiras curtas e longas e entre graduados e pós-graduados:

no ensino superior, como já indicado, estabelecer-se-ão carreiras curtas para preparar pessoas de nível intermediário, situado entre os técnicos de grau médio e os profissionais formados em carreiras longas; dos cursos de Mestrado e Doutorado, no ápice do sistema educacional, sairão os docentes para o início de carreira no magistério superior e os pesquisadores, cujo poder multiplicador e criador é essencial ao progresso brasileiro (PED *apud* Foina, 1979, p. 60).

Foram poucos os projetos de pesquisa propostos nos Centros sobre o ensino superior ao longo de todo o seu período de funcionamento, inclusive no período de 1967 a 1969. Nestes anos que presenciaram as discussões acerca da Reforma Universitária, os Centros deram continuidade apenas a um projeto de pesquisa de âmbito nacional voltado à “Caracterização sócio-econômica do estudante universitário” que havia sido proposto em 1964 no CBPE e que foi publicado exatamente em 1968, ano da Reforma. Como já foi comentado, os projetos de pesquisas dos Centros se voltaram ao longo da década de 1960, principalmente, aos problemas do *ensino médio*, em especial, às questões relativas ao ensino secundário e suas articulações com o ensino superior.

2.3.3. O governo Médici e o término das atividades de pesquisas nos Centros do INEP

Durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, a direção do INEP foi trocada por três vezes, fato diretamente relacionado às dificuldades que a administração da instituição foi enfrentando neste período para continuar a mantê-la em funcionamento.⁷⁴

Em abril de 1969, Guido Ivan de Carvalho, que havia sido diretor-substituto do INEP na gestão de Carlos Mascaro, assumiu aquele cargo. Cerca de um ano depois, em março de 1970, foi a vez de Walter de Toledo Piza assumir a direção do órgão. Ambos eram funcionários da área técnica do Ministério da Educação. Em fevereiro de 1972, contudo, o INEP passou a ser administrado por um militar que não tinha maiores vínculos com a educação: o coronel Ayrton de Carvalho Mattos, que ficaria no cargo até 1976, já no segundo ano do governo Geisel. Foi na gestão do Cel. Ayrton Mattos que os Centros Regionais foram extintos. Em agosto de 1976, Maria Mesquita Siqueira, ex-secretária de Educação do Rio de Janeiro, assumiu a direção do INEP, transferindo definitivamente o órgão para Brasília e encerrando as atividades do CBPE.

⁷⁴ Silvia Maria Galliac Saavedra, em sua dissertação de mestrado, descreve as diversas dificuldades vividas pelos diretores Guido Ivan de Carvalho, Walter de Toledo Piza e Cel. Ayrton de Carvalho Mattos para manter a instituição funcionando no Rio de Janeiro e evitar a extinção do CBPE (1988, p. 78-91).

Entre 1969 e 1974 – período correspondente ao governo Médici e à gestão de Jarbas Passarinho no Ministério da Educação –, o Ministério do Planejamento divulgou dois documentos que, em meio à definição das metas globais de desenvolvimento econômico, delineavam a política nacional de educação para a primeira metade da década de setenta: o Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo, de 1970, e, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), para os anos de 1972 a 1974. O “Metas e Bases” definia as metas estratégicas setoriais, assim como os principais programas planejados para o início do governo Médici (Metas e Bases *apud* Moreira, 1989, p. 48). Nele, a prioridade educacional era executar a chamada “Revolução na Educação”, que consistia no aumento do número de vagas nos três níveis de ensino e na introdução de modificações na organização do sistema educacional, que, segundo seus idealizadores, proporcionaria o aumento da produtividade do sistema e sua maior integração (Metas e Bases *apud* Moreira, 1989, p. 131). Entre as realizações projetadas pelo Programa de Metas e Bases constavam: a implantação de um sistema de ensino fundamental, pela integração do curso primário com o ginasial, assim como a sua progressiva universalização; a reformulação do ensino técnico, e principalmente o ensino industrial, e criação de uma rede nacional de ginásios orientados para o trabalho; a expansão de programas de alfabetização e educação continuada de adultos; a consolidação da Reforma Universitária; e, a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que havia sido criado em 1968 (Metas e Bases *apud* Moreira, 1989, p. 132). Dentre as realizações previstas pelo Programa de Metas e Bases, as relativas ao ensino fundamental – resultante da integração dos cursos primário e ginasial – e relativas ao ensino voltado para o trabalho se consubstanciariam, em agosto de 1971, na Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, que estabeleceu as normas legais para a implementação indistinta em todo o país do ensino de 1.º grau de oito anos e do ensino de 2.º grau profissionalizante.

O I PND, elaborado antes da promulgação da lei que instituiu a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, deu continuidade às orientações da política nacional de educação que estavam presentes no Programa de Metas e Bases, valorizando as iniciativas do governo federal voltadas à alfabetização em massa de jovens e

adultos;⁷⁵ à universalização progressiva do ensino fundamental que integrava os cursos primário e ginásial; ao treinamento da mão-de-obra; e, à orientação para que o estudante de alta renda custeasse os seus estudos (I PND *apud* Moreira, 1989, p. 140).

Os projetos de pesquisas propostos nos Centros do INEP ao longo do governo Médici respeitavam todas as orientações emanadas pelos planos de desenvolvimento econômico. Todos os projetos propostos pelo CBPE na primeira metade da década de setenta – cuja quantidade era muito menor do que a dos anos anteriores – voltaram-se à elaboração de subsídios para a reformulação dos programas do ensino primário e médio. Entre os Centros Regionais, apenas o de Recife continuou com uma produção significativa de projetos, dedicados, em sua maior parte, à organização do ensino primário no estado de Pernambuco. Os outros Centros Regionais, neste período, já estavam com suas atividades de pesquisa praticamente paralisadas.

Conforme apresentado no terceiro capítulo, os diretores da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) e da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do CBPE, respectivamente, Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro, participaram do primeiro grupo de trabalho, convocado pelo ministro Jarbas Passarinho, em 1969, para discutir a Reforma no Ensino de 1.º e 2.º graus. Ambos elaboraram documentos especificamente sobre o assunto: Jayme Abreu publicou no *Boletim Informativo do CBPE*, de janeiro de 1970, um relatório do “Grupo de trabalho para a reforma do ensino primário e médio”; e, Lúcia Marques Pinheiro escreveu o trabalho “Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental”, publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de janeiro de 1972. Este trabalho de Lúcia Marques Pinheiro, inclusive, pode ser entendido como resultante de uma série de projetos de pesquisas elaborados pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério entre 1970 e 1971, que se relacionavam, principalmente, aos problemas do primeiro ano primário, como “Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano primário”, “Estudo comparativo sobre métodos de ensino de leitura do primeiro ano primário”, “Dificuldade dos alunos do primeiro ano primário em leitura”, e “Dificuldade dos alunos do primeiro ano primário em matemática”.

⁷⁵ O programa de alfabetização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi lançado em setembro de 1970 (Paiva, 2003, p. 324).

No Centro Regional de Pernambuco, por outro lado, a atenção dos pesquisadores continuou voltada para a organização do sistema de ensino primário e para o planejamento educacional do estado. Entre 1971 e 1973 foram iniciados os seguintes projetos: “Bases para reformulação de currículos e programas”, “Recursos para a educação e custos do ensino no Nordeste”, “Condições sócio-econômicas e culturais das famílias dos alunos da Escola Experimental do CRPE do Recife”, “Situação docente e administrativa das escolas normais do Nordeste”, “Ensino de matemática na escola primária no Recife”, “Recuperação de alunos: tentativas de solução”, “Situação da orientação educacional em Pernambuco”, e “Tipo de prova e sua influência sobre o rendimento do aluno”. Essa continuidade no trabalho de pesquisa do CRPE/PE ao longo da década de setenta pode ter uma de suas razões encontrada na forma como se deu o encerramento das atividades deste Centro Regional. A peculiaridade deste processo deveu-se ao fato de que a diretora da instituição no início da década de 1970, a professora Maria Graziela Peregrino,⁷⁶ conseguiu, através de negociações com o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais,⁷⁷ manter a equipe de pesquisadores trabalhando em seus projetos até o momento em que o Centro foi extinto e teve suas instalações e pessoal absorvido por aquela instituição de pesquisa. No Instituto Joaquim Nabuco, alguns projetos que haviam sido iniciados no Centro Regional, inclusive, tiveram continuidade.

Os outros Centros, no entanto, parecem não ter encontrado as mesmas condições para a manutenção das equipes de pesquisadores e de suas atividades de pesquisa. No início da década de 1970, sem condições políticas para dar continuidade às suas atividades e enfrentando dificuldades para a obtenção de recursos financeiros, os Centros Regionais foram extintos, tendo parte do pessoal e instalações cedidas às Universidades junto às quais funcionavam – caso dos Centros Regionais de São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia – ou à Secretaria Estadual de Educação – como no caso do Centro Regional de Minas Gerais. No

⁷⁶ Maria Graziela Peregrino formou-se em Filosofia e Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia do Recife e foi diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/PE de 1960 a 1975. Em 1971, assumiu a direção do Centro, sendo a responsável pela transferência de suas atividades para o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, em maio de 1975 (entrevista concedida à autora, em 15/07/2003).

⁷⁷ O Instituto Joaquim Nabuco foi criado em 1949 por Gilberto Freyre. Em 1963, a instituição teve sua denominação alterada para Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e, em 1980, foi transformada na Fundação Joaquim Nabuco, tendo, entre suas atribuições, a promoção de estudos e pesquisas destinados à compreensão da realidade sócio-econômica e cultural das regiões norte e nordeste (Freston, 2001, p. 370-371).

caso do CBPE, além dos poucos funcionários que permaneceram durante o processo de extinção da instituição – aos quais ficou a opção de transferência para Brasília –, restou apenas o acervo de sua Biblioteca, cedido à Universidade Federal do Rio de Janeiro, que ainda hoje o mantém numa de suas coleções especiais.

Conclusão: Os Centros do INEP e o papel da pesquisa científica nas decisões relativas à política educacional.

A identificação de dois períodos distintos na proposição de projetos de pesquisas no Centro Brasileiro e nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP mostrou-se útil à compreensão das transformações ocorridas nesses projetos ao longo do tempo e suas relações com a política educacional promovida pelo governo federal entre as décadas de 1950 e 1970.

Num primeiro momento de funcionamento destas instituições, transcorrido do início de suas atividades até, aproximadamente, o ano de 1961, foram propostos projetos de pesquisa voltados, de um modo geral, para a análise e interpretação das relações que se estabeleciam, naquele momento, entre a educação e o meio social em mudança no qual ela se processava. Propondo-se a estudar os problemas relativos à educação escolarizada e às mudanças sociais que estavam ocorrendo em pequenas comunidades do interior do país – como no “Programa de pesquisas em cidades-laboratório” – ou propondo-se a investigar estes mesmos problemas nos centros urbanos – como no programa “Urbanização e industrialização e seus efeitos sobre a educação e a sociedade” –, os projetos de pesquisa elaborados nos Centros, até o início da década de 1960, extrapolavam a perspectiva da administração das questões relativas aos aspectos internos ao funcionamento escolar, orientando-se para a discussão das transformações que precisariam ser introduzidas nos diversos níveis de ensino de forma que a escola se convertesse em um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento econômico e social brasileiro, respeitando a diversidade regional existente no país.

A partir, aproximadamente, de 1962, diversos acontecimentos contribuíram para a inflexão daquela orientação até então existente nos projetos de pesquisa propostos pelos Centros do INEP.

A saída ou afastamento de vários administradores e pesquisadores do CBPE e dos Centros Regionais foi um fator significativo nessa modificação. Entre 1961 e 1962, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não apenas estiveram envolvidos com a criação e entrada em funcionamento da Universidade de Brasília, como também parecem ter identificado nas mudanças que estavam ocorrendo na esfera federal da política brasileira oportunidades de exercerem influência mais direta e abrangente

sobre o centro das decisões referentes à educação nacional. Naquele momento, enquanto Darcy Ribeiro transitava pela Reitoria da UnB, pelo comando do Ministério da Educação e pela Casa Civil da Presidência da República, Anísio Teixeira assumia posições de destaque no Conselho Federal de Educação, na Reitoria da UnB e na Comissão de Planejamento da Educação. Entre os pesquisadores que não exerciam cargos administrativos nos Centros, as modificações nas posições institucionais ocupadas também podem ser relacionadas às transformações que estavam ocorrendo na política nacional no início dos anos sessenta. Este foi o momento em que alguns educadores passaram a procurar formas de, fora do contexto escolar, atuar sobre as causas sociais das desigualdades existentes no país, as quais excluía uma grande parcela da população, entre outras coisas, da participação no processo político-partidário. Dotadas de propósitos muito mais radicais que as propostas de cunho reformista presentes no projeto institucional dos Centros de Pesquisas do INEP, as atividades desenvolvidas por organizações voltadas à educação popular, como o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, atraíram a atenção de diversos intelectuais e pesquisadores que viam, nelas, oportunidades de atuação social mais efetiva e contundente do que aquela possibilitada por meio da educação formal instalada no país à época.

Outro fator de mudança da orientação dos projetos de pesquisa dos Centros pode ser encontrado nas conseqüências da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir de 1962, enquanto, por um lado, a orientação republicana de controle estatal da educação popular, entendida como um “problema nacional”, via-se ameaçada, por outro, os sistemas estaduais de ensino adquiriam, ao menos formalmente, a possibilidade de se organizarem com maior autonomia em relação ao poder central. Esta situação, aliada à paralisação das atividades de pesquisa do CBPE – em decorrência dos arranjos institucionais mobilizados na tentativa de elaboração de um Plano Nacional de Educação – e à divulgação das medidas relativas à educação no Plano Trienal do Governo Goulart, levou a uma redefinição das funções a serem desempenhadas pelos Centros do INEP. Por um lado, todos os Centros de Pesquisas passaram a oferecer *cursos* de formação dos chamados “professores-supervisores”, responsáveis pela “orientação” da grande quantidade de professores-leigos que exerciam funções docentes junto às escolas primárias por todo o país, e, também, a prestar *assistência técnica* às Secretarias

Estaduais de Educação, tendo em vista a racionalização de seus serviços. É importante observar que a realização dos cursos de “professores-supervisores” e de outros cursos de aperfeiçoamento de professores e administradores escolares, que eram oferecidos pelos Centros desde sua entrada em funcionamento, contribuíam para a manutenção destas instituições ininterruptamente em atividade, a despeito das condições que se apresentavam ao desenvolvimento de suas atividades de pesquisa. Por outro lado, no que se refere à elaboração de *projetos de pesquisa*, a situação dos Centros Regionais diferiu da apresentada pelo CBPE. Enquanto o CBPE estava com suas atividades de pesquisas praticamente paralisadas, os Centros Regionais passaram a desenvolver projetos com o propósito de colaborar com as Secretarias Estaduais de Educação para a elaboração de seus planos de organização dos sistemas de ensino. Quando o CBPE retomou as atividades de suas divisões de pesquisa, a partir de 1964, concentrou seus esforços na implementação das políticas educacionais emanadas, principalmente, pelo órgão central de planejamento do governo federal, seja contribuindo para o levantamento de dados quantitativos sobre a situação da educação no país – como nos projetos de Censo Escolar e Anuário Brasileiro de Educação –, seja elaborando documentos que servissem de subsídios à execução daquelas políticas, como as pesquisas relacionadas à “Operação-Escola”. Tanto no CBPE como nos Centros Regionais, contudo, a ênfase predominante nos projetos de pesquisa que passaram a ser propostos a partir de 1962 já havia se deslocado do estudo das relações entre educação e mudança social para o estudo de aspectos internos ao funcionamento escolar e à administração dos sistemas de ensino.

Nos últimos anos da década de 1960, a forma de implementação da política de desenvolvimento nacional promovida pelos governos militares atingiu definitivamente os Centros do INEP, que foram sucessivamente perdendo funções até sua extinção no início dos anos setenta. Em 1968, por exemplo, os cursos de “professores-supervisores” já não existiam há alguns anos e os serviços de assistência técnica sofreram uma reorganização, de forma que as experiências de ampliação da autonomia dos estados no planejamento de seus sistemas educacionais foram encerradas. Frente a esta situação, a existência, nos estados, de órgãos de pesquisa encarregados de elaborar subsídios aos planos estaduais de ensino perdeu sentido e os Centros Regionais encerraram suas atividades. No CBPE, alguns pesquisadores ainda tomaram parte na elaboração da legislação que

definiria a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, respeitando, no entanto, as diretrizes para esta reforma que já haviam sido traçadas nos planos globais de desenvolvimento do governo federal.

Ao longo desses dois períodos de funcionamento, os Centros passaram da condição de instituições que se propunham a gerar subsídios científicos à *elaboração* de políticas educacionais, tanto de âmbito local como nacional, para a condição de instituições que subsidiavam a *implementação* de políticas previamente elaboradas por outras instâncias de poder.

Observando-se tanto o primeiro, como – e principalmente – o segundo período de proposição de projetos de pesquisa pelos Centros do INEP, é possível afirmar que estas instituições jamais se estabeleceram na posição de responsáveis pela elaboração de pesquisas cujos resultados fossem utilizados para fazer com que a educação escolarizada se tornasse um *fator social construtivo* ou um *fator de mudança cultural provocada*, no sentido que Florestan Fernandes atribuía a estes termos. Ao longo dos anos em que o conjunto dos Centros do INEP desenvolveu atividades de pesquisa – que se estendeu de 1955 a 1973 – inúmeras modificações foram introduzidas no sistema educacional brasileiro – seja em relação ao seu currículo, métodos ou administração – sem que, no entanto, as políticas educacionais que promoveram tais modificações considerassem os conhecimentos já existentes sobre diversos aspectos do funcionamento da educação escolarizada para orientar a definição de seus objetivos, meios de implementação e formas de controle sobre os efeitos desencadeados, ou seja, para orientar *todas as etapas* de sua consecução. A educação formal parece ter permanecido durante todo o tempo no contexto da *mudança cultural espontânea*, ou seja, intervenções nela realizadas – mesmo sendo dotadas de conteúdo intencional – não eram planejadas de forma a permitir o controle racional de todas as etapas do processo de mudança, ficando sujeitas a desvios das mais diversas ordens, desde injunções de caráter econômico ou político, até as resultantes do surgimento de novas demandas sociais, também dotadas de forte significado político.

Os Centros de Pesquisas do INEP foram criados e iniciaram suas atividades em um momento histórico no qual convergiram diversos fatores propícios à experimentação da idéia de utilização de conhecimentos científicos sobre a realidade social para finalidades práticas. Por um lado, experiências bem-sucedidas de intervenção social planejada, colocadas em prática em outros países, ganhavam

repercussão nos meios intelectuais e políticos brasileiros. Um exemplo nesse sentido pode ser encontrado nos resultados alcançados pela Autarquia do Vale do Tennessee, conhecida como TVA. Em meados dos anos cinquenta, aquele empreendimento do governo federal dos Estados Unidos já era tomado como um modelo de administração regional democrática e descentralizada que apontava para as possibilidades abertas pela utilização de conhecimento técnico e científico – inclusive o proveniente das ciências sociais – na promoção de programas de *reconstrução social* em áreas até então consideradas como economicamente estagnadas ou decadentes. Por outro lado, começou a ganhar espaço no Ministério da Educação a idéia de que os parâmetros até então utilizados para pautar a tomada de decisões acerca da política educacional brasileira – baseados principalmente em dados estatísticos e na perspicácia dos políticos – eram insuficientes para dotar tais políticas da racionalidade entendida como necessária à promoção da *reconstrução educacional* que faria o sistema de ensino superar os padrões vigentes de funcionamento e expansão, considerados anacrônicos frente ao processo de desenvolvimento econômico e social em curso, em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país. Para o grupo político que adquiriu maior influência no Ministério da Educação após a morte de Getúlio Vargas – formado, entre outros, por Abgar Renault, Clóvis Salgado e Anísio Teixeira –, o Estado deveria utilizar na elaboração e implementação de sua política educacional, além de dados quantitativos sobre a situação educacional brasileira, análises qualitativas acerca dos problemas nela existentes. Em meio a tal ambiente nacional e internacional favorável à intervenção planejada – e, portanto, racionalmente controlável – em diversos aspectos da realidade social, os Centros de Pesquisas do INEP iniciaram suas atividades, voltando-se, caracteristicamente, para a análise dos problemas que emergiam da dinâmica das relações entre a educação escolarizada e os processos de mudança social em curso na sociedade brasileira.

As pesquisas iniciadas nos primeiros tempos de atividades dos Centros não apenas contribuíram para reafirmar a concepção de que a diversidade regional existente no país impunha a necessidade de adaptação dos sistemas estaduais de ensino às condições locais, estimulando a descentralização administrativa e a multiplicidade de procedimentos, como também chamavam atenção para alguns determinantes até então não analisados pela literatura educacional produzida no Brasil. Uma das mais importantes interpretações acerca da realidade educacional

brasileira elaborada no contexto de funcionamento dos Centros foi a de que a escola primária, da forma como estava organizada, ao invés de contribuir para a democratização da sociedade e ampliação das oportunidades de ascensão social da população que a ela tinha acesso, acabava por funcionar como um instrumento de seleção social, induzindo à evasão ou retendo nas primeiras séries de estudo os alunos oriundos de classes sociais economicamente desprivilegiadas ou detentores de um estilo não-urbano de vida. Os problemas educacionais passavam a ser entendidos, através destes estudos, como integrantes do amplo espectro de problemas sociais brasileiros, decorrentes, em grande parte, das abismais desigualdades mantidas entre as condições materiais de existência de ricos e pobres no país.

As discussões geradas por tal interpretação sobre a situação da educação escolarizada brasileira fizeram-se presentes nos debates políticos e educacionais que se desdobraram, principalmente, no final dos anos cinquenta e início da década seguinte, quando, por exemplo, um projeto experimental de erradicação do analfabetismo do Ministério da Educação promovia a realização de levantamentos sócio-econômicos para orientar suas ações educacionais; ou, ainda, quando estava em questão o papel educacional do Estado, por ocasião da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir do início da década de 1960 e durante os governos militares, a consciência da necessidade de utilização de conhecimentos científicos na elaboração de políticas educacionais continuou existindo no governo federal, mas, naquele momento, o poder de tomada de decisão acerca dessas políticas foi se deslocando do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento, cujos técnicos, munidos do instrumental fornecido pelas ciências econômicas, foram ganhando prestígio e credibilidade na definição dos objetivos que deveriam pautar o desenvolvimento social e econômico brasileiro. Num primeiro momento, os Centros responderam a essa nova racionalidade tentando adaptar-se a ela, através do desenvolvimento de projetos de pesquisa que se circunscreviam àquilo que ainda permaneceu sob o controle do Ministério da Educação: a implementação de políticas e a elaboração de instrumentos legais para regulamentá-las. Neste momento, os projetos de pesquisa dos Centros voltaram-se principalmente para o estudo de aspectos internos ao funcionamento das escolas e sua administração, concentrando-se em temas como o rendimento escolar, economia da educação,

descrição de funções relacionadas ao ensino, etc. Com o tempo, contudo, o próprio INEP foi tendo suas funções alteradas e, ao ser transformado em órgão oficialmente responsável pelo financiamento de pesquisas, perdeu a prerrogativa de realizá-las, fato que, definitivamente, encerrou aquela experiência de promoção de pesquisas por instituições pertencentes ao Ministério da Educação com o propósito de orientar sua tomada de decisão política acerca da educação nacional.

Se, por um lado, diversas contribuições para o debate educacional brasileiro podem ser encontradas nas pesquisas sociológicas e educacionais realizadas, principalmente, no contexto dos primeiros anos de funcionamento dos Centros do INEP; por outro, não é possível identificar com tanta facilidade a presença dos resultados alcançados por tais pesquisas na definição das políticas que efetivamente foram colocadas em prática pelo governo federal entre as décadas de 1950 e 1970. Neste campo, as mediações existentes entre *pesquisa* e *prática* se impuseram, apontando em direção de pelo menos duas situações: ou a vontade política e a incerteza eram fatores determinantes que sobrepujavam em muito as pretensões de racionalização dos processos de tomada de decisão e de controle sobre os efeitos das modificações introduzidas nos sistemas educacionais; ou, então, o processo de racionalização em curso a partir de meados dos anos cinquenta obedecia a uma lógica diferente daquela preconizada pelos educadores ou pelos sociólogos preocupados com os problemas educacionais brasileiros, voltando-se, principalmente, para os aspectos econômicos das reformas que os sucessivos governos foram entendendo como necessárias para a consecução de seus projetos de desenvolvimento. Em ambas situações, as mudanças introduzidas no sistema educacional permaneceram predominantemente sob o influxo de fatores que, na maioria das vezes, eram estranhos àqueles identificados como determinantes por meio das pesquisas dos Centros. Este aspecto da relação entre pesquisa e política educacional, inclusive, foi abordado em uma pesquisa realizada no Centro Regional de São Paulo, na qual observou-se que, para atender às demandas da população por maior acesso ao ensino médio, de tipo secundário, o agente político promoveu a expansão da rede de escolas desse nível segundo critérios que contrariavam os racionalmente estipulados pela própria Secretaria Estadual de Educação.

Da experiência de funcionamento dos Centros permaneceram o conhecimento gerado pelas pesquisas neles desenvolvidas e o interesse pela temática educacional despertado nos pesquisadores que participaram de suas

atividades. Entre os intelectuais que foram atraídos pelas atividades de pesquisa dos Centros do INEP, mesmo que por pouco tempo, para a reflexão sobre os problemas educacionais brasileiros, alguns adquiriram a experiência necessária para continuar a elaborar trabalhos sobre o tema em outros contextos institucionais – geralmente acadêmicos e/ou vinculados à administração pública – nos quais deram prosseguimento às suas trajetórias profissionais. Ao assumirem posições na administração da rede de ensino esses pesquisadores colaborariam para promover, mesmo que indiretamente, a desejada interação entre o conhecimento que havia sido gerado nos Centros e a realidade do sistema educacional. No contexto universitário, por sua vez, muitas das pesquisas que tiveram origem por intermédio dos Centros teriam continuidade, desdobrando-se em outros projetos que contribuiriam para explorar novas perspectivas de interpretação das questões educacionais brasileiras. Neste ambiente acadêmico, contudo, os propósitos que orientam a realização de pesquisas não se confundem com aqueles que estavam presentes no projeto institucional dos Centros. A pesquisa realizada nas universidades está necessariamente vinculada à elaboração de projetos individuais, voltados ao estudo de temas e problemas que são definidos em função dos interesses do próprio pesquisador. Nos Centros, ao contrário, os programas de pesquisa baseavam-se no compromisso estabelecido entre o pesquisador – ou equipe de pesquisadores – e a necessidade de atendimento de demandas sociais específicas, no caso, vinculadas à elaboração de propostas de solução para uma parte importante dos problemas sociais brasileiros, aquela que estava relacionada à educação escolarizada.

Os Centros, portanto, também podem ser entendidos como instituições que, sobretudo em seus primeiros anos de funcionamento, potencializaram as possibilidades de atuação da universidade, ao inaugurarem um espaço institucional propício ao desenvolvimento de trabalhos que, elaborados por pesquisadores dotados de formação acadêmica, atendiam a um tipo de demanda bastante distinta daquela que existia, e continuou a existir, no contexto estritamente acadêmico.

Bibliografia

1. Revistas, Boletins e Relatórios de Atividades do CBPE e Centros Regionais

Boletim do CRPE/MG-João Pinheiro. Belo Horizonte: MEC/INEP/CRPE-MG. Periodicidade variada. Números consultados: de abril/1958 a março/1965 (+ exemplar n.º 7, sem data).

Boletim Informativo CBPE. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE. 178 números publicados de agosto/1957 a dezembro/1972. Periodicidade: mensal, de agosto/1957 a agosto/1969, janeiro/1970 e dezembro/1972; bimestral, de setembro/1969 a setembro/1970 (com exceção de janeiro/1970) e de julho/1971 a abril/1972; e, trimestral, de outubro/1970 a junho/1971. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Boletim Informativo CRPE/BA. Salvador: MEC/INEP/CRPE-BA. Periodicidade variada: mensal, bimestral e trimestral. Números consultados: de mar./1965 a jul.-ago./1972 (com ausências). Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Boletim Informativo do CRPE/MG- João Pinheiro. Belo Horizonte: MEC/INEP/CRPE-MG. Periodicidade bimestral. Números consultados: jan.-fev./1960 a jul.-ago./1971. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Boletim Informativo CRPE/PE. Recife: MEC/INEP/CRPE-PE. Números consultados: de nov./1959 a jun./1961 (periodicidade mensal); maio-jun./1962 a mar.-abr./1965 (periodicidade bimestral). Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Boletim Informativo CRPE/RS. Porto Alegre: MEC/INEP/CRPE-RS. Números consultados: 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16 (de 1971 a 1974). Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Cadernos Região e Educação [Boletim semestral do CRPE/PE]. Recife: MEC/INEP/CRPE-PE. Números consultados: de jun./1961 a dez./1973. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Correio do CRPE [Boletim do CRPE/RS]. Porto Alegre: MEC/INEP/CRPE-RS. Periodicidade variada: mensal, bimestral, trimestral e semestral. Números consultados: de jan.-fev./1960 a jan.-jun./1972. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Correio do CERPES [Boletim do CRPE/RS]. Porto Alegre: MEC/INEP/CRPE-RS. Periodicidade variada: trimestral, semestral e anual. Números consultados: de jan.-jun./1972 a jan.-fev.-mar./1974. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Educação e Ciências Sociais [Boletim Quadrimestral do CBPE]. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE. 21 números publicados de março/1956 a dezembro/1962. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Pesquisa e Planejamento [Boletim Anual do CRPE/SP]. São Paulo: CRPE/SP. 17 números publicados de junho/1957 a maio/1975. Localização da coleção consultada: Biblioteca da Faculdade de Educação – USP, São Paulo (SP).

Relatórios de Atividades do CBPE dos seguintes períodos: anual de 1956, 1.º trimestre de 1957, 2.º trimestre de 1957, 4.º trimestre de 1957, anual de 1959, sucinto de 1960, geral do período 1956-1960, geral do período 1955-1960, relatório de 22/05/1964, anual de 1965, anual de 1966, geral do período de 1964 a 1966, sucinto de 1969, período de outubro/1969 a abril/1970, 2.º semestre de 1972, resumo de 1975, síntese de 1976, anual de 1976. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades da DAM/CBPE dos seguintes períodos: anual de 1957, 1.º trimestre de 1957, 2.º trimestre de 1957, 2.º trimestre de 1958, 3.º trimestre de 1958, anual de 1959, 1.º trimestre de 1959, 2.º trimestre de 1959, 3.º trimestre de 1959, 1.º trimestre de 1960, 2.º trimestre de 1960, quinquênio 1956-1960, sucinto de 1960, anual de 1960, anual de 1962, anual de 1965, 1.º trimestre de 1967. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades da DEPE/CBPE dos seguintes períodos: 3.º trimestre de 1957, geral do período 1957-1959, geral do período 1956-1960, 1.º trimestre de 1961, relatório de 08/05/1964, 1.º trimestre de 1966, 2.º trimestre de 1966, 4.º trimestre de 1966. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades da DEPS/CBPE dos seguintes períodos: 2.º trimestre de 1957, 3.º trimestre de 1957, 4.º trimestre de 1957, anual de 1958, 1.º trimestre de 1958, 2.º trimestre de 1958, 4.º trimestre de 1958, anual de 1959, geral do período 1956-1960, de janeiro a outubro de 1961, 2.º semestre de 1961 (resumo), janeiro a abril de 1962, 2.º semestre de 1962, geral do período de 1956 a 1963. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades do CRPE/BA dos seguintes períodos: anual de 1964, anual de 1966, anual de 1967, 2.º trimestre de 1967, anual de 1970 (DEPE). Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades do CRPE/MG dos seguintes períodos: 1.º semestre de 1962, 2.º semestre de 1962, 1.º semestre de 1963, 2.º semestre de 1963, 1.º

trimestre de 1964, de março a agosto de 1967, anual de 1967, anual de 1968, 1.º trimestre de 1969. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades do CRPE/MG dos seguintes períodos: do quinquênio 1956-1960, de junho de 1957, anual de 1957, anual de 1958, anual de 1959, anual de 1961, de 1959 a 1961, 1.º semestre de 1962, de junho de 1963, de novembro de 1963, de dezembro de 1963, 1.º trimestre de 1964, dezembro de 1964, de março a dezembro de 1967, anual de 1967, janeiro de 1968, de agosto a outubro de 1968 (DDIP), de janeiro a março de 1969 (DEPE), anual de 1969 (DEPE), 1.º trimestre de 1970 (DEPE), 2.º trimestre de 1970 (DEPE). Documentos (cópias) localizados no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP – São Paulo (SP) [Cópias de originais do Instituto João Pinheiro, Belo Horizonte/MG].

Relatórios de Atividades do CRPE/PE dos seguintes períodos: 1.º semestre de 1958, 1.º semestre de 1959, anual de 1959, anual de 1960, 1.º semestre de 1961, anual de 1962, janeiro a novembro de 1963, anual de 1964 (DEPS), geral de 1964, anual de 1965, 1.º semestre de 1965, 1.º semestre de 1966, anual de 1965, anual de 1968. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades do CRPE/RS dos seguintes períodos: anual de 1957, 1.º trimestre de 1961, 2.º trimestre de 1961, 3.º trimestre de 1961, 4.º trimestre de 1961, anual de 1962, anual de 1965. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

Relatórios de Atividades do CRPE/SP dos seguintes períodos: anual de 1956, anual de 1957, anual de 1958, anual de 1959, de junho de 1956 a agosto de 1960, anual de 1961, anual de 1962, anual de 1966, 1.º semestre de 1968, sucinto de 1970, de janeiro a outubro de 1972, sucinto de 1974. Documentos localizados no Arquivo Histórico do INEP, Brasília (DF).

2. Monografias e Artigos

ABREU, Jayme. 1956. Pesquisa e Planejamento em Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 99-122.

———. 1960. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ABREU, Jayme *et al.* *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 01-68.

———. 1967. Articulação entre ensino primário e médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 48, n. 108, out.-dez., p. 253-264.

———. 1970. Grupo de trabalho para reforma do ensino primário e médio. *Boletim Informativo CBPE*, n. 150, jan., p. 03-13.

- AÇÃO do INEP e Centros de Pesquisas no Quinquênio 1956-1960. 1961. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 35, n. 81, jan.-mar., p. 93-135.
- ALBERSCHEIM, Úrsula. 1962. *Uma comunidade teuto-brasileira*: Jarim. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE (Coleção "O Brasil Provinciano", 2).
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. 1989. Dilema da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil* – vol.1. São Paulo, Vértice/Ed. dos Tribunais/IDESP, p. 188-216.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. 1949. Relatório Geral da Comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 13, n. 36, maio-ago., p. 48-109.
- ARAÚJO, Marta Maria de, MOTA, Carlos Guilherme e BRITTO, Jader de Medeiros. 2001. Anísio Teixeira, pensador radical. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 17-48.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. 1980. *A descentralização na Lei 5.692/71: coerência ou contradição?* Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (org.). 1934. *O Problema Educacional e a Nova Constituição*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- AZANHA, José Mário Pires. 1993. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 85, maio, p. 70-78.
- AZEVEDO, Fernando de. 1957 [1956]. Inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. *Pesquisa e Planejamento*, n. 1, jun., p. 05-12.
- . 1957. Luz nova sobre os caminhos. *Pesquisa e Planejamento*, n. 1, jun., p. 13-28.
- . 1959. Manifesto dos Educadores: "Mais uma vez convocados". *Educação e Ciências Sociais*, v. 4, n. 10, abr., p. 05-33.
- BARREIRA, Luiz Carlos. 2002. Everardo Adolpho Backheuser. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 332-338.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 1964. Ação Política e Expansão da Rede Escolar (os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no Estado de São Paulo). *Pesquisa e Planejamento*, n. 8, dez., p. 99-198.
- . 1992. *Política e Educação Popular* (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). 3.^a ed. São Paulo, Ed. Ática.

- . 1995. Educação e Sociedade no Brasil Após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.). *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3.^a ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 381-416. (Coleção História Geral da Civilização Brasileira, t. 3, v. 4).
- . 2002. Luiz Pereira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 731-734.
- . 2004. *Estado e Educação Popular*. 1.^a reedição. Brasília, Líber Livro Editora.
- . 2004b. *Academia Paulista de Educação* (Discurso de posse do autor na cadeira número 19 da Academia Paulista de Educação, em 25 de outubro de 2004). São Paulo – Auditório da Faculdade de Educação da USP (mimeo).
- BITTENCOURT, Ademar (org.). 1959. *Fundos e Campanhas Educacionais* (Coletânea de Atos Oficiais). Vol. I. Rio de Janeiro, Departamento Nacional de Educação.
- BOMENY, Helena. 2001. *Darcy Ribeiro: a sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- BONTEMPI JUNIOR, Bruno. 2002. Laerte Ramos de Carvalho. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 674-680.
- BRITTO, Jader de Medeiros. 2002. Jayme Abreu. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 524-529.
- BUFFA, Ester. 1979. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- BULMER, Martin. 1984. *The Chicago School of Sociology: institutionalization, diversity, and the rise of sociological research*. Chicago, The University of Chicago Press.
- CAMPOS, Maria Christina de Souza. 1971. Bibliografia comentada sobre Sociologia da Educação no Brasil. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (coord.). *Introdução ao estudo da Sociologia no Brasil*. Trabalho apresentado no Encontro Internacional de Estudos Brasileiros e I Seminário de Estudos Brasileiros. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), 13 a 25 de setembro de 1971, p. 263-312.
- CANDIDO [de Mello e Souza], Antonio. 1953. *A estrutura da escola* (Contribuição sociológica aos cursos especializados de Administração Escolar). São Paulo,

- Seção de Publicações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo [Também publicado pela revista *Educação e Ciências Sociais*, n. 2, ago./1956, p. 139-162; e em PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (orgs.). 1978. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 9.^a ed. São Paulo, Ed. Nacional, p. 107-128].
- . 1955. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. In: SOCIEDADE Brasileira de Sociologia. *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, Sociedade Brasileira de Sociologia, p. 117-130 [Também publicado, sob o título “Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação” em PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. 1978. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 9.^a ed. São Paulo, Ed. Nacional, p. 07-18].
- . 1957. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação. *Pesquisa e Planejamento*, n. 1, jun., p. 51-65.
- CAPANEMA, Gustavo. 1949. Parecer preliminar apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 13, n. 36, maio-ago., p. 150-187.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. 1978. *Ideologia do desenvolvimento no Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. 1960. As Diretrizes e Bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., p. 203-216.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1989. O novo, o velho, o perigoso: relendo “A Cultura Brasileira”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 71, novembro, p. 29-35.
- . 1994. Fernando de Azevedo: pioneiro da educação nova. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 37, p. 71-79.
- . 1998. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- CASASANTA, Mário. 1958 [1957]. Discurso na sessão solene de instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais*, n. 1, abr./1958, p. 17-30.
- CASSIM, Marisa. 1994. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5.^a ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.
- CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de (org.). 1968. *Caracterização sócio-econômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE (Série Pesquisas e Monografias, 3b).

- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. 1999. O INEP ontem e hoje. *In: Um Olhar para o Mundo – Contemporaneidade de Anísio Teixeira* (Rio de Janeiro, 02 de setembro de 1999). Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 11p. [<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/helena.html>].
- CBPE. 1956. Os Estudos e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, mar., p. 05-60.
- . 1956b. Noticiário. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, mar., p. 61-75.
- CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais [documentos oficiais de criação]. 1956. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, n. 61, jan.-mar., p. 145-153.
- CHAGAS, Valnir. 1980. *Educação Brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus – antes, agora e depois?* 2.ª ed. São Paulo, Saraiva.
- CONCLUSÕES e Recomendações da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina (Santiago do Chile, março de 1962). 1967. *In: PEREIRA, Luiz (org.). Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., p. 217-254.
- [XII] CONFERÊNCIA Nacional de Educação. 1956. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 64, out.-dez., p. 132-140.
- [CONSORTE], Josildeth da Silva Gomes. 1956. A educação nos estudos de comunidades no Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, ago., p. 63-105.
- . 1959. A criança favelada e a escola pública. *Educação e Ciências Sociais*, v. 5, n. 11, ago., p. 45-60.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. 1997. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*, v. 18, n. 43, dez., p. 26-37.
- CORRÊA, Mariza. 1988. A Revolução dos Normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, ago., p. 13-24.
- . 1995. A antropologia no Brasil: 1960-1980. *In: MICELI, Sérgio (org.). História das Ciências Sociais no Brasil – vol. 2*. São Paulo, Ed. Sumaré/FAPESP, p. 25-106.
- COSTA, Jorge Gustavo da. 1971. *Planejamento governamental: a experiência brasileira*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- COSTA, Márcio da e SILVA, Graziella Moraes Dias da. 2003. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan.-abr., p. 101-120.

- CRPE/SP. 1957. Projetos de Escalas de Escolaridade. *Pesquisa e Planejamento*, n. 1, jun., p. 131-136.
- . 1958. Ficha de Observação de Alunos. *Pesquisa e Planejamento*, n. 2, jun., p. 119-165.
- CUNHA, Luiz Antônio. 1974. *Política Educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado [Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1972].
- . 1979. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília, MEC – Departamento de Assuntos Universitários/CAPES, p. 03-28.
- . 1980. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.
- . 1981. A Organização do Campo Educacional: as Conferências de Educação. *Educação e Sociedade*, n. 9, maio, p. 05-48.
- . 1981b. Educação e Sociedade no Brasil. *Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais*, n. 11, 1.º sem., p. 07-24.
- . 1983. *A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- . 1992. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. *Tempo Social*, v. 4, n. 1-2, 1.º sem., p. 169-182 [Também publicado, com algumas alterações, sob o título “Educação na Sociologia: um objeto rejeitado?”, *Cadernos CEDES*, n. 27, 1992, p. 09-22].
- CUNHA, Marcus Vinícius da. 1991. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 171, mai.-ago., p. 175-195.
- . 1992. *Indivíduo e Sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- . 1998. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre escola e família*. Tese de Livre-Docência apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.
- . 2000. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FÁRIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2.ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, p. 447-468.

- . 2004. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora *percurso*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan.-abr., p. 116-126.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. 2003. *Educação na revisão constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista, EDUSF.
- DANNEMANN, Robert N. 1963. *Programas educativos para adultos e sua integração com planos nacionais de desenvolvimento econômico e social* – informe sobre o Brasil. Rio de Janeiro, OEA/SENAC.
- DANTAS, Andréa Maria Lopes. 2001. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DEPS/CBPE. 1959. Projeto de Pesquisa sobre Processos de Industrialização e Urbanização. *Educação e Ciências Sociais*, v. 5, n. 11, ago., p. 113-118.
- DIAS, José Augusto. 2002. Carlos Corrêa Mascaro. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 217-219.
- . 2002b. Carlos Pasquale. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 225-229.
- EUFRASIO, Mário. 2000. A “Nota Metodológica” de Thomas & Znaniecki, uma fonte de metateoria e teoria social da Escola de Chicago. In: EUFRASIO, Mário (org.). *Nota Metodológica: capítulo introdutório de The Polish Peasant in Europe and America*. São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, p. VII-XVII.
- FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. 2003. Estudantes em movimento e o problema universitário na década de 1960. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista, EDUSF, p. 561-594.
- FAVERO, Osmar. 1981. Política educacional brasileira: a competência, o poder e as limitações do Ministério da Educação e Cultura. *Fórum Educacional*, v. 5, n. 2, abr.-jun., p. 29-38.
- . 1999. CEOSE – Colóquios estaduais sobre a organização dos sistemas de educação (1967-1968). *Educação em Foco*, v. 4, n. 1, mar.-ago., p. 39-50.
- . 2003. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T.

(orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 3.^a ed. Belo Horizonte, Autêntica, p. 107-112.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. 1987. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo: um capítulo na história da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, fev., p. 61-65.

FERNANDES, Florestan. 1960 [1954]. Existe uma crise da democracia no Brasil? *In: Mudanças Sociais no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, p. 84-105 [Originalmente publicado na revista *Anhembi*, v. 16, n. 48, p. 450-471, 1954].

———. 1960. Análise e crítica do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., p. 217-206.

———. 1963 [1961]. O problema da opção na sociologia. *In: A Sociologia numa Era de Revolução Social*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, p. 89-109.

———. 1966 [1955]. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *In: Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Ed., p. 565-578 [Trabalho apresentado originalmente à reunião de 18 de agosto de 1955, em que foram discutidos os planos de organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais].

———. 1966 [1960]. Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. *In: Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Ed., p. 354-358.

———. 1966 [1961]. Mudança social e educação escolarizada. *In: Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Ed., p. 84-99.

———. 1966 [1962]. Contra a Lei de Diretrizes e Bases. *In: Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Ed., p. 526-537.

———. 1976 [1951]. O significado das ciências sociais no mundo moderno. *In: Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada*. 3.^a ed. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., p. 290-300 [Publicado originalmente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1951].

———. 1976 [1958]. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social provocada. *In: Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada*. 3.^a ed. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., p. 160-219 [Publicado originalmente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1958. Também publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 32, n. 75, jul.-set./1959, p. 27-78 e em *Técnicas e problemas de mudança cultural provocada em face da organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro*. São Paulo, MEC/INEP/Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, 1967, p. 09-74 (Série Estudos e Documentos, v. 5)].

- . 1976 [1958/1959]. A sociologia aplicada: seu campo, objeto e principais problemas. In: *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. 3.^a ed. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., p. 93-159 [Publicado originalmente na revista *Sociologia*, v. XX, n. 1, mar./1958, e v. XXI, n. 3, 1959, sob os títulos: “A sociologia aplicada como disciplina autônoma” e “Campo e problemas da sociologia aplicada”].
- . 1977. Em busca de uma sociologia crítica e militante. In: *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes.
- FERREIRA, Márcia dos Santos. 2001. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- FOINA, Luciana de Mello Gomide. 1979. *Operação-Escola* (Projeto Especial Prioritário do Programa Estratégico de Desenvolvimento – 1968-1970) – Análise interpretativa. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- . 1982. Operação Escola: uma proposta governamental para erradicar a evasão no ensino primário. *Ande* (Revista da Associação Nacional de Educação), n. 3, p. 21-25.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. 1960. *Educação e Planejamento*: aspectos da contribuição de Karl Mannheim para a análise sociológica da educação. São Paulo, FFCL/USP (Boletim n. 252, Sociologia n. 7) [Reproduzido parcialmente em FORACCHI, Marialice M. (org.). 1982. *Karl Mannheim*: sociologia. São Paulo, Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25), p. 09-48].
- FREIRE, Paulo. 1959. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco.
- FREITAS, Marcos Cezar de. 2001. *História, Antropologia e a Pesquisa Social*: itinerários intelectuais. São Paulo, Cortez.
- . 2003. A escrita da história da educação e a formação dos professores. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista, EDUSF, p. 29-47.
- FRESTON, Paul. 2001. Um Império na Província: o Instituto Joaquim Nabuco em Recife. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil* – vol.1. 2.^a ed. São Paulo, Ed. Sumaré, p. 369-417.
- FREYRE, Gilberto. 1958 [1957]. Discurso pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freyre na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, n. 7, abr./1958, p. 105-114 [Também publicado em: FREYRE, Fernando de Mello (org.). *Anísio Teixeira*:

o homem e o educador. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, p. 85-98].

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. 1995. *Intelectuais, Estado e Educação*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas, Ed. da UNICAMP.

GOMES, Candido Alberto da Costa. 1979. Os estudos sociológicos da educação no Brasil. *Fórum Educacional*, v. 3, n. 4, out.-dez., p. 25-45.

GONÇALVES, Mauro Castilho. 1996. *Uma incursão nas relações entre educação e ciências sociais em São Paulo através da revista Pesquisa e Planejamento* (1957-1966). Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOUVEIA, Aparecida Joly. 1971. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 122, abr.-jun./1971, p. 209-241 [Também publicado em *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 01-47, 1971].

———. 1975. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, n. 16, jan., p. 139-146.

———. 1976. A pesquisa sobre educação no Brasil, de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p. 75-79.

———. 1985. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 63-67.

———. 1989. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, n. 1, 1.º sem., p. 71-79.

———. 1989b. Educação: território livre ou ocupado?. *Educação e Sociedade*, v. 10, n. 32, p. 23-26.

GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, Robert. 1969. *Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica*. São Paulo, Melhoramentos.

HORTA, José Silvério Baía. 1982. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil* (uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970). São Paulo, Ed. Autores Associados/Cortez Ed.

———. 1994. *O hino, o sermão e a ordem do dia*: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.

HYLLA, Erich. 1956. A natureza e as funções da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 78-90.

IANNI, Octávio. 1986. Estado e planejamento econômico no Brasil. 5.^a ed. São Paulo, Civilização Brasileira.

- INEP. 1956. Plano do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 206-213.
- KELLY, Celso. [1962?]. Notícia histórica. In: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1963. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Gabinete do Ministro, p. 09-12.
- KLINEBERG, Otto. 1955. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 24, n. 59, jul.-set., p. 118-136.
- LACERDA, Carlos. 1960. Substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados pelo Dep. Carlos Lacerda a 15 de janeiro de 1959. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., p. 504-522.
- LAFER, Celso. 1973. O planejamento no Brasil – observações sobre o Plano de Metas (1956-1961). In: LAFER, Betty Mindlin. *Planejamento no Brasil*. 2.^a ed. São Paulo, Ed. Perspectiva, p. 29-50.
- LAMBERT, Jacques. 1959. *Os Dois Brasis*. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE.
- LEITE, Dante Moreira. 1960. Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, n. 4, jun., p. 102-126.
- LERNER, Daniel e LASSWELL, Harold D. 1951. *The Policy Sciences: recent developments in scope and method*. Stanford, Stanford University Press.
- LILIENTHAL, David. 1972 [1953]. 2.^a ed. *TVA: democracia em marcha*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. 1940. Prefácio. In: *Tendências da Educação Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, p. 07-10.
- . 1940b. *Tendências da Educação Brasileira*. In: *Tendências da Educação Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, p. 11-50.
- . 1944. A Educação, Problema Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, n. 1, jul., p. 07-28.
- . 1945. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividade – Relatório do Diretor do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 6, n. 16, out., p. 95-135.
- LOURENÇO FILHO, Ruy. 1999. Cronologia e Bio-Bibliografia do Prof. Manoel Bergström Lourenço Filho. In: PILLETI, Nelson (org.). *Educação Brasileira: a atualidade de Lourenço Filho*. São Paulo, Comissão de Publicações da FEUSP, p. 191-220.

- . 2002. Mário Augusto Teixeira de Freitas. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 790-798.
- LÜDKE, Menga. 2002. Aparecida Joly Gouveia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 146-153.
- LUGLI, Rosário Genta. 2002. *O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MACIEL, Carlos Frederico. 1986. Pesquisa Educacional – Pesquisa Social. In: *A Universidade e outros temas*. Recife, FUNDAJ/Ed. Massangana; Brasília, INEP, p. 271-311.
- MAIO, Marcos Chor. 1997. *A História do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- . 1999. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, out., p. 141-158.
- MANNHEIM, Karl. 1961 [1943]. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro, Zahar Ed.
- . 1962 [1935]. *O Homem e a Sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna*. Rio de Janeiro, Zahar Ed.
- . 1968 [1929/1931/1936]. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro, Zahar Ed. [Também foi consultada a edição em espanhol da obra, publicada no México, pela Ed. Fondo de Cultura Económica, em 2004].
- . 1968 [1929]. Panorama de uma política científica: a relação entre a teoria social e a prática política. In: *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro, Zahar Ed.
- . 1972 [1950]. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo, Ed. Mestre Jou.
- MARIANI, Maria Clara. 1982. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, p. 169-195.

- MASSI, Fernanda. 1989. Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras. In: MICELI, Sergio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil* – vol.1. São Paulo, Vértice/Ed. dos Tribunais/IDESP, p. 410-459.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. 2002. Darcy Ribeiro. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 266-273.
- MAZZA, Débora. 1997. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional* (1941-1964). Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas.
- . 2001. A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel. *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro, Quartet, p. 97-126.
- MELLO, Guiomar Namó de. 1983. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 46, ago., p. 67-72.
- . 1985. Pesquisa Educacional, políticas governamentais e o ensino de 1.^o grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, maio, p. 25-31.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. 2000 [1972]. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ [Originalmente publicado com o título “*Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*”, editado pelo Latin American Studies Center, da Michigan State University, em 1972].
- MENDONÇA, Ana Waleska e BRANDÃO, Zaia (orgs.). 1997. *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro, Ravil.
- MICELI, Sergio. 2001. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de estado (1931-1937). In: *Intelectuais à brasileira*. São Paulo, Companhia das Letras, p. 293-341.
- MOREIRA, João Roberto. 1957. Projeto de erradicação do analfabetismo em Passa-Quatro. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 5, ago., p. 257-265.
- . 1958. Plano de estudo de comunidades urbanas, tendo em vista estabelecer bases para o planejamento educacional. *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, n. 7, abril, p. 115-122.
- . 1960. *Uma experiência de educação: o Projeto Piloto de Erradicação do Analfabetismo do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, Gráfica Carioca.
- MOREIRA, Renato Jardim. 1959. Pesquisa e Política Educacional. *Pesquisa e Planejamento*, n. 3, jun./1959, p. 35-42 [Texto refundido e ampliado de uma comunicação apresentada na X Reunião da SBPC, realizada em 1958, em São Paulo; também publicado, com acréscimos, sob o título “A investigação

- social diante dos problemas educacionais brasileiros” *In: Técnicas e problemas de mudança cultural provocada em face da organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro*. São Paulo, MEC/INEP/Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, 1967, p. 105-115 (Série Estudos e Documentos, v. 5)].
- MOREIRA, Roberto. 1989. *Planejamento Educacional no Brasil* (Documento de trabalho para reunião técnica da OEA). São Paulo, OEA/Departamento de Assuntos Educacionais (mimeo).
- MOTA, Carlos Guilherme. 1994. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 9.^a ed. São Paulo, Ed. Ática.
- NAGLE, Jorge. 1976. A reflexão pedagógica crítica: uma necessidade e um exemplo (a propósito da obra educacional de Dante Moreira Leite). *Cadernos de Pesquisa*, n. 17, jun., p. 13-26.
- . 2001. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2.^a ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- . 2002. Dante Moreira Leite. *In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 259-265.
- NASCIMENTO, Francisco João, MELCHIOR, José Carlos de Araújo e OLIVEIRA, Romualdo Portela. 1978. Reflexões a respeito de um plano nacional de educação. *Educação Brasileira*, v. 1, n. 1, 2.^o sem., p. 15-32.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. 2002. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. *In: MICELI, Sergio (org.). O que ler na ciência social brasileira*. São Paulo/Brasília, ANPOCS/Ed. Sumaré/CAPES, p. 351-437.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. 1952-1954. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Vol. I e II. Rio de Janeiro, s.n.
- NÓBREGA DA CUNHA, Carlos Alberto. 2003 [1932]. 1.^a reedição. *A Revolução e a Educação*. Brasília, Plano Editora/Ed. Autores Associados.
- NOGUEIRA, Oracy. 1958. Projeto de instituição de uma área-laboratório para pesquisas referentes à educação. *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, n. 7, abril, p. 123-130.
- . 1962. *Família e Comunidade: um estudo sociológico de Itapetininga*. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE (Série Sociedade e Educação, Coleção “O Brasil Provinciano”, 1).
- NUNES, Clarice. 2000. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, EDUSF.

- . 2002. Anísio Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 71-79.
- OLIVEIRA, Leila de Andrade. 2001. Paulo Rosas... uma questão de ética. In: DITTRICHI, Alexandre, OLIVEIRA, Leila de Andrade e ZENDRON, Rute Coelho. *Franco Seminário, Paulo Rosas, Mathilde Neder*. Rio de Janeiro/Brasília, Ed. Imago/CFP, p. 37-65.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. 1995. As ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil* – vol. 2. São Paulo, Ed. Sumaré/FAPESP, p. 235-307.
- PAIVA, Edil Vasconcellos e PAIXÃO, Léa Pinheiro. 1997. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JR., Celestino Alves da e RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, Papirus, p. 37-57.
- . 2002. *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino no Brasil?* Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense.
- PAIVA, Vanilda. 2003. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6.^a ed. rev. São Paulo, Ed. Loyola.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. 2002. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 555-561.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. 1995. *As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira*. 2 vols. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PASQUALE, Carlos. 1965. Salário-Educação (apresentação à 2.^a Reunião Conjunta do Conselho Federal com os Conselhos Estaduais de Educação – Belo Horizonte, dezembro de 1964). *Boletim Informativo CBPE*, n. 90, jan., p. 02-10.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. 2002. Mário Casasanta. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil* (da Colônia aos dias atuais). 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 799-808.
- PEREIRA, Luiz. 1968 [1959]. Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro. In: *Diagnóstico de uma situação educacional – A escola como fonte de tensões e fator de desenvolvimento na sociedade brasileira*. São Paulo, MEC/INEP/Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, 1968, p. 11-24 (Série Estudos e Documentos, v. 6) [Também publicado pela

Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, n. 1, 1960; e, com acréscimo da seção final, no livro *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., 1971].

PINHEIRO, Lúcia Marques, PIRES, Nise e OSÓRIO, Norma Cunha. 1968. Operação-Escola: subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 50, n. 112, out.-dez., p. 270-284.

PINTO, Álvaro Vieira. 1960 [1956]. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. 4.^a ed. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.

PLANEJAMENTO Educacional. 1962. *Educação e Ciências Sociais*, n. 20, ago., p. 03-08.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1961. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 84, out.-dez., p. 03-12.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [1962?]. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Gabinete do Ministro.

A RECONSTRUÇÃO Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). 1984 [1932]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, maio-ago., p. 407-425.

RELATÓRIO Preliminar da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais. 1956. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 123-157.

RIBEIRO, Darcy. 1958. O programa de pesquisas em cidades-laboratório. *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, n. 9, dez., p. 13-30.

———. 1960. A Universidade de Brasília. *Educação e Ciências Sociais*, v. 8, n. 15, set., p. 33-98.

———. 1994. Dr. Anísio. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5.^a ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, p. 07-11.

ROCHA, Marlos B. Mendes da. 1996. Posfácio: Anísio Teixeira ou um projeto mais feliz de moderno. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, p. 193-221.

ROTHWELL, Charles Easton. 1951. Foreword. In: LERNER, Daniel e LASSWELL, Harold D. *The Policy Sciences: recent developments in scope and method*. Stanford, Stanford University Press, p. VII-XI.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. 1988. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do INEP*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

- SALGADO DA GAMA, Clóvis. 1956. Entrevista coletiva concedida pelo Exm.^o Sr. Dr. Clóvis Salgado à imprensa, em 20 de junho de 1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 202-206.
- SAMPAIO, Silvia Saviano. 1999. Lourenço Filho e a reforma da instrução pública no Ceará. In: PILETTI, Nelson (org.). *Educação Brasileira: a atualidade de Lourenço Filho*. São Paulo, Comissão de Publicações da FEUSP, p. 61-75.
- SANTOS, Wanderley Guilherme. 2003. *O cálculo do conflito: estabilidade e crise na política brasileira*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Ed. UFMG/IUPERJ.
- SAVIANI, Dermeval. 1978. Educação brasileira: problemas. *Educação e Sociedade*, n. 1, set., p. 50-63.
- SCHWARTZMAN, Simon. 1987. A força do novo: por uma sociologia dos conhecimentos modernos no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 5, v. 2, p. 47-66. [Também publicado com o título “*Changing roles of new knowledge: research institutions and societal transformations in Brazil*” em WAGNER, Peter, WEISS, Carol, WITTROCK, Björn e WOLLMAN (eds.), *Social sciences and modern states: national experiences and theoretical crossroads*, Cambridge University Press, 1991, p. 230-260; e, em SCHWARTZMAN, Simon, *A redescoberta da cultura*, São Paulo, EDUSP/FAPESP, 1997, p. 95-125].
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. 2000. *Tempos de Capanema*. 2.^a ed. São Paulo, Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas.
- SEÇÃO de Estatística e Arquivo. 1931. *Estatística Escolar de 1930*. São Paulo, Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo (Brasil), publicação n.º 1, junho.
- SILVA, Arlete Marques da. 1983. *Educação: terra de ninguém*. São Paulo, Loyola.
- SILVA, Graziella Moraes Dias da. 2002. *Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista, EDUSF.
- SKIDMORE, Thomas. 2003. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. 13.^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. 1934. Justificativa do ante-projeto. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (org.). *O Problema Educacional e a Nova Constituição*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, p. 11-19.
- . 1947. Autonomia para a educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 11, n. 29, jul.-ago., p. 89-104.

- . 1952. Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, n. 46, abr.-jun., p. 69-79.
- . 1952b. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 18, n. 47, jul.-dez., p. 33-49 [Também publicado com o título “A educação e a unidade nacional” no livro *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1956, p. 03-22].
- . 1955. Ofício n.º 1.086, em 27 de dezembro de 1955. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, n. 61, jan.-mar., p. 145-149.
- . 1956 [1952]. A Reconstrução Educacional Brasileira. In: *A Educação e a Crise Brasileira*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, p. 126-138. [Originalmente publicado no Jornal do Comércio, em 1952; e, com o título “Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira” na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 49, jan.-mar./1953, p. 03-12].
- . 1956 [1953]. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 03-31.
- . 1956. Entrevista concedida ao “Diário de Notícias” sobre a extensão da escolaridade do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul.-set., p. 214-216.
- . 1956b. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 64, out.-dez., p. 03-27.
- . 1957. Ciência e Arte de Educar. *Pesquisa e Planejamento*, n. 1, jun., p. 67-85 [Também publicado em: *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 5, ago./1957; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n. 68, out.-dez./1957; e, no livro *Educação e o Mundo Moderno* (São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1977)].
- . 1958. Educação – problema de formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 29, n. 70, abr.-jun., p. 21-32.
- . 1958b. Por que especialistas de Educação? *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, n. 7, abr., p. 05-08.
- . 1963. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 39, n. 89, jan.-mar., p. 08-16.
- . 1963b. 1963: Ano da Educação. *Boletim Informativo CAPES*, n. 122, jan., p. 01-02.
- . 1967. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 47, n. 106, abr.-jun., p. 246-253. [Também publicado no *Boletim Informativo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia*, n. 18, maio/1967, p. 30-39].

- . 1999 [1962]. Comentário à lei, afinal aprovada: meia vitória, mas vitória. In: *Educação no Brasil*. 3.^a ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, p. 276-277.
- . 2000 [1956]. Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, de 05/06/1956. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista, EDUSF, p. 85-86.
- . 2000b [1956]. Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, de 24/10/1956. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista, EDUSF, p. 89-91.
- . 2001 [1957]. O Centro Regional de Pesquisas Regionais do Recife. In: FREYRE, Fernando de Mello (org.). *Anísio Teixeira: o homem e o educador*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, p. 77-83.
- THOMAS, William I. e ZNANIECKI, Florian. 2000 [1918]. Nota Metodológica. In: EUFRASIO, Mário (org.). *Nota Metodológica: capítulo introdutório de The Polish Peasant in Europe and America*. São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, 2000, p. 01-86.
- TOLEDO, Caio Navarro de. 1997. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2.^a ed. Campinas, Ed. da UNICAMP.
- VARGAS, Getúlio. 1938[1930]. A Plataforma da Aliança Liberal. In: A Nova Política do Brasil. Vol. I. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., p. 19-54.
- . 1938[1931]. O Primeiro Ano do Governo Provisório. In: A Nova Política do Brasil. Vol. I. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., p. 153-254.
- . 1938[1936]. O levante comunista de 27 de novembro de 1935. In: *A Nova Política do Brasil*. Vol. IV. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., p. 135-145.
- VASCONCELOS, Itamar de Abreu. 2002. Carlos Frederico do Rego Maciel. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil (da Colônia aos dias atuais)*. 2.^a ed. aum. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/MEC-INEP-COMPED, p. 220-224.
- VEIGA, Cynthia Greive e FARIA FILHO, Luciano Mendes. 2002. A escrita da história da educação mineira: a produção de Paulo Krüger. In: GONDRA, José (org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república*. 2.^a ed. rev. Bragança Paulista, EDUSF, p. 37-57;
- VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. 1969. *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo, Livraria Ed. Pioneira.

- WAGLEY, Charles, AZEVEDO, Thales de, COSTA PINTO, Luiz A. 1950. *Uma pesquisa sobre a vida social no estado da Bahia* (with english text). Bahia, Secretaria de Educação e Saúde (Publicações do Museu do Estado, n. 11).
- WEBER, Max. 2004 [1918]. *Ciência e Política: duas vocações*. 12.^a ed. São Paulo, Cultrix.
- XAVIER, Libânia Nacif. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista, IFAN/CDAPH/EDUSF.
- . 2003. Educação, raça e cultura em tempos de desenvolvimentismo. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Cláudia, GONDRA, José Gonçalves. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista, EDUSF, p. 487-504.
- XAVIER, Maria do Carmo. 2004. Morro do Querosene: aspectos da pesquisa educacional produzida em Minas Gerais (1950-60). In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação* (Curitiba/PR, 2004) [<http://www.sbhe.org.br>].
- . 2005. Várzea do Pantana: a pesquisa sociológica na dinâmica do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. In: *Anais do III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais* (COPEHE-MG/São João del Rei, 2005).

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por Centro, categorias temáticas e período de início ou proposição	1
ANEXO N.º 2 – Diretores dos Centros de Pesquisas do INEP.....	55

ANEXO N.º 1 – Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por Centro, categorias temáticas e período de início ou proposição

CBPE	2
CRPE/SP	12
CRPE/PE	23
CRPE/MG	33
CRPE/RS	42
CRPE/BA	50

CBPE

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição.

CBPE - CATEGORIAS TEMÁTICAS	1955/1961	1962/1973	TOTAL
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares.	09	11	20
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional.	05	05	10
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	01	05	06
Administração da educação.	03	03	05
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão.	-	05	05
Economia da educação.	-	04	04
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	01	03	04
Recursos humanos. Mercado de trabalho.	01	02	03
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	-	02	02
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	02	02
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos.	01	01	02
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares.	-	-	-
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar.	-		-
Educação e movimentos sociais	-		-
Pesquisa Histórica	-		-
Total:	20	43	63

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 1 – Projetos CBPE – Caracterização de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1955	1) A escola primária em Blumenau	Orlando Ferreira de Melo (Escola Normal de Blumenau)
1956	2) Situação educacional na Bahia e em São Paulo	Carlos Mascaro (FFCL/USP) e Luis Henrique Dias Tavares (Historiador - Colégio Estadual da Bahia)
1956	3) Situação educacional em Pernambuco	João Roberto Moreira (CBPE)
1956	4) Sistema educacional da Amazônia – Amazonas e Pará	Arthur César Ferreira Reis (PUC/RJ e Ex-diretor de Instrução Pública do Estado do Amazonas)
1956	5) Situação educacional em Sergipe	José Antônio Nunes Mendonça (Escola Normal de Aracaju)
1956	6) Sistema educacional do Estado do Piauí	Raimundo Nonato Monteiro de Santana
1956	7) Estudo do problema da formação do professor primário no Brasil (Curso Normal)	Eny Caldeira (DEPE/CBPE)
1960	8) Sistema escolar do Novo Estado da Guanabara (nível elementar e médio)	Geraldo Bastos Silva e Raquel Zeidel (CBPE)
1960	9) O Ensino Secundário no Brasil	Jayme Abreu e Nádia Franco da Cunha (DEPE/CBPE)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	10) Psicologia necessária ao professor primário (Curso Normal)	DAM/CBPE
1963	11) Estudo dos currículos da escola secundária no Brasil, depois da LDB	Gildásio Amado (DEPE/CBPE)
1963	12) Preparação de candidatos a cursos superiores na Guanabara	Jayme Abreu e Nádia Franco da Cunha (DEPE/CBPE)
1965	13) Anuário Brasileiro de Educação	MEC/INEP/CBPE
1966	14) O exame de admissão na Guanabara	Jurídice Pessoa Barbosa, Maria de Lourdes L. Pereira Dias e Maria Antonia de Jesus (DEPE/CBPE)
1966	15) Vestibular na Guanabara, em 1964	Nádia Franco da Cunha (DEPE/CBPE)
1967	16) O exame de madureza na Guanabara (Estudo dos exames do artigo 99 no Estado da Guanabara)	Aurélia Leite (DEPE/CBPE)
1967	17) Estudo sobre o Ensino Normal	DAM/CBPE
1967	18) O exame vestibular aos cursos superiores (N/C) como preparação para os estudos profissionais	DAM/CBPE
1969	19) Natureza do segundo ciclo do ensino médio	DEPE/CBPE
1970	20) Presença do francês, inglês e latim no currículo da escola secundária na Guanabara	Jayme Abreu e Nádia Franco da Cunha (DEPE/CBPE)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 2 – Publicações CBPE – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
MELO, Orlando Ferreira	Pesquisa sobre a escola primária em Blumenau [projeto]. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (1): 163-72, ago./1956.
TAVARES, Luis Henrique Dias	<i>Fontes para o Estudo da Educação no Brasil – Bahia</i> . Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1959 (Série Levantamentos Bibliográficos, 1). [Reeditado em 2001 pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB].
MASCARO, Carlos Corrêa	<i>Município e Ensino no Estado de São Paulo</i> . Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1959 (Série Inquéritos e Levantamentos, 10).
MOREIRA, João Roberto	Aspectos culturais da área do Recife. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (2): 107-38, ago./1956.
	Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (3): 21-75, dez./1956.
	Pernambuco: suas condições histórico-econômicas. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (4): 227-56, mar./1957.
	Aspectos regionais e culturais de Pernambuco: as áreas litorâneas e interiores. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (5): 49-79, ago./1957.
REIS, Arthur Cezar Ferreira	<i>Santarém: seu desenvolvimento histórico</i> . 2. ^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL/Governo do Estado do Pará, 1979, 198p. [1. ^a ed. não localizada].
CBPE	Sistema Escolar do Novo Estado da Guanabara [plano de pesquisa]. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 8(15): 161-2, set./1960.
CALDEIRA, Eny	O problema da formação de professores primários. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 26(64): 28-43, out.-dez./1956.
	<i>Oportunidades de formação do magistério primário: estudos e levantamentos do ensino normal</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1959. (Série Publicações Diversas).
ABREU, Jayme e HAVIGHURST, Robert	O problema da educação secundária na América Latina. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 9 (17): 25-42, maio.-ago./1961.
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
INEP/CBPE	<i>Anuário Brasileiro de Educação – 1964</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1966, 694p.
CBPE	<i>Psicologia no trabalho do professor primário</i> . 2. ^a ed. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1976, 33 p. (Série Pesquisas e Monografias) [1. ^a ed. não localizada].
	<i>Curriculo Ginasial Secundário no Brasil, depois da Lei de Diretrizes e Bases</i> . (Documento apresentado na 3. ^a Conferência Nacional de Educação). Salvador, abr./1967. 15p.
	<i>Exames de madureza na Guanabara</i> . Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, s/d, 112p.
	<i>Natureza do segundo ciclo do ensino médio</i> . (Documento apresentado na 4. ^a Conferência Nacional de Educação). São Paulo, jun./1969.
	Cursos preparatórios de admissão ao ginásio na Guanabara. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 53(117): 84-133, jan.-mar./1970.
MASCARO, Carlos Corrêa	Extensão da Escolaridade [tema da 3. ^a Conferência Nacional de Educação]. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 47(106): 121-218, abr.-jun./1967.
ABREU, Jayme	<i>Educação, Sociedade e Desenvolvimento</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968.
	Articulação entre o ensino primário e médio. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 48(108): 253-64, out.-dez./1967.
ABREU, Jayme e CUNHA, Nadia Franco da	<i>Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1965 (2 volumes).
CUNHA, Nadia Franco da	<i>Vestibular na Guanabara</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1967 (Série Pesquisas e Monografias, 5).
PINHEIRO, Lúcia Marques (DAM/CBPE)	Inquérito sobre a formação do professor primário. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 38(87): 107-36, jul.-set./1962.
	Formação do professor primário no Brasil. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 52 (115): 113-36, jul.-set./1969.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 3 – Projetos CBPE – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1956	1) Organização de um livro-fonte sobre a civilização brasileira	Djacyr Meneses (Universidade do Brasil)
1956	2) Estudo geral do pensamento e da orientação da administração educacional no Brasil	João Roberto Moreira (CBPE) e Erasmo Pilotto (ex-Secretário de Educação e Cultura do Paraná)
1956	3) Estudo sobre estereótipos na literatura brasileira	Waldemiro Bazzanella (DEPS/CBPE) e Guy José Paulo de Hollanda (DEPS/CBPE)
1957	4) Recursos educativos dos museus	Guy José Paulo de Hollanda (DEPS/CBPE)
1959	5) Classes secundárias experimentais no Brasil	Jayme Abreu e Nádia Franco da Cunha (DEPE/CBPE)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1963	6) Estudo sobre as dificuldades do professor primário que se inicia na profissão (professor iniciante em classes de primeiro ano primário)	DAM/CBPE
1964	7) Atitudes, métodos e recursos de ensino de professores públicos destacados, da Guanabara	DAM/CBPE
1970	8) Estudo comparativo sobre métodos de ensino de leitura do primeiro ano primário.	DAM/CBPE
1971	9) Dificuldade dos alunos do primeiro ano primário em leitura	DAM/CBPE
1971	10) Dificuldade dos alunos do primeiro ano primário em matemática	DAM/CBPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 4 – Publicações CBPE – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
MENEZES, Djacir	<i>O Brasil no pensamento brasileiro</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1957, 576p. (Série Livros-Fonte, 1).
MOREIRA, João Roberto	<i>Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1960, 473p. (Série Livros-Fonte, 4).
HOLLANDA, Guy de	<i>Recursos Educativos dos Museus Brasileiros</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE/ONICOM, 1958, 271p. (Série Publicações Diversas). A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (4): 77-119, mar./1957.
BAZZANELLA, Waldemiro.	Valores e estereótipos em livros de leitura. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (4): 121-33, mar./1957.
CUNHA, Nádia Franco da e ABREU, Jayme	Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 40(91): 90-151, jul.-set./1963.
DAM/CBPE	<i>Métodos, atitudes e recursos de ensino de professores primários da Guanabara</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1971, 42p. (Série Pesquisas e Monografias, 8). <i>Dificuldades do professor primário recém formado em classes do primeiro ano</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1971, 51p. (Série Pesquisas e Monografias, 9). <i>Fatores que influem no ensino da leitura e da ortografia na escola fundamental: 1.ª série</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE/OEA, 1974, 128p. (Série Pesquisas e Monografias, 11).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 5 – Projetos CBPE – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1956 (N/C)	1) Inquérito sobre a situação social e profissional do magistério primário brasileiro	DEPS/CBPE
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1963	2) Qualificação profissional do magistério secundário na Guanabara	Mariângela Telles Capistrano, Jurídica Pessoa Barbosa e Maria de Lourdes Lippolis Pereira Dias (DEPE/CBPE)
1964	3) Censo Escolar	MEC/INEBP/IBGE
1964	4) Caracterização sócio-econômica do estudante universitário	Célia Lúcia Monteiro de Castro (DAM/CBPE)
1964 (N/C)	5) Condições de integração profissional do professorado primário do Estado da Guanabara	DAM/CBPE
1970	6) Condições sócio-econômicas dos professores primários brasileiros	Maria Laís Mousinho Guidi, Nise Pires e Sérgio Guerra Duarte (DAM/CBPE)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 6 – Publicações CBPE – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
MEC/INEP/IBGE	<i>Censo Escolar do Brasil</i> . 1.º vol. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1966, 700p.
CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de	<i>Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968, 440p. (Série Pesquisas e Monografias, 3b).
DAM/CBPE	<i>Condições Sócio-Econômicas dos professores primários brasileiros</i> . Rio de Janeiro, CBPE, 1970, 21p. [também publicado: <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 54(119): 165-88, jul.-set./1970].

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 7 – Projetos CBPE – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1957	1) Planejamento do sistema escolar de Brasília	Paulo de Almeida Campos (DEPE/CBPE)
1957	2) Reformas nos sistemas estaduais de ensino	Eny Caldeira (DEPE/CBPE)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1968	3) Operação-Escola: subsídios para uma reformulação do ensino primário	Lúcia Marques Pinheiro (DAM/CBPE)
1969	4) Reformulação das diretrizes do ensino primário e médio no Brasil (Subsídios ao Grupo de Trabalho do MEC – Reforma do Ensino Primário e Médio)	Jayme Abreu (DEPE/CBPE)
1970	5) Reformulação dos currículos e programas para a educação fundamental	Lúcia Marques Pinheiro (DAM/CBPE)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – Publicações CBPE – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CAMPOS, Paulo de Almeida	O Planejamento do Sistema Escolar de Brasília. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 4 (10): 137-9, abr./1959.
	Plano Educacional de Brasília (apresentação esquemática). <i>Boletim Informativo CBPE</i> , n. 21, abr./1959, pp. 05-7.
ABREU, Jayme	Articulação entre o ensino primário e médio no Brasil. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 48(108): 253-64, out.-dez./1967.
	Grupo de trabalho para reforma do ensino primário e médio. <i>Boletim Informativo CBPE</i> , n. 150, jan./1970.
PINHEIRO, Lúcia Marques	Operação-Escola: subsídios para reformulação do ensino primário brasileiro. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 50(112): 270-84, out.-dez./1968.
	Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 57(125): 10-31, jan.-mar./1972.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 9 – Projetos CBPE – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1966	1) Aspectos da reprovação da escola secundária na Guanabara	Nádia Franco da Cunha e Sérvula de Souza Paixão (DEPE/CBPE)
1965 (N/C)	2) Evasão e reprovação na escola primária brasileira	DAM/CBPE
1967	3) Estudo comparativo das provas finais de verificação de rendimento escolar de diferentes Estados brasileiros (curso primário)	DAM/CBPE
1970	4) Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano primário	DAM/CBPE
1971	5) Influência de fatores psicológicos e de saúde sobre o rendimento escolar no primeiro ano primário	DAM/CBPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – Publicações CBPE – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
DEPE/CBPE	<i>Reprovação e repetência das duas primeiras séries do ensino secundário público na Guanabara, 1967 e 1968.</i> Rio de Janeiro:CBPE, 1971. [CFCH/UFRJ]
DAM/CBPE	<i>Provas de rendimento escolar no curso primário.</i> 16p. (Documento apresentado na 3. ^a Conferência Nacional de Educação – Salvador, abr./1967). [CFCH/UFRJ]
DAM/CBPE	<i>Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano.</i> 2. ^a ed. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1976, 31p. (Série Pesquisas e Monografias, 7).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 11 – Projetos CBPE – Economia da Educação

CATEGORIA “ECONOMIA DA EDUCAÇÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964	1) Levantamento de gastos estaduais com educação - 1964	Nádia Franco da Cunha e Jurídice Pessoa Barbosa (DEPE/CBPE)
1965	2) Gastos públicos orçados para a educação no Brasil – 1965 e 1966	Jayme Abreu e Nádia Franco da Cunha (DEPE/CBPE)
1966	3) Estudo de custos da educação em nível primário e médio	Moisés Ferreira Dias, Maria Luiza Barbosa de Oliveira, Newton de Araújo Queiroz e Sérgio Ramos de Oliveira (DEPE/DEPS/CBPE)
1969	4) Situação do Salário-Educação no Brasil	Fábio Veloso dos Santos e Maria de Lourdes Pereira (DEPE/CBPE)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 12 – Publicações CBPE – Economia da Educação

CATEGORIA “ECONOMIA DA EDUCAÇÃO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
DEPE/CBPE	Enunciação de atividades da DEPE em 1964. <i>Boletim Informativo CBPE</i> , n. 92, mar./1965, p. 22. [publica dois quadros resultantes do “Levantamento de gastos estaduais com educação – 1964”].
PASQUALE, Carlos	<i>Legislação do Salário Educação</i> . MEC/INEP/CRPE-SP, s/data [1967].
VELOSO, Fábio	Salário-Educação e financiamento da educação primária. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 54(119): 189-204, jul.-set./1970.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 13 – Projetos CBPE – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Estudo da promoção de alunos no ensino primário	Roger Séguin (DEPE/CBPE)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	2) Domínio do vocabulário e dos conceitos históricos previstos nos programas de Estudos Sociais na Escola Primária (História e Geografia)	DAM/CBPE
1963 (N/C)	3) Domínio pelas crianças da organização e dos princípios gerais da vida democrática	DAM/CBPE
1963 (N/C)	4) Interesse da criança em idade escolar	DAM/CBPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 14 – Publicações CBPE – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CBPE	Promoção e aprendizagem na escola primária: pesquisas e estudos sobre o ensino primário (1.ª parte). Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1959, 116p. mimeogr. Conceitos e vocabulário no ensino de História do Brasil na escola primária. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 55(122): 286-98, abr.-jun./1971.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 15 – Projetos CBPE – Recursos humanos. Mercado de trabalho.

CATEGORIA “RECURSOS HUMANOS. MERCADO DE TRABALHO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1956 (N/C)	1) Estudo sobre as profissões de nível superior no Brasil	Evaristo de Moraes Filho (Universidade do Brasil)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1966 (N/C)	2) As condições de formação do trabalho qualificado do Estado da Guanabara	Klaas Woortmann (DEPS/CBPE)
1970	3) Escolarização e Mão-de-Obra	Maria Laís Mousinho Guidi e Sérgio Guerra Duarte (DAM/CBPE)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 16 – Publicações CBPE – Recursos humanos. Mercado de trabalho.

CATEGORIA “RECURSOS HUMANOS. MERCADO DE TRABALHO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
GUIDI, Maria Laís Mousinho e DUARTE, Sérgio Guerra	<i>Escolaridade e mão-de-obra industrial e comercial no Rio de Janeiro</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1976, 111p. (Série Pesquisas e Monografias, 17).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 17 – Projetos CBPE – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1966	1) Critérios para a seleção de alunos de Escolas Normais na Guanabara	Maria Luiza Larqué (DAM/CBPE)
1966 (N/C)	2) Auto-avaliação das Escolas Secundárias	DEPE/CBPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 18 – Projetos CBPE – Follow-up de ex-alunos

CATEGORIA “FOLLOW-UP DE EX-ALUNOS” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	1) Destino de crianças que terminam as escolas primárias públicas na Guanabara	DAM/CBPE
1965 (N/C)	2) Seguimento dos ex-alunos da Escola Experimental do INEP do Rio de Janeiro	DAM/CBPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 19 – Publicações CBPE – Follow-up de ex-alunos

CATEGORIA “FOLLOW-UP DE EX-ALUNOS” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
DAM/CBPE	<i>Destino das crianças que concluíram o curso primário no Estado da Guanabara: resultados preliminares</i> (Documento apresentado na 3.ª Conferência Nacional de Educação). 07p. multil. Salvador, abr./1967[CFCH/UFRJ]. [Destino das crianças que concluíram o curso primário em 1963 na Guanabara. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 47(106): 269-73, abr.-jun./1967].

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 20 – Projetos CBPE – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	TÍTULO PROJETO	Pesquisador
1956	1) A escola primária na opinião de pais e professores	Aparecida Joly Gouveia (DEPS/CBPE)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1966	2) Estudo de atitudes e expectativas de alunos do 2.º ciclo do ensino médio, na Guanabara, e de seus respectivos pais, em relação ao ensino superior e à vida profissional.	Maria Lais Mousinho Guidi, Jayme Simões de Aguiar e Sérgio Guerra Duarte (DEPS/CBPE)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 21 – Publicações CBPE – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
GOUVEIA, Aparecida Joly	Opiniões dos pais e professores sobre a escola. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 1 (3): 141-61, dez./1956.
	A escola e o professor na opinião dos pais. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (5): 179-206, ago./1957.
	Aspirações em relação ao futuro dos filhos. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 2 (6): 279-92, nov./1957.
	Aproveitamento escolar, castigos e responsabilidade da família (um estudo sobre a filosofia da educação dos pais). <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (7): 33-49, abr./1958.
CBPE	<i>Expectativas profissionais dos estudantes do segundo ciclo de nível médio do Estado da Guanabara</i> . Rio de Janeiro, 1968, 82p.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

CRPE/SP

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição.

CRPE/SP - CATEGORIAS TEMÁTICAS	1956/1961	1962/1973	TOTAL
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares.	09	09	18
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	08	03	11
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional.	05	05	10
Administração da educação.	04	05	09
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão.	04	03	07
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	03	02	05
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	03	01	04
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar.	01	02	03
Pesquisa Histórica	02	-	02
Economia da educação.	-	01	01
Recursos humanos. Mercado de trabalho.	-	-	-
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	-	-
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos.	-	-	-
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares.	-	-	-
Educação e movimentos sociais	-	-	-
Total:	39	31	70

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 1 – Projetos CRPE/SP – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1956	1) Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo	Maria José Garcia Werebe (coord.)
1957	2) Levantamento do Ensino Primário no Estado de São Paulo	Renato Jardim Moreira (coord.)
1957 (N/C)	3) A escola japonesa em São Paulo	DEPS
1957 (N/C)	4) A escola estadual e a escola municipal de uma comunidade próxima a São Paulo	DEPS
1958 (N/C)	5) Levantamento do Ensino Normal	DEPS
1958 (N/C)	6) Análises das exigências educacionais não atendidas pelo ensino técnico-industrial	DEPS
1960	7) Cadastro escolar do município de São Paulo: 1958-1960	Haydée Roveratti (coord.)
1961	8) Cadastro escolar do município de São Paulo - 1961	Maria do Carmo Guedes (coord.)
1961	9) Condições de funcionamento dos ginásios oficiais no Estado de São Paulo	José Querino Ribeiro, Carlos Correa Mascaro e José Augusto Dias
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	10) Levantamento de dados para o Anuário Brasileiro de Educação	DEPES
1963 (N/C)	11) Cadastro das instituições escolares de diferentes níveis e graus, de Curitiba	DEPS
1963 (N/C)	12) Sistema educacional municipal de Presidente Prudente	DEPS
1964 (N/C)	13) Estudo comparativo entre escolas do SENAI e escolas técnico-industriais de nível médio	DEPES
1965 (N/C)	14) Educação comparada nas áreas da Alta Paulista e Norte do Paraná	DEPES
1965 (N/C)	15) Avaliação do Projeto Principal n.º 1 da UNESCO	DEPES
1966 (N/C)	16) Pesquisa sobre a organização dos cursos e serviços de supervisão	DEPES
1969 (N/C)	17) Índice da legislação federal e paulista sobre o ensino médio – 1962-1969	DEPES
1970 (N/C)	18) Levantamento cadastral e educacional em 50 municípios do Estado de São Paulo	DEPES

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 2 – Publicações CRPE/SP – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
WEREBE, Maria José Garcia e outros	<i>Levantamento do ensino secundário e normal do Estado de São Paulo</i> . São Paulo: CRPE/SP, 1958, 255p. (Série Monografias).
CRPE/SP	LEVANTAMENTO do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 2: 233-40, junho/1958.
	Levantamento do Ensino Primário. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 1: 111-20, jun./1957.
	Levantamento do Ensino Primário: procedimentos. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 2: 73-102, jun./1958.
	Levantamento do Ensino Primário: primeiros resultados. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 2: 103-18, jun./1958.
	Levantamento do Ensino Primário (resultados relativos à escola). <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 57-81, jun./1960.
	Alguns característicos da Escola Primária no Município de São Paulo, em 1958. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 3: 107-122, jun./1959.
	<i>Cadastro do ensino primário no município de São Paulo – 1960</i> . São Paulo: CRPE/SP, 1960, 54p.
MOREIRA, Renato Jardim	Pesquisa e Política Educacional. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 3: 35-42, jun./1959.
SILVA, José Fábio Barbosa da	Fontes de Falhas nas Informações sobre Matrícula na Escola Primária. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 3: 50-58, jun./1959.
BEISIEGEL, Celso de Rui	Aproveitamento de Estatísticas Educacionais em Pesquisas. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 27-35, jun./1960.
RIBEIRO, José Querino, MASCARO, Carlos Correa e DIAS, José Augusto	Condições de funcionamento dos ginásios oficiais no Estado de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 7: 138-190, jun./1964.
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
INEP	<i>Anuário Brasileiro de Educação – 1964</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1966, 694p.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 3 – Projetos CRPE/SP – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Ficha de Observação de Alunos	José Mário Pires Azanha (coord.)
1957	2) Escalas de Escolaridade	Sílvia Maurer, Maria da Glória Macruz, Maria do Carmo Guedes, Lybia de Mattos Bruno e Álvaro Marchi (estatístico)
1957 (N/C)	3) O psico-diagnóstico de Rorschard aplicado às crianças de idade pré-escolar: 5 a 12 anos	DEPE
1958	4) A posição da alternativa certa num teste de múltipla escolha	José Mário P. Azanha, Frederico de Barros Brotero, Lygia Siniscalco e Álvaro Marchi
1959	5) O rendimento na solução de problemas aritméticos na escola primária	José Mário P. Azanha, Frederico de Barros Brotero, Lygia Siniscalco e Álvaro Marchi
1961	6) Organização de um teste coletivo de prontidão para leitura	Elza Lima Gonçalves Antunha
1961 (N/C)	7) A importância do treino na resolução de problemas na escola secundária	DEPE
1961 (N/C)	8) Análise da literatura sobre seleção de professores para o magistério primário	DEPE
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962	9) Revisão crítica de trabalhos experimentais sobre o processo de resolução de problemas	Frederico de Barros Brotero
1963 (N/C)	10) A auto-avaliação como processo de desenvolvimento de uma instituição escolar	DEPE
1968 (N/C)	11) Elaboração de padronização de provas de escolaridade	Hilda de Almeida Guedes e Ivone Prandi

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 4 – Publicações CRPE/SP – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
CRPE/SP	Projeto para elaboração de instrumentos para observação de professores e alunos. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 1: 127-30, jun./1957.
	Ficha de Observação de Alunos. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 2: 119-65, jun./1958.
	Ficha de Observação de Alunos. 1957. Documento localizado no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação/USP. (CRPE/DEPES/PAT/Caixa 3/Doc. 46).
	Projeto de Escalas de Escolaridade. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 1: 131-6, jun./1957.
	Escalas de Escolaridade. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 2: 167-232, jun./1958.
	Escalas de Escolaridade. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 3: 148-53, jun./1959.
	Escalas de Escolaridade. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 97-101, jun./1960.
AZANHA, José Mário Pires, BROTERO, Frederico de Barros e SINISCALCO, Lygia	O rendimento na solução de problemas aritméticos na escola primária. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 127-56, jun./1960.
	Estudo experimental sobre efeitos de alteração na forma de apresentação de problemas aritméticos. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 5: 188-210, jun./1962.
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
AUTOR	PUBLICAÇÃO
-	-

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 5 – Projetos CRPE/SP – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1958	1) O papel das atividades extracurriculares no rendimento escolar: estudo piloto de uma escola secundária	Haydée Roveratti e José Fábio Barbosa da Silva
1958	2) Análise de conteúdo dos livros de leitura da escola primária	Dante Moreira Leite (coord.)
1961	3) Investigação preliminar sobre a possibilidade de introdução do ensino automático na escola brasileira: aprendizagem programada e máquinas de ensinar	Rodolpho Azzi
1961	4) Comparação entre modos de resposta na instrução programada	Rodolpho Azzi e Álvaro Marchi
1961	5) O professor em relação às inovações no campo da educação (Santos/SP)	Maria do Carmo Guedes e Haydée Roveratti
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1964	6) Processo de avaliação do método Paulo Freire, do curso de alfabetização de Osasco (SP)	Celso de Rui Beisiegel
1966	7) O esforço da renovação no ensino primário de São Paulo	Aiko Osasa, Maria da Glória O. Resende, Maria Dulce Dias Bastos e Maria Cecília B. T. Nunes.
1968	8) Posição atual dos recursos audiovisuais no ensino secundário do Município de São Paulo	Maria Aparecida dos Santos
1967 (N/C)	9) Levantamento do universo vocabular dos alunos dos cursos de alfabetização de adultos do Estado de São Paulo	DEPES
1969 (N/C)	10) Plano de avaliação de mérito de professores primários (Santos/SP)	DEPES

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 6 – Publicações CRPE/SP – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
ROVERATTI, Haydée Maria e SILVA, José Fábio Barbosa	Experiências de Técnicas Modernas numa Escola Tradicional: tema para investigação. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 36-44, jun./1960.
LEITE, Dante Moreira	Análise de Conteúdo dos Livros de Leitura. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 102-26, jun./1960.
AZZI, Rodolpho	Máquinas de aprender: a moda e o medo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 5: 126-36, jun./1962.
AZZI, Rodolpho e MARCHI, Álvaro	Comparação entre modos de resposta na instrução programada. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 7: 78-101, jun./1964.
CRPE/SP	<i>Uma bibliografia sobre instrução programada e máquinas de aprender</i> . São Paulo: CRPE/SP, 1962, 31p.
B) PROJETOS PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
BEISIEGEL, Celso de Rui	Uma campanha de alfabetização de adultos no Brasil. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 9: 29-40, jun./1965.
CRPE/SP	O esforço de renovação no Ensino Primário da cidade de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 11: 07-96, dez./1968.
SANTOS, Maria Aparecida	A situação dos recursos audiovisuais na Escola Secundária de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 13: 99-214, dez./1970.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 7 – Projetos CRPE/SP – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958	1) Planejamento da expansão da rede escolar de Presidente Prudente (SP)	Nadir de Almeida Barreto (a partir de out./1961)
1960 (N/C)	2) Planejamento da expansão da rede escolar primária de Santos (SP)	Maria do Carmo Guedes e Haydée Roveratti
1961	3) O ensino primário complementar no município de São Paulo: contribuição para o planejamento e organização do prolongamento da escolaridade básica.	Nelson Rosamilha
1961 (N/C)	4) Estimativa de crescimento de matrícula para o 4.º e 5.º anos do curso primário no Município de São Paulo	DEPE
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964	5) Elaboração de um plano de educação secundária	DEPE
1966	6) Implantação das classes de 5.ª e 6.ª séries em São Paulo	Guiomar Namo de Mello, Maria Helena Guedes e Neide Carvalho de Arruda
1968	7) Levantamento de dados preliminares para a elaboração de um Plano de Educação para o Estado de São Paulo	Anita Favaro Martelli, João Gualberto de Carvalho Menezes, José Augusto Dias, José Carlos de Araújo Melchior, Roberto Moreira
1968	8) A rede de estabelecimentos de ensino médio do Estado de São Paulo.	DEPE
1968 (N/C)	9) Racionalização da empresa escolar	José Augusto Dias (coord.)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – Publicações CRPE/SP – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
ROSAMILHA, Nelson	O ensino primário complementar no município de São Paulo: contribuição para o planejamento e organização do prolongamento da escolaridade primária básica. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 9: 91-212, jun./1965.
GOUVEIA, Aparecida Joly	O Nível de Instrução dos Professores do Ensino Médio. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 8: 23-65, dez./1964. Desigualdade no Acesso à Educação de Nível Médio. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 10: 37-58, dez./1966.
ABREU, Jayme	Fatores Sociais Atuantes no Currículo da Escola Secundária Brasileira. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 8: 67-88, dez./1964.
CRPE/SP	Implantação de classes de 5.ª e 6.ª séries na cidade de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 11: 97-148, dez./1968. <i>Rede de Estabelecimentos de Ensino Médio do Estado de São Paulo</i> . São Paulo: Secretaria de Economia e Planejamento, 1969. <i>Planificação da educação e seus problemas econômicos e sociais</i> . São Paulo: CRPE/[SP] Prof. Queiroz Filho, 1969, 347p. (Série Estudos e Documentos, 2). <i>Dados estatísticos relativos à rede oficial de ensino secundário e normal da Grande São Paulo - 1970</i> . São Paulo: CRPE [SP], 1971, 25p.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 9 – Projetos CRPE/SP – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1961	1) Evasão no ensino industrial e suas possíveis causas	Moysés Brejon
1961	2) Evasão escolar no ensino primário no município de Santos (SP)	Haydée Roveratti
1961	3) Aproveitamento escolar dos alunos das classes experimentais do CRPE/SP	Maria do Carmo Guedes
1961 (N/C)	4) Estudo crítico do processo de avaliação do rendimento escolar na escola primária	José Mário Pires Azanha
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962	5) A rede escolar no município de Rio Claro e os fatores responsáveis pela evasão na escola primária	Carolina Martuscelli Bori e Maria da Penha Villalobos
1964	6) O conceito de rendimento escolar e o planejamento educacional	Henry Cley Lindgren e Hilda de Almeida Guedes
1963 (N/C)	7) Fatores sociais de repetência na escola primária “Wilson Cantoni” em São José do Rio Preto	DEPES

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – Publicações CRPE/SP – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
BREJON, Moysés	<i>Racionalização do Ensino Industrial</i> (resultados de uma pesquisa). Rio de Janeiro: CBPE, 1962 (Série Pesquisas e Monografias, 3).
LINDGREN, Henry Cley e GUEDES, Hilda de Almeida	Status Social, Inteligência e Rendimento Educacional entre Estudantes de Escolas Primárias e Secundárias, em São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 9: 81-90, jun./1965.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 11 – Projetos CRPE/SP – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1959	1) O vocabulário da criança da escola primária	Dante Moreira Leite
1961	2) Análise de conteúdo da Psicologia Educacional	Arrigo Leonardo Angelini e Samuel Pfromm Neto
1961 (N/C)	3) Uma escala para medida de ansiedade em crianças	DEPE
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962	4) Estudo sobre a fadiga escolar entre estudantes do ensino secundário na cidade de São Paulo	Maria José Garcia Werebe
1962 (N/C)	5) Aprendizagem lenta de alunos de 1.º e 2.º graus no Estado de Santa Catarina	DEPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 12 – Publicações CRPE/SP – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
LEITE, Dante Moreira	O brinquedo, a leitura e a criança. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 2:11-17, jun./1958.
	A influência da Literatura na formação da criança. <i>Atualidades Pedagógicas</i> , 11(53): 03-08, maio-dez./1961.
ANGELINI, Arrigo Leonardo, PFROMM Netto, Samuel e ROSAMILHA, Nelson	Análise de conteúdo da Psicologia Educacional. <i>Psicologia Escolar e Psicologia Educacional – ABRAPEE</i> , 5(1): 83-90, 2001 (Comunicação apresentada na 17. ^a Reunião Anual da SBPC – 1965/Belo Horizonte).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 13 – Projetos CRPE/SP – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1956 (N/C)	1) Estudo descritivo dos principais característicos e necessidades dos adolescentes no município de São Paulo	DEPE
1957 (N/C)	2) O ajustamento de crianças de ambientes estrangeiros nas escolas brasileiras	DEPE
1961	3) Ocupação dos pais dos candidatos às escolas industriais na cidade de São Paulo	Moysés Brejon
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	4) Caracterização sócio-econômica do estudante universitário de São Paulo	Célia Lúcia Monteiro de Castro/CBPE (coord.)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 14 – Publicações CRPE/SP – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
BREJON, Moysés	A ocupação dos pais dos candidatos às escolas industriais na cidade de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 5: 77-88, jun./1962.
BEISIEGEL, Celso de Rui e GUEDES, Maria do Carmo	Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário de São Paulo. In: CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de. <i>Caracterização Sócio-Econômica do Estudante Universitário</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968, pp. 201-68. (Série Pesquisas e Monografias, 3b).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 15 – Projetos CRPE/SP – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958	1) O inspetor escolar no Estado de São Paulo	Joanna Mader Elazari Klein
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1969 (N/C)	2) Inspeção escolar e supervisão escolar em Santa Catarina	DEPES
1970 (N/C)	3) Análise de cargo de inspetores do ensino médio de São Paulo	DEPES

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 16 – Publicações CRPE/SP – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
KLEIN, Joanna Mader Elazari	O Inspetor Escolar no Estado de São Paulo. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 3: 123-47, jun./1959.
	Subsídios para um planejamento da inspeção do ensino primário. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 14-26, jun./1960.
	Problemas do Ensino Primário vistos pelo Inspetor Escolar. <i>Pesquisa e Planejamento</i> , 4: 82-96, jun./1960.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 17 – Projetos CRPE/SP – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Investigação educacional no período de 1932 a 1957, no Estado de São Paulo	DEPS
1961	2) O ensino no Estado de São Paulo, de 1920 aos nossos dias	Laerte Ramos de Carvalho (coord.)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 18 – Publicações CRPE/SP – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CRPE/SP	<i>Pesquisas educacionais realizadas ou em realização no Brasil</i> (1956 a 1965). s/d. Documento localizado no Centro de Memória da Educação/FEUSP
CARVALHO, Laerte Ramos de	O ensino em São Paulo. In: <i>Ensaio Paulistas</i> (contribuição de “O Estado de São Paulo” às comemorações do IV Centenário da cidade). São Paulo: Anhambi, 1958.
CARVALHO, Laerte Ramos de (coord.); CARRATO, José Ferreira; HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; e, ANTUNHA, Heládio César Gonçalves	<i>Introdução ao estudo da história da educação brasileira</i> (Encontro Internacional de Estudos Brasileiros – I Seminário de Estudos Brasileiros). São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1971.
ANTUNHA, Heládio César Gonçalves	<i>Reforma de 1920 da instrução pública do estado de São Paulo</i> . Tese de doutoramento. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1967 [Orientador: Laerte Ramos de Carvalho].

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 19 – Projetos CRPE/SP – Economia da Educação

CATEGORIA “ECONOMIA DA EDUCAÇÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964 (N/C)	1) Estudo da rentabilidade de investimento em educação comparada com a rentabilidade de investimentos diretamente produtivos	DEPES

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. Fonte: Levantamento realizado pela autora.

CRPE/PE

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição.

CRPE/PE - CATEGORIAS TEMÁTICAS	1957/1961	1962/1973	TOTAL
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares.	07	04	11
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	03	06	09
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional.	02	04	06
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	02	02	04
Economia da educação.	01	03	04
Administração da educação.	-	03	03
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão.	-	03	03
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	01	01	02
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos.	-	01	01
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar.	-	01	01
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	-	-
Recursos humanos. Mercado de trabalho.	-	-	-
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares.	-	-	-
Educação e movimentos sociais	-	-	-
Pesquisa Histórica	-	-	-
Total:	16	28	44

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 1 – Projetos CRPE/PE – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958	1) O ensino médio do Recife	Itamar de Abreu Vasconcelos (Universidade Católica de Pernambuco)
1958	2) Levantamento do sistema educacional cearense	Joaquim Moreira de Souza (ex-Diretor da Instrução Pública do Ceará e Técnico em Educação do INEP/CBPE)
1958	3) Ensino de Filosofia no curso secundário	Carlos Frederico Maciel
1958 (N/C)	4) O ensino religioso no curso secundário em Alagoas	Côn. Hélio Lessa de Souza
1958 (N/C)	5) Estudo apreciativo dos cursos de formação de professores primários e seu funcionamento em relação à prática de ensino	Lucilda Jordão de Oliveira
1959 (N/C)	6) Levantamento da situação dos prédios das escolas primárias de Pernambuco	Carlos Ribeiro de Salles
1960	7) Levantamento do sistema educacional de Pernambuco	Itamar de Abreu Vasconcelos e Antonio Carolino Gonçalves (Instituto Joaquim Nabuco)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963 (N/C)	8) Problemas de educação no município de Caruaru (PE)	DEPE
1968	9) Levantamento analítico do sistema educacional de Pernambuco	Tarcísio Rego Quirino, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos e Zaida Maria Costa Cavalcanti
1969	10) Os programas da escola primária de Pernambuco e os programas de outros Estados e Países	Janise Pinto Peres
1972	11) Bases para reformulação de currículos e programas (Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas)	Maria Graziela Peregrino

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 2 – Publicações CRPE/PE – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
VASCONCELOS, Itamar de Abreu	Considerações em torno do ensino médio. <i>In: CRPE/PE. Simpósio Educação para o Brasil</i> . Recife: CRPE/PE, 1960, p. 149-56. (Documento localizado na Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco – Recife)
SOUZA, Joaquim Moreira de	<i>Sistema Educacional Cearense</i> . Recife: CRPE/PE, 1961, 347p. (Série Estudos e Pesquisas, 3).
MACIEL, Carlos Frederico.	<i>Um Estudo-Pesquisa sobre o Ensino Secundário da Filosofia</i> . Recife: CRPE/PE, 1959, 188p. (Série Estudos e Pesquisas, 2).
CRPE/PE	O Sistema Educacional de Pernambuco. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 3: 35-90, jun./1962.
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
SENEC/CRPE-PE	Levantamento analítico do sistema educacional de Pernambuco. Recife: SENE, 1970.
PERES, Janise Pinto	Os programas da escola primária de Pernambuco e os programas de outros estados e países. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 18: 41-91, dez./1969.
CRPE/PE	<i>Bases para a reformulação de currículos e programas (nos Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas)</i> . Recife: CRPE/PE, 1972, 151p. 2. CRPE/PE. <i>Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental: entrevistas – Maria Graziela Peregrino</i> . Recife: CRPE-PE, 1972, 151p. (Publicação localizada na Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 3 – Projetos CRPE/PE – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957 (N/C)	1) Formação do magistério primário no Nordeste	Itamar de Abreu Vasconcelos (Universidade Católica de Pernambuco)
1958 (N/C)	2) Estudo sobre participação entre estudantes universitários	José Geraldo Costa (Serviço Social Rural)
1958	3) Ajustamento emocional das professoras primárias do interior, em Pernambuco	Paulo Silveira Rosas (Faculdade de Filosofia do Recife e de Pernambuco e da Escola de Serviço Social)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	4) Estudante do 2.º ciclo na cidade do Recife	Zaida Maria da Costa Cavalcanti, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos e Tarcísio do Rego Quirino
1966	5) Tipo de família dos alunos da escola do CRPE do Recife	Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1967	6) Condições sócio-econômicas do professorado primário do Estado de Pernambuco em 1967	Maria Rejane de Almeida Souza
1967	7) Caracterização sócio-econômica do estudante universitário (em Recife)	Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1971	8) Condições sócio-econômicas e culturais das famílias dos alunos da Escola Experimental do CRPE do Recife	Maria Graziela Peregrino, Zélia Pereira de Lucena
1971	9) Situação docente e administrativa das escolas normais do Nordeste	Janise Pinto Peres, Martha Maria de Barros Marques e colaboradores.

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 4 – Publicações CRPE/PE – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
ROSAS, Paulo Silveira	Ajustamento emocional das professoras primárias do interior. <i>Cadernos Região e Educação</i> , Recife: 1(1): 41-66, jun./1961.
VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes e outros	O estudante secundário do 2.º ciclo no Recife. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 9: 02-133, jun./1965, 133p. (n.º especial).
VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes	Tipo de família dos alunos da escola do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 14: 03-47, dez./1967.
SOUZA, Maria Rejane de Almeida	Condições sócio-econômicas do professorado primário do Estado de Pernambuco no ano de 1967. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 19: 03-45, jun./1970.
CRPE-PE	Caracterização sócio-econômica do estudante universitário. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 14: 49-125, dez./1967.
PEREGRINO, Maria Graziela e outros	Condições sócio-econômicas e culturais das famílias dos alunos da Escola Experimental do CRPE do Recife. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 23: 29-50 (+ anexos), jun./1972.
PERES, Janise Pinto e outros	Situação das escolas normais do Nordeste. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 22: 03-29, dez./1971.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 5 – Projetos CRPE/PE – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1959 (N/C)	1) O problema do desajustamento profissional e suas origens	Zaida Maria da Costa Cavalcanti
1961	2) Realidade e perspectivas na orientação profissional	Zaida Maria da Costa Cavalcanti
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1965	3) O ensino de línguas estrangeiras na escola primária	Janise Pinto Peres
1971	4) Ensino de matemática na escola primária do Recife	Maria Nayde Santos Lima, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos, Martha Maria de Barros Marques
1973	5) Recuperação de alunos: tentativas de solução (com modelo de metodologia estatística)	Janise Pinto Peres e Maria Nayde Santos Lima
1973	6) Situação da orientação educacional em Pernambuco	Janise Pinto Peres

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 6 – Publicações CRPE/PE – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CAVALCANTI, Zaida Maria da Costa	Pesquisa e experimentação em Orientação Profissional. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 2: 121-3, dez./1961.
	Realidade e perspectiva na Orientação Profissional. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 3: 03-31, jun./1962.
	Realidade e perspectiva na Orientação Profissional. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 4: 16-43, dez./1962.
PERES, Janise Pinto	O ensino de línguas estrangeiras na escola primária. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 12: 03-18, dez./1966. (Trabalho apresentado no curso de pós-graduação na Indiana University em dezembro de 1964).
	Situação da orientação educacional em Pernambuco. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 25: 13-49, jun./1973.
PERES, Janise Pinto e LIMA, Maria Nayde Santos	Recuperação de alunos: tentativa de solução. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 26, dez./1973, 113p.
LIMA, Maria Nayde Santos e outros	O ensino de matemática na escola primária do Recife. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 22: 30-88 (+ anexos), dez./1971.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 7 – Projetos CRPE/PE – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957 (N/C)	1) Vocabulário infantil de crianças de 7 a 12 anos, em Pernambuco	Paulo Freire
1958	2) Estruturas tensionais da censura familiar: castigo e recompensa entre crianças em idade escolar na cidade do Recife	Albino Gonçalves Fernandes Filho (Médico Psiquiatra - Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco e ex-pesquisador do Instituto Joaquim Nabuco)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964	3) Contribuição ao estudo da psicotropia do escolar recifense	Albino Gonçalves Fernandes Filho e Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1964	4) O autoconceito das crianças	Janise Pinto Peres (Secretaria de Educação de Pernambuco e Universidade de Indiana)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – Publicações CRPE/PE – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
FERNANDES, Gonçalves	<i>Estruturas tensionais da censura familiar</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1961, 68p. (Série Pesquisas e Monografias, 3). <i>Problemas de uns e de outros: crônicas de higiene mental</i> . Recife: CRPE/PE, 1964, 68p. (Série Avulsos, 4).
FERNANDES, Gonçalves e VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes	Contribuição ao estudo da psicotropia do escolar recifense. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 7-8: 16-45, jul.-dez./1964.
PERES, Janise Pinto	O autoconceito das crianças. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 11: 03-18, jun./1966. (Trabalho apresentado no curso de pós-graduação na Indiana University em dezembro de 1964).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 9 – Projetos CRPE/PE – Economia da Educação

CATEGORIA “ECONOMIA DA EDUCAÇÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1959	1) Relação de bolsas escolares concedidas pelas várias entidades do Estado de Pernambuco, em 1959.	Maria Luiza de Melo
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962	2) Levantamento e análise dos recursos financeiros para a Educação em Pernambuco	Zaida Maria da Costa Cavalcanti, Aécio Aquino e Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1964 (N/C)	3) Custos do ensino médio: anuidades e salários de professores	Carlos Frederico Maciel
1973	4) Recursos para a Educação e Custos do Ensino no Nordeste	Geruza Gomes de Barros e Silva, Zaida Maria Costa Cavalcanti, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos e Maria Rejane de Almeida

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – Publicações CRPE/PE – Economia da Educação

CATEGORIA “ECONOMIA DA EDUCAÇÃO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes	Levantamento dos recursos financeiros para a educação em Pernambuco. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 5: 13-67, jun./1963.
MACIEL, Carlos Frederico	<i>Sugestões de economia educacional</i> . Recife:CRPE/PE, 1965, 105p.
MACIEL, Carlos Frederico e SILVA, Geruza Gomes de Barros	<i>Financiamento da Educação em Pernambuco</i> : despesas e custos do ensino público. Recife: INEP, 1976, 93p. (<i>Recursos para a educação e custos do ensino no Nordeste</i> , vol.5, n.º 2). Publicação localizada na Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 11 – Projetos CRPE/PE – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	1) Balizas para uma programação do ensino médio no Recife	Carlos Frederico Maciel e Tarcízio do Rego Quirino
1966	2) Plano de Educação para Pernambuco	Maria Rejane de Almeida Souza e Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1967	3) Uma hipótese para uma experiência de ampliação da capacidade do parque escolar	Carlos Frederico Maciel

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 12 – Publicações CRPE/PE – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
MACIEL, Carlos Frederico e QUIRINO, Tarcízio do Rego	<i>Balizas para uma programação do ensino médio no Recife</i> . Recife: CRPE/PE, 1963, 95p.
MACIEL, Carlos Frederico	Subsídios para um plano de educação plurienal e integral para Pernambuco. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 11: 19-101, jun./1966; 12: 19-57, dez./1966; e, 13: 44-79, jun./1967.
	Uma hipótese para uma experiência de ampliação da capacidade do parque escolar. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 13: 81-111, jun./1967. (Proposta apresentada ao Conselho Estadual de Educação).
	<i>Dimensionamento e uso do parque escolar</i> : a organização ecológica da matrícula. Recife: CRPE/PE, 1969, 101p.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 13 – Projetos CRPE/PE – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964	1) Algumas variáveis sócio-educacionais da evasão escolar do curso secundário no Brasil	Tarcízio do Rego Quirino
1965	2) Calendário agrícola e frequência escolar	Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos
1968	3) Evasão escolar nos cursos primários e médios no Nordeste do Brasil	Tarcízio do Rego Quirino

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 14 – Publicações CRPE/PE – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
QUIRINO, Tarcízio Rego	Algumas variáveis sócio-educacionais da evasão escolar do curso secundário no Brasil. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 15: 68-90, jun./1968.
	A evasão escolar nos cursos primário e médio no Nordeste do Brasil. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 16: 03-27, dez./1968.
VASCONCELOS, Myriam Brindeiro de Moraes	Calendário agrícola e frequência escolar. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 20: 05-53, dez./1970.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 15 – Projetos CRPE/PE – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958	1) Métodos de seleção para candidatos ao ensino superior	José Otávio de Freitas Júnior (Fac. Medicina da Universidade do Recife)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1972	2) Tipo de prova e sua influência sobre o rendimento do aluno (exames supletivos de 1.º e 2.º graus)	Janise Pinto Peres, Maria Nayde Santos Lima, Zélia Pereira de Lucena

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 16 – Publicações CRPE/PE – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
FREITAS Jr., José Otávio	<i>Métodos de seleção para candidatos ao ensino superior</i> . Recife: SENEC, 1957, 50p.
PERES, Janise Pinto e LIMA, Maria Nayde Santos e LUCENA, Zélia Pereira de	Tipo de prova e sua influência sobre o rendimento do aluno. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 24, dez./1972, 110p.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 17 – Projetos CRPE/PE – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	1) Sondagem de opinião acerca do Colégio Universitário	Carlos Frederico Maciel e Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 18 – Publicações CRPE/PE – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
MACIEL, Carlos Frederico	Em torno do projeto do colégio universitário da Universidade do Recife. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 6: 03-42, dez./1963.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 19 – Projetos CRPE/PE – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1969	1) Uma nova experiência em supervisão	Janise Pinto Peres e Maria Nayde dos Santos Lima

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 20 – Publicações CRPE/PE – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
PERES, Janise Pinto e LIMA, Maria Nayde dos Santos	Uma nova experiência em supervisão. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 18: 03-40, dez./1969. 2.
PERES, Janise Pinto	Administração e supervisão em educação. <i>Cadernos Região e Educação</i> , 21, jun./1970, 199p. (n.º especial).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

CRPE/MG

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição.

CRPE/MG - CATEGORIAS TEMÁTICAS	1957/1961	1962/1973	TOTAL
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional.	10	04	14
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares.	04	07	11
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	06	04	10
Pesquisa Histórica	04	01	05
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos.	-	02	02
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	01	01	02
Administração da educação.	-	02	02
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão.	-	02	02
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	01	01	02
Economia da educação.	-	01	01
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar.	-	01	01
Recursos humanos. Mercado de trabalho.	-	-	-
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	-	-
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares.	-	-	-
Educação e movimentos sociais	-	-	-
Total:	26	26	52

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 1 – Projetos CRPE/MG – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Levantamento da linguagem infantil em Belo Horizonte	Mário Casasanta (coord.)
1957	2) Educação e Língua	Alaíde Lisboa Oliveira
1957	3) Os erros mais comuns da linguagem no curso ginásial	Aires da Mata Machado Filho
1957	4) Os erros mais comuns de aritmética do curso ginásial	Edgar Renault Coelho
1957 (N/C)	5) A expressão estética nas escolas mineiras	Maria da Glória O. Rezende, Terezinha Campos Avendanho e Marília Diniz Bambirra
1957 (N/C)	6) Análise de trezentas obras de literatura infantil	DEPE
1958	7) Como brincam as crianças mineiras	Maria Amorim Ferrara
1960	8) Os erros mais comuns de aritmética do curso primário	Edgar Renault Coelho
1960	9) Execução do programa de aritmética e noções de geometria nas escolas primárias de Belo Horizonte	DEPE
1960	10) Problemas e dificuldades das professoras primárias em Belo Horizonte	José Nilo Tavares (coord.)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962 (N/C)	11) Pesquisa de dificuldades ortográficas através do ditado de um texto	Eliseta Ordones F. Oliveira
1962 (N/C)	12) Dificuldades de pronúncia inglesa	Abgar Renault
1964 (N/C)	13) Pesquisa em duas cartilhas	Elzi Neves Marques Campos e Maria do Socorro Alvim de Souza
1966	14) Gramática funcional na 3.ª série	Maria Tereza Barbosa Magalhães

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 2 – Publicações CRPE/MG – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CASASANTA, Mário (coord.)	Ortografia na escola primária. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 17-40, mai./1960.
	O uso do artigo. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 41-4, mai./1960.
	Crase. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 45-54, mai./1960.
	Os erros no uso dos verbos. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 55-66, mai./1960.
	Os verbos reflexivos. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 67-77, mai./1960.
	Ter por Haver. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 78-100, mai./1960.
	Expressões de movimento e a preposição “e”. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 101-30, mai./1960.
	Concordância. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 131-39, mai./1960.
	Linguagem popular nas composições infantis. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 140-56, mai./1960.
	Preposições. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 157-70, mai./1960.
	O aportuguesamento de palavras estrangeiras. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 171-80, mai./1960.
	Regência. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 182-94, mai./1960.
	Os pronomes nas composições infantis. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 195-207, mai./1960.
	Como vamos de ortografia? <i>Boletim CRPE/MG</i> , 3: 05-32, fev./1961.
	Virgulação no curso primário. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 3: 33-68, fev./1961.
	Levantamento do vocabulário infantil do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos primários. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 3: 69-263, fev./1961.
OLIVEIRA, Alaíde Lisboa	<i>Educação e Língua</i> . Belo Horizonte: CRPE/MG, 1957. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
MACHADO F.º, Aires da Mata	Subsídios para o estudo da frequência de erros. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 235-75, mai./1960.
COELHO, Edgar Renault	Aspectos do ensino de aritmética no curso ginásial. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 290-4, mai./1960.
	Uma sondagem no ensino primário de aritmética. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 3: 264-71, fev./1961.
FERRARA, Maria Amorim.	<i>Como brincam as crianças mineiras</i> . Belo Horizonte: CRPE/MG, 1962, 161p. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
CRPE/MG	Execução do programa de aritmética e noções de geometria nas escolas primárias. <i>Boletim Informativo do CRPE João Pinheiro</i> , 7-8: 14-7, 1960.
TAVARES, José Nilo e outros	Atitudes pedagógicas das professoras de curso primário de Belo Horizonte. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 7: 103-28, s/d.
MAGALHÃES, Maria Tereza Barbosa	Gramática funcional na 3.ª série. Belo Horizonte: CRPE/MG, 1967. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 3 – Projetos CRPE/MG – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1960 (N/C)	1) Caracterização do ensino primário vocacional e técnico profissional em Belo Horizonte	DEPS
1960	2) Caracterização da rede de ensino primário em Belo Horizonte	José Nilo Tavares (coord.)
1961	3) Levantamento econômico-social da educação em Minas Gerais	José Nilo Tavares (coord.)
1961	4) Pesquisa referente a resultados do curso normal	Edgar Renault Coelho (coord.)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962	5) Ensino técnico-industrial em Minas Gerais	José Nilo Tavares (coord.)
1962 (N/C)	6) Classes experimentais – monografias	DEPE
1963	7) Pesquisa referente ao funcionamento e aos resultados pedagógicos do ensino supletivo	Edgar Renault Coelho, Dalva Tanajura Freire, Eliseta Ordones F. Oliveira e Marília Diniz Bambirra
1964	8) Pesquisa referente aos resultados do novo currículo do ensino de matemática no Curso de Formação de Professores do Instituto de Educação de Minas Gerais	Edgar Renault Coelho (coord.)
1964	9) Estudo básico para futuros cursos de supervisão	DEPE
1967	10) Anuário Mineiro de Educação	Onira de Carvalho Barros
1969 (N/C)	11) Avaliação, em termos de produtividade, dos cursos de aperfeiçoamento de professores ministrados pelo INEP	DEPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 4 – Publicações CRPE/MG – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
TAVARES, José Nilo e outros	A rede de ensino primário de Belo Horizonte. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 6: 01-76, mar./1965.
INEP/CRPE-MG	<i>A educação em Minas Gerais e seus aspectos sócio-econômicos</i> (prefácio de Abgar Renault). Belo Horizonte: CRPE/MG, 1964, 32p. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
COELHO, Edgar Renault	Pesquisa referente a resultados do ensino normal. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 4: 257-65, jan./1962. O ensino de matemática no curso de formação de professoras primárias. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 6: 77-90, mar./1965.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 5 – Projetos CRPE/MG – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Pesquisa dos estádios lógicos de pensamento e linguagem (1.º ao 4.º ano do curso primário)	Gilka Fontoura Cardão
1958 (N/C)	2) Pesquisas de psicologia e estudos pedagógicos em zona rural	DEPE
1960	3) Contribuição ao estudo das causas da repetência no 1.º ano primário para determinação da importância do fator “nível mental” nas causas de repetência, mediante a prova de Terman e Merrill	Geralda Ávila
1961	4) Evolução da linguagem em crianças do período pré-escolar	Gilka Fontoura Cardão
1961 (N/C)	5) Estudo das dificuldades especiais em leitura e suas causas	DEPE
1961	6) Pesquisa sobre níveis e hábitos de leitura	José Nilo Tavares (coord.)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962 (N/C)	7) Escolaridade e capacidade intelectual	Maria da Glória de Oliveira Rezende, Dalva Tanajura Freire e Dóris de Melo Brito
1964	8) Comparação do rendimento intelectual e do analfabetismo da zona urbana e rural no Brasil	Pierre Weil
1964 (N/C)	9) Levantamento dos problemas psicológicos mais freqüentes com que se defrontam as professoras primárias	DEPE
1964 (N/C)	10) Hábitos de estudo do estudante secundário de Belo Horizonte	Dóris de Melo Brito

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 6 – Publicações CRPE/MG – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CARDÃO, Gilka Fontoura	Pesquisa dos estádios lógicos do pensamento e linguagem, promovida do 1.º ao 4.º ano. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 3: 272-302, fev./1961.
	Pesquisa dos estádios lógicos do pensamento e linguagem. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 295-316, mai./1960.
	Pesquisa relativa à evolução da linguagem no período pré-escolar. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 4: 317-70, jan./1962.
	Levantamento do vocabulário infantil. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 5: 73-170, set./1963
	Grafismo como indicação de maturidade para o ingresso no primeiro ano do curso primário. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 6: 91-142, mar./1965.
ÁVILA, Geralda	Nível intelectual e promoção no primeiro ano primário em Belo Horizonte. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 4: 267-316, jan./1962.
WEIL, Pierre	Influência dos fatores sociais, econômicos e escolares sobre o desenvolvimento mental. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 7: 129-48, s/data.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 7 – Projetos CRPE/MG – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Compilação de leis mineiras referentes à educação	Mário Casasanta (coord.)
1957	2) Pesquisa antroponímica	Elzi Neves Marques Campos
1958	3) Pesquisas sobre a história do ensino em Minas Gerais	Paulo Krüger Correa Mourão
1958	4) Estudos sobre idéias pedagógicas nacionais presentes nos clássicos da literatura brasileira	Mário Casasanta
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1968 (N/C)	5) Estudo histórico sobre uma escola de demonstração	Therezinha Dardengo

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – Publicações CRPE/MG – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CRPE/MG	<i>Compilação de Leis Referentes à Educação promulgadas na Província e no Estado de Minas Gerais</i> (1860 em diante). 2.º volume. Belo Horizonte: CRPE/MG, 1963.
MOURÃO, Paulo Krüger Correa	<i>O ensino em Minas Gerais no tempo do Império</i> . Belo Horizonte: CRPE/MG, 1959, 411p. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da biblioteca do CFCH/UFRJ.
	<i>O ensino em Minas Gerais no tempo da República: 1889-1930</i> . Belo Horizonte: CRPE/MG, 1962, 608p. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da biblioteca do CFCH/UFRJ.
CASASANTA, Mário	“A Moreninha” e a educação nacional de seu tempo. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 2: 317-91, mai./1960.
	A educação brasileira em “A escrava Isaura”. <i>Boletim CRPE/MG</i> , 3: 303-346, fev./1961.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 9 – Projetos CRPE/MG – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	TÍTULO PROJETO	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962	1) Aspirações e expectativas profissionais de alunos da Faculdade de Filosofia	Onira de Carvalho Barros
1966	2) Expectativas de mobilidade intergeracional entre os alunos da Faculdade de Filosofia da UFMG	Onira de Carvalho Barros

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – Publicações CRPE/MG – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
BARROS, Onira Carvalho	Expectativas de trabalho e mobilidade (trabalho realizado entre os alunos da Faculdade de Filosofia da UFMG). <i>Boletim CRPE/MG</i> , 7: 01-102, s/d [1968].

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 11 – Projetos CRPE/MG – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1960 (N/C)	1) Grau de adequação da professora ao seu “status” profissional	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1967	2) Caracterização sócio-econômica do Grupo Escolar Júlia Kubitschek	Therezinha Dardengo e Vicentina de Freitas Ribeiro

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 12 – Publicações CRPE/MG – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
DARDENGO, Therezinha e RIBEIRO, Vicentina de Freitas	Caracterização do Grupo Escolar Júlia Kubitschek. <i>Boletim Informativo do CRPE João Pinheiro</i> , 83: 04-35, jan.-fev./1969.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 13 – Projetos CRPE/MG – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1966	1) Estudo de planejamento educacional	DEPE
1969	2) Teste diagnóstico do trabalho “Operação Escola”	DEPE

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 14 – Projetos CRPE/MG – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	1) Evasão escolar no ensino primário comum e supletivo em Minas Gerais	Theresinha Dardengo
1965 (N/C)	2) Causas de repetência no curso primário em Belo Horizonte	Jacques Torfs (UNESCO), Luzia Alves Pôssas e Maria Aparecida Ribeiro Medrado Fernandes

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 15 – Publicações CRPE/MG – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
DARDENGO, Terezinha	<i>Evasão escolar no ensino primário comum e supletivo no Estado de Minas Gerais – 1962-1965.</i> Belo Horizonte: CRPE/MG, 1971. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 16 – Projetos CRPE/MG – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1960	1) Elaboração de um teste de maturidade para leitura.	Eliseta Ordones de Oliveira.
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963 (N/C)	2) Pesquisa sobre o novo sistema de vestibular não seletivo e com duas matérias (português e história)	DEPS

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 17 – Publicações CRPE/MG – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
OLIVEIRA, Eliseta Ordones Franco de	Classificação de alunos novatos na 1.ª série primária em Minas Gerais. <i>Boletim do CRPE/MG</i> , 5: 195-208, set./1963.
	Estudos de testes. <i>Boletim do CRPE/MG</i> , 6: 161-202, mar./1965.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 18 – Projetos CRPE/MG – Economia da Educação

CATEGORIA “ECONOMIA DA EDUCAÇÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1963	1) Gastos educacionais do Estado de Minas Gerais	Maria Aparecida Ribeiro M. Fernandes, Luzia Alves Possa e Odete Ventorim

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 19 – Projetos CRPE/MG – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1962	1) As funções do diretor da escola primária e do ambiente escolar em Belo Horizonte	Eliseta Ordones Franco de Oliveira e Geraldo Ávila

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

CRPE/RS

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição.

CRPE/RS - CATEGORIAS TEMÁTICAS	1957/1961	1962/1973	TOTAL
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares.	07	11	18
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional.	04	03	07
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	02	03	05
Administração da educação.	-	03	03
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	01	02	03
Pesquisa Histórica	02	01	03
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	01	01	02
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar.	-	02	02
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão.	01	-	01
Economia da educação.	-	-	-
Recursos humanos. Mercado de trabalho.	-	-	-
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	-	-
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos.	-	-	-
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares.	-	-	-
Educação e movimentos sociais	-	-	-
Total:	18	26	44

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 1 – Projetos CRPE/RS – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1957	1) Classificação dos prédios onde funcionam estabelecimentos de ensino público de Porto Alegre, em tipos, de acordo com as condições físicas que apresentam	Florisbela Machado e Lady Godiva Crossetti (técnicas do CPOE)
1958	2) Relações entre o sistema educacional brasileiro, as escolas de formação de professores primários e os serviços de aperfeiçoamento do magistério em exercício	Eloah Ribeiro Kunz (Instituto de Educação, CPOE e Diretora CRPE/RS)
1959	3) Ensino primário no Rio Grande do Sul	Laudelino T. Medeiros (Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul e Diretor DEPS-CRPE/RS)
1960	4) Levantamento de dados sobre a formação do professor primário no Rio Grande do Sul	DEPE
1960 (N/C)	5) Rede escolar do Estado do Rio Grande do Sul	SDIP
1961	6) A realidade do sistema educacional rio-grandense estadual e municipal: a educação e os textos legais vigentes	Rose Maria da Cunha Paiva
1961	7) Mapa educacional dos municípios do Rio Grande do Sul	Iracema Machado
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1962	8) A diversificação do ensino técnico no Rio Grande do Sul e a diferenciação ocupacional	DEPS
1962	9) Levantamento do ensino de grau primário e médio no município de Antonio Prado, relativo a 1962	Odiles Fonseca Pereira
1962	10) Sistema educacional de Viamão: levantamento do ensino de grau primário e médio, relativo a 1962	Odiles Fonseca Pereira
1963	11) O ensino primário geral em Porto Alegre	DEPE
1963	12) Levantamento do ensino no município de Tapes	Odiles Fonseca Pereira
1964	13) Elementos de ensino primário no município de Ijuí	Odiles Fonseca Pereira
1965	14) Levantamento do ensino de grau primário no município de São Leopoldo	Odiles Fonseca Pereira
1966	15) O ensino de filosofia na escola secundária	Louremi Ercolani Saldanha
1967	16) Matrículas para 1968 nas escolas do Rio Grande do Sul	DEPE
1967	17) Natureza e problemas da educação média – segundo ciclo	Odiles Fonseca Pereira
1967	18) Formação intensiva do professor	Flávia Maria Sant’Anna e Isolda Holmer Paes

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 2 – Publicações CRPE/RS – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PUBLICAÇÕES	
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961	
Autor	Publicação
KUNZ, Eloah Ribeiro	Relações entre o sistema educacional brasileiro, as escolas de formação de professores primários e os serviços de aperfeiçoamento do magistério em exercício. Porto Alegre: <i>Boletim CRPE-RS</i> , 3: 05-16, 1958 (Trabalho apresentado ao Seminário Interamericano sobre Aperfeiçoamento do Magistério em Serviço).
MEDEIROS, Laudelino T.	Notas sobre o ensino primário no Rio Grande do Sul. <i>Correio do CRPE</i> , 7: 3-11, dez./1960.
CRPE/RS	Levantamento de dados sobre a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. <i>Correio CRPE</i> , 45: 85-88, jul.-ago.-set./1964.
PAIVA, Rose Maria da Cunha	A realidade do sistema educacional rio-grandense estadual e municipal: a educação e os textos legais vigentes. <i>Correio CRPE</i> , 30: 20-37, out./1962.
MACHADO, Iracema A. Z.	Quadro Educacional do Rio Grande do Sul – Levantamento Piloto. <i>Correio CRPE</i> , 23: 01-22, abr./1962.
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962	
Autor	Publicação
CRPE/RS	O ensino técnico no Rio Grande do Sul. <i>Boletim Informativo do CRPE/RS</i> , 4: 01-14, 1970. (Documento serviu de subsídio à V Conferência Nacional de Educação).
	O ensino primário geral em Porto Alegre. <i>Correio CRPE</i> , 49: 34-40, jul.-ago.-set./1965.
	Levantamento do ensino de grau primário no município de São Leopoldo. <i>Correio CRPE</i> , 55: 69-85, jan.-fev.-mar./1967.
	Matrícula para 1968 nas escolas do Rio Grande do Sul. <i>Correio CRPE</i> , 58: 56-61, out.-nov.-dez./1967.
PEREIRA, Odiles Fonseca.	Sistema Educacional de Antonio Prado. <i>Correio CRPE</i> , 44: 33-56, jun./1964.
	<i>Sistema Educacional de Viamão</i> : levantamento do ensino de grau primário e médio relativo a 1962. Porto Alegre: MEC/INEP/CRPE-RS, 1965, 89p. (Série Pesquisas e Monografias, 4). Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
	Sistema Educacional de Tapes. <i>Correio CRPE</i> , 40: 34-66, fev./1964.
	Sistema educacional de Ijuí. <i>Correio CRPE</i> , 45: 69-84, jul.-ago.-set./1964.
	Natureza e problemas da educação média – segundo ciclo. <i>Boletim Informativo do CRPE/RS</i> , 2: 01-13, 1969.
SALDANHA, Louremi Ercolani	<i>Uma nova dimensão no ensino da Filosofia na Escola Secundária</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1967 (Série Pesquisas e Monografias).
BITTENCOURT, Raul Jobim	<i>A filosofia da educação no quadro dos estudos pedagógicos</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1968. Documento localizado na Coleção Especial do CBPE na Biblioteca do CFCH da UFRJ.
SANT'ANNA, Flávia Maria	<i>Formação intensiva do professor: micro-experiência de ensino como modalidade de treinamento</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1970, 207p. (Série Pesquisas e Monografias, 13).

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 3 – Projetos CRPE/RS – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1957	1) O ensino de matemática (matemática na indústria, no comércio, na agricultura e em outros setores da atividade humana)	Margarida Sirângelo (CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacional e Instituto de Educação)
1957	2) Análise de livros de leitura	Luiza Resende de Albuquerque e Suelly Krüeger
1957 (N/C)	3) Estudo e elaboração de manuais de ensino e material didático	Eloah Ribeiro Kunz (coord.)
1957 (N/C)	4) Plano de diagnose educacional à ortografia	Ruth Mendes Prates (Instituto de Educação)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1968	5) Influências do comportamento verbal do professor no crescimento do aluno	Euza Maria Bonamigo
1968	6) Avaliação e operações mentais	Margot Bertolucci Ott
1970	7) Controle e eficiência do processo ensino-aprendizagem	Flávia Maria Sant’Anna

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 4 – Publicações CRPE/RS – Métodos de ensino e recursos didáticos

CATEGORIA “MÉTODOS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CRPE/RS	Resultados e conclusões de uma pesquisa sobre livros de texto de leitura. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 5 (11): 151-56, ago./1959.
BONAMIGO, Euza Maria R.	Efeitos de vários tipos de reforço no condicionamento verbal. <i>Correio CRPE</i> , 62: 33-55, out.-nov.-dez./1971.
OTT, Margot Bertolucci.	<i>Avaliação e operações mentais: influências</i> . Porto Alegre: CRPE/RA, 1971, 142p. (Série Pesquisas e Monografias, 14).
SANT’ANNA, Flávia Maria	Controle e eficiência do processo ensino-aprendizagem. <i>Correio CRPE</i> , 62: 03-28, out.-nov.-dez./1971.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 5 – Projetos CRPE/RS – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957 (N/C)	1) Estudos e adaptação de testes de inteligência e aptidões	Elfa Frida e Marianinha Frida (Instituto de Educação e CRPE/RS)
1960 (N/C)	2) Estudo sobre exames de admissão e causas de reprovação em escolas de nível médio e superior	Odiles Fonseca Pereira
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1963	3) Aproveitamento das alunas do curso ginasial	Ruth Ivoty Torres Silva
1964	4) Levantamento sobre escolha da língua estrangeira para o vestibular à Faculdade de Filosofia da URGs	DEPE
1965	5) A situação lingüística no município de Estância Velha	Odiles Fonseca Pereira (coord.)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 6 – Publicações CRPE/RS – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
SILVA, Ruth Ivoty Torres	<i>Aproveitamento das alunas do curso ginasial</i> (pesquisa realizada no Ginásio Estadual Pio XII). Porto Alegre: MEC/INEP/CRPE-RS, 1964, 65p. (Série Pesquisas e Monografias, 3).
CRPE/RS	Língua estrangeira para o vestibular da Faculdade de Filosofia da URGs. <i>Correio CRPE</i> , 47: 22-3, jan.-fev.-mar./1965.
STROHSCHOEN, Íris e Ana Maria Bresolim	A situação lingüística no município de Estância Velha. <i>Correio CRPE</i> , 54: 63-78, out.-nov.dez./1966.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 7 – Projetos CRPE/RS – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	1) Planejamento educacional no Rio Grande do Sul	Dalilla C. Sperb, Neide Uchoa Xavier e Carlos Lafaiete S. Bacelar
1965	2) Planejamento do ensino normal no Rio Grande do Sul	Odiles Fonseca Pereira (coord.)
1967	3) Ensaio sobre um modelo de organização do ensino	Louremi Ercolani Saldanha

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – Publicações CRPE/RS – Administração da educação

CATEGORIA “ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
SPERB, Dalilla e outros	<i>Subsídios para o planejamento educacional no Rio Grande do Sul</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1967, 156p. (Série Pesquisas e Monografias, 7).
MARQUES, Angel Diego	<i>Algumas idéias acerca do planejamento do ensino normal</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1966. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
SALDANHA, Louremi Ercolani	<i>Ensaio sobre um modelo de organização do ensino com vistas à individualização</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1969. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 9 – Projetos CRPE/RS – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1961	1) Pesquisa dos problemas do adolescente brasileiro realizada em Porto Alegre	Louremi Ercolani Saldanha (coord.)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1962 (N/C)	2) Experiência com técnica projetiva: o desenho da figura humana de Karem Machover	Alzira Fernandes de Oliveira e Olga Machado dos Santos
1966	3) Psicologia evolutiva: conduta da criança e tarefas evolutivas do adolescente	Louremi Ercolani Saldanha

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – Publicações CRPE/RS – Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.

CATEGORIA “APRENDIZAGEM. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
BAQUERO, Godeardo e FRANTZ, Theobaldo	<i>Assim falam eles e elas</i> : pesquisa dos problemas do adolescente brasileiro realizada em Porto Alegre. Porto Alegre: CRPE/RS, 1962, 187p. (Série Pesquisas e Monografias, 2).
SALDANHA, Louremi Ercolani	<i>Psicologia evolutiva</i> : conduta da criança (aspectos normais e patológicos) e tarefas evolutivas do adolescente. Porto Alegre: CRPE/RS, 1968. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 11 – Projetos CRPE/RS – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Síntese histórica da educação no Rio Grande do Sul	Eloah Ribeiro Kunz (Instituto de Educação, CPOE e CRPE/RS) e Yvone Van Der Perre (Instituto de Educação)
1959	2) Biografias concisas de personalidades do Rio Grande do Sul	Itália Aronne de Leão e outros
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1970	3) O legado luso-açoriano na formação do Rio Grande do Sul	Dante de Laytano

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 12 – Publicações CRPE/RS – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
LAYTANO, Dante de	<i>Legado luso-açoriano na formação do Rio Grande do Sul</i> (1. ^a e 2. ^a partes). Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1974 (Série Pesquisas e Monografias, 19). Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 13 – Projetos CRPE/RS – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1959 (N/C)	1) A criança Rio-grandense	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	2) Caracterização sócio-econômica do estudante universitário de Porto Alegre	Odiles Fonseca Pereira

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 14 – Publicações CRPE/RS – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CRPE/RS	Caracterização sócio-econômica do estudante universitário de Porto Alegre. <i>Correio CRPE</i> , 56: 20-46, abr.-mai.-jun./1967.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 15 – Projetos CRPE/RS – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1967	1) Desempenho do professor em situação de estágios de prática de ensino	Luzia Garcia de Mello
1970 (N/C)	2) Situação funcional do professor-supervisor formado nos curso do CRPE a partir de 1963	DEPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 16 – Publicações CRPE/RS – Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar

CATEGORIA “DESCRIÇÃO DE FUNÇÕES E DESEMPENHO DE PAPÉIS RELACIONADOS COM A SITUAÇÃO ESCOLAR” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
MELLO, Luzia Garcia de	<i>Desempenho do professor em situação de estágio de prática de ensino</i> . Porto Alegre: CRPE/RS, 1969. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 17 – Projetos CRPE/RS – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1961	1) Rendimento das classes de alfabetização das escolas primárias estaduais de Porto Alegre	Graciema Pacheco
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 18 – Publicações CRPE/RS – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
PACHECO, Graciema e SANTOS, Olga Machado dos	<i>As classes de alfabetização através do parecer dos professores</i> . Porto Alegre: CRPE-RS, 1965, 45p. (Série Pesquisas e Monografias, 5). Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

CRPE/BA

Distribuição dos projetos de pesquisa sobre “aspectos internos do funcionamento escolar” por categorias temáticas e período de início ou proposição.

CRPE/BA - CATEGORIAS TEMÁTICAS	1957/1961	1962/1973	TOTAL
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares.	04	04	08
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo das escolas de diferentes níveis.	03	05	08
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão.	01	02	03
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.	-	02	02
Pesquisa Histórica	01	01	02
“Follow-up” de ex-alunos e bolsistas.	-	01	01
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos.	01	-	01
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional.	-	-	-
Administração da educação.	-	-	-
Economia da educação.	-	-	-
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico.	-	-	-
Recursos humanos. Mercado de trabalho.	-	-	-
Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares.	-	-	-
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar.	-	-	-
Educação e movimentos sociais	-	-	-
Total:	10	15	25

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 1 – Projetos CRPE/BA – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Levantamento da organização didática do ensino médio (normal e industrial)	DDIP
1958 (N/C)	2) Levantamento da situação educacional da zona cacauzeira	DDIP
1958	3) Levantamento do ensino primário estadual na cidade de Salvador	Luis Henrique Dias Tavares (Colégio Estadual da Bahia)
1960	4) Estudo sobre o Ensino Normal no Estado da Bahia	Regina Espinheira Beltrão Costa (Faculdade Católica de Filosofia)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964 (N/C)	5) Estudo da organização e administração do sistema de ensino primário do Estado da Bahia	Antonio Pithon Pinto (CRPE/BA)
1964 (N/C)	6) Aspectos qualitativos da escola primária do Estado da Bahia	Regina Espinheira Beltrão Costa (Faculdade Católica de Filosofia)
1965	7) Formação do magistério brasileiro (Bahia e Sergipe)	Maria Jorgiza Mello (Escola de Aplicação do CRPE/BA)
1970 (N/C)	8) Nível de qualificação e situação de trabalho do professorado de ensino médio no interior do Estado da Bahia	DEPE

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 2 – Publicações CRPE/BA – Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO OU AVALIAÇÃO DE CURSOS, ESCOLAS OU REDES ESCOLARES” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
TAVARES, Luis Henrique Dias	Escola Primária Estadual da Cidade de Salvador. Levantamento feito em 115 escolas estaduais, em 1958. <i>Separata do Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia</i> , (3)2, 1958, 11p., mimeogr.
COSTA, Regina Espinheira Beltrão	<i>Pesquisa sobre o ensino normal em 1960</i> . Salvador: CRPE-BA, 1965.
CRPE/BA	<i>Diretores e professores dos estabelecimentos de ensino normal da Bahia</i> (Caracterização dos diretores e professores do Ensino Normal e sondagem de opinião sobre a eficiência e necessidade do mesmo curso). Salvador: CRPE/BA, out./1961. Documento localizado no Arquivo Histórico do INEP.
	<i>O Ensino Normal do Estado da Bahia</i> (Estudo das condições de funcionamento do mesmo curso). Salvador: CRPE/BA, set./1961, 36p. Documento localizado no Arquivo Histórico do INEP.
	<i>O aluno do curso normal do Estado da Bahia</i> (caracterização do aluno do curso normal e sondagem das suas aspirações e interesses). <i>Boletim CRPE/BA</i> , (2) 4 - DEPE, 1961.
	<i>O Curso Normal visto por professores e diretores de escolas</i> (problemas mais prementes do curso normal e sugestões para sua reforma). <i>Boletim CRPE/BA</i> , (2) 5 - DEPE, 1961.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 3 – Projetos CRPE/BA – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Levantamento da situação do professorado do ensino médio na cidade de Salvador	Luis Henrique Dias Tavares (coord.)
1958	2) Levantamento da origem social, da mobilidade e das aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais	Luis Henrique Dias Tavares
1959	3) Estudo das condições sócio-econômicas das famílias dos alunos da Escola Parque	Nilza Carvalho (coord.)
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964	4) Levantamento sobre o professorado primário	Maria Jorgiza Mello
1966	5) Estudo da população escolar de nível médio em Salvador	Klaas Woortmann (FNFi)
1966	6) Acesso das diversas classes sociais aos cursos de nível superior em Salvador no ano de 1965	Regina Espinheira Beltrão Costa
1966 (N/C)	7) Condições sócio-econômicas do professor primário brasileiro	DEPE
1966 (N/C)	8) Classe social do candidato não aprovado no vestibular	Regina Espinheiro Beltrão Costa

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 4 – Publicações CRPE/BA – Caracterização do corpo discente, docente e administrativo das escolas de diferentes níveis

CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE, DOCENTE E ADMINISTRATIVO” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
TAVARES, Luis Henrique Dias	<i>O professorado do Ensino Médio na Cidade do Salvador</i> . Salvador: CRPE/BA, 1958, 05p. Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.
	Origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais da cidade de Salvador: sondagem em sete educandários. <i>Educação e Ciências Sociais</i> , 3 (8): 75-91, ago./1958.
	Origem social e aspirações educacionais dos ginásianos e colegiais da cidade do Salvador (Estudos das condições sociais e aspirações de estudantes do curso secundário). <i>Boletim CRPE/BA</i> , 3 (2), 1958.
LINHARES, Maria Tereza	Condições sócio-econômicas dos alunos da Escola Parque (Estudo das condições sócio-econômicas dos alunos do CECR). <i>Boletim CRPE/BA</i> , 1 (1) - DEPE, 1959.
COSTA, Regina Espinheira Beltrão	Acesso das diversas classes sociais aos cursos de nível superior em Salvador no ano de 1965. Salvador: MEC/INEP/CRPE-BA, 1966, 39p.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 5 – Projetos CRPE/BA – Rendimento escolar, reprovação, evasão

CATEGORIA “RENDIMENTO ESCOLAR, REPROVAÇÃO, EVASÃO” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1958 (N/C)	1) Estudo da evasão da Escola Parque	DDIP
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1966	2) Levantamento da aprovação e reprovação por disciplina dos alunos matriculados na 1. ^a série ginasial dos colégios estaduais da capital, em 1966; e anos de escolaridade dos alunos matriculados na 2. ^a e 4. ^a séries das escolas primárias estaduais da capital em 1966	Olga Beatriz Wolff Kamergorodski
1966 (N/C)	3) Melhoria do rendimento escolar no primeiro ano primário	Henry Cley Lindgren (San Francisco State College) e Maria Jorgiza Mello (Escola de Aplicação)

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. **Fonte:** Levantamento realizado pela autora.

Quadro 6 – Projetos CRPE/BA – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Titulo projeto	Pesquisador
1964	1) Estudo de um teste psicológico experimental, que pretende medir o motivo de realização em escolares	Regina Espinheira Beltrão Costa
1970	2) Estudo das vantagens e desvantagens apresentadas pelo método de avaliação empregado nos estabelecimentos oficiais de nível médio de Salvador, no ano de 1969	Mary Constance Woortmann (CRPE/BA)

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 7 – Publicações CRPE/BA – Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem.

CATEGORIA “ELABORAÇÃO, VALIDAÇÃO E PADRONIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” - PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
CRPE/BA	Apreciação de um teste experimental para medida do motivo de realização em escolares. <i>Boletim CRPE/BA</i> , 5, jul./1965.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 8 – Projetos CRPE/BA – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1957	1) Fontes para o estudo da educação no Brasil – Bahia	Luis Henrique Dias Tavares
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1964	2) Estudo de duas reformas educacionais no Estado da Bahia: 1895-1925	Luis Henrique Dias Tavares

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 9 – Publicações CRPE/BA – Pesquisa Histórica

CATEGORIA “PESQUISA HISTÓRICA” – PUBLICAÇÕES	
Autor	Publicação
TAVARES, Luis Henrique Dias	<i>Fontes para o Estudo da Educação no Brasil – Bahia</i> . Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1959 (Série Levantamentos Bibliográficos, 1) [reeditado em 2001 pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB].
	Reforma do ensino na Bahia (levantamento das fontes de informação sobre a reforma do ensino na Bahia). <i>Boletim CRPE/BA</i> , 1 (1), 1957.
	Memórias históricas da Faculdade de Medicina (levantamento de publicações da Faculdade de medicina da Bahia). <i>Boletim CRPE/BA</i> , 1 (2), 1957.
	A autonomia educacional e a Constituição Baiana. <i>Boletim CRPE/BA</i> , 2 (3), 1957.
	Psicologia Educacional em quatro bibliotecas (Levantamento de bibliografia sobre psicologia). <i>Boletim CRPE/BA</i> , 2 (4), 1957.
	Sociologia Educacional em quatro bibliotecas (Levantamento da bibliografia sobre Sociologia Educacional). <i>Boletim CRPE/BA</i> , 3 (2), 1958.
	<i>Dois Reformas Educacionais no Estado da Bahia (1895-1925)</i> . Salvador: CRPE/BA, 1968, 63p. (Série Estudos e Pesquisas, 8). Documento localizado na Coleção Especial CBPE da Biblioteca do CFCH/UFRJ.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 10 – Projetos CRPE/BA – Follow-up de ex-alunos

CATEGORIA “FOLLOW-UP DE EX-ALUNOS” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
1965	1) Estudo comparativo do desenvolvimento educacional entre ex-alunos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e das demais escolas públicas comuns	Maria Jorgiza Mello

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Quadro 11 – Projetos CRPE/BA – Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos

CATEGORIA “EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DE ESTUDANTES OU DA CLIENTELA POTENCIAL DE ESCOLAS DE DIFERENTES TIPOS” - PROJETOS		
A) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS ATÉ 1961		
Início	Título projeto	Pesquisador
1958 (N/C)	A escola primária na opinião dos pais	DDIP
B) PROJETOS DE PESQUISA PROPOSTOS A PARTIR DE 1962		
Início	Título projeto	Pesquisador
-	-	-

Obs.: A sigla N/C após o ano de início do projeto indica a não identificação de sua conclusão. Fonte: Levantamento realizado pela autora.

ANEXO N.º 2 – Diretores dos Centros de Pesquisas do INEP

DIRETORES DOS CENTROS DE PESQUISAS DO INEP

	1955	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	
CBPE	Anísio Teixeira										Carlos Pasquale		Carlos Mascaro		Guido Ivan de Carvalho		Walter de Toledo Piza		Ayrton de Carvalho Mattos				Extinto	
CRPE/SP		Fernando de Azevedo		Laerte Ramos de Carvalho		Carlos Mascaro		José Mário Pires Azanha		José Querino Ribeiro		José Geraldo Toledo		Carlos Mascaro		Chicralla Haidar		Incorporado à USP						
CRPE/PE		Gilberto Freyre												Maria Graziela Peregrino		Incorporado ao Instituto Joaquim Nabuco								
CRPE/MG		Mário Casasanta		Abgar Renault		Paulo Diniz Chagas		Francisca Alba Teixeira		Incorporado à Secretaria de Educação		Incorporado												
CRPE/RS		Eloah Ribeiro Kunz		Álvaro Magalhães										Incorporado à URS										
CRPE/BA		Carmen Spínola Teixeira e Luiz Ribeiro de Sena		Hildérico Pinheiro		Luiz de Moura Bastos		Antônio Pitthon Pinto e Dirvan Silveira Lima Teixeira		Incorporado à UFBA														

Fonte: Relatórios de Atividades dos Centros (Arquivo Histórico do INEP).