

3



Coleção
Inep
70
anos

O INEP NA VISÃO DE SEUS PESQUISADORES

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério
da Educação

O Inep na visão de seus pesquisadores

O Inep na visão de seus pesquisadores

Jair Santana Moraes (Org.)

José Carlos Rothen

Jader de Medeiros Britto

Natália de Lacerda Gil

Libânia Nacif Xavier

Ana Waleska P. C. Mendonça

Brasília-DF

Inep

2008

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Terezinha dos Reis marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes jair@inep.gov.br

REVISÃO

Zippy Comunicação Ltda.

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

TIRAGEM 1.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 414, CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042, Fax: (61)2104-9812

editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 404, CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)2104-9509

publicacoes@inep.gov.br | www.publicacoes.inep.gov.br

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

O Inep na visão de seus pesquisadores / Jair Santana Moraes (Organizador) ; José Carlos
Rothen ... [et al.]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
121 p. – (Coleção Inep 70 anos, v. 3)

ISBN 978-85-86260-87-2

1. Educação brasileira. 2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. 3. História da educação. I. Moraes, Jair Santana. II. Rothen, José Carlos. III.
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

CDU: 37(09)(81)

Sumário

Apresentação	7
Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade	13
José Carlos Rothen	
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep): espelho da ação do Inep</i>	31
Jader de Medeiros Britto	
Os <i>Boletins</i> do Inep e “a obra de racionalização do aparelhamento escolar” (ou de como hierarquizar os Estados a partir de índices educacionais)	43
Natália de Lacerda Gil	
A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma <i>consciência nacional</i> (1955-1965)	67
Libânia Nacif Xavier	
Três momentos de uma (já) longa história: o Inep na trajetória pessoal de uma pesquisadora	97
Ana Waleska P. C. Mendonça	
Sobre os autores	117

Apresentação

Jair Santana Moraes*

* Editor executivo da Assessoria Técnica de Editoração e Publicações do Inep.



Este terceiro volume da coleção “Inep 70 Anos”, intitulado *O Inep na visão de seus pesquisadores*, contempla artigos de especialistas que, entre seus objetos de estudo, privilegiam momentos significativos da história do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Assim, os trabalhos do presente volume apresentam uma reflexão sobre a trajetória e a identidade do Instituto, revelando o que perdura como seu traço distintivo, ao longo dessas sete décadas.

Abrindo o volume, José Carlos Rothen examina diversas fases da história do Inep, desde sua criação em 1937 até sua transformação em autarquia em 1997, destacando as idéias que nortearam as ações do Instituto e, ao mesmo tempo, mostrando os reflexos dessas ações sobre a identidade do órgão. O autor conclui que, apesar das mudanças de direção, de objetivos e de políticas pelas quais passou o Inep, e ainda que, por motivos casuísticos, às vezes, tenha exercido o papel de executor de políticas públicas, o Instituto nunca abandonou suas funções primordiais de documentação, pesquisa e disseminação de informações educacionais.

Em seguida, Jader de Medeiros Britto, editor por muitos anos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), refaz o itinerário do

periódico, desde sua criação, em 1944, até a atualidade, mostrando que a Revista reflete as gestões pelas quais passou o Inep. Para tanto, o autor destaca as principais características de cada gestão ao longo da história do órgão e analisa suas implicações na política editorial da Rbep, que começa com a orientação intrinsecamente pedagógica dos primeiros tempos de Lourenço Filho e Murilo Braga; passa pela gestão de Anísio Teixeira – quando a Revista serviu de tribuna para debates sobre a LDB, a democratização do ensino, a busca de justiça social na educação e a reforma universitária; atravessa o período militar com as ambigüidades entre a censura e a autonomia do comitê editorial; reorganiza-se nos anos 1980, apesar das ameaças de extinção do Inep no governo Collor, até chegar às mudanças ocorridas nos anos de 1990, com a transformação do Instituto em agência de avaliação. O autor conclui que o maior desafio da Revista tem sido manter-se um instrumento lúcido de análise e de debate sobre as questões educacionais.

Natália de Lacerda Gil analisa os *Boletins* do Inep da série “Organização do Ensino Primário e Normal”, publicados entre 1939 e 1952, nos quais eram divulgadas estatísticas do ensino e, também, sistematizações sobre a legislação e a organização administrativa escolar nos diversos Estados brasileiros. Segundo a autora, a sobrevalorização dos aspectos estatísticos em detrimento da complexidade da atividade educacional era utilizada para demonstrar as desvantagens da descentralização do ensino, e também servia para estabelecer comparações entre o desempenho dos Estados e, conseqüentemente, estimular a competição entre eles. Os *Boletins*, sob a aparência de publicações informativas, funcionavam na verdade como instrumentos da política centralizadora do governo, pois o caráter supostamente objetivo das estatísticas garantiria a “adequada” tomada de decisão no âmbito das políticas educacionais.

Libânia Nacif Xavier examina o empenho do Inep entre 1955-1956 para implementar uma política de publicações voltada para estudos sobre a realidade e a situação educacional brasileiras, mediante a edição de manuais didáticos com vista à renovação das práticas pedagógicas. Segundo o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão do Inep, criado em fins de 1956 por Anísio Teixeira, cabia às lideranças intelectuais e políticas promoverem a racionalização da sociedade mediante a disseminação de instrumentos que impulsionassem o conhecimento da realidade social

de modo a criar uma consciência nacional. A autora analisa as relações entre esses instrumentos e o conhecimento da vida social e da educação escolar no Brasil em um contexto marcado pela expansão da escola, para evidenciar as tensões entre política institucional, produção intelectual e renovação das práticas escolares.

Encerrando o volume, Ana Waleska P. Mendonça apresenta um texto memorialístico, para discorrer sobre três momentos da história do Inep e suas relações com a trajetória pessoal da pesquisadora. Ou, como ela diz, como o Inep se transformou “de um espaço de formação em um objeto de estudo”. Assim o momento de formação da autora, nos anos 1960, é lembrado para destacar a importância e a centralidade da biblioteca do CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira, assinalando a preocupação do grande educador com a documentação e a informação. Nos anos 1980, a autora participou dos seminários do Inep, que articularam os pesquisadores em torno dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil. Finalmente, a autora aborda os anos 1990 e os estudos que empreendeu sobre o Inep/CBPE, quando este se tornou, com ela diz, seu “recorrente objeto de pesquisa”.

Os trabalhos aqui reunidos, para além da circunstância comemorativa que os motivou, convidam, antes de tudo, a uma reflexão sobre alguns aspectos importantes da história do Inep e de sua vocação para oferecer estudos e pesquisas que contribuam para as políticas na área educacional.

Jair Santana Moraes
Organizador

*O Inep com seus 70 anos:
um senhor maduro em constante busca
de sua identidade*

José Carlos Rothen



As datas comemorativas nos convidam a fazer uma reflexão sobre o nosso passado, os caminhos que seguimos, a forma como pensávamos, as opções realizadas nos momentos críticos e, também, sobre os acontecimentos que se repetem ou mesmo aqueles que nunca se repetem. Enfim, toda essa trajetória nos move a pensar sobre a nossa identidade. O mesmo acontece com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) neste momento em que comemora os seus 70 anos de participação ativa nos rumos da educação brasileira. Neste texto, busco contribuir, de certa maneira, livre das amarras acadêmicas, para a reflexão sobre a identidade do Inep.

Início contando como me tornei um dos pesquisadores da história desse Instituto. Na busca de um tema de pesquisa que pudesse ser realizada em nível de doutorado, deparei-me com a questão sobre quais princípios estavam presentes na Reforma Universitária de 1968. Nas pesquisas exploratórias, levantei a hipótese de que parte significativa dos princípios que nortearam a discussão da Reforma realizou-se no âmbito do Conselho Federal de Educação e que essa discussão teve como uma das suas principais tribunas a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a nossa Rbep, editada pelo Inep.

No estudo dos posicionamentos expressos na Revista na década de 1960, tive a necessidade de viajar no tempo e de reconstruir a história desse periódico e do seu editor, o Inep. A viagem no tempo pelas páginas da Rbep permitiu-me compreender que a vinculação histórica entre ela e o Inep não é acidental nem casual. A Rbep não foi apenas uma revista editada pelo Inep; foi um dos seus instrumentos de luta, ou seja, a sua principal tribuna na defesa da educação pública brasileira. A íntima relação entre a Revista e seu editor permitiu-me que, com base na sua leitura, conhecesse a história do Instituto.

Feitos os esclarecimentos iniciais, passarei agora a apresentar os principais aspectos que se repetem pela história do Inep.

Muitas vezes, na história do Inep, o Ministério da Educação busca colocá-lo em segundo plano, tentando diminuir a sua real influência, fato esse que já se dá no seu nascimento. O Inep “quase” nasce em 1936, quando Gustavo Capanema, ao reformular o Ministério da Educação e Saúde, cria o Instituto Nacional de Pedagogia. Mas ele só foi realmente instalado em 1938, sendo a sua certidão de nascimento o Decreto-Lei nº 580, expedido no dia 30 de junho desse ano, recebendo o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Na narração de Lourenço Filho, os numerosos encargos do ministro Capanema impediram a imediata instalação do Inep; em outras palavras, ele não teve tempo para realizar o “parto” do Instituto, o que só ocorreu em 1938. Olhando os fatos, podemos assegurar que, por “coincidência” ou não, o Inep só foi efetivamente instalado quando as suas atividades foram vinculadas às do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp). Sempre é bom lembrar que o Dasp foi um dos órgãos centrais do governo de Getúlio Vargas.

No nascimento do Inep, uma característica não idealizada pelos seus mentores lhe é cunhada: a execução de políticas públicas. As mais marcantes são as seguintes: nos primeiros anos, participava do recrutamento de pessoal, que era feito pelo Dasp; na segunda metade da década de 1940, na gestão de Murilo Braga, assumiu a responsabilidade pelas construções escolares, que era do Departamento Nacional de Educação até a sua extinção, com o fim do Estado Novo; na década de 1950, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme); e, a partir de meados da década de 1990, passou a realizar as avaliações da educação brasileira.

Apesar de, por motivos casuísticos, vincular-se à realização de atividades que lhe seriam estranhas, o Instituto, desde o seu início, não nega suas funções primordiais: a documentação, a pesquisa e a divulgação pedagógica. Atendendo a sua tripla vocação, o Instituto, durante vários anos, foi responsável pela implantação e manutenção da maior biblioteca brasileira sobre temas relacionados com a educação, realizou diversos estudos, principalmente de cunho estatístico, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* foi, nos termos de hoje, um “portal” para a divulgação da legislação e de estudos e fatos relevantes da educação brasileira.

Voltemos ao momento do parto. O Inep foi fundado pelo menos duas vezes: a primeira entre os anos de 1936 e 1938, sendo a paternidade imputada, pelos historiadores, a Lourenço Filho; a segunda na década de 1950, durante a gestão de Anísio Teixeira, que foi além do simples resgate dos ideais primordiais, como propôs em seu discurso de posse. Anísio Teixeira aprofundou o ideal de ter-se um órgão que realizasse as pesquisas educacionais de que o Brasil tanto necessitava. Nesse sentido, ao final de 1956 – alguns dias antes de Juscelino Kubitschek de Oliveira assumir a Presidência da República –, Anísio criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os centros regionais, à “imagem e semelhança” do Centro de Documentação Pedagógica da França. O CBPE, além de realizar pesquisas, tornou-se um ponto privilegiado de encontro da intelectualidade.

Além de nascer duas vezes, sendo que o primeiro “parto” durou dois anos, o Instituto teve o seu fim anunciado várias vezes. A primeira foi em 1964, com a posse de Carlos Pasquale, representante das escolas particulares; devido ao seu perfil, temia-se que a sua indicação teria a intenção de destruir o trabalho realizado por Anísio Teixeira. Contrariando as expectativas, Pasquale reafirmou no seu discurso de posse a maioria dos princípios defendidos por Anísio, sendo o único ponto de antagonismo a defesa da atuação das escolas particulares.

O segundo anúncio do fim do Instituto foi a nomeação do coronel Ayrton de Carvalho Mattos, no início da década de 1970 – esperava-se que ele intervisse de forma a ferir, no termo dos militares, o reduto de “esquerdistas”. Com a sua presença, por um lado foram reduzidas as atividades de pesquisas realizadas pelo Instituto, com a justificativa de que a nascente pós-graduação realizaria as pesquisas, por outro, ele foi modernizado, fortalecendo com isso a sua função de documentação.

A impressão que tenho diante desses dois acontecimentos é a de que a dinâmica interna do Inep seria como o “canto da sereia”, que seduz os pescadores e os leva a se atirarem ao mar; aqui, no caso, atraía os seus interventores¹ a mergulhar na dinâmica interna do Instituto, e, ao invés de desmontá-lo, eram seduzidos a manter o seu vigor interno.

Nos anos de 1976 e 1977, sem deixar que o “canto da sereia” chegasse suavemente aos seus ouvidos e a seduzisse irremediavelmente, a interventora Maria Mesquita de Siqueira impingiu os três mais duros golpes recebidos pelo Inep em sua história: o primeiro, a doação do rico acervo da sua biblioteca à Universidade Federal do Rio de Janeiro; o segundo, a transferência do Instituto para Brasília; o terceiro, a extinção do CBPE e a transformação do Instituto em um órgão que não mais realizaria pesquisas, apenas as coordenaria e financiaria.

Depois de sentir profundamente o golpe de sua interventora, o Inep passou por uma crise de identidade que durou aproximadamente vinte anos, até 1997, quando foi transformado em uma autarquia e passou a cumprir papel central da política educacional do então ministro da Educação Paulo Renato Souza, a saber, realizar a avaliação do sistema educacional brasileiro em seus diversos níveis. Outra vez o Inep foi convocado a executar uma política pública, fato que o permitiu ressurgir das cinzas; nesse momento também se ouviu ao fundo o “canto da sereia”, atraindo os agentes políticos para a vocação original do Instituto. No seu novo desenho, além de executar uma política pública, ele tem a missão de produzir e disseminar a informação educacional.

A autonomia que a transformação do Inep em autarquia pressupõe não constituiu novidade; desde a sua implantação, em 1938, o órgão manteve relativa autonomia em relação ao Ministério. Cito alguns exemplos:

- nos primeiros 25 anos, a duração do mandato dos seus dirigentes transcendeu, e muito, o tempo em que ministros e até presidentes da República ficavam em seus cargos. Observe-se que Murilo Braga assumiu a direção do Inep em 1946 e ficou no cargo até a sua morte, em 1952, passando por cinco ministros e dois presidentes.

¹ O Inep nunca teve um interventor propriamente dito; aqui, uso o termo interventor para salientar o fato de que alguns diretores foram nomeados com a função de intervir e mudar o foco da atuação do Instituto.

Anísio Teixeira, que o sucedeu, passou por dezoito ministros e cinco presidentes e só saiu da direção do Instituto com o golpe militar de março de 1964;

- na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que por muitos anos foi o “portal” da educação brasileira, os nomes do presidente da República e do ministro da Educação não são inseridos nos créditos até 1978;
- no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), a política governamental para a educação era diferente da praticada e defendida no Instituto; enquanto o Ministério da Educação focava as suas ações no sentido da formação da mão-de-obra, as preocupações dos educadores vinculados ao CBPE não coadunavam com essa preocupação governamental.

A autonomia do Instituto nunca significou isolamento na elaboração das políticas públicas e da legislação educacional. Ao contrário, foi marcante, na década de 1950, a busca ativa para influenciar, ou melhor, determinar o que estaria presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já na década 1960, a luta principal que moveu o Instituto foi a Reforma Universitária. Nos dois casos os membros do Instituto não se colocavam como coadjuvantes do processo; visavam exercer a liderança intelectual da educação brasileira. Nessas duas décadas, a Rbep foi a tribuna utilizada para a defesa da escola pública e dos ideais dos intelectuais vinculados a Anísio Teixeira. É interessante ressaltar que, até 1983, a Revista publicava apenas artigos solicitados, o que evidencia a proposta de seus editores em exercer a liderança moral e intelectual em relação à educação.

Na visão dos seus idealizadores, o Inep seria um dos pilares da reformulação da educação brasileira – a reformulação sonhada pelos escolanovistas. Pelo menos até 1971, ano do falecimento de Anísio Teixeira, o Inep foi o instrumento dos educadores ligados a essa vertente educacional. Fato representativo dessa vinculação é a Apresentação do primeiro número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep), de Gustavo Capanema, na qual o então ministro afirmou que não mais seriam necessárias as discussões teóricas no campo da educação, pois a linha dominante já estaria definida, a da escola nova e dos métodos ativos. Na década de 1950, com a criação do CBEP, intelectuais com outras visões também

foram atraídos e acolhidos pelo Instituto; o que sedimentava essa aproximação era a defesa incondicional da escola pública.

Já na década de 1970 a Rbep passou a divulgar idéias vinculadas à visão tecnicista da educação, fato que aponta o direcionamento do Instituto na defesa dessa vertente educacional.

Nesse ponto, na intenção de caracterizar as idéias que nortearam as ações do Inep, retomarei algumas falas representativas dos atores sociais que construíram a história do Instituto. Primeiro darei a palavra a Lourenço Filho. Em comemoração aos 25 anos do Inep, ele publicou na Rbep o texto intitulado “Antecedentes e primeiros tempos do Inep”. Nesse texto, ele explicou como surgiu a idéia da criação do Instituto no contexto das reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 e fez uma retrospectiva histórica das principais ações do Inep naqueles primeiros anos. Utilizou como fio condutor da sua apresentação a visão de que, no âmbito da educação, seriam necessários três tipos de órgãos: a) um executivo; b) um consultivo e de assessoramento (o Conselho Nacional de Educação); e c) um de documentação e pesquisa. Nesse desenho institucional, o Inep seria, nas palavras de Lourenço Filho, um órgão “despido de qualquer função administrativa”. Por ironia do destino, ou melhor, por arranjos políticos que permitiram a sua sobrevivência, os momentos de auge do Inep são aqueles nos quais ele exerceu também alguma função administrativa.

No final do seu relato, Lourenço Filho perguntou-se: “Até que ponto terão os trabalhos do Inep [...] concorrido para o aperfeiçoamento e o alargamento do pensamento pedagógico brasileiro?” Ele respondeu que, com a documentação, a pesquisa e a divulgação pedagógica, o Inep contribuiu para que a sociedade tomasse consciência dos seus principais problemas sociais e revelou as conseqüências das políticas educacionais. Ainda na sua resposta, Lourenço Filho ressalta a autonomia do Inep em relação aos políticos. Nesse sentido afirmou, com veemência, que o Instituto divulgava os resultados de suas pesquisas sem a preocupação de agradar ou desagradar o poder estabelecido, o que realmente importava seria a informação à sociedade.

Agora passo a palavra a Anísio Teixeira. Para tanto, retomarei dois textos que podem ser considerados paradigmáticos: o “Discurso de Posse” no Inep (1952) e o seu texto complementar, intitulado “A administração

pública brasileira e a educação”, publicado em 1956. No primeiro texto são explicitados os princípios que norteariam a ação do Instituto para que ele se tornasse um centro de pesquisa e, no segundo, ele expõe a visão de qual seria o papel e a forma de agir do Estado em relação à educação.

O ponto de partida das análises de Anísio Teixeira foi o diagnóstico de que a sociedade brasileira estaria em um período de intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, de que havia uma defasagem do ensino oferecido em relação às necessidades sociais.

Três princípios eram caros a Anísio. O primeiro defendia que a construção de propostas educacionais deveria ter como fundamento o conhecimento científico, a experimentação; seria necessário realizar inquéritos sobre as práticas educacionais e, com base em amostras bem planejadas, verificar se os objetivos educacionais estariam sendo atingidos. O segundo, que as experiências realizadas seriam muito mais importantes do que as leis, e, assim, o ponto de partida da análise e a elaboração de propostas não poderiam ter como princípio a legislação estabelecida e muito menos a preocupação de criar uma nova – o mais importante seria a prática. O terceiro consistia na defesa intransigente da autonomia escolar; para Anísio Teixeira, cada uma das escolas deveria ter a liberdade de fazer experiências próprias – em outras palavras, todas as análises e políticas educacionais deveriam buscar e respeitar a diversificação.

Anísio Teixeira, sintonizado com o seu tempo e com a visão desenvolvimentista, compreendia que o grande problema a ser enfrentado pela sociedade brasileira seria a construção de uma escola que, por um lado, atendesse às demandas de uma sociedade em pleno avanço tecnológico e, por outro, fosse um instrumento da democracia. Assim sendo, apesar de os métodos de ensino levarem em consideração o indivíduo, os objetivos da educação não se direcionariam aos interesses desse em ascender socialmente, mas, sim, às necessidades sociais.

Parte significativa da feroz crítica de Anísio Teixeira ao modelo centralizador é ressonância da sua visão do período Vargas (1930-1945). Entendia ele que a “revolução de 1930” foi um marco de modernização e democratização do País, e a instauração do Estado Novo (1937-1945), por sua vez, foi o momento de interrupção do processo. Ele partia da constatação de que, no Estado Novo, a utilização da “correta” distinção

entre os serviços meios e os serviços fins,² sobretudo na ação do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), ao centralizar e supervalorizar os primeiros em detrimento dos segundos, acarretou um processo de ineficiência.

Na mesma linha de crítica ao processo de centralização e uniformização, Anísio Teixeira questionou a utilização dos métodos de organização industrial pelo Estado; esses métodos seriam adequados apenas a uma produção em massa que aspiraria a uniformidade ao invés da diversificação. A autonomia e a diversificação só seriam possíveis se a legislação se ativesse à definição dos objetivos educacionais e à previsão dos recursos necessários para que eles se realizassem. A defesa da tese de que as escolas deveriam ser autônomas não significava para Anísio Teixeira que fossem privadas; ele sugeriu que funcionassem à moda das fundações, e, assim, as escolas públicas não seriam necessariamente estatais.

Mesmo após a saída de Anísio Teixeira da direção do Inep, em 1964, o Instituto continuou afinado com os ideais do seu segundo fundador, pelo menos até a sua trágica morte em um acidente de elevador no ano de 1971.

Agora darei voz aos editoriais da Rbep entre 1964 e 1971, visando resgatar as idéias defendidas pelo Inep nos primeiros anos após o golpe militar de 1964.

No ano seguinte ao golpe militar, os editores da Revista lançaram os números relativos ao ano de 1964. Nesses números, tornou-se claro que o Instituto não se posicionaria contra as decisões militares relativas à “ordem pública”, de que eles compreendiam que não havia ruptura da normalidade legal com o movimento de março de 1964, que, na área da educação, a grande reforma que teria de ser realizada era a universitária e, finalmente, que o Instituto deveria apoiar com pesquisas o Conselho Federal de Educação, para que este realizasse a reforma.

Os editoriais da Revista apontavam que os principais problemas da educação brasileira – especialmente a superior – seriam os vinculados à formação de profissionais que atendessem às necessidades de

² Os serviços meios são aqueles relacionados diretamente com a organização do Estado, por exemplo, a administração dos recursos, a seleção e administração de pessoal, o orçamento, etc. Os serviços fins são aqueles que buscam atingir os objetivos do Estado, por exemplo, as atividades exercidas por uma escola ou um hospital.

desenvolvimento do País, à expansão do ensino superior, à identificação de recursos para que fosse possível a expansão da educação com alto padrão de qualidade e a formação de professores.

Afinados com a visão dominante nas décadas de 1950 e 1960, de que o progresso de um país só seria possível se tivesse como base um planejamento norteador das ações, os editoriais da Revista defendiam que as ações educacionais tinham de ser condicionadas por um planejamento educacional mais amplo, que, por sua vez, estaria inserido dentro de um projeto de país. Nessa linha de raciocínio, entendiam que a expansão de vagas no ensino superior só teria sentido se fosse para atender às necessidades de profissionais para o desenvolvimento e não apenas visando aos interesses dos indivíduos por oportunidades de ascensão social.

Ainda com apoio na idéia de planejamento, defendia-se nos editoriais dessa época que toda proposta educacional deveria ter como base o conhecimento científico e como ponto de partida as experimentações fundamentadas em análises teóricas. Ainda nesse período, o modelo teórico adotado foi o escolanovista.

A constante reafirmação de que o Inep é um órgão de pesquisa educacional leva-nos a perguntar qual foi a sua relação com a comunidade acadêmica. Voltando aos “primeiros tempos”, à época de Lourenço Filho, o Instituto buscava ser o local onde se realizaria a pesquisa científica sobre a educação. Já na década de 1950, nos tempos de Anísio Teixeira, o Instituto, a partir do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, destinava-se a ser o centro aglutinador da intelectualidade que pensava e pesquisava a educação brasileira. No final da década de 1970, com a expansão dos programas de pós-graduação em educação e com a sua transferência para Brasília, o Inep deixou de ser um órgão de investigação das questões educacionais e passou a ser um financiador de pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica. Nesse período, o contato com a comunidade acadêmica foi mais intenso, tanto pelo fato de essa comunidade solicitar recursos junto ao Instituto como pelo fato de vários de seus diretores pertencerem a ela.

No governo Sarney o Instituto deixou de ser um órgão de fomento à pesquisa e passou a ser um órgão de assessoramento ao governo – houve nessa fase um sensível afastamento do Inep relativamente à comunidade acadêmica. Por um lado, o Instituto deixou de financiar as pesquisas,

mas, por outro, suas produções editoriais, como a Rbep, por exemplo, estavam voltadas para a publicação de matérias da comunidade acadêmica.

Com a transformação do Inep, a partir de 1997, em uma agência de avaliação, o contato com a comunidade acadêmica se concretiza, primeiro, na busca dos pesquisadores de apoio para publicações, segundo, ao acolher membros da academia para a coordenação das avaliações e, terceiro, ao disponibilizar os resultados das avaliações e organizar e divulgar informações sobre a educação.

Novamente volto a dar a palavra aos atores sociais que atuaram na definição e redefinição dos papéis do Instituto. Na história recente, uma das pessoas que tiveram influência na sua atual estrutura organizacional foi Maria Helena Guimarães de Castro – a primeira presidente do Instituto após a sua transformação em autarquia. Retomarei aqui o texto da palestra de Castro no evento em homenagem ao centenário de Anísio Teixeira, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1999. Castro, nessa ocasião, fez uma retrospectiva histórica do Instituto e apresentou a sua visão do que seria o de seu tempo.

Maria Helena Guimarães de Castro adotou como fio condutor na construção do seu texto a seguinte idéia: o constante dinamismo, a sintonia do Instituto com o seu tempo e a sua capacidade de adaptação às diversas realidades que perpassaram a sua história teriam permitido que ele contribuisse significativamente para o desenvolvimento da educação brasileira.

Nessa linha de raciocínio, Castro apresentou a compreensão que ela tinha da realidade educacional brasileira e, conseqüentemente, a contribuição que o Inep poderia dar. Com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 ter-se-ia intensificado o processo de descentralização, criando-se, por exemplo, os sistemas municipais de educação. A nova legislação teria conduzido o Ministério da Educação a deixar a tendência adotada na década de 1980 – de ser apenas um ministério com funções executivas, tendo como foco principal a gestão das Instituições de Educação Superior – e passar a ser um ministério com funções de formulação de políticas para toda a educação. Além disso, no governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação teria adotado como vetor principal da sua atuação a avaliação da educação brasileira, sendo que essa garantiria que a qualidade da educação fosse a aspirada pela sociedade e manifesta na legislação.

Apresentado o contexto, Castro afirma que o desenho institucional do Inep, a fim de contribuir para o desenvolvimento da educação, deveria ser reforçado com o Departamento de Estatística, devendo o órgão assumir a responsabilidade da avaliação da educação e disseminar a informação educacional. Enfim, com essas atividades, o Instituto teria o papel de subsidiar a elaboração das políticas públicas.

Outra característica que se repete é de que, em vários momentos em seus 70 anos, o Instituto promoveu e publicou reflexões sobre a sua identidade. Além dos diversos relatórios das atividades por ele desenvolvidas, são marcantes:

- na década de 1950, o discurso de posse de Anísio Teixeira;
- na década de 1960, na comemoração dos 25 anos do Inep, são publicados os textos de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, nos quais os autores narram de memória as motivações para a criação do Instituto e qual seria a sua vocação;
- na década de 1980, Vanilda Paiva realiza um seminário para discutir o papel do Instituto. Ainda nessa década, o número 150 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publica diversos artigos analisando a história da Revista e do Inep; e
- na comemoração dos 70 anos do Instituto estão sendo publicados diversos livros, que, além dessa finalidade específica, fazem parte do processo de auto-reflexão da sua identidade.

Finalizando este texto, o leitor deve estar esperando que eu responda à questão que sempre esteve presente na história do Inep: – Enfim, qual é a identidade do Instituto? Esta é uma questão para a qual não há uma resposta fácil. Durante a sua longa trajetória, o Instituto atravessou diversas fases. Se pensarmos na de Lourenço Filho, a resposta será uma; será outra se a referência for Anísio Teixeira, que tinha o CBPE como coração. A dúvida aumenta mais ainda se tomarmos a da época de Murilo Braga, responsável pela construção de escolas, ou ainda a da década de 1970, ou o Instituto de nosso tempo, como agência de avaliação.

Apesar da dificuldade, não decepcionarei o leitor. Em poucas palavras, digo: o Inep é um órgão que tem por vocação a pesquisa, a

documentação e a disseminação da informação educacional, mas que, para exercer essa vocação, paga o tributo de executar política pública.

Bibliografia sobre o Inep e a Rbep

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.

AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 18-26, set./dez. 1964.

BRITTO, Jader de Medeiros. Editorial: Presença da Revista na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 239-240, maio/ago. 1984.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 303-313, maio/ago. 1984.

CASTRO, Amélia Domingues. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago. 1984.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *O Inep ontem e hoje*. Palestra proferida no evento “Um olhar sobre Anísio”, promovido pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ) e pela Fundação Anísio Teixeira, em 2 de setembro de 1999. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/noticias/1999/inep_ontem_e_hoje.doc. Acesso em: 19/12/2002.

COSTA, Lena Castelo Branco Ferreira. Inep: novos rumos e perspectivas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 241-254, maio/ago. 1984.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 175-195, maio/ago. 1991.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, estado e educação*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). Campinas: Ed. Unicamp, 1995. 249 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Um pouco da história do Inep*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>>. Acesso em: 19/12/2002.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LINHAS de atuação do Inep (Seminário). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 153, p. 305-343, maio/ago. 1985.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, set./dez. 1964.

ROSAS, Paulo. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio/ago. 1984.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.

_____. *Funcionário intelectual do estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galiac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-290, jun./ago. 1984.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998.

TOLLE, Paulo Ernesto. Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 164-188, abr./jun. 1964.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

XAVIER, Libânia Nacif. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

Fontes primárias

ABREU, Jayme. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 179-188, abr./jun. 1967.

_____. Editorial: Consideração sobre uma política nacional de investimento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 119, p. 5-14, jul./set. 1970.

_____. Editorial: I Conferência Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 98, p. 161-164, abr./jun. 1965.

ABREU, Jayme. Editorial: Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 115, p. 6-12, jul./set. 1969.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul. 1944.

CARNEIRO, Otávio Dias. Editorial: Educação e desenvolvimento econômico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 3-6, jul./set. 1962.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Aos leitores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 3-4, jan./dez. 1997.

_____. Apresentação: a nova RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 5, jan./abr. 1998.

[EDITORIAL] *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul. 1944.

EDITORIAL: Atividades do Inep programadas para 1965. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 97, p. 5-7, jan./mar. 1965a.

EDITORIAL: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – 100 números a serviço da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 217-219, out./dez. 1965b.

EDITORIAL: Dez anos de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 101, p. 5-7, jan./mar. 1966a.

EDITORIAL: Universalização do ensino primário, dever primordial de uma democracia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 102, p. 183-184, abr./jun. 1966b.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 110, p. 225-226, abr./jun. 1968a.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 112, p. 217-219, out./dez. 1968b.

EDITORIAL: Habilitação profissional do magistério e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 124, p. 267-269, out./dez. 1971.

EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 147, p. 7, maio/ago. 1983.

O INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 95-135, out. 1945.

KELLY, Celso. Editorial: Lei de Diretrizes: Reforma de Base da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 3-9, out./dez. 1963.

PASQUALE, Carlos. Editorial: Da educação depende o resgate de condições sociais injustas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 131-133, abr./jun. 1964.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Editorial: Desenvolvimento democrático pela escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 117, p. 5-8, jan./mar. 1970.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Organização e funções do Centro de Documentação Pedagógica da França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 61, p. 154-169, jan./mar. 1956.

PINHO, Péricles Madureira de. Editorial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 109, p. 5-7, jan./mar. 1968.

_____. Ato Institucional e competência do Conselho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 237-238, abr./jun. 1964b.

_____. Editorial: Antes do dicionário brasileiro de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 5-7, set./dez. 1964a.

REESTRUTURAÇÃO das universidades federais [Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966; Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 313-317, abr./jun. 1967.

RENAULT, Abgar. Cultura e universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 48-59, set./dez. 1964.

SUCUPIRA, Newton. Editorial: Institutos Universitários e a Pesquisa Científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 3-5, jul./set. 1963.

SUCUPIRA, Newton. A reestruturação das Universidades Federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 83-95, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Prof. Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

_____. A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.

_____. Editorial: Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 3-7, abr./jun. 1963.

_____. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, set./dez. 1964.

*Revista Brasileira
de Estudos Pedagógicos (Rbep):
espelho da ação do Inep*

Jader de Medeiros Britto



Ao delinear-se o ocaso do Estado Novo na cena brasileira, quando se desenhava no horizonte da cena internacional o fim da Segunda Grande Guerra, com a vitória dos países aliados sobre o eixo totalitário, lançava-se em julho de 1944 o primeiro número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ela surge sete anos após a criação do Inep, a partir de sugestão do ministro Gustavo Capanema ao professor Lourenço Filho, seu diretor nos tempos iniciais.

Lourenço, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, tinha a percepção nítida da eficácia de instrumentos editoriais para a divulgação de idéias e formação de um pensamento criativo, transformador. Todos militantes da Associação Brasileira de Educação. Anteriormente ele havia editado a revista da Escola Normal de Piracicaba e a da Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo, quando exerceu sua direção de 1930 a 1931.

O lançamento da Revista, provavelmente, estaria relacionado a uma possível mudança nas diretrizes políticas do regime de exceção vigente, no sentido de uma abertura para a liberdade de expressão.

Ao apresentar esse primeiro número, editado pela Imprensa Nacional, o Ministro Capanema situa a Revista como um “órgão oficial dos estudos

e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação, [sendo] seu papel reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo, os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de todo o País”. Lourenço Filho, por sua vez, assinala no editorial que “já se fazia sentir [...] a falta de um periódico de cultura pedagógica, para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento oportuno das condições de seu desenvolvimento e registro de suas progressivas conquistas, [com a] colaboração de especialistas de todo o país”.

Ao definir a filosofia editorial, refletindo, provavelmente, uma percepção iluminista do fenômeno educacional, Lourenço anuncia como um de seus objetivos maiores “a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional”. Com essas diretrizes, a Revista foi sendo editada mensalmente durante toda a gestão desse diretor, que se estendeu de 1938 a 1945.

Reflexos das gestões na Revista

Num breve retrospecto desses 218 números até agora publicados, é possível distinguir características que marcaram as diversas gestões do Inep ao longo de sua história. Na primeira fase, que corresponde às administrações de Lourenço Filho e Murilo Braga, prevaleceu uma abordagem mais intrinsecamente pedagógica, com ênfase nas questões ligadas à administração escolar, à orientação vocacional e à psicologia educacional. Datam desse período os levantamentos empreendidos sobre a organização do ensino primário e normal em todas as unidades da Federação, assim como estudos relativos à linguagem na idade pré-escolar, às revistas infantis e juvenis e às oportunidades de acesso ao ensino comercial, industrial, agrícola e normal, simultaneamente ao registro da legislação relativa à educação nas esferas administrativas, com base nos respectivos diários oficiais. Nessa mesma fase, efetua-se o resgate histórico da educação brasileira no Império e na República, realizado por Primitivo Moacir.

Examinando-se os índices da RBEP, verifica-se que todas essas questões estão presentes nos diversos números dessas gestões, além da informação alusiva à produção bibliográfica na área e na vida educacional

brasileira. Nota-se, por outro lado, o ecletismo dos colaboradores e a diversidade temática da seção de estudos e debates, onde não faltam artigos históricos, como os de Almeida Júnior, Raul Briquet e Raul Bittencourt, ou sobre Educação Rural e Psicologia da Educação, como os do próprio Lourenço, de Helena Antipoff e Heloisa Marinho, ou sobre o ensino da Sociologia, de Donald Pierson, ou de Germano Jardim sobre a coleta da estatística educacional, acrescida da informação do estrangeiro, obtida principalmente do Bureau International d'Éducation, com sede em Genebra, pela seção de Documentação e Intercâmbio do Inep.

Dada sua experiência como editor, o diretor Lourenço orientava a programação, deixando a cargo de técnicos de educação, como Armando Hildebrand ou Jacyr Maia, a produção dos números. Já na gestão de Murilo Braga, iniciada após a queda do Estado Novo em 29 de outubro de 1945, o professor Milton de Andrade Silva assumiu a editoria, empenhando-se em manter o nível científico da Revista – recrutou, então, a colaboração dos principais especialistas na área. A periodicidade passou a ser trimestral e, como antes, a distribuição era gratuitamente feita às escolas normais, aos institutos de educação, às bibliotecas universitárias, aos técnicos de educação, aos órgãos nacionais e internacionais da área, além da Library of Congress, de Washington, bem como às revistas estrangeiras com as quais havia intercâmbio.

A gestão Anísio Teixeira

Com o retorno de Vargas ao poder em janeiro de 1951, mediante eleição direta, coube ao Estado da Bahia, no Ministério então estruturado, a pasta da Educação e Saúde Pública, sendo indicado o jornalista Ernesto Simões Filho para ocupá-la. Este traz de volta à cena nacional, como secretário-geral da Capes, o professor Anísio Teixeira, que, no ano seguinte, acumula esse cargo com o de diretor do Inep, em virtude do falecimento de Murilo Braga em desastre aéreo.

Logo de início, sua agenda para o órgão previa um redimensionamento do programa de pesquisas, em nível nacional, o que se foi concretizando mais tarde com a implantação da rede composta pelo Centro Brasileiro e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, com o

objetivo de levantar as realidades socioeconômicas e culturais de cada região e efetuar o diagnóstico dos respectivos sistemas de ensino, o que vem sendo retomado neste início de século.

Durante a gestão do professor Anísio, que se estendeu de 1952 a 1964, a filosofia editorial da Revista recebeu novo enfoque com a ênfase dada a uma visão macro da educação brasileira, com destaque para o amplo debate que se estabeleceu no País, centrado na democratização do ensino e na busca de justiça social na educação. Estava em curso no Congresso Nacional a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, de modo que a Revista passou a espelhar o contraponto de opiniões naquela intensa dialética entre os que defendiam a formação comum do povo brasileiro pela escola pública, mediante uma escola de qualidade e sua expansão, e os que buscavam privilegiar o ensino particular, acreditando que, dessa forma, se estaria atendendo à liberdade das famílias de escolherem o tipo de formação pretendido para seus filhos, principal argumento empregado.

Essas teses antinômicas mobilizaram a participação nesse debate, além de educadores, de cientistas sociais, de numerosos intelectuais, de sindicatos, de estudantes e de agências representativas de diferentes faixas de opinião. Naquela fase, a reflexão de Anísio Teixeira divulgada pela Revista alçou o problema educacional ao primeiro plano das análises nacionais, ora na imprensa, nas universidades e entidades de classe, ora no Parlamento. Sua recomendação era no sentido de que esse periódico espelhasse em suas páginas o debate travado, com o espaço devido ao pensamento divergente, como ocorreu, por exemplo, com a publicação do Manifesto dos Bispos do Rio Grande do Sul em defesa do ensino particular, ou com a transcrição do substitutivo Carlos Lacerda que reforçava essa tese.

Simultaneamente, em fins dos anos 50, já estava na ordem do dia a discussão sobre a reforma universitária, com propostas de organização departamental como alternativa à centralização da cátedra. Estavam adiantados os trabalhos relativos à mudança da capital para Brasília, quando Darcy Ribeiro, que assimilara de Anísio Teixeira suas idéias sobre educação, inclusive a concepção de universidade, partiu para a elaboração do projeto da UnB, que veio a receber o apoio do mestre, além do respaldo logístico do Inep. E o nº 83 da Revista, dedicado à reforma universitária, o divulgou integralmente.

Nessa fase, pareceu-nos oportuno criar uma seção nova na documentação da Revista intitulada “Notas para a História da Educação”, iniciada com o discurso do professor Anísio Teixeira na instalação dos cursos da Universidade do Distrito Federal, por ele criada em 1935, quando secretário de educação e cultura na gestão do prefeito Pedro Ernesto. Para alimentá-la a cada número, tínhamos a colaboração do professor Guy de Holanda, técnico de educação do Inep e docente da Faculdade Nacional de Filosofia.

Até então não havia conselho editorial. A matéria reunida de cada número era submetida à análise do Dr. Péricles Madureira de Pinho, diretor do CBPE, já que o professor Anísio assumira a reitoria da UnB, com a nomeação de Darcy Ribeiro para o Ministério da Educação.

Ambigüidades do período militar

Nos idos de 1964, afastado Anísio Teixeira da direção do órgão, houve um tempo de espera. Cogitava-se da extinção do Inep e, portanto, da própria Revista, como reivindicavam setores ligados ao ensino privado. No entanto, foi outra a direção tomada. O presidente Castelo Branco nomeou o professor Carlos Pasquale, diretor do Sindicato de Estabelecimentos Particulares do Estado de São Paulo, que, para surpresa geral, manteve a equipe do professor Anísio, dando continuidade aos projetos e às pesquisas, bem como à edição da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sendo no entanto, suspenso o periódico *Educação e Ciências Sociais*, criado por Darcy Ribeiro.

Mediante portaria, criou-se o Conselho Editorial, integrado pelos professores Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues, Jayme Abreu, João Roberto Moreira e Lúcia Marques Pinheiro, todos da gestão anterior. O Conselho passou a se reunir a cada três meses para apreciar a matéria do número do período e programar a do número seguinte. Essa rotina foi mantida de 1964 a 1976.

Prevaleceu na política editorial da RBEP o enfoque de temas pertinentes ao planejamento, à administração e ao financiamento da educação, em decorrência de iniciativas como o I Censo Escolar Nacional, o Salário-Educação, as Conferências Nacionais, realizadas em diferentes

regiões do País, e os Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas de Ensino, promovidos em 14 Estados, sob a orientação do professor Durmeval Trigueiro e com a participação de peritos da Unesco.

Na produção de cada número eram publicados estudos e debates das questões educacionais, dando-se primazia a um enfoque quanto possível mais próximo de nossas realidades, além de relatórios de investigações empreendidas pelo CBPE, como a “articulação entre o ensino primário e o médio”, “as classes experimentais no ensino secundário” ou a “caracterização socioeconômica do estudante universitário”, além de outros. Nessa fase eram divulgados também estudos especiais elaborados para seminários promovidos pelo Conselho Federal de Educação, após a vigência da Lei de Diretrizes e Bases.

Sobretudo a partir de meados da década de 1960, a questão da reforma universitária suscita ampla discussão no meio acadêmico, com intensa participação dos estudantes, acrescida pela simultaneidade de sua emergência em países europeus, como a França, onde eclodiu o Movimento de Maio de 1968. Temas como governo da universidade, democratização do acesso ao ensino superior, sua expansão, funções da universidade, co-gestão com a participação do estudante, organização departamental, articulação ensino-pesquisa, pós-graduação, constituíram matéria de reflexão desenvolvida por colaboradores como Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro, Newton Sucupira ou Paul Ricoeur.

Em vários números, a problemática do ensino médio mereceu as análises de Jayme Abreu, Nádia Cunha, Joaquim Faria Góes ou Valnir Chagas, além dos relatos de investigações realizadas pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, sob a coordenação do professor Jayme. Também quanto à extensão da escolaridade no ensino fundamental, estudos de Durmeval, Pasquale e depoimento de Anísio sobre a experiência da Escola Parque da Bahia foram então publicados, assim como informes de pesquisas realizadas pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, sob a coordenação da professora Lúcia Marques Pinheiro.

Retomando iniciativa do primeiro diretor do Inep, Lourenço Filho, começaram a ser produzidos números temáticos, alternados com outros diversificados. Merecem destaque os dedicados à educação permanente, reforma do ensino de 1º e 2º graus, reforma universitária, na ordem do dia das discussões, economia da educação, currículo para o ensino de 1º grau,

pesquisa educacional, filosofia da educação e tantos outros que, também, receberam edição especial.

Em contato com Rogério Duarte, *designer* e professor do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, sugeriu ele melhorias na programação visual da Revista que mereceram aprovação do Conselho e da direção do Inep. Mais tarde, na gestão do coronel Ayrton de Carvalho Mattos, com o programa de modernização da Coordenadoria de Documentação do CBPE, proposto por Regina Helena Tavares, entramos em contato com o *designer* Aluísio Magalhães, cujo escritório foi contratado para elaborar a logomarca do Inep e uma nova proposta para a programação visual das publicações do órgão, afinal aprovadas e implantadas.

Nas reuniões do Conselho, a orientação editorial reiterada era a de que houvesse contraponto de idéias, em vez de um ponto de vista único na abordagem das questões suscitadas.

Fato inédito ocorreu com o nº 134, temático, sobre Filosofia da Educação, incluindo contribuições do pensamento dialético, da antropologia, da fenomenologia, do pensamento existencial e do estruturalismo – estávamos em 1974, no auge do regime militar. O gabinete do ministro da Educação em Brasília estranhou o teor da matéria publicada, determinando o recolhimento de toda a edição, o que se tornou inviável porque todos os exemplares já haviam sido distribuídos pelo correio.

Com a reforma do ensino superior de 1968, quando a pós-graduação foi sendo mais efetivamente implantada, surgiu uma nova produção científica resultante de dissertações de mestrado e teses de doutorado, nas quais não faltam referências a textos e documentos publicados pela Revista.

O Inep em Brasília

Estabelecida a mudança do Inep para Brasília em fins de 1976, a continuidade do órgão e da RBEP esteve novamente ameaçada. Já haviam sido extintos os Centros Regionais de Pesquisas e era chegada a vez do CBPE. Na capital federal, o Instituto, sob a direção da professora Maria Mesquita de Siqueira, sucedida pela professora Letícia Maria Santos de Faria, sobreviveu numa estrutura simplificada, com as coordenadorias de documentação e de pesquisa, além das seções de apoio e planejamento.

O apreciável acervo da biblioteca do Centro Brasileiro no Rio de Janeiro foi doado em mais de dois terços à UFRJ; para a sede do órgão vieram cerca de 20%, a fim de constituir o núcleo da biblioteca, constante de obras de referência, livros e periódicos necessários ao desenvolvimento de suas atividades. Com especial empenho de seus servidores, foi possível editar alguns números da Revista, com periodicidade irregular. Dessa fase caberia destacar um número temático sobre literatura infantil e outro centrado na avaliação da pesquisa educacional.

Na gestão de Hélio Ulhoa Saraiva, de 1981 a 1983, a Revista passou por uma fase de reorganização, sendo então lançado o periódico *Em Aberto*, que, de algum modo, supriu a lacuna. Somente na administração da professora Lena Castelo Branco (1983-1985) é que a Revista voltou a ser editada, com expressivo apoio de comitê editorial, composto de especialistas em educação provenientes de várias universidades. Com periodicidade quadrimestral, sua publicação manteve-se regular nas gestões de Vanilda Paiva, Pedro Demo e Marcos Formiga.

Provavelmente, esta terá sido uma das fases mais fecundas da RBEP, já que pôde contar com a contribuição da nova elite de educadores oriunda dos cursos de pós-graduação, estruturados a partir da reforma universitária de 1968. Até os anos 70, a preparação de cada número dependia, basicamente, da produção dos técnicos da casa, compreendendo relatórios de pesquisa e de projetos em desenvolvimento, bem como do apoio dos serviços de documentação e intercâmbio.

Durante a presidência Collor, novamente o Inep esteve ameaçado e com ele a Revista, suspensa por alguns anos. Mais tarde, com Maria Helena Guimarães de Castro na direção do órgão, o periódico voltou a ser editado com novo tratamento visual e formato maior, diferindo dos 187 números publicados.

Na atual administração, verifica-se especial empenho em regularizar a periodicidade, contando sempre com o respaldo de um conselho e um comitê editorial, fertilizando cada número com os estudos provenientes da comunidade acadêmica de educação no País, além da produção oriunda do próprio Inep.

Ao longo de sua trajetória, o trabalho desse Instituto, hoje autarquia, teve sempre como eixo subsidiar a elaboração de políticas públicas, com o suporte de uma documentação consistente abrangendo a informação de

estudos e pesquisas, visando ajudar a elucidar a tomada de decisões no âmbito da educação. Nesses últimos anos, esse trabalho tem se concentrado principalmente na avaliação das realidades e no desempenho do ensino, em seus diferentes graus, constituindo um amplo programa de pesquisa, ainda que em nível quantitativo, mas que apresenta um acervo de dados inestimável para análises e, sobretudo, para a competente intervenção da iniciativa pública. Registros desse programa têm sido feitos nas páginas da Revista.

Numa visão prospectiva da produção desse periódico, algumas sugestões poderiam talvez ser consideradas:

- promover painéis com a participação de especialistas, para analisar os problemas fundamentais da educação brasileira, realidades atuais e sua evolução;
- acolher a contribuição de ponta da ciência e da pesquisa educacional, do País e do exterior;
- estimular o debate de idéias, mediante o contraponto de posições teóricas, evitando-se, quanto possível, o dogmatismo fundamentalista.

O desafio maior estaria em manter a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* como um instrumento lúcido de análise e debate das questões que tanto interessam à educação do povo brasileiro e, conseqüente, ao desenvolvimento do País.

*Os Boletins do Inep e “a obra
de racionalização do aparelhamento
escolar” (ou de como hierarquizar
os Estados a partir de índices
educacionais)*

Natália Gil



Desde o início de suas atividades, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) colocou em funcionamento uma ampla estratégia de divulgação de informações, na qual os materiais impressos tinham uma função proeminente. Andréa Maria Lopes Dantas (2001, p. 89) destaca que o Inep executou uma política editorial que propunha a “utilização da informação como importante instrumento na construção de um modo de pensar e realizar a ação educacional, no seu aspecto administrativo e pedagógico”. Nesse sentido, as publicações impressas integravam-se num “processo em que a informação ganhava importância e recorria cada vez mais à técnica para se tornar elemento persuasivo, de um discurso autorizado a respeito do que podia e devia ser aplicado por professores e administradores de ensino” (Dantas, 2001, p. 4).

Entre essas publicações figurou uma série de *Boletins* que começaram a ser editados em 1939 e cuja circulação estendeu-se até 1952. A maior parte desses *Boletins* dedicou-se a divulgar dados sobre o ensino primário nos Estados, informando sobre sua legislação, sobre a estrutura de sua administração e sobre seu desempenho quantitativo. Alguns volumes tinham por título *Subsídios para a história da educação brasileira* e traziam

informações sobre “as ocorrências significativas da vida educacional do País de 1940 e 1950” (Inep, 2004). De acordo com síntese publicada pelo Cibec acerca dos *Subsídios...*, “cada volume contém, em seções distintas, a súmula dos atos governamentais e, dentro de cada seção, informações discriminadas por assunto e procedência. Os Subsídios apresentam-se como guia prático de toda a legislação e das mais importantes decisões governamentais em cada setor da educação” (Inep, 2004). Há ainda, entre os Boletins, a apresentação de estudos sobre linguagem na idade pré-escolar, educação física e matemática no curso primário, canto orfeônico, ação supletiva do Ministério da Educação, educação rural, formação de professores... A análise aqui apresentada detém-se, entretanto, nos Boletins que divulgaram estatísticas do ensino, os quais tinham o seguinte título: *Organização do ensino primário e normal*.

Entre 1939 e 1942 foram publicados 22 desses estudos. Neles eram apresentadas sistematizações acerca da legislação e da organização administrativa da educação nos diversos Estados brasileiros, bem como estatísticas sobre o ensino primário e normal, sendo que a apresentação de cada um era assinada por Lourenço Filho.¹ Um a um, foram os Estados aí descritos e analisados quanto à organização de sua rede escolar e ao desempenho quantitativo – e, em certa medida, qualitativo – neste setor. Além desses volumes que se dedicam à situação de cada Estado separadamente, fazem parte do *corpus* aqui examinado outros três números da série que analisam dados do País como um todo: *O ensino no Brasil no quinquênio 1932-1936* (Brasil, 1939a), *Situação geral do ensino primário* (Brasil, 1941b) e *O ensino no Brasil no quinquênio 1936-1940* (Brasil, 1942c).

Breve nota sobre os objetivos da série

Na apresentação do Boletim nº 1, a “Revolução de 1930” é mencionada como responsável pelo “despertar” da consciência pública para os problemas vitais da Nação. Sem dúvida, o principal desses problemas

¹ Em 1945, quando Murilo Braga estava na diretoria do Inep, há uma tentativa de reiniciar a publicação, mas tal iniciativa não tem continuidade, restringindo-se a apenas seis números (sendo um em 1945 e os demais em 1950).

era a educação. Mas, nesse discurso, também a estatística tem destaque. Esta é indicada como instrumento primordial para uma correta apreciação da realidade do País e, no caso das estatísticas de educação, como recurso cuja falta explicava mais de um século de inadequada orientação política. Lourenço Filho afirmava que “o aspecto fragmentário, senão já a completa ausência de dados numéricos, sobre o ensino do País, em largos períodos, vinha refletindo, menos que a indiferença pela técnica ou pela racionalização da administração, uma orientação política menos acertada” (Brasil, 1939a, p. 7). Em seguida criticava a descentralização do ensino, que desde o Ato Adicional de 1834 respondia, na sua opinião, pela manutenção da precariedade da educação no País. O que se percebe, pela análise dos *Boletins*, é que falta de estatísticas educacionais e crítica à descentralização do ensino são questões constantemente associadas. Conforme as realidades do ensino nos Estados são desveladas em dados “objetivos” – as estatísticas –, o que se mostra como “evidente” é a inadequação de uma política que deixou o encaminhamento da educação nacional nas mãos dos governos regionais. A unidade suposta na recorrente menção à Nação e à educação nacional ressentia-se da falta da correlata unidade no que se refere à situação do ensino nos diferentes cantos do País. Assim, insinua-se que, ao menos em parte, a carência de um adequado meio de avaliação dos resultados da política de descentralização administrativa da educação é que teria impedido que se percebesse antes o equívoco dessa política. Logo, nada mais importante do que aperfeiçoar esse instrumento para, tornando-o confiável, utilizá-lo na reordenação da situação educacional do País.

No período em que Lourenço Filho esteve na direção do Inep, os objetivos da publicação são apresentados principalmente em termos de superação das dificuldades de comunicação entre os Estados, como elemento de avaliação da educação nas diferentes regiões do País e como recurso para a racionalização da administração educacional. Destaca-se a intenção de superar as dificuldades de comunicação num país amplo como o Brasil e cuja população encontrava-se dispersa. É por esta razão que Lourenço Filho indica que os *Boletins* “terão ainda a função de levar, aos educadores dos mais diversos pontos do território nacional, o estímulo resultante da convicção de como é hoje devidamente apreciado o seu silencioso, mas fecundo trabalho, no esforço de fortalecer e engrandecer a

Nação” (Brasil, 1939b, p. 9). Configurava-se, desse modo, uma maneira de “chegar” até os Estados, levando orientação “técnica” conforme as políticas elaboradas centralmente para a educação. Nas palavras empregadas por Lourenço Filho, a série tinha

[...] como finalidade principal documentar a situação desses ramos de educação popular [o primário e o normal], nas várias unidades administrativas – os Estados, o Distrito Federal, e o Território do Acre – no momento em que a União procura definir as diretrizes da educação nacional (Brasil, 1940a, p. 7).

Com Murilo Braga na direção do Inep, a menção aos objetivos da publicação incorpora outros aspectos. Afirma-se, então, que

[...] a publicação da presente monografia tem um duplo objetivo: primeiro, documentar a situação geral da Educação Primária e Normal, [em cada] Estado e, assim, oferecer os elementos para a análise objetiva e *encaminhamento das soluções*; segundo, levar aos demais Estados os *exemplos* e os resultados das experiências administrativas de cada unidade (Brasil, 1950, p. 12, grifos acrescentados).

Vale notar que não se falava inicialmente que a descrição da educação dos Estados tivesse entre suas funções a identificação de situações modelares a serem seguidas pelas demais unidades federadas. A análise do material mostra, no entanto, que essa foi, desde cedo, uma das motivações da publicação, mesmo que isso não tenha sido explicitamente mencionado por Lourenço Filho, como o foi por Murilo Braga.

Percebe-se, ainda, no discurso dos Boletins acerca de suas finalidades, a forte presença da idéia de racionalidade. De acordo com Lourenço Filho, a série integra “o esforço, que este Instituto vem desenvolvendo, com o objetivo de cooperar nessa obra de racionalização do aparelhamento escolar de todo o País” (Brasil, 1940a, p. 9). Importava observar aspectos primordialmente formais, elementos contáveis, definições estáveis. Ou seja, não se mencionam aspectos tais como as condições de instalação das escolas; em lugar disto, contabilizam-se quantas escolas se tem. Não se investiga a natureza do trabalho escolar; antes, opta-se por informar sobre a duração oficial do ensino primário. Não se sabe dos conhecimentos adquiridos pelos alunos; mas se tem notícia de quantos concluíram o curso primário. Isso não significa que o esforço de síntese presente na publicação estivesse pautado no desconhecimento acerca da complexidade da atividade

educacional, nem que se considerasse que o que estava na legislação correspondesse ao que acontecia em cada uma das escolas, nem, ainda, que não se tivesse noção das insuficiências inerentes às informações de tipo estatístico. Em vários momentos fica evidente que estas questões não passavam despercebidas – ao menos para Lourenço Filho. Contudo, ao se admitir que – apesar destas limitações – ainda assim valia a pena publicar semelhante trabalho, o que se procede é efetivamente à fixação de alguns elementos – tais como a legislação e a estatística – que, tendo sido escolhidos para “descrever” a educação nos Estados, apontam para aquilo que, supostamente, deve prevalecer entre as preocupações e procedimentos da administração do ensino. Desse modo, tais discursos, que se propõem descritivos, acabam agindo no sentido de alterar aquilo que descrevem, assumindo o caráter de discursos *performativos*.²

A competição entre os Estados

Os Boletins apresentavam os dados estatísticos dos Estados ordenados em categorias que se prestavam facilmente à comparação. Confrontando tais dados de diferentes maneiras, acaba-se por explicitar um *ranking* em que as posições dos Estados estão definidas a partir dos valores a eles associados em cada um dos crivos. A comparação mais significativa ocorre entre dados de diferentes Estados (mais do que entre dados de um mesmo Estado em datas distintas). Havia, ainda, uma notória ênfase na competição guiando a apreciação e o comentário feito acerca dos dados estatísticos educacionais. Para cada uma das categorias consideradas mais relevantes há, em um momento ou outro, a indicação das posições das unidades federadas. Cabe ressaltar que esses *rankings* não se encontram organizados em listas ou tabelas.³ A menção às posições é feita em meio ao parágrafo e limitada àquilo que o autor considera

² Segundo Pierre Bourdieu (1998, p. 118), os discursos performativos são aqueles que pretendem fazer acontecer aquilo que enunciam. De acordo com este autor, esse tipo de enunciado “contribui praticamente para a realidade do que enuncia pelo fato de enunciá-lo, de prevê-lo e de fazê-lo prever; por torná-lo concebível e sobretudo crível, criando assim a representação e a vontade coletivas em condições de contribuir para produzi-lo”.

³ Nas tabelas, os Estados estão sempre em ordem alfabética, exceção feita ao Distrito Federal, que era colocado antes dos Estados, encabeçando as listagens.

relevante destacar. Em várias circunstâncias cita-se apenas a posição do Estado concernente, em especial quando se trata do primeiro ou do último da escala, como se vê no seguinte exemplo: “O Estado de Santa Catarina vem, desde algum tempo, mantendo o primeiro lugar, entre todas as demais unidades federadas, quanto aos índices gerais de disseminação do ensino primário” (Brasil, 1942b, p. 7). Ou, ainda, de forma menos explícita: “O crescimento relativo [de matrículas em Pernambuco] foi de 19%, inferior, no mesmo período [1932-1937], ao de todos os demais Estados, salvo em dois, o da Baía e o do Rio Grande do Sul, em que ainda foi sensivelmente menor” (Brasil, 1940f, p. 7).

Tal classificação permite localizar, em alguns casos, os Estados que não apresentam bons resultados educacionais. Como Pernambuco, que, em 1940, ocupava “o penúltimo lugar quanto à despesa estadual ‘per capita’, com os serviços de educação, e o último quanto à percentagem de despesas sobre a receita total” (Brasil, 1940f, p. 8). Também no que se refere à matrícula, Pernambuco mostra-se em dificuldade:

[...] a taxa de matrícula, em relação à população total, vem-se conservando como sensivelmente igual a 4%, nos últimos dez anos, bastante mais reduzida que a percentagem média encontrada para todo o país em igual período, e só comparável a de Estados de muito mais baixa potencialidade econômica (Brasil, 1940f, p. 8).

Para amenizar o impacto da divulgação de tão embaraçosas posições, não faltam expressões de encorajamento para que o Estado se empenhe em reverter tal quadro:

É certo que medidas de administração do Estado, nos dois últimos anos, como também tem ocorrido nos Estados da Baía e do Rio Grande do Sul, parecem estar modificando a situação a que se fez referência. Será preciso, no entanto, não esmorecer na campanha necessária e urgente que venha a dar ao grande Estado do nordeste, em matéria de educação, o lugar que pode e que deve ter (Brasil, 1940f, p. 9).

A lógica de competição fica clara inclusive no modo como as palavras de estímulo acima mencionadas são empregadas. Ora, numa lista de posições em que os elementos – no caso, as unidades federadas – são sempre os mesmos, para que Pernambuco “ganhe o lugar que deve ter” é inevitável que outro Estado assuma sua posição desprestigiada, e, inevitavelmente, nesse tipo de classificação, sempre existirá alguém na indesejada última posição.

Circunstância semelhante ocorre com relação à Bahia: “Berço da cultura do País, a Baía manteve, até o último quartel do século passado, situação de preeminência quanto aos coeficientes relativos à instrução geral da população” (Brasil, 1941c, p. 9). No entanto, os resultados recentes mostravam um desempenho sofrível nesse setor, o que levava a afirmar: “é de esperar-se que a situação estatística possa melhorar, a breve prazo, levando o grande Estado a reconquistar a situação de preeminência, que em outros tempos desfrutou” (Brasil, 1941c, p. 11). Porém, a despeito das medidas assumidas pelo Estado, no sentido de racionalizar a administração dos serviços educacionais, de elevar o preparo docente e de fiscalizar o trabalho escolar, o rendimento registrado aponta para a insuficiência de tais reformas: “Na verdade, apesar dos esforços da administração, nos últimos anos, que elevou de muitas centenas o número de unidades escolares, a situação estatística do ensino primário no grande Estado não é brilhante, em confronto com a das demais unidades federadas” (Brasil, 1941c, p. 9). Na introdução desse Boletim uma outra forma de posicionamento é posta em jogo. Não são explicitamente mencionados os lugares de cada Estado no *ranking* nacional, mas os dados da Bahia são apresentados em relação a agrupamentos de Estados, feitos, estes, a partir de semelhanças de desempenho:

No fim de 1939, os alunos nas escolas primárias [da Bahia] contavam-se como 141 mil. Não obstante a matrícula só alcançava 3,71% da população total, então superior a três milhões e oitocentos mil habitantes. No mesmo exercício, a taxa de inscritos nas escolas primárias de todo o País, era maior que 8%. Quatro Estados (Pará, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) apresentavam taxas superiores a 11%; quatro (Rio de Janeiro, Espírito Santo, Amazonas e Paraná), percentagens entre 8 e 10%; todos os demais, a exceção da Baía e do Maranhão, taxas entre 4 e 7% (Brasil, 1941c, p. 9).

Um último exemplo permite ver que, mesmo que não se construam listas por posições, a argumentação, por vezes, recorre a uma ordenação no interior do próprio parágrafo:

Por esses estudos, verifica-se que as escolas baianas deixam de abrigar cerca de 300 mil crianças, em idade escolar, ou sejam dois terços do número de crianças que deveriam estar freqüentando as classes de ensino elementar. Essa reduzida capacidade do aparelho escolar só encontra paralelo nos Estados do Maranhão, Goiás e Piauí. Em todos os demais, a capacidade das escolas existentes atinge mais de 50% da população escolar, entre 7 e 10 anos, sendo que, no Rio de Janeiro e Espírito Santo, se eleva a 85%, e, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, é quase suficiente para a matrícula de todas as crianças nessas idades (Brasil, 1941c, p. 10).

Nesse caso, em ordem decrescente, há três grupos de Estados que se associam no texto em função da capacidade de suas escolas atenderem às respectivas populações.

Explicitar os rendimentos insatisfatórios no que se refere à educação servia para abrir a possibilidade de alguma interferência do poder central nas decisões tomadas pelos governos locais. Tal interferência era, então, mencionada como ajuda ou cooperação e indicada como necessária e legítima em função das “dificuldades” enfrentadas pelo Estado em questão. É preciso notar que os critérios que definem o que é “importante” na apreciação do movimento do ensino são estabelecidos centralmente, seja pela escolha do que é e do que não é contabilizado, seja ainda, num momento posterior, pela seleção do que vai ser comentado no Boletim e do que vai servir para comparar um Estado com os demais. Evidentemente, vários aspectos considerados relevantes para descrever o sistema escolar naquele momento poderiam, em outras bases de apreciação, ser deixados de lado. Há aí, portanto, uma determinada imagem – delineada de forma difusa na sobreposição de categorias e na sucessão de escalas de desempenho – do que se considerava que fosse uma escola eficiente: índices de matrícula (e não de repetência, por exemplo), relação entre matrícula e população (e não entre matrícula e professor), despesa com serviços de educação (sem informação sobre as diferenças de aplicação desses recursos) – apenas para dar uma idéia de que outros critérios poderiam coexistir ou mesmo substituir os mencionados.

Comparação e prescrição

A introdução ao Boletim nº 2 começa retomando a questão histórica da descentralização da educação brasileira: “Por mais de um século, o ensino primário e o normal estiveram inteiramente entregues à administração regional – aos governos provinciais, no Império, aos estaduais, na República” (Brasil, 1939b, p. 7). Conseqüência disso foi, como já se disse, a diversidade de organização e funcionamento da educação nas várias regiões do País. Para Lourenço Filho,

[...] o sistema poderia oferecer vantagens em outras épocas, em que a comunicação entre as várias regiões do País era lenta e difícil, e em que as circunstâncias do próprio isolamento se refletiam na diversidade de condições

da vida social e, por isso, na forma e na intenção das instituições postas ao seu serviço (Brasil, 1939b, p. 7).

Na opinião do autor, porém, era evidente a mudança quanto a isso, observada nas diversas tentativas do Poder Legislativo, desde o início do século, no “sentido de uma coordenação nacional do ensino popular” (Brasil, 1939b, p. 7). Segundo ele, os próprios Estados tendiam, já há algum tempo, à coordenação das iniciativas locais com o conjunto do País. Como não existiam diretrizes centrais para a estruturação dos serviços educacionais, os Estados, por iniciativa própria, acabavam recorrendo “a outros fatores de unificação – senão substanciais, ao menos formais” (Brasil, 1939b, p. 8), como, por exemplo, a adaptação da legislação a partir do modelo de outros Estados ou, ainda, a organização de “missões de professores” que, vindos de estados considerados mais avançados, passavam algum tempo colaborando na organização do sistema de ensino de outras regiões. Nessa perspectiva, considerava-se que o estudo da legislação do ensino de cada unidade da Federação permitia concluir que as diretrizes da nova política federal

[...] aparecem para definir e disciplinar um movimento de coordenação natural, já existente, ano a ano mais sensível e, dia a dia, por todos julgado premente, no sentido de maior aperfeiçoamento técnico dos aparelhos de ensino regionais e, sobretudo, para consolidação dos princípios da segurança nacional (Brasil, 1939b, p. 8).

Em primeiro lugar, é de se notar aí que a padronização da organização e funcionamento do ensino se identifica com o “aperfeiçoamento técnico dos aparelhos de ensino regionais”. Ora, assim a questão parecia deixar de ser política – e de estar, portanto, essencialmente relacionada à autonomia dos Estados no sistema federativo – e passava a ser tratada como “técnica”, como uma questão de racionalidade do sistema sobrepondo-se, desse modo, ao aspecto político. Além disso, a questão ganha em legitimidade ao lembrar que a unificação das diretrizes educacionais era uma questão de segurança nacional. Outro ponto, enfim, a ser destacado é a habilidade em mostrar a centralização das decisões políticas em educação como iniciativa que pretendia “definir e disciplinar um movimento de coordenação natural, já existente”. O que se pretende é atribuir aos Estados a originalidade do movimento centralizador, que, visto assim, não poderia ser considerado uma imposição do poder central.

Este advoga para si apenas a “coordenação” – dita técnica, aliás – de um esforço iniciado pelos próprios Estados.

A despeito do intento declarado de “simples” coordenação, havia uma forte intenção de prescrever as políticas a serem seguidas pelos Estados. Uma vez que a organização federativa do País dificultava a definição de regras pelo poder central, o material impresso assumia uma função extremamente relevante como instrumento prescritivo que, no entanto, se propunha como mero elemento de divulgação de informações. Nesse ponto, também as estatísticas contribuíam significativamente. Sob pretexto de apenas descreverem a situação educacional nos Estados, as estatísticas abriam espaço para a prescrição de medidas organizacionais centralizadas, em vista da situação negativa que davam a ver. Esse é o caso, por exemplo, do Boletim referente à Paraíba (Brasil, 1940e). A introdução ao volume começa afirmando que, como teria ficado claro também nos Boletins precedentes, “experiências das mais diversas se têm operado na organização do ensino primário e normal de vários Estados” (Brasil, 1940e, p. 7). No entanto, apesar de positivas, essas experiências nem sempre se teriam mostrado suficientes. Isso abria espaço para a justificação de uma ação do governo central:

A impressão dominante é, assim, a de que atravessamos um período de transição, caracterizado por esforços muito significativos, mas ainda à procura de espírito de maior unidade, *só possível de ser definido, aliás, em diretrizes fixadas pela União*, e em que se consubstanciem objetivos e técnicas de sentido nacional (Brasil, 1940e, p. 7, grifo acrescentado).

Para Alagoas o raciocínio é semelhante. Inicialmente mencionam-se os progressos desse Estado no que se refere ao ensino popular:

Entre os Estados que maior desenvolvimento de ensino tiveram, nos últimos anos, figura o de Alagoas. Em 1932, a matrícula geral em suas escolas não alcançava 22 mil crianças; em 1937, ascendia já a 42 mil. O aumento relativo foi de 93%, só superado, em igual período, pelo que apresentaram duas outras unidades federadas – a Paraíba, que duplicou a matrícula, e o Piauí, que elevou em mais do dobro (Brasil, 1940g, p. 5).

Feito o elogio, seguem-se as ponderações:

Animador, sem dúvida, como demonstração de como podem as administrações locais alargarem a ação de suas redes escolares, em pequeno prazo, esse resultado não logra disfarçar, no entanto, a precariedade da

situação estatística, revelada pelo cotejo da inscrição escolar com o número total de habitantes do Estado (Brasil, 1940g, p. 5).

Também para Sergipe tal estratégia discursiva se aplica. Após apresentar dados favoráveis referentes à matrícula nas escolas primárias, considerava-se que “bastante auspicioso, esse resultado se deve a notável esforço da administração no sentido do aumento do número de escolas” (Brasil, 1941a, p. 11). Em seguida, ajusta-se: “Exame mais aprofundado dos números revela, no entanto, que tal esforço, em prol da quantidade, está a exigir outros, no sentido de melhor organização do aparelho de ensino, e, com isso, do aumento do rendimento do trabalho escolar” (Brasil, 1941a, p. 11). Mais adiante se reforça a recomendação:

Esses resultados denunciam claramente que o esforço do Estado, no sentido de aumento da rede escolar, sem dúvida digno de encômios, *deverá ser acompanhado de medidas simultâneas, tendentes à melhoria do aparelhamento existente*. De outro modo, haverá crescimento puramente formal, sem que os benefícios coletivos, dele advindos, possam ser contados na proporção das despesas acrescidas (Brasil, 1941a, p. 12, grifo acrescentado).

E esta é, em seguida, estendida também a outros Estados: “Convém observar que tal situação não é peculiar ao Estado de Sergipe. Ela se apresenta também nos sistemas escolares de outras unidades, cujas organização e administração se ressentem da falta do aparelhamento técnico necessário” (Brasil, 1941a, p. 12). Nos exemplos citados, se inicialmente a impressão é de que as estatísticas servem para mostrar o progresso no âmbito da administração da escola primária, o que se percebe após aprofundar a análise é exatamente a intenção contrária. Os números, na medida em que “fazem ver” as insuficiências da rede de escolas em alguns Estados, permitiriam demonstrar a incapacidade dessas administrações de darem conta sozinhas dessa importante atribuição.

Em suma, percebe-se que é, ao menos em parte, recorrendo-se à “documentação objetiva” que se pretende legitimar alguma interferência do poder central naqueles Estados, interferência esta apresentada não como ingerência, mas como ajuda. Tal “ajuda” não poderia ser recusada em face de dados tão significativos da precariedade da referida unidade federada no tocante à educação oferecida em suas circunscrições. Porém, o aspecto que apresenta maior interesse é a maneira como essa legitimidade é construída. Os dados quantitativos assumem aí papel fundamental na

demonstração – irrecusável, porque supostamente objetiva – do desempenho insuficiente dos Estados, mesmo que a legislação e as reformas do ensino apontem para boas intenções e dêem mostras dos esforços feitos. Se as introduções aos volumes inicialmente apresentam os aspectos positivos acerca da qualidade e da organização do ensino, após os quais são evocadas as estatísticas cuja análise “desvela” a urgência da ação do governo central, não significa que o autor só tenha chegado a essa conclusão quando estava redigindo o último parágrafo. Um texto de introdução é quase sempre a parte de uma publicação que se escreve por último – embora seja a primeira que se apresenta ao leitor. O que se quer aqui sublinhar é o fato de que esta forma de estruturar o discurso corresponde menos ao raciocínio seguido pelo autor e mais ao raciocínio que se quer que o leitor siga. Assim, se as estatísticas são mostradas antes das conclusões é porque se quer – mais do que apenas mostrar – convencer o leitor da premência da conclusão segundo a qual, para além dos interesses de cada Estado, deviam sobressair “os interesses gerais da Nação”.

Uma situação modelar

A quantificação do desempenho no que se refere à educação não apenas permite indicar as fragilidades de alguns dos Estados como permite também dar visibilidade à excelência daqueles cuja situação era tida como modelar. Esse é o caso, sobretudo, do Boletim que se dedica à organização do ensino primário e normal em São Paulo. Seu parágrafo inicial não deixa dúvidas a esse respeito:

A organização do ensino em São Paulo desperta especial interesse aos estudiosos de nossa administração escolar. Para isso várias razões concorrem, entre as quais a do ininterrupto crescimento da rede escolar do Estado, desde o início da República, e a influência que os princípios e os processos de sua administração têm exercido sobre o sistema de ensino de várias outras unidades federadas (Brasil, 1942a, p. 7).

Embora se diga que há “várias razões” que justificariam o maior interesse em conhecer a organização do ensino naquele Estado, o que se menciona imediatamente é o aspecto quantitativo. O que importa, nesse momento, é ampliar o atendimento escolar, e é por se destacar

nesse aspecto que São Paulo se reafirma como modelo a ser seguido pelo restante do País. No entanto, não é apenas isso que faz com que São Paulo se torne um Estado modelar. Tanto já se havia afirmado nesse papel que a segunda razão apontada no parágrafo citado é, efetivamente, a influência paulista nas demais regiões do País.

A hierarquia da excelência em educação vale, enfim, para os dois lados. Se São Paulo é, no Brasil, um modelo a ser seguido pelos demais Estados é porque ele mesmo teria seguido os melhores exemplos, indo buscar no exterior soluções as mais avançadas para a organização de suas escolas. Sua primazia nessa área está vinculada aos “esforços de uma adiantada administração, que desde logo procurava a colaboração de educadores formados na experiência de ensino de mais adiantados países” (Brasil, 1942a, p. 8).⁴ A respeito da “Consolidação geral das leis do ensino”, que orientou o desenvolvimento da educação paulista, Lourenço Filho diz que “neste documento, a que se pode atribuir o valor de verdadeiro ‘código brasileiro de educação primária e normal’, encontraram muitos Estados a fonte de inspiração para as suas reformas escolares” (Brasil, 1942a, p. 10). Ressalta, ainda, a importância do

[...] movimento de missões de professores paulistas a outras unidades federadas, como Santa Catarina, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo, Sergipe, Alagoas, Ceará, Pernambuco, Piauí, Goiás e Distrito Federal, o que por igual explica a influência do sistema escolar de São Paulo sobre os demais da Federação (Brasil, 1942a, p. 10).

Um outro indício de que não são as estatísticas que determinam a posição de destaque de São Paulo, mas antes o contrário – as estatísticas de São Paulo interessam porque este é um Estado modelo –, é o fato de que os índices paulistas não são em tudo melhores. Se é verdade que, no tocante ao crescimento do ensino primário, São Paulo tem bons números a apresentar, por outro lado “pode ser observado que, embora se avante

⁴ Marta Carvalho (2003, p. 26) ressalta, por exemplo, que, no início da República, a formação de professores em São Paulo organizou-se em torno do ensino moderno e da Escola Modelo, na qual para aprender a ensinar era preciso ver fazer e fazer por si: “Formar o pedagogo moderno consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento, pois seria ‘inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar’. Mas como fazê-lo sem mestres que já tivessem visto fazer e feito por si? A solução era mandar vir do estrangeiro mestres hábeis nessa especialidade e, com eles, profuso material didático adequado às exigências da ‘moderna pedagogia’. A importação de mestres foi resolvida pela contratação de professoras já radicadas no Brasil, mas formadas nos Estados Unidos. A importação de material didático foi possibilitada pelo Governo e suplementada por alguns empréstimos feitos à Escola Americana”.

o Estado, entre os demais, por sua pujança econômica, não lhe cabe a mais elevada taxa proporcional de alunos” (Brasil, 1942a, p.7).⁵ A posição de Estado de referência em educação é, contudo, reforçada pelas estatísticas. O interesse pelo aspecto quantitativo é apresentado naquilo que o associa ao melhoramento geral da escola: “Como é fácil compreender, o crescimento progressivo de uma rede de ensino não ocorre por mera justaposição de peças; implica novas experiências de organização, novos processos de articulação e controle, segurança de planejamento e de execução” (Brasil, 1942a, p. 8-9). O que se deduz é que o crescimento da rede não é uma vantagem pura e simples, mas o reflexo e, ao mesmo tempo, a causa de mudanças qualitativas que fazem da educação pública de São Paulo um “paradigma aos demais sistemas escolares do País” (Brasil, 1942a, p. 8).

É de se notar que não há, ao contrário do que ocorre na maior parte das introduções analisadas, comparações entre dados de vários Estados. Ora, se se pretende que São Paulo sirva de exemplo, uma estratégia útil é fazer crer que este Estado é *hors-concours*. Nesse sentido, fica evidente a escolha de incluir o comentário daquilo que favorece a manutenção de uma imagem positiva no que concerne à organização do ensino. Assim, se o atendimento escolar em relação ao total populacional não é o que São Paulo tem de melhor, opta-se por não aprofundar o assunto. Por outro lado, o Estado tem boas cifras para mostrar quanto a outros aspectos e estas são mencionadas.⁶ Figuram dados sobre crescimento do número de escolas primárias, de docentes diplomados, de matrícula geral, além de informações sobre o rendimento do ensino: “Deve-se notar que o movimento de aprovações, em geral, e o de conclusões de curso, especialmente do ensino fundamental comum, acusou, no mesmo período, crescimento mais acentuado que o da matrícula” (Brasil, 1942a, p. 15). Quer-se fazer notar, a partir disso, que o ensino no Estado não apenas se ampliou como também melhorou em desempenho: “Não só maior número de alunos tiveram oportunidade, portanto, de freqüentar escolas, mas também maior percentagem de alunos lograram o benefício de aprovação e de cursos completos” (Brasil, 1942a, p. 15).

⁵ O comentário, aliás extremamente breve em contraste com o conjunto do texto de apresentação ao volume, não se segue da informação sobre qual seria, ou quais seriam, o(s) Estado(s) com melhor(es) resultados nesse aspecto.

⁶ Parece ser contraditório, no entanto, que o uso da comparação não sirva para destacar o que o Estado tem de melhor com relação aos demais, já que serve tão bem para expressar a inferioridade destes.

As explicações dos resultados

A explicação para o movimento dos números do ensino, embora não seja sistematicamente evocada, permite, quando mencionada, identificar – mas também prescrever aos contemporâneos – o que se considerava relevante no encaminhamento das políticas de educação. É interessante começar tal análise pelo caso de São Paulo, Estado mencionado como paradigma em termos educacionais. O primeiro aspecto ressaltado refere-se às condições favoráveis da economia paulista e ao acentuado crescimento demográfico dos últimos anos. No entanto, esta não é considerada explicação suficiente, visto que “já nos últimos anos do Império, as rendas da província e sua população haviam aumentado consideravelmente, sem que esse aumento tivesse determinado, no sistema escolar, crescimento da mesma proporção” (Brasil, 1942a, p. 7). O diferencial seria, então, ao menos em parte, o caráter industrial da economia de São Paulo:

Certas condições da vida industrial, como o adensamento dos núcleos de população, a concorrência, a elevação do padrão de vida e a divulgação de processos de trabalho, que requeiram maior preparação técnica, passam a influir, inevitavelmente, na obra de cultura do povo. Criam, pelo menos, maior desejo de preparação geral e especializada, o que se revela pela maior “procura” da escola e maior aceitação das normas que a organização de um sistema venha impor (Brasil, 1942a, p. 8).

Ainda assim, se o êxito econômico da região é apontado como fator importante para ampliação das oportunidades escolares, não é considerado o elemento principal, que explicaria o progresso educacional experimentado pela região. Para Lourenço Filho – e essa argumentação é mobilizada também na explicação dos bons resultados de outros Estados –, o que realmente faz a diferença é a existência de uma boa administração dos serviços de educação. E é sobretudo nesse aspecto que São Paulo é tido como um Estado exemplar:

Desde a primeira mais larga expansão da rede escolar, em 1894, dava o Estado a devida atenção aos serviços de inspeção escolar, ensaiada numa organização distrital; compreendia a importância das construções escolares, para as quais, já no orçamento de 1895, consignava a dotação de 500 contos; juntava, no ano seguinte, numerosas escolas isoladas em “grupos escolares”, cuidando de organização didática mais eficiente; providenciava, mais tarde, para o estabelecimento, sob os mesmos princípios, de um tipo intermediário sob a denominação de “escolas-reunidas”; procurava disciplinar

o ensino particular, de que o importante aspecto da “nacionalização do ensino” já era destacado em relatórios oficiais datados de 1896; levantava o recenseamento escolar, para mais eficiente distribuição de escolas, como ocorreu em 1920; provia, por tentativas sucessivas, a melhor preparação do professorado e à formação de uma carreira do magistério; providenciava para descentralização de parte da administração, a ser entregue a delegacias regionais de ensino, sem perder de vista que seria necessário dar corpo uniforme à legislação, apresentada, enfim, num “Código de Educação” (Brasil, 1942a, p. 9).

Tal conjunto de medidas permite perceber uma forte motivação disciplinar:⁷ inspeção do ensino, construções escolares, organização didática mais eficiente, disciplinamento do ensino particular, recenseamento escolar, preparação docente e uniformidade da legislação permitem, de diferentes maneiras, conhecer e/para controlar.

É forte, portanto, a idéia de que, não obstante a situação econômica estar relacionada com o desenvolvimento da educação, não lhe é determinante:

Haja vista os resultados de desenvolvimento do ensino primário, colhidos, nos últimos anos, nos Estados do Pará, Santa Catarina e Amazonas. Esses resultados apresentam-se como dos primeiros, entre os das demais unidades federadas, sem que, na escala da vida econômica do País, os mencionados Estados venham a ocupar posições correspondentes (Brasil, 1941d, p. 7).

No caso do Ceará, a prova de que a melhoria das condições econômicas é importante, mas não é mais significativa do que a execução de uma eficaz administração, é o fato de que nesse Estado a melhoria dos índices educacionais antecede o progresso econômico da região:

[...] para tão significativo desenvolvimento, teria inegavelmente concorrido a melhoria da vida econômica da região, por efeito das grandes obras contra as secas, com que extensas zonas do Estado se beneficiaram. Não é menos certo, porém, que as novas linhas de administração escolar e o novo sentido social do ensino para isso teriam também e em grande parte influenciado, pois o aumento da inscrição escolar se operou, de modo intenso, ainda antes do surto de elevação econômica mencionado, e se mantém em proporção mais elevada que a dos índices da economia do Estado (Brasil, 1940c, p. 8).

Argumento semelhante é mobilizado para explicar a situação do Rio Grande do Norte:

⁷ A respeito das estratégias disciplinares características das sociedades modernas, ver Foucault (2004).

O aumento relativo de matrícula, no período considerado de seis anos, foi assim de cerca de 70%, o que põe em destaque os esforços da administração estadual. Como em relação a todos os demais Estados do Nordeste, há a considerar que aí se deu, nos últimos anos, sensível melhoria econômica. Os índices de crescimento da rede escolar superam, no entanto, os do desenvolvimento da riqueza pública, demonstrando assim que o seu crescimento não teria resultado apenas daquele fator (Brasil, 1940d, p. 9).

A mesma idéia aparece, ainda, para explicar o êxito de Santa Catarina.
Argumenta-se que, se é verdade que este Estado

[...] vem, desde algum tempo, mantendo o primeiro lugar, entre tôdas as demais unidades federadas, quanto aos índices gerais de disseminação do ensino primário [...] Não é, porém, o que mais tem despendido por habitante, nem o que mais tenha despendido por aluno-ano (Brasil, 1942b, p. 7).

Antes de ser uma crítica, a situação catarinense é tomada como mais uma evidência de que o aspecto financeiro não é a única razão dos progressos ou das dificuldades na organização do ensino público. O que permite que Santa Catarina tenha melhores índices escolares do que Estados que gastam proporcionalmente mais em educação é, segundo conclui o autor, exatamente o fato de contar com uma eficiente administração: “Segue-se que normas e métodos de administração deverão estar decisivamente influenciando para os excelentes resultados que apresenta” (Brasil, 1942b, p. 7). É, ainda, a partir da situação de Santa Catarina que Lourenço Filho afirma que,

[...] quando se comparam os resultados do rendimento social e os do rendimento propriamente didático, obtidos numas e noutras das unidades referidas, chega-se facilmente à conclusão de que não basta gastar mais, mas que será igualmente preciso gastar bem. Uma política financeira importará sempre; mas a direção técnica dos serviços do ensino não importará menos (Brasil, 1942b, p. 13).

Em alguns casos, as explicações para o êxito mostrado pelas estatísticas remetem, contudo, a outros elementos. No que se refere à Paraíba, após evocar razões de ordem econômica e administrativa, a exemplo do que ocorre com relação aos Estados acima citados, o autor acrescenta que

[...] não será demais observar que o aumento obtido não decorreu da aplicação de qualquer preceito legal de obrigatoriedade, inexistente na legislação do Estado, mas, *simplesmente*, da abertura por todos os municípios, de mais escolas, e, nalguns casos também de melhores escolas, pela instalação, pela organização e uso de mais modernas técnicas de ensino (Brasil, 1940e, p. 9-10, grifo acrescentado).

Um outro caso em que a melhoria dos índices é apontada como decorrência de uma iniciativa considerada “simples” é, mais uma vez, o de Santa Catarina. Aí, porém, ao contrário da Paraíba, a mudança observada está totalmente vinculada a um preceito legal. Não se trata, contudo, de uma nova legislação, mas, antes, de uma iniciativa que permitiu que se fizesse executar o que já estava determinado em lei. Para garantir a frequência das crianças à escola e, conseqüentemente, melhorar o rendimento do ensino, criou-se um “atestado de quitação do dever escolar” a ser fornecido pela escola aos pais dos alunos freqüentes às aulas, sem o qual nenhum cidadão poderia ser admitido pelo Estado ou pelos municípios, firmar contrato com o poder público ou receber dinheiro de órgãos oficiais, retirar certidões civis, etc.:

Os efeitos gerais da medida têm sido dos mais animadores, comprovando, por vários aspectos, a sua eficácia. O movimento estatístico demonstra, ano por ano, depois da aplicação da lei, considerável incremento dos índices de matrícula geral, de matrícula efetiva e de frequência de alunos (Brasil, 1942b, p. 9-10).

A importância atribuída à frequência deve-se à convicção de que esta seria uma condição fundamental para a melhoria do rendimento do ensino. Trabalha-se, assim, com a idéia de correlação entre frequência e rendimento do ensino.⁸ Referindo-se à “aplicação da quitação escolar”, o autor afirma que “mais consideráveis ainda parecem ter sido os seus efeitos sobre a regularidade da frequência à escola, e, como *conseqüência natural*, sobre o rendimento geral do ensino” (Brasil, 1942b, p. 10, grifo adicionado).⁹ Vale mencionar, a esse respeito, que Popkewitz e Lindblad (2001), interessados na questão da exclusão social, argumentam que as estatísticas fabricam, pelas relações sugeridas entre as categorias, uma *causalidade prática*. Assim, por exemplo, quando se organiza uma tabela em que são inseridos num eixo dados sobre escolaridade e em outro, indicadores de pobreza, delineia-se a idéia de que há uma relação causal entre essas duas categorias – que pode, ou não, se confirmar.

⁸ Cabe, no entanto, sublinhar que os dados a esse respeito não chegam a ser muito explorados nos Boletins.

⁹ Os outros efeitos são o “considerável incremento dos índices de matrícula geral” e “o melhor aproveitamento da capacidade das escolas já existentes, ou daquelas instaladas depois da aplicação do decreto relativo à quitação escolar” (Brasil, 1942b, p.10).

Se, por um lado, conhecer as razões dos bons resultados permite identificar e seguir as boas iniciativas, existe, por outro lado, também a tentativa de compreender as situações que, a partir das estatísticas de ensino, são apresentadas como desfavoráveis. É o caso de Pernambuco, onde o crescimento das matrículas era quase inexpressivo. A explicação, então, repousava na ausência de definição da responsabilidade para com o ensino primário entre o Estado e os municípios: “Por essa forma, ficam os municípios à espera das iniciativas da administração central, e esta descansa sobre as que possam surgir daqueles” (Brasil, 1940f, p. 8). A posição de Lourenço Filho quanto a essa questão é, note-se, muito explícita: “Por certo que os municípios devem colaborar na obra de extensão do ensino. Mas os maiores encargos, como as providências de coordenação geral, têm que ficar com o governo estadual” (Brasil, 1940f, p. 8). O educador pauta sua posição em evidências estatísticas: “O que o exame da documentação estatística facilmente revela, em relação à maioria dos Estados, é realmente a quase completa ineficiência do ensino diretamente organizado e dirigido pelos municípios” (Brasil, 1940b, p. 8). Percebe-se, nesta passagem, mais uma vez, o uso das estatísticas como elemento fundamental da construção de uma argumentação que se pretende afastar da impressão de ser pessoal e política, para se apresentar como técnica e irrefutável porque pautada em dados objetivos.

A análise feita permitiu notar a predominância do uso das estatísticas de educação divulgadas pelos Boletins do Inep como recurso para guiar as ações políticas. Tomados como elemento descritivo da situação do ensino e da avaliação do desempenho da administração nesse aspecto, os números evocados permitem identificar os Estados “modelares” e aqueles que precisavam da “ajuda” do poder central. Assim, a partir da comparação dos índices escolares das unidades federadas e da ordenação destas, em escalas hierárquicas elaboradas a partir daqueles índices, pretende-se promover o progresso da educação. À medida que alguns Estados são apresentados como modelo de êxito, procede-se, ainda, tendencialmente, à padronização da administração educacional dos diferentes Estados a partir do centro – que é onde são definidas as categorias assumidas como elemento de aferição do êxito. Os aspectos alçados a crivos de ordenação das escalas de posição mencionadas são apontados como característicos de uma “boa” – ou, ao contrário, uma indesejável – organização do sistema

de ensino e das escolas. Importa notar que o valor, positivo ou negativo, das categorias destacadas não lhes é inerente; está antes nos discursos que acompanham a apresentação dos números.

As considerações presentes nos Boletins acerca da estatística e de sua contribuição para a administração educacional apontam, assim, para a tendência de, pelo recurso aos números, despolitizar as ações nesse setor. Nesse discurso, as estatísticas são indicadas como elemento precioso para o planejamento, para a avaliação e para a aplicação de recursos em educação. Constrói-se a idéia de que, por seu caráter supostamente objetivo, as estatísticas garantiriam a adequada tomada de decisão no âmbito das políticas educacionais e, mesmo, no que se refere à atividade didática. Em lugar das posições políticas dos governantes, o que deveria orientar a “política” educacional seriam elementos “técnicos”. Interessa notar que este tipo de utilização dos números não se restringe ao Brasil nem à década aqui considerada. Nikolas Rose, por exemplo, ressalta semelhante aspecto, na análise que empreende acerca do poder político assumido pelas estatísticas na atualidade. Segundo ele, “se por um lado os números parecem inseparáveis da política, eles também parecem despolitizar áreas inteiras do julgamento político. Eles redefinem as fronteiras entre política e objetividade fazendo supor que atuam como mecanismos técnicos automáticos para julgar, priorizar problemas e alocar recursos escassos” (Rose, 1999, p. 198).

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Descrever e prescrever: as condições e os limites da eficácia política. In: _____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 117-126.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *O ensino no Brasil no quinquênio de 1932-1936*. Rio de Janeiro: Inep, 1939a. (Boletim n.1)

_____. *O ensino no Brasil no quinquênio de 1936-1940*. Rio de Janeiro: Inep, 1942c. (Boletim n. 25)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Amazonas. Rio de Janeiro: Inep, 1939b. (Boletim n. 2)

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Pará. Rio de Janeiro: Inep, 1940a. (Boletim n. 3)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Piauí. Rio de Janeiro: Inep, 1940b. (Boletim n. 5)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Ceará. Rio de Janeiro: Inep, 1940c. (Boletim n. 6)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro: Inep, 1940d. (Boletim n. 7)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado da Paraíba. Rio de Janeiro: Inep, 1940e. (Boletim n. 8)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Pernambuco. Rio de Janeiro: Inep, 1940f. (Boletim n. 9)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Alagoas. Rio de Janeiro: Inep, 1940g. (Boletim n. 10)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Sergipe. Rio de Janeiro: Inep, 1941a. (Boletim n. 11)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado da Bahia. Rio de Janeiro: Inep, 1941c. (Boletim n. 14)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Espírito Santo. Rio de Janeiro: Inep, 1941d. (Boletim n. 15)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de São Paulo. Rio de Janeiro: Inep, 1942a. (Boletim n. 19)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Santa Catarina. Rio de Janeiro: Inep, 1942b. (Boletim n. 21)

_____. *Organização do ensino primário e normal*. Estado do Piauí. Rio de Janeiro: Inep, 1950. (Boletim n. 52)

_____. *Situação Geral do ensino primário*. Rio de Janeiro: Inep, 1941b. (Boletim n.13)

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2003.

DANTAS, Andréa Maria Lopes. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. XV *Exposição de Obras Raras – Organização do ensino primário e normal nos Boletins do Inep*. Brasília: Cibec/Inep/MEC, 2004. (Folheto)

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

ROSE, Nikolas. Numbers. *Powers of Freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 197-232.

*A política de publicações
do CBPE/Inep e a perspectiva
de promover a formação de uma
consciência nacional
(1955-1965)*

Libânia Nacif Xavier



No ensejo das comemorações dos 70 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentamos neste texto a visão de uma pesquisadora que tem buscado no estudo da história da educação algumas explicações passíveis de ampliar a compreensão sobre certos problemas “crônicos” da educação brasileira. Para tanto, consideramos ser essencial identificar as ações institucionais que, direta ou indiretamente, tenham sido dirigidas ao enfrentamento desses problemas. Nesse empenho, temos procurado compreender como, em situações e contextos diferenciados, a pesquisa científica e o conhecimento racional lograram apresentar caminhos consistentes para ajudar os atores que atuam na educação escolar a enfrentarem a variedade de obstáculos que a impedem de exercer de forma satisfatória a sua função mais premente: desenvolver o ensino, a aprendizagem e a socialização, tendo como metas a promoção da justiça e da igualdade social.

O relato de pesquisa que apresentamos a seguir corresponde a essa expectativa, qual seja a de identificar os esforços consistentes – embora nem sempre suficientes – envidados pelos técnicos que atuaram no Inep, no período 1955-1965, na implementação de uma política de publicações

voltada para a disseminação de estudos sobre a realidade nacional e sobre a situação educacional brasileira, ao lado da edição de manuais didáticos destinados à renovação das práticas pedagógicas em curso nas escolas primárias e secundárias do País.

Ao que indicam as fontes consultadas, a concepção partilhada pelo grupo de intelectuais que se reuniu em torno da política de publicações do CBPE¹ inscreve-se na longa tradição perpetuada nas pesquisas com manuais didáticos que se desenvolveram até a década de 1980, cuja marca característica é a concepção do livro didático como instrumento de construção da identidade nacional. Cabe assinalar, tal como observou Alain Chopin (2002, p. 18), que o avanço das pesquisas históricas posteriores à década de 1980 – no Brasil e nos países europeus – tem matizado o papel tradicionalmente atribuído aos manuais didáticos, que passam a ser analisados não somente como projeto intelectual/editorial e como depositário de conteúdos, mas, também, como instrumento didático indissociado do emprego para o qual foi criado e do uso que dele tenha sido feito.

No que tange à pesquisa por nós desenvolvida, é pertinente observar que a análise desse material atendeu à motivação de compreender as relações que se estabeleceram entre as referidas publicações e o estado do conhecimento sobre a vida social e a educação escolar em um contexto marcado pela expansão da escola de massas no Brasil. Por outro lado, a consulta aos relatórios técnicos e balanços de atividades relativos a este período da história do Inep – em confronto com as informações colhidas na análise do conjunto de livros publicados – evidenciou as tensões que acompanharam as relações entre política institucional, produção intelectual e renovação das práticas escolares.

O presente texto encontra-se dividido em três partes. Na primeira, descrevemos os passos da pesquisa com o acervo bibliográfico do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais,² preservados no acervo da Biblioteca

¹ Como diretor do Inep, Anísio Teixeira participou pessoalmente da definição da referida política de publicações, inclusive assinando vários Prefácios e Notas Prévias, sendo acompanhado pela atuação destacada de outras lideranças, como Gustavo Lessa, Mário de Brito, Jayme Abreu e João Roberto Moreira.

² Criado em 1956, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais estava vinculado ao Inep/MEC, sendo formado por divisões autônomas, dedicadas à pesquisa educacional (Depe), à pesquisa social (Deps), à documentação e informação pedagógica (DDIP) e ao aperfeiçoamento do magistério (DAM). Esta estrutura se reproduziu nos Centros Regionais, que funcionaram nos Estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (cf. Xavier, 1999).

Espaço Anísio Teixeira do CFCH/UFRJ.³ Em seguida, procuramos compreender a lógica que presidiu a seleção dos livros editados e orientou os arranjos do conjunto de publicações em séries e coleções temáticas. Ao final, apresentamos a relação dos 64 livros localizados, com as imagens das capas de alguns deles e trechos de suas apresentações, no intuito de proporcionar ao leitor uma pequena amostra dos aspectos materiais e intencionais do acervo bibliográfico em questão.

A pesquisa com o acervo bibliográfico do CBPE

Como já anunciamos, descreveremos nesta seção os passos da pesquisa intitulada *Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil*,⁴ cujas ações iniciais se voltaram para a identificação, localização e contextualização do conjunto de livros editados pelo CBPE durante o decênio 1955-1965, preservados na Biblioteca Espaço Anísio Teixeira.

O referido acervo contém clássicos da área da sociologia ao lado de guias de ensino e recomendações didáticas, avaliações sobre currículos, programas e métodos de ensino que constituem um rico manancial de análise para os interessados no estudo da(s) cultura(s) escolar(es) predominante(s) em décadas passadas e nos dias atuais (vide Anexo 1). Sua relevância pode ser avaliada pela qualidade das orientações, sugestões e reflexões que compõem os guias de ensino e materiais didáticos e, também, pela abrangência das interpretações apresentadas nos chamados *livros-texto* ou nas indicações presentes nos *livros-fonte*.

É importante, ainda, destacar o fato de terem sido produto da ação de um órgão estatal, sendo distribuídos gratuitamente às bibliotecas de

³ O acervo bibliográfico preservado “Espaço Anísio Teixeira” foi doado à UFRJ pelo Inep, em 1977. Composto por parte da Biblioteca do extinto Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), o referido acervo permaneceu encaixotado até 1990, em razão do fechamento desta Biblioteca, em 1987. A despeito das iniciativas de tratamento e organização do acervo, o acesso aos documentos depositados neste espaço é parcialmente restrito, por circunstâncias várias, tais como: a) más condições de infra-estrutura física do edifício; e b) situação das obras, no que se refere ao seu estado de conservação e organização.

⁴ Agradecemos a colaboração da chefe da Biblioteca Espaço Anísio Teixeira, Cristina Jardim, e dos professores da Faculdade de Educação da UFRJ Ana Maria Monteiro e César Scelza, para o desenvolvimento dessa pesquisa, que recebeu auxílio financeiro da Fundação José Bonifácio (FUJB).

instituições de formação de professores e aos profissionais que exerciam cargos de orientação, supervisão ou coordenação junto ao magistério público. Temos notícias de que esses livros também foram vendidos a preços reduzidos. Tais condicionantes imprimem a estes livros um *status* particular. Muitos dos manuais escolares dirigidos aos professores das escolas primárias foram resultado das reedições de livros publicados durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1930-1935).

Por outro lado, é possível observar, sem um esforço de pesquisa sistemática, que muitos dos livros reunidos nesse conjunto de publicações foram reeditados posteriormente por outras editoras, em caráter comercial, provavelmente em razão da consagração dos conteúdos e métodos de estudos que veiculavam. Dessa forma, constatamos a longevidade desses livros, que pode ser explicada não só em razão do valor e aceitação pelo público leitor, mas, também, em função da produção e disseminação de idéias e conhecimentos, de sugestões pedagógicas pertinentes e aplicáveis, que lhe garantiram relativa durabilidade no mercado dos bens culturais (Bourdieu, 1982).

A relativa abundância de publicações, ao lado de uma certa facilidade de aquisição (e barateamento) das obras – na medida em que estas receberam subsídio governamental para publicação e distribuição – aliada ao uso cotidiano desses manuais didáticos nas escolas, podem ter contribuído para a banalização e desvalorização da importância histórica dessas obras. Esse aspecto talvez explique, ao menos parcialmente, a dispersão do acervo, bem como a inexistência de esforços consistentes e eficazes para assegurar a sua conservação pelo próprio órgão que os produziu.

Assim, justificamos a importância da divulgação desse acervo em face do recorrente processo de apagamento de nossa memória educacional, seja em função das descontinuidades político-administrativas, seja pela ausência de uma cultura de preservação dos registros históricos de nosso passado, por ser esta uma operação custosa e de retorno pouco visível, porém de fundamental importância para a consolidação de projetos que visam garantir o conhecimento auto-reflexivo de nossa realidade social e profissional.

A primeira aproximação com as publicações incidiu sobre a observação dos aspectos materiais dos livros para, em seguida, apreendermos as intencionalidades previstas por meio da identificação dos objetivos de

publicação de cada livro, de seu histórico de produção e das expectativas declaradas pelo editor ou por seus autores (vide Anexo II). Essa segunda ordem de observação se tornou possível por meio da leitura da Apresentação de cada livro, verificando que, algumas vezes, esta aparecia enunciada como “Nota Prévia”, em outras, como uma longa Introdução. Contudo, independentemente da forma como se faziam ler, as Apresentações ofereciam um primeiro contato com o leitor, informando a ele o que se poderia esperar daquele livro e a que objetivos sua publicação visava atender.

Conhecendo previamente o projeto de reconstrução nacional/educacional que animou a organização e o funcionamento do CBPE (cf. Xavier, 1999), pretendíamos verificar os aspectos de continuidade e de ruptura visíveis em políticas anteriores e posteriores que se voltaram para a intervenção nos sistemas de ensino e para a qualificação de professores (cf. Xavier, 2004, q1 2008). Como eixo norteador de nosso trabalho, destaca-se a investigação acerca do processo de institucionalização e generalização da educação escolar; das estratégias de profissionalização do magistério público; do desenvolvimento de materiais didáticos; das condições de produção da pesquisa educacional em sentido estrito e da pesquisa em ciências humanas e sociais em sentido lato.

O trabalho de organização do material de pesquisa, visando a sua posterior divulgação por meio da produção de um CD-ROM, compreendeu as seguintes etapas: 1) em primeiro lugar, estabeleceu-se o recorte temporal privilegiado para a seleção das obras publicadas; 2) em seguida, partimos para a localização das obras, já previamente identificadas em uma relação contendo os 62 livros publicados no período em destaque; 3) depois de localizadas, as obras foram reunidas de acordo com a série ou coleção às quais pertenciam, promovendo-se, assim, a recomposição da lógica que as agrupava e determinava, de algum modo, a sua função naquele projeto editorial. 4) guiados pela percepção de que o livro não encerra apenas um conteúdo, mas apresenta também uma materialidade (Chartier, 1990), procuramos observar os seus aspectos materiais (externos) e imateriais (internos), a fim de destacar os indícios da história de sua produção e publicação; 5) por esse motivo é que o passo seguinte foi a transcrição de partes significativas das Apresentações, Notas Prévias e/ou Prefácios dos livros selecionados, tendo em vista a verificação dos indícios que justificassem a sua publicação pelo CBPE.

O agrupamento dos títulos em séries expressa a dupla expectativa que orientou a seleção dos livros publicados. Por um lado, a publicação de manuais de ensino expressa a intenção de influir no funcionamento da escola pública, seja fornecendo subsídios para a renovação dos métodos pedagógicos, seja selecionando e organizando os conteúdos a serem ensinados no ensino secundário. Por outro lado, a publicação de estudos e pesquisas sobre a realidade nacional, ao lado de levantamentos e diagnósticos sobre a situação no ensino, expressa a ambição de formar uma consciência a respeito dos problemas nacionais e, dessa forma, habilitar os professores ao exercício crítico e criativo de suas atividades, como procuraremos demonstrar a seguir.

A expectativa de influir no funcionamento da escola pública

Considerando os limites do presente texto, iniciaremos a descrição das publicações didáticas do CBPE destacando alguns dos aspectos internos e externos que nos chamaram a atenção na análise do conjunto de livros, para, em seguida, lançar mão de outras fontes capazes de nos dar uma dimensão, ainda que parcial, da recepção dos livros no ambiente intelectual em que circularam. Até o presente momento de desenvolvimento da pesquisa, descartamos o dimensionamento da longevidade das publicações, bem como recusamos a análise das formas de apropriação dos manuais didáticos pelos professores e alunos, embora reconheçamos a grande contribuição que outras pesquisas, nessa linha, podem oferecer. Passemos, então, à descrição desse conjunto.

A *Série 1 – Guias de Ensino* reúne livros dirigidos aos professores da escola primária e, também, aos da escola secundária. Os nove livros dirigidos ao ensino primário, publicados entre 1955 e 1964, apresentam subsídios ao ensino das diferentes disciplinas que compunham o currículo da chamada escola elementar – no caso, linguagem, matemática, ciências, e estudos sociais. Além destes, um livro sobre jogos infantis, de autoria de Ethel Bauzer Medeiros (1925- ...) alertava para a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento do ensino. Sobre esse livro, Florestan Fernandes (1920-1995) – à época jovem sociólogo da USP e pesquisador

do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – escreveu uma interessante resenha que foi publicada no Suplemento Literário do jornal *O Estado de S. Paulo*. Depois de considerar a publicação do referido livro “uma inovação promovida no padrão do livro didático brasileiro”, o autor justifica a sua importância em dois longos trechos que consideramos deveras instigante, o que justifica as duas longas citações que se seguem. Embasado em seus estudos sobre o folclore brasileiro, Florestan Fernandes (1966, p. 595) valorizava aquela publicação ao mesmo tempo em que analisava a crise do folclore e seus efeitos na sociedade brasileira, particularmente para as crianças, como se pode ver:

A nossa escola voltou as costas para a recreação, valorizando e impondo um preconceito estéril, que vinha da tradição patriarcal e gerontocrática da sociedade colonial. Com a crise do folclore, as crianças sofreram duros golpes em seu processo de crescimento e amadurecimentos normais, pois não estabelecemos equivalentes e substitutos adequados aos folguedos e brinquedos tradicionais. Só agora, as diretrizes modernas começam a se fazer sentir, de fato, com vigor e perspectivas inovadoras, como se poderia pensar, tendo em vista as publicações recentes sobre jogos recreativos na escola primária. Esperamos que elas revolucionem as mentalidades dominantes, conduzindo-nos a uma compreensão mais madura e produtiva da recreação para o homem.

Para não deixar de exercitar a crítica, Florestan (1966, p. 597) conclui a resenha apresentando um pequeno reparo ao livro, como se vê a seguir:

Se tivesse de fazer alguma restrição, sem nenhum intuito negativo, lamentaria o pouco interesse dispensado às atividades lúdicas espontâneas das crianças, principalmente à literatura existente no país sobre o folclore infantil e suas influências socializadoras. A comparação de situações poderia ter interesse científico, indicando provavelmente as vantagens da recreação escolar orientada e sua premente necessidade no meio social urbanizado.

As citações anteriores nos permitem dimensionar o caráter inovador da referida publicação, na medida em que transmitem o julgamento de um intelectual devotado à compreensão da vida social brasileira, estudioso do folclore e sensível à causa da democratização do ensino. Merece registro, ainda, a repercussão que a publicação desse livro teve entre os profissionais da educação física e entre os estudiosos das políticas e práticas de lazer e desportos, sendo citado, ainda hoje, em trabalhos acadêmicos que o tomam como um estudo pioneiro, constituindo referência para as pesquisas sobre o tema, no Brasil.

No que se refere à escola secundária, os livros deveriam atender ao objetivo geral determinado pelo Inep, qual seja o de *examinar o ensino das disciplinas nas escolas de grau médio*, apresentando propostas para sua renovação. Por exemplo, para a disciplina História foram publicados livros que versavam sobre a História Antiga, a Idade Média e a Idade Contemporânea – todos de autoria de Carlos Delgado de Carvalho.⁵ Logo na contracapa do livro aparece em destaque a informação: *Compêndio de informações para o uso de docentes do curso secundário*. Por seu turno, a organização dos livros de História corresponde a uma determinada forma de apresentar o conteúdo com vista a torná-lo mais lógico e abrangente e, ao mesmo tempo, mais compreensível e interessante. Sua estrutura compreende o índice, que vem seguido de um preâmbulo no qual se apresenta a proposta do livro ao leitor, e de mais uma seção indicando os objetivos de cada unidade. Os capítulos encontram-se divididos em vários tópicos, sendo seguidos de indicações bibliográficas, ilustrações e mapas pertinentes ao conteúdo estudado em cada um deles.⁶ A organização dos capítulos segue um mesmo modelo que se repete em cada uma das unidades que dividem os conteúdos do livro. Estas são iniciadas por uma “Elaboração Preliminar”, na qual se introduz o conteúdo apresentando as questões centrais ao lado de dados de caráter interpretativo, na seguinte ordem: I – O Processo Histórico; II – O Quadro Geográfico; III – Interpretação Econômica; e IV – Situação Cultural. Feitas essas considerações, passa-se para a *narrativa* histórica propriamente dita, que é finalizada com uma série de informações complementares, tais como ilustrações, notas, cronologia, biografia, leituras e textos. Por fim, se apresenta o resumo do conteúdo abordado naquela unidade e as sugestões didáticas.⁷

⁵ Filho de brasileiros, Carlos Delgado de Carvalho (1884-1990) realizou sua formação universitária no exterior, graduando-se na Escola de Ciências Diplomáticas de Paris e na Escola de Economia e Política de Londres. Foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual foi presidente. Foi professor do Colégio Pedro II, onde ministrou aulas de Geografia e Sociologia; atuou no Conselho Nacional de Educação e no Instituto de Pesquisas Educacionais, onde permaneceu até 1935, quando foi nomeado catedrático de Geografia Humana na Universidade do Distrito Federal (UDF). Após a extinção da UDF, em 1939, foi transferido para a Universidade do Brasil, onde atuou como professor catedrático interino de Geografia do Brasil e, a partir de 1945, como professor catedrático efetivo das cadeiras de História Moderna e História Contemporânea. Também lecionou Sociologia Educacional na Escola Secundária do Instituto de Educação.

⁶ A elaboração da obra foi resultado de trabalho de equipe. Além de ter recebido pareceres de estudiosos do assunto, também contou com a colaboração de outros professores na sua organização didática. Foram citadas as professoras Lidinéia Barata Bessadas, que coligiu algumas notas, selecionou e traduziu textos, além de organizar uma pequena bibliografia geral, e Therezinha de Castro, que também se incumbiu de notas e biografias, preparou cronologias e mapas e fez a revisão do livro (cf. Carvalho, 1956, p. 15).

⁷ No Preâmbulo o autor explica o porquê dessa divisão, acrescentando a seguinte nota: “Tenho a satisfação de lembrar aqui que estas divisões, assim como as suas subdivisões foram dadas pelo professor Anísio Teixeira” (Carvalho, 1956, p. 11).

Merece registro a preocupação do autor não de caracterizar a obra como uma proposta de revolucionar a historiografia ou o ensino da história, mas sim de oferecer uma contribuição aos professores, marcando uma posição solícita e solidária para com os mestres do ensino médio, como confirma a citação que se segue.

O professor secundário que manusear este “prontuário de história”, não vai nele encontrar novidades. De fato, este professor já conhece a matéria, já estudou, já lecionou, mas, em dado momento, pode precisar reunir dados conhecidos, informações, idéias gerais, observações interessantes e recolherá sugestões com boa vontade, se estas lhe são apresentadas segundo um certo plano ... (cf. Carvalho, 1956, p. 11).

Kazumi Munakata (2004) recompõe o debate que se travou em torno da publicação dos livros de História para o ensino secundário destacando o confronto de visões sobre a história e a sua didática. Vale a pena reproduzir um pequeno texto da correspondência trocada entre Eurípedes Simões de Paula (1910-1977), catedrático de história antiga e medieval da Universidade de São Paulo (USP), e Delgado de Carvalho, a partir do parecer relativo àquela publicação, que fora solicitado por seu autor. Conforme destacou Munakata (2004, p. 525), logo de início Simões de Paula se recusou a comentar as questões didáticas presentes no livro, preferindo se “libertar de preocupações desse tipo para tratar do assunto em nível mais elevado, contando com o preparo especializado que o professor já deveria apresentar”.⁸ A esse respeito, Carvalho “confessou ao jovem pesquisador que os aspectos didáticos o preocupavam mais que a narrativa” sobre a qual recaía a maior parte das observações apresentadas no referido parecer.⁹ O episódio expressa algumas (entre tantas outras) clivagens existentes no meio acadêmico, denotando posições divergentes entre pesquisadores de diferentes gerações; entre padrões diferenciados de produzir pesquisa, particularmente no âmbito das ciências humanas; entre formas de atuação profissional e suas respectivas variáveis de caráter regional, institucional ou individual.

No período observado, foram publicados, ainda, dois livros da área de ciências (de Botânica e Biologia); três volumes sobre a *Presença do*

⁸ Carta de Eurípedes Simões de Paula e Pedro Moacyr de Campos a Gustavo Lessa, de 08/10/1953, apud Munakata, 2004, p. 526.

⁹ Carta de Delgado de Carvalho a Gustavo Lessa, de 27/10/1953, apud Munakata, 2004, p. 527.

Latim na escola secundária, de autoria de Vandick Londres da Nóbrega, além dos livros *Introdução à geometria plana* e *Método ativo de francês*. É interessante assinalar que a presença do ensino do latim já vinha sendo questionada por educadores que a consideravam desnecessária em face das necessidades de adequação do currículo escolar às novas demandas decorrentes da urbanização e da industrialização, que requeriam um ensino mais pragmático e voltado para a realidade dos alunos.

A *Série II – Livros-Texto* é composta por apenas três livros: dois escritos por autores estrangeiros e traduzidos para o português (*Iniciação à ciência e Física na escola secundária*) e um destinado a professores da escola primária, *Leitura na escola primária*, de Juracy Silveira, cujo foco recai sobre a funcionalidade da leitura para os alunos das escolas normais e os métodos de ensino da leitura na escola primária.

A opção por traduzir alguns dos manuais didáticos nos oferece a oportunidade de matizar o viés nacionalista que marca as orientações editoriais, demonstrando que as redes sociais e científicas de então se espalhavam internacionalmente, partilhando projetos e concepções que extravasavam as fronteiras nacionais. Por certo, se alguns livros foram importados e traduzidos, outros foram produtos de encomenda do diretor do Inep aos seus autores, como no caso do livro *Introdução ao curso de geometria plana* (1963, p. viii), cujo autor, o holandês Lucas N. Bunt, fora convidado pelo Inep “a analisar o ensino da matemática no Brasil e apresentar sugestões com vistas ao seu aperfeiçoamento”.

As apresentações dos livros traduzidos deixam claro que alguns conteúdos, tais como fotos, exemplos e atividades didáticas, foram alterados de modo a se adaptarem à realidade local/nacional, esperando-se, com isso, torná-los mais próximos dos alunos e professores que os utilizassem. Tais adaptações são anunciadas e legitimadas pela indicação dos profissionais que se responsabilizaram por elas, todos eles apresentados como autoridades nas respectivas áreas de conhecimento. Inicialmente confiado a Mário de Brito, que após assumir a coordenação da Caldeme não teve condições de atender ao compromisso, o livro *Física na escola secundária*, de autoria de Oswald H. Blackwood, Wilmer B. Herron e William C. Kelly (1961), foi traduzido por José Leite Lopes e Jayme Tiomno, que declaram ter feito “modificações, com a finalidade de melhor adaptar o texto ao nosso meio”, exceção feita, no capítulo 20, ao parágrafo intitulado

“Exploremos nosso petróleo e conservemos nossos minérios atômicos”, que foi inteiramente reescrito, mas sem ferir o espírito original do livro (p. xxii). Contudo, essa não era uma regra rígida, pois, como se vê na “Apresentação” do livro *Iniciação à ciência*, de E. N. da C. Andrade e Julian Huxley (1956), seu tradutor, José Reis – pesquisador do Instituto Biológico de São Paulo à época – foi contrário a qualquer tipo de adaptação, por entender que uma adaptação radical “equivaleria a escrever outra obra, o que seria, afinal um plágio”. Dessa forma, o tradutor optou por respeitar o texto original, “sugerindo ao leitor, a respeito de vários tópicos particulares, oportunidade de observar situações semelhantes em nosso meio” (Reis, 1956, p. 8). A presença das traduções em meio ao conjunto de publicações oferece um amplo campo de observações para o pesquisador interessado em analisar as influências externas e as redes internacionais que se formaram em torno de certas áreas de conhecimento e a determinadas políticas institucionais, permitindo reconstituir as redes (pessoais e institucionais) de circulação de idéias e conhecimentos, bem como suas respectivas formas de apropriação, adaptação e difusão.

Os outros dois livros eram dirigidos aos professores da escola secundária, para quem apresentavam orientações características da didática propugnada pela escola nova, tais como a opção de tomar a

[...] experiência como caminho para descobrir os conceitos e as regras da Ciência; rigorosa dosagem da matéria; linguagem simples; mínimo de terminologia e de classificação; preocupação com o meio em que se encontra o aluno e com as conseqüências da descoberta científica; ensinar a observar rigorosamente um número relativamente pequeno de fatos e a experimentar com o máximo rigor e nenhuma oportunidade para memorização pura e simples (Andrade; Huxley, 1956 – na apresentação do livro).

Dentro da perspectiva mencionada se inclui a *Série IV – Currículo, Programas e Métodos*, com a publicação de livros que se voltam para a análise dos objetivos das disciplinas ensinadas, de seus programas e métodos, bem como para a avaliação dos respectivos livros didáticos. Dos três livros publicados nesta série, um analisa os compêndios de História para o ensino secundário, outro analisa os programas e livros didáticos de geografia deste nível de ensino e o terceiro se volta para a escola secundária propriamente dita.

Dentre as razões da prioridade concedida ao estudo do ensino secundário em detrimento dos outros ramos do ensino médio são citados

nos documentos institucionais¹⁰ os “motivos de ordem técnica e prática [...] por ser o ensino secundário o ramo que obteve maior expansão nos últimos anos e aquele em que se faz sentir, mais agudamente, a necessidade de reavaliação de objetivos e reorientação de métodos”.¹¹

A leitura dessas obras revela aspectos relevantes da organização do sistema público de ensino, do funcionamento das instituições escolares, das práticas docentes, dos princípios filosóficos e dos métodos de ensino que se queria divulgar, das matrizes curriculares predominantes no período, dos expedientes administrativos mais comuns existentes nas escolas ou no sistema administrativo em geral, fornecendo uma visão de conjunto das características fundamentais da educação brasileira nas décadas de 1950-1960. As demais séries que passaremos a descrever na próxima sessão expandem o foco de investigação, passando do plano das sugestões pedagógicas para a compreensão de aspectos da realidade nacional. Prossegue, no entanto, a perspectiva de articular a política de publicações às expectativas de mudança de mentalidades e práticas.

A perspectiva de formação de uma consciência nacional

Como se pode ler na apresentação do volume 3, a *Série III – Livros-Fonte* estava destinada “a prover os estudiosos, em geral, e os educadores e professores, em particular, de material básico para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade brasileira” (Sodré, 1960, p. v); dos quatro livros que a compõem, três se voltam para a organização do estado do conhecimento sobre a realidade nacional. *O Brasil no pensamento brasileiro*, de Djacyr Menezes (1957), apresenta uma coletânea com o resumo de obras de diversos autores que, no passado, estudaram as realidades ambientes e as tendências de formação da sociedade brasileira. Por sua vez, o livro intitulado *O que se deve ler para conhecer o Brasil*, de autoria de Nelson Werneck Sodré (1960), fornece um roteiro de leituras sobre o

¹⁰ Ainda sob a vigência das leis orgânicas, o ensino médio encontrava-se dividido nos ramos profissionais – industrial, comercial, agrícola e magistério – e no ramo secundário, sendo este propedêutico ao ensino superior.

¹¹ Balanço de Dois Anos de Funcionamento da Cileme (CPDOC-FGV, AT 52.06.04 p.10).

desenvolvimento histórico do País, realizado com base em consultas a 546 obras, consideradas fontes principais, e mais 1.105 obras subsidiárias, conforme esclarece o autor na Introdução à 2ª edição, totalmente reformulada em relação à 1ª, de 1945. Ainda nessa linha vem o livro *Panorama sociológico do Brasil*, de Carneiro Leão (1958), e, finalmente, voltando-se mais diretamente para o estudo da realidade escolar, o livro de João Roberto Moreira (1960) intitulado *Teoria e prática da escola elementar*.

As publicações da *Série V – Inquéritos e Levantamentos* remetem-se à Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme), regulamentada e instalada no primeiro semestre de 1953. O conjunto de publicações desta série se remete a um projeto extremamente ambicioso, visando promover inquéritos e levantamentos para, em seguida, divulgar os resultados consubstanciados em monografias sobre “as condições culturais e escolares, ao lado das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o País”.¹² O conjunto destaca a participação de dois técnicos do Inep: João Roberto Moreira, que atuou na coordenação do levantamento de dados sobre o ensino elementar, e Jayme Abreu, que coordenou o levantamento da situação do ensino médio. Em 1955, as funções da Campanha foram incorporadas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/Inep), dando continuidade ao trabalho e garantindo a publicação dos resultados alcançados.

Os livros reunidos na *Série VI – Sociedade e Educação* apresentam estudos, fontes e referências específicas para a análise e compreensão da realidade brasileira, divulgando propostas que, conforme o autor da apresentação do volume 2 – *Regiões culturais do Brasil*, de Diegues Jr. (1960) –, poderiam ser tomadas como “ponto de partida para investigações subseqüentes, indispensáveis à compreensão das diversidades culturais da atualidade, ao entendimento dos complexos fenômenos brasileiros, com todas as suas situações peculiares, técnicas, estilos de vida, etc.”; ela inclui também duas Coleções, intituladas *O Brasil Urbano* e *o Brasil Provinciano*. A série divulga resultados de estudos *socioantropológicos* marcados pela preocupação em compreender – para além dos “dois Brasis” a que se

¹² Balanço de Dois Anos de Funcionamento da Cileme (CPDOC-FGV, AT 52.06.04 p.11).

referiu Jacques Lambert (1959) – como vinha ocorrendo, em diferentes municípios e comunidades, os processos de urbanização e industrialização; as formas de assimilação cultural de imigrantes; os impactos do desenvolvimento tecnológico; as permanências características do meio rural. Em suma, esse conjunto de publicações expressa a perspectiva que animou boa parte das pesquisas em ciências sociais desenvolvidas à época, preocupadas em captar a transição do país agrário/rural, para a condição de país urbano/industrial. Contudo, tais estudos não se limitaram aos processos de industrialização e urbanização, elegendo, nesse processo, questões relacionadas com as temáticas da mudança social e das resistências à mudança de modo a melhor compreender os avanços e retrocessos operados na sociedade brasileira em um contexto de aceleração do processo de desenvolvimento econômico e de modernização da vida social.¹³

Cabe assinalar a publicação de dois estudos pioneiros sobre o processo de profissionalização dos(as) professores(as) primários(as). Refiro-me aos livros *O professor primário metropolitano*, de Luís Pereira (1963), e *Professoras de amanhã*, de Aparecida Jolly Gouveia (1965); ambos registram a tendência à feminização do magistério primário, revelada pelo estudo das escolhas ocupacionais destes profissionais. Tanto Gouveia quanto Pereira destacam “as mudanças ocorridas na definição do papel da mulher à medida que a sociedade se urbaniza e industrializa” (Gouveia, 1965, p. 9) identificando a profissão docente – exercida particularmente na escola primária, que passa a ser composta predominantemente por pessoas do sexo feminino – “como uma das categorias ocupacionais por meio das quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa” (Pereira, 1963, p. 7). Dessa forma, esses estudos possibilitam uma interessante interlocução com as teses que concebem o processo de feminização do magistério como um fator de proletarização da profissão docente, destacando o fato de que o referido processo teria contribuído para depreciar os salários e, ao mesmo tempo, justificar um certo tipo de conformismo político-profissional apoiado no caráter complementar e secundário da participação da mulher, seja no orçamento doméstico, seja na carreira profissional. Matizando esse efeito “depreciativo” da feminização

¹³ Este tema foi objeto de um Seminário organizado pelo Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, realizado na cidade do Rio de Janeiro, de 19 a 24 de outubro de 1959.

do magistério, os autores chamam a atenção para a mudança de atitude das mulheres que buscavam uma participação mais ativa na vida social e econômica, investindo em atividades profissionais que, tal como o magistério, proporcionavam a possibilidade de conciliar os papéis de esposa (mãe e dona-de-casa), sem abrir mão de desempenhar uma função profissional (socialmente aceita).

A esses mesmos objetivos gerais corresponderam as demais séries do Plano de Publicações do CBPE, como a *Série VII – Cursos e Conferências* e a *Série VIII – Pesquisas e Monografias*; ambas reuniam os resultados de cursos e conferências ao lado de estudos encomendados pelo CBPE ou desenvolvidos em programas de pesquisas de outras instituições, sobre temas pertinentes à “educação em uma sociedade em mudança”. Merece destaque o intercâmbio estabelecido com intelectuais norte-americanos, cuja filiação ao pensamento do filósofo norte-americano John Dewey fornecia o eixo para a reflexão em torno da questão do papel da escola pública em uma sociedade democrática (cf. Mendonça, 2006).

A *Série IX – Levantamentos Bibliográficos* é composta por um único livro: *Fontes para o estudo da educação na Bahia*, contendo levantamentos bibliográficos sobre temas de interesse para a educação baiana, a cargo do Centro Regional da Bahia. Os livros reunidos na *Série X – Publicações Diversas* abordam temas que tratam dos recursos educativos presentes nos museus brasileiros e das oportunidades de formação do magistério – com cadastros de instituições de ensino normal brasileiras, suas respectivas entidades mantenedoras e os cursos por elas ministrados –, além de um manual sobre o ensino da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), de forma a contribuir para a efetivação de resolução do Conselho Federal de Educação que, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), acabara de criar a referida disciplina no curso secundário.

A política de publicações aqui descrita integra a ambiência intelectual dos anos 1950-1960. Estes anos nos remetem a um contexto muito particular da história do Brasil. Foram décadas de efervescência política e intelectual, com momentos de grande mobilização pelo desenvolvimento econômico, de crença na possibilidade de promover mudanças estruturais na vida social e na mentalidade predominante até então. A combinação desenvolvimento econômico, elevação do nível educacional da população,

disseminação da ciência e formação de uma consciência nacional – crítica e engajada – orientou ações em diversos âmbitos da atividade intelectual e política, como demonstram os estudos produzidos no âmbito do Ministério da Educação, particularmente no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)¹⁴ e do Inep.

Até certo ponto, a idéia de articular a educação do povo à formação de uma consciência nacional por meio da educação escolar – partilhada por um grupo de educadores nucleados no Inep – era convergente com o pensamento dos intelectuais atuantes no Iseb. No ideário isebiano, o desenvolvimento nacional autônomo requeria a formulação de uma ideologia, considerada elemento indispensável para a elaboração de um plano global de ação. Naquela perspectiva, a formulação do plano global de ação se tornaria viável na medida em que expressasse a vontade geral do povo. Tal como já havia formulado Vieira Pinto (1960), “o desenvolvimento supõe a consciência, sendo esta entendida como resultado do conhecimento crítico da realidade e do desejo de promover a mudança dessa mesma realidade”. O que aqui se percebe é a tentativa proveniente de um grupo de intelectuais engajados em promover a criação de um “consenso nacional” baseado na articulação entre conhecimento racional, consciência crítica e desejo de mudança – a nosso ver, esse é o sentido que articula as publicações do Inep. Estas pretendiam fornecer ao leitor os elementos necessários para a formação de uma consciência crítica a respeito da realidade brasileira, o conhecimento preciso e, ao mesmo tempo, plural da estrutura e do funcionamento de nossas escolas públicas e a capacidade de refletir sobre as relações que se estabelecem entre escola e sociedade.

Decorre daí não só uma concepção instrumental do saber como também a crença de que cabia ao intelectual servir de intérprete para as consciências menos esclarecidas. Assim, na visão do grupo, caberia às lideranças intelectuais e políticas promover a racionalização da sociedade pela disseminação de instrumentos capazes de ampliar o conhecimento da

¹⁴ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) teve a sua origem no chamado grupo de Itatiaia, formado por intelectuais que, a partir de 1952, se reuniam na cidade do mesmo nome com o objetivo de forjar um projeto de desenvolvimento nacional. Em 1953, este mesmo grupo criou o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (Ibesp), que foi incorporado ao MEC em 1955. Seus principais ideólogos foram Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodrê, Guerreiro Ramos, Roland Corbusier e Cândido Mendes. Em 1964, o Iseb foi extinto pelo governo militar.

realidade social de modo a forjar uma “consciência nacional”. Esta deveria, inclusive, fornecer o eixo norteador do planejamento das ações políticas sobre a educação pública.

Decifrada a sua lógica, assim como a sua motivação maior, nos cabe questionar acerca de seu impacto na realidade empírica. Qual teria sido, então, a abrangência das publicações do CBPE nas condições institucionais em que aquelas obras foram produzidas, lançadas e distribuídas? É o que pretendemos abordar a seguir.

Alcance e limites da política de publicações

Apesar dos objetivos declarados, bem como das inovações que sugeriam e pretendiam disseminar através dos livros, a política de publicações do Inep sofreu limites orçamentários que comprometeram o alcance de seus objetivos, tal como se pode ver no trecho do relatório assinado pela coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do CBPE, Lúcia Marques Pinheiro (s/d).

Dentre as atribuições deste Instituto, sobreleva a de preparar Guias de Ensino para professores primários e de ensino médio, baseado em estudos e experimentação pedagógica.

Tais publicações, sobre serem onerosas, tendo em vista as despesas de edição, não podem alcançar diretamente os profissionais aos quais, em última análise, se destinam, mas apenas os elementos encarregados do aperfeiçoamento desses professores.

Para só citar o ensino primário, estando o Brasil com mais de 300.000 professores desse nível, as edições realizadas por este Instituto têm atingido apenas 10.000 exemplares, distribuídos gratuitamente entre orientadores de ensino (nas unidades federadas onde existem tais profissionais), professores de cursos normais e bibliotecas das escolas normais de maior contingente de alunos.

Tal prática não vem, evidentemente, atendendo ao objetivo em vista, que seria assegurar que cada professor que o desejasse *pudesse ter acesso a esse material*.

O alcance e limites da divulgação de estudos e guias didáticos como estratégia voltada para a melhoria do desempenho docente e, conseqüentemente, para a elevação da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas é tema que requer o estudo do conjunto de ações contidas nas

políticas de capacitação docente, bem como a investigação acerca das condições de recepção e apropriação do material divulgado pelos professores atuantes nas escolas.

Requer, ainda, a investigação em torno da articulação entre essas linhas de ação no âmbito do Ministério e de suas relações com outras instâncias de produção e divulgação do conhecimento, além de verificar mais detidamente as relações que se estabeleceram entre tal política de publicações e os determinantes políticos e institucionais que sobre ela exerceram influência. Somente com base nesses dados será possível avançar do entendimento dos objetivos declarados e das interpretações construídas para avaliar, com segurança, o valor prático e instrumental que as publicações do CBPE alcançaram como parte de um conjunto de políticas dirigidas aos professores e técnicos educacionais.

De qualquer forma, consideramos que a atividade de identificar, localizar e contextualizar o referido conjunto de publicações de manuais, estudos e ensaios que, certamente, marcaram a formação intelectual de mais de uma geração já oferece alguns pontos de partida para o desenvolvimento de análises passíveis de revelar aspectos relevantes de nossa história educacional e cultural, que, com seus méritos e limites, também passam pelo prisma da história institucional do Inep.

Referências bibliográficas

ANDRADE, E. N. da C.; HUXLEY, Julian. *Iniciação à ciência*. Trad. José Reis. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1956.

BALANÇO dos dois anos e meio de funcionamento da Cileme. CPDOC-FGV, Arquivo AT doc. 52.06.04.

BLACKWOOD, Oswald H.; HERRON, Wilmer; KELLY, William C. *Física na escola secundária*. Trad. José Leite Lopes e Jayme Tiomno. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. Disponível em: <<http://www4.prossiga.br/Lopes/prodcien/fisicanaescola/indice.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

- BUNDT, Lucas N. H. *Introdução ao curso de geometria plana*. Trad. Amaury Pereira Muniz. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.
- CARVALHO, Carlos Delgado de. *História Geral*: vol. 1 – Antiguidade. Rio de Janeiro: MEC-Inep/CBPE, 1956. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série 1 – Guias de Ensino, b) Escola Secundária, v. 2).
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).
- CHOPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- DIEGUES JR., Manuel. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1960. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série VI – Sociedade e Educação, v. 2).
- ESTUDOS sociais na escola primária – 1º ao 4º anos. Orientação e redação Josefina de Castro e Silva Guandenzi. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1964. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série 1 – Guias de Ensino, a) Escola Primária, v. 9).
- FERNANDES, Florestan. Problemas educacionais da atualidade. In: _____. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, Edusp, 1966.
- FROTA PESSOA, Oswaldo. *Biologia na escola secundária*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1960. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série 1 – Guias de Ensino, b) Escola Secundária, v. 5).
- GOUVEIA, Aparecida Jolly. *Professoras de amanhã*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1965.
- LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasis*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1959. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série VI – Sociedade e Educação, v. 1).
- LEÃO, A. Carneiro. *Panorama sociológico do Brasil*: curso realizado em francês, na Sorbonne, no ano letivo de 1950-1951 e reescrito em português. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1958. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série III – Livros-Fonte, v. 2).
- MENDONÇA, Ana Waleska et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* – ANPEd, v. 11, p. 96-113, 2006.
- MENEZES, Djacir. *O Brasil no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1957. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série III – Livros-Fonte, v. 1).

MOREIRA, J. Roberto. *Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1960. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série III – Livros-Fonte, v. 4).

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, set./dez. 2004.

PEREIRA, Luis. *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1963. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série VI – Sociedade e Educação; Coleção O Brasil Urbano, v. 3).

PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: MEC/Iseb, 1960.

REIS, José. Apresentação. In: ANDRADE, E. N. da C.; HUXLEY, Julian. *Iniciação à ciência*. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1956.

SODRÉ, Nelson Werneck. *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/Inep/CBPE, 1960. (Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Série III – Livros Fonte, v. 3).

XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do MEC. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Inep/MEC, 2008.

_____. *Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil*. CD-ROM Proedes/FE/UFRJ – FUJB-Ibap, 2004.

_____. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os centros de pesquisas educacionais do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999.

_____. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE – Inep/MEC)*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

ANEXO I

RELAÇÃO DOS LIVROS PUBLICADOS CBPE/Inep/MEC (1955-1965)

Série I – Guias de Ensino

A. Escola Primária

1. *Linguagem na Escola Elementar* (1955)
2. *Matemática na Escola Elementar* (1955)
3. *Ciências na Escola Elementar* (1955)
4. *Ciências Sociais na Escola Elementar* (1955)
5. *Jogos Infantis na Escola Elementar* (1955)
6. *Música para a Escola Elementar* (1ª – 1955 e 2ª – 1962)
7. *Jogos para recreação na Escola Primária* – E. B. Medeiros (1959)
8. *Ensinando Matemática a Criança* (2ª – 1963)
9. *Estudos Sociais na Escola Primária* – 1º ao 4º ano (1964)

B. Escola Secundária

1. *Iniciação à Ciência* – E. N. da C. Andrade e Julian Huxley
2. *História Geral* (Antiguidade) – D. de Carvalho (1956)
3. *História Geral* (Idade Média / T. I) D. de Carvalho (1959)
4. *História Geral* (Idade Média / T. II) D. de Carvalho (1959)
5. *Botânica na Escola Secundária* – Alairc Schiltz (1959)
6. *Biologia na Escola Secundária* – Oswaldo Frota Pessoa (1960)
7. *A presença do Latim* (3 tomos) – Vandick Londres da Nóbrega (1962)
8. *Método Ativo de Francês Prático* – Raymond Van Der Heagen (1962)
9. *Introdução ao Curso de Geometria Plana* – Lucas N. H. Bunt (1963)
10. *História Geral* (I. Contemporânea) – D. de Carvalho (1966)

Série II – Livros de Texto

1. *Iniciação à Ciência* (2 tomos) – E. N. da C. Andrade e J. Huxley (1956)
2. *Física na Escola Secundária* – O. H. Blackwood (1958)
3. *Leitura na Escola Primária* – Juracy Silveira (1960)

Série III – Livros-Fonte

1. *O Brasil no pensamento brasileiro* – Djacyr Menezes (1957)
2. *Panorama sociológico do Brasil* – Carneiro Leão (1958)
3. *O que se deve ler para conhecer o Brasil* – N. W. Sodré (1960)
4. *Teoria e prática da escola elementar* – J. R. Moreira (1960)

Série IV – Currículo, Programas e Métodos

1. *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro* (1931-1959) – Guy de Hollanda (1957)
2. *Análise dos programas e livros didáticos de Geografia para a escola secundária* – James B. Vieira Fonseca (1957)
3. *A escola secundária moderna* – Lauro de Oliveira Lima (1962)

Série V – Inquéritos e Levantamentos

1. *Acreditação de escolas secundárias nos Estados da América do Norte* – Thales Mello Carvalho (1953)
2. *A educação em Santa Catarina* – J. Roberto Moreira (1954)
3. *A educação no Paraná* – Erasmo Pilotto (1954)
4. *O ensino por unidades didáticas: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo* – Irene Mello Carvalho (1957)
5. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul* – J. Roberto Moreira (1955)
6. *O sistema educacional fluminense* – Jayme Abreu (1955)
7. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária* – J. Roberto Moreira (1955)
8. *Estudos sobre o Ceará* – Joaquim Moreira de Souza (1955)
9. *A educação secundária no Brasil* – Jayme Abreu (1955)
10. *Município e ensino no Estado de São Paulo* – Carlos Correa Mascaro (1959)

Série VI – Sociedade e Educação

1. *Os dois Brasis* – Jacques Lambert (1959)
2. *A era tecnológica e a Educação* – Luiz Reissig (1959)
3. *Regiões culturais do Brasil* – M. Diegues Júnior (1960)
4. *Menores no Meio Rural* – Clóvis Caldeira (1960)
5. *Imigração, urbanização e industrialização* – M. Diegues
6. *Geografia agrária no Brasil* – Olavo Valverde (1964)
7. *Professores de amanhã* – Aparecida Jolly Gouveia (1965)

Coleção O Brasil Provinciano (faz parte da Série VI)

1. *Família e comunidade* – Oracy Nogueira (1962)
2. *Uma comunidade teuto-brasileira* – Úrsulo Albersheim (1962)

Coleção O Brasil Urbano (faz parte da Série VI)

1. *Evolução da rede urbana brasileira* – Pedro P. Geiger (1963)
2. *O sistema administrativo brasileiro* – Mário W. V. Cunha (1963)
3. *O professor primário metropolitano* – Luiz Pereira (1963)

Série VII – Cursos e Conferências

1. *Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica* – Georges S. Counts (1958)
2. *A educação e o ideal democrático* – Harold Benjamin (1960)
3. *Importância da teoria em Educação* – John Brubacher (1961)

Série VIII – Pesquisas e Monografias

1. *Mobilidade e trabalho* – Bertran Hutchinson (1960)
2. *Estruturas tensionais da censura familiar* – G. Fernandes (1961)
3. *Racionalização do ensino industrial* – Moisés Brejon (1963)

Série IX – Levantamentos Bibliográficos

1. *Fontes para o estudo da Educação no Brasil* – Bahia (1959)

Série X – Publicações Diversas

1. *Recursos educativos dos museus brasileiros* – Guy de Hollanda (1958)
2. *Oportunidades de formação do magistério primário* – Eny Caldeira (1959)
3. *Organização social e política do Brasil* – Delgado de Carvalho (1963)

Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros

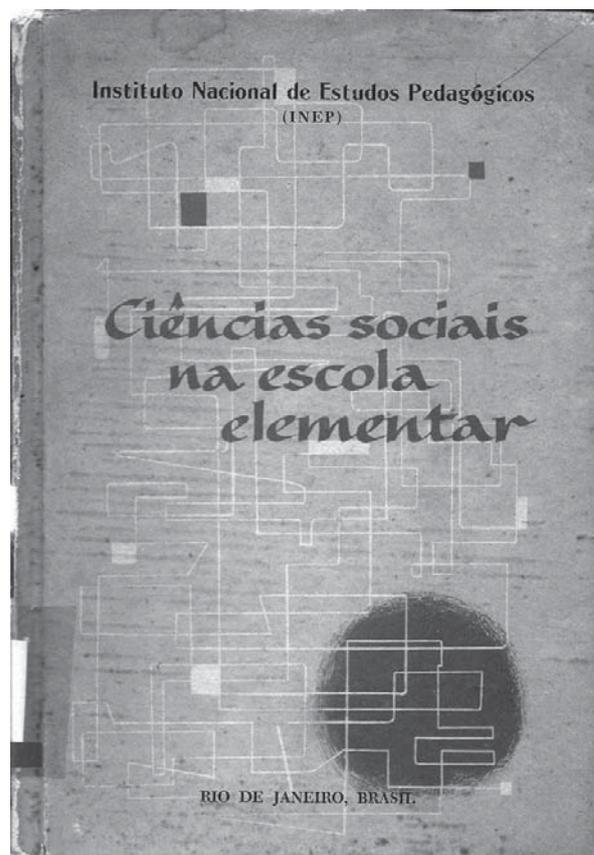
1. *Sob as arcadas* – Antonio Almeida Jr. (1965)
2. *A escola pitoresca e outros estudos* – Antonio Almeida Jr. (1966)

ANEXO II

Aspectos materiais das publicações do CBPE e aspectos intencionais presentes nas Apresentações*

Série 1 – Guias de Ensino/Escola Primária

O Inep, através da Caldeme, reedita os pequenos manuais publicados entre 1934 e 1936 pelo Departamento de Educação do Distrito Federal, com o objetivo de orientar o ensino das matérias do ensino elementar.



Trecho da Apresentação da primeira edição:

[...] Além de indicar ao professor a linha geral de orientação da matéria nos vários anos escolares, e também os recursos para isso necessários, procurou – se, na presente publicação, incluir informações mais precisas sobre o conteúdo a desenvolver. Não com o intuito de conduzir os professores numa única direção – pois que o cunho pessoal dado pelo mestre ao seu trabalho é o que torna, realmente, educativo – mas no de mostrar como se podem correlacionar os assuntos e as atividades sugeridas, no sentido de formarem um todo orgânico e significativo, que possa atingir objetivos amplos, e que seja de interesse para a criança.

* Imagens retiradas de: XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Espaço Anísio Teixeira*: referência para a pesquisa educacional no Brasil. CD-ROM Proedes/FE/UFRJ – FUJB-Ibap, 2004.

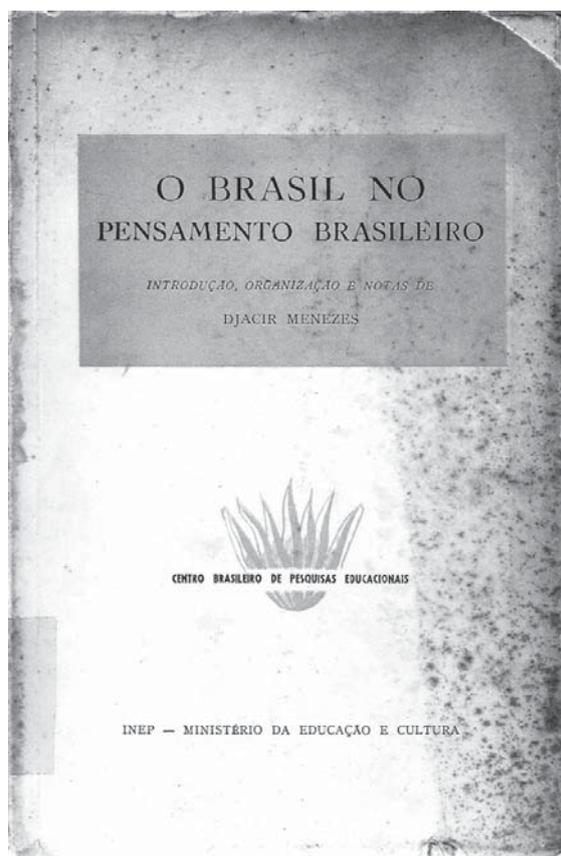
Trecho do Prefácio, assinado por Josephina de Castro e Silva Gaudenzi:

[...] Com este Guia procuramos trazer nossa colaboração enriquecida por realizações da Escola Guatemala, 1º Centro Experimental de Educação Primária do ex – Distrito Federal e de outras instituições, como a Fazenda do Rosário, em Ibitité, em Minas Gerais e a Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisa Educacional da Bahia.

Nota: A 1ª edição deste *Guia*, que constou de 150.000 exemplares, foi publicada pelo Programa de Emergência do MEC, e distribuída gratuitamente pelo professorado. Esta nova edição se destina às escolas normais e a todos que trabalham no sentido de melhorar o ensino dos Estudos Sociais na Escola Primária.

Série III – Livros Fonte

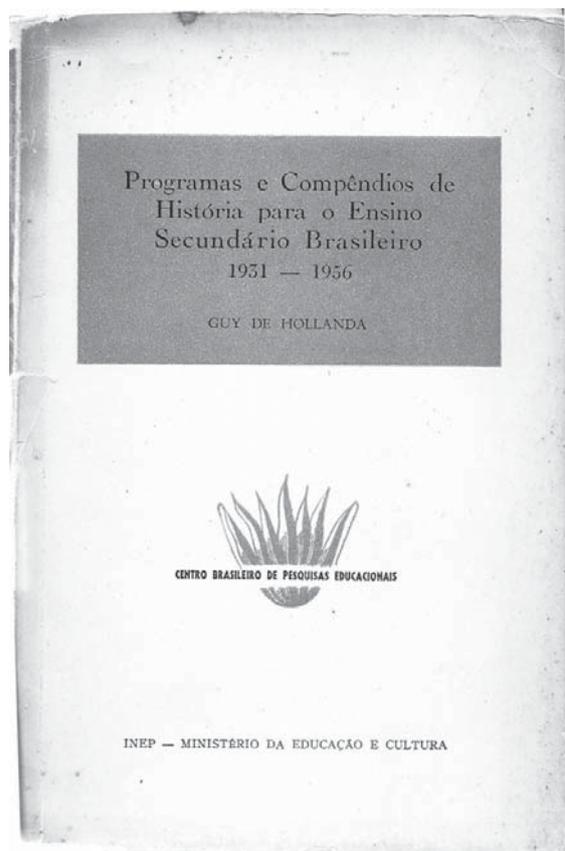
Destina-se a série a prover aos estudiosos, em geral, e aos educadores e professores, em particular, de material básico para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade brasileira. Ver: *O Que se Deve Ler para Conhecer o Brasil* (N. W. Sodré).



Trecho da Introdução, assinado por Djacyr de Menezes

[...] Na organização dessas páginas, procuramos o que havia de mais tipicamente expressivo, qualquer que fosse a tendência ou orientação do autor há convergências e há divergências, reinando mesmo certo tom polêmico entre os autores. É um diálogo excitante. Só não é mais ainda, porque não foi possível, dentro do ciclo de temas escolhidos.

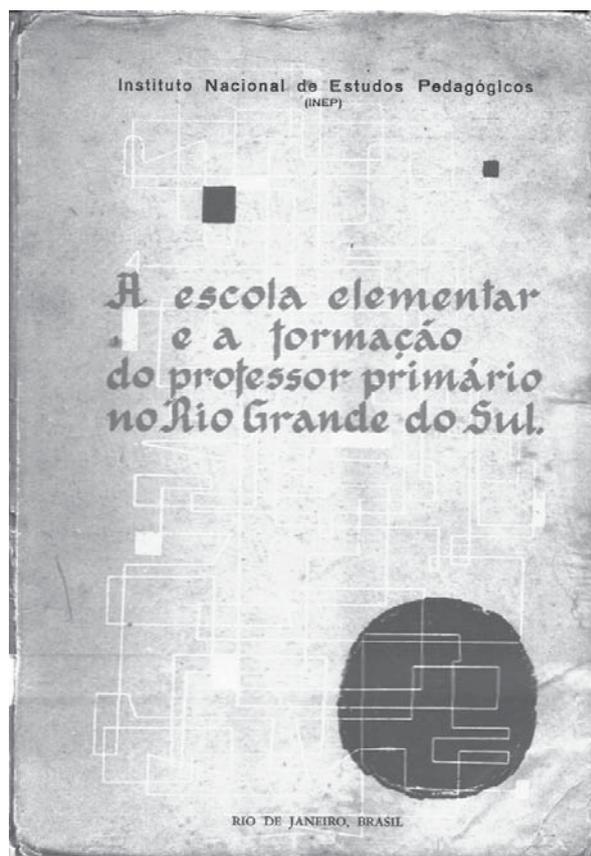
Série IV – Currículo, Programas e Métodos



Trecho da Nota prévia assinada por Guy de Holanda:

[...] No momento em que se cogita, mais uma vez, da reforma do currículo da escola secundária, é oportuno possam dispor as autoridades educacionais e os legisladores, de uma análise documentada da situação atual do nosso ensino. Ora, além de estudos de conjunto, oferecem inegável utilidade as monografias, que versam sobre pontos mais específicos, tais os programas e compêndios das diversas disciplinas do plano de estudos vigentes.

Série V – Inquéritos e Levantamentos



Trecho da Apresentação, assinada por Anísio Teixeira:

[...] Com esta publicação, prossegue a Cileme (...) a divulgação dos resultados de seus estudos, tendo em vista o conhecimento geral da situação do ensino no Brasil”.

O presente levantamento, planejado, coordenado e executado pelo prof. J. Roberto Moreira (responsável pelo setor de estudos relativos aos ensinos elementar e normal) e seus colaboradores, é um primeiro ensaio de ‘survey’ que, embora levado a efeito com espírito de objetividade, pretende ser apenas uma ‘aproximação’ interpretativa da situação educacional examinada.

Apesar de se apresentarem com esses limites, tais ‘levantamentos’ têm uma grande ambição. Visam produzir, elaborar, digamos, o conhecimento do estado presente da educação no Brasil e por esse conhecimento atuar na opinião profissional dos educadores que, assim esclarecida, poderá influir ou orientar o movimento de reconstrução educacional do país.

*Três momentos de uma (já)
longa história:
o Inep na trajetória pessoal de uma
pesquisadora*

Ana Waleska P. C. Mendonça



Falar da minha relação com o Inep,¹ como pesquisadora, ativou a lembrança de momentos significativos dos meus primeiros anos de formação, que já vão longe no tempo. Desses momentos, ficaram-me imagens quase que fotográficas, a começar pelas salas sombreadas e frescas do imponente casarão cor-de-rosa da rua Voluntários da Pátria, que abrigou, durante o breve tempo da sua existência, a biblioteca do CBPE.² Essa biblioteca tornou-se quase uma extensão da minha casa, e nela passava longas tardes, entretida com as primeiras leituras que me abriram um campo de estudos e de trabalho que continuo trilhando até hoje. Quando passo por esse prédio, entretanto, ainda de pé, ocupado agora pela Unirio,³ vem-me a triste lembrança do destino que acabou por ser dado àquele acervo bibliográfico, cuja importância foi quase apagada da memória da nossa educação.

¹ Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. À época, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

² Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão criado por Anísio Teixeira, em 1955, durante a sua gestão à frente do Inep. Ao CBPE se articulava toda uma rede de centros regionais de pesquisa, estrategicamente localizados em algumas capitais do País.

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Retraçar essa história ao longo da qual o Inep se transforma, na minha trajetória profissional, de um espaço de formação em um objeto de estudo é o que se pretende neste texto. Escrivê-lo acabou por se constituir em uma experiência contraditória: por um lado, sem dúvida, prazerosa – é bom falar de objetos que nos são queridos; por outro, também melancólica, por ativar lembranças impregnadas da nostalgia que exala dos projetos interrompidos.

Três momentos dessa história serão ressaltados: os conturbados anos 1960, anos iniciais da minha formação universitária, na qual, sem dúvida, a biblioteca do CBPE ocupou um lugar de relevo; os anos 1980, em que, como pesquisadora iniciante, tive o privilégio de participar dos concorridos seminários do Inep, que exerceram um papel fundamental na articulação dos pesquisadores que então começavam a se aglutinar em torno aos primeiros programas de pós-graduação em educação; os anos 1990, a partir dos quais o Inep/CBPE se transformaria em um recorrente objeto de pesquisa, do qual continuo me ocupando até os dias de hoje. Importa destacar que é este último momento, quando me aproximo particularmente do Inep de Anísio Teixeira, que me permitiu ressignificar a experiência dos primeiros anos e perceber como um projeto pessoal, que se traduz em um projeto coletivo e institucional, consegue ainda perdurar por muitos anos: o de fazer desse órgão um espaço simultâneo de qualificação de professores e de articulação da pesquisa em educação.

A Biblioteca do CBPE

A destruição e o silenciamento são elementos constantes em qualquer discussão sobre questões ligadas aos acervos. Por esse motivo, a Biblioteca de Alexandria é uma referência, convertida em emblema; o que ficou da sua história foram os sucessivos incêndios que acabaram por destruí-la e levaram consigo os vestígios de várias civilizações (Breglia, Santos, 2007).

Fiz o curso de Pedagogia entre os anos de 1964 e 1967, na antiga Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). No ano seguinte, incentivada, com outras colegas, pelo professor José Carmelo Braz de Carvalho, ingressei numa das primeiras turmas do recém-criado curso de Mestrado em Educação da PUC-Rio, na área de Planejamento Educacional. Creio que foi o próprio José Carmelo, ainda

meu professor no curso de graduação, quem me apresentou à biblioteca do CBPE, que passou a fazer parte do meu cotidiano de estudante. A universidade possuía uma excelente biblioteca; havia também a biblioteca do MEC, que ainda se encontrava no Rio de Janeiro, mas a biblioteca do CBPE era especial, não só por seu acervo (considerado, à época, o mais completo e atualizado da América Latina, na sua área de especialização), como também por seu ambiente tranqüilo que convidava à leitura e ao estudo.

Foram anos conturbados. Apesar de envolver-me, durante a minha graduação, com a militância estudantil, ainda não atingida pelo golpe do AI-5, não vinculei, à época, os destinos daquela biblioteca com a implantação da ditadura militar, cujos efeitos começávamos a sentir mais duramente. Mas fiquei bastante entristecida quando esta foi sumariamente fechada, alegando-se a sua mudança para Brasília. Recentemente, as estagiárias que participaram do trabalho de reorganização de parte do acervo remanescente da biblioteca do CBPE, trabalho este vinculado a um projeto por mim coordenado,⁴ localizaram duas fichas de empréstimo de livros com a minha assinatura. Uma delas, de 1966, com o meu sobrenome de solteira, ainda estudante na graduação; a outra, de 1971, época em que eu, já iniciando a carreira de professora universitária, ainda utilizava os seus serviços...

Lembro-me bem da minha indignação, algum tempo atrás, ao saber pelos jornais que outra biblioteca, de que também fora usuária ao longo dos anos 1960, tinha sido vendida como papel, a peso. Trata-se da biblioteca do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (Clapcs), situada igualmente em Botafogo, à Rua Dona Mariana, e que eu também freqüentara durante os anos da minha primeira formação. Naqueles tempos sombrios em que sociologia se tornou sinônimo de subversão, o Centro fora fechado, e sua rica biblioteca especializada nas ciências consideradas “perigosas”, por se dizerem sociais, acabou por ter um destino que nos deveria fazer corar de tristeza e vergonha.

Vários anos depois vim a reencontrar-me, já como pesquisadora, com a biblioteca do CBPE, e foi possível reconstruir a sua trajetória após o

⁴ Trata-se da pesquisa, financiada pelo CNPq e pela Faperj, “O Inep no contexto das políticas públicas do MEC, nos anos 1950-1960”, recentemente concluída.

desmonte do órgão, que se fez, ironicamente, em nome da “racionalidade administrativa”.

Como assinala Saavedra (1988, apud Breglia, Santos, 2007, p. 3), a biblioteca sofreu, logo de início, “a metódica e eficiente pesquisa de esvaziamento institucional” que atingiu o Inep, com o afastamento de Anísio Teixeira dos cargos que ocupava no MEC, em 1964. Segundo Breglia e Santos, “a correspondência foi censurada, foram queimadas todas as revistas de países socialistas e ‘descartados’ os livros cujos autores ou conteúdo fossem contrários às idéias do sistema vigente”. Mas o “golpe final” se deu com a transferência para Brasília, em 1977, e a conseqüente fragmentação do acervo da biblioteca. As publicações mais recentes foram encaminhadas para Brasília, e a parte remanescente foi doada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para se constituir na biblioteca da pós-graduação em Educação. Segundo depoimento de Jader de Medeiros Britto, ex-técnico do Inep e durante um longo tempo editor da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o que se descartou foi, em geral, material em duplicata, e o núcleo da biblioteca teria ficado no Rio de Janeiro. O acervo da biblioteca permaneceu, entretanto, encaixotado durante um longo tempo. Em 1999, por ocasião da abertura das comemorações do centenário de nascimento de Anísio Teixeira, o MEC promoveu um amplo evento comemorativo na UFRJ, que incluiu a reinauguração festiva da biblioteca do CBPE, agora alocada em espaço próprio no *campus* da Praia Vermelha, significativamente denominado Espaço Anísio Teixeira. No entanto, o trabalho de reorganização do acervo, que então se iniciou, acabou por sofrer descontinuidade.

O que me parece importante assinalar é a percepção que a pesquisa confirmou do lugar de centralidade que a biblioteca do CBPE ocupou no Inep durante a gestão de Anísio Teixeira.

Aliás, para justificar o lugar ocupado por essa biblioteca, Breglia e Santos (2007),⁵ apoiando-se em Saavedra (1988), chamam a atenção para a presença marcante do “ato de documentar” o conhecimento produzido, com fins de socializá-lo, durante toda a trajetória do Inep. Como os autores

⁵ Para um maior aprofundamento sobre essa temática, ver o trabalho da autora, apresentado ao I EHEd do Rio de Janeiro.

assinalam, isso já fica visível na gestão de Lourenço Filho (1936-1946), em que não só foi iniciado o levantamento da bibliografia educacional brasileira, desde os tempos coloniais, e de toda a legislação referente aos diferentes níveis de ensino, como também, por meio de doações particulares, constituiu-se a biblioteca pedagógica, com o acervo inicial de 440 volumes.

A preocupação com a documentação e informação foi central durante toda a gestão de Anísio Teixeira. Em documento datado de apenas três meses após a posse do educador à frente do Inep,⁶ a “documentação e bibliografia da educação nacional” aparece como uma das linhas de trabalho previstas para o órgão, que viriam a condicionar a própria forma como este se estruturaria ao longo do período.

Remetendo-se aos diferentes momentos de funcionamento do Inep sob a direção de Anísio Teixeira, afirmam Breglia e Santos (2007, p. 7):

Em 1953 foi instituído no Inep o Centro de Documentação Pedagógica (CDP), formado pelos Setores de Documentação e Intercâmbio (SDI), Estudos Especiais, Biblioteca Pedagógica Murilo Braga e pela Cileme.⁷ De acordo com Saavedra (1988, p. 60), o escopo do CPD era de integrar as atividades de pesquisa e documentação e facilitar a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação dos seus resultados. A isso tudo a autora citada acrescenta que o CPD seria o embrião do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Com a criação do CBPE em 1955, os trabalhos do Centro de Documentação ficaram a cargo da DDIP⁸ do CBPE e foram ampliadas as atividades da biblioteca, do serviço de recortes de jornais, da bibliografia brasileira de educação, das publicações, do serviço e da elaboração de respostas às solicitações sobre os mais diferentes assuntos.

Em dois documentos dos anos finais da gestão de Anísio Teixeira, que claramente apontam para uma situação de crise do Inep, particularmente das suas atividades de pesquisa, afirma-se, contraditoriamente, a importância das atividades de documentação e informação e, inclusive, especificamente, da biblioteca do CBPE.

⁶ At 52.06.04, filme 13, fot 0058 (Arquivo do CPDOC/FGV).

⁷ As primeiras iniciativas de Anísio Teixeira no sentido de imprimir ao órgão a sua marca pessoal, constituíram-se na criação de duas campanhas: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), em julho de 1952, e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme), em março de 1953.

⁸ De acordo com o Decreto nº 38.460, de 28/12/1955, o CBPE e os Centros Regionais de Pesquisa se organizavam em quatro divisões: de Estudos e Pesquisas Educacionais (Depe), de Estudos e Pesquisas Sociais (Deps), de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

No Relatório do Inep intitulado “Súmula das atividades em 1963”,⁹ assinado pelo então diretor substituto Péricles Madureira de Pinho, chega-se a afirmar que o CBPE “é precipuamente a Biblioteca”, dando-se um peso acentuado às atividades da DDIP. Em oposição ao pequeno número de pesquisas em desenvolvimento, esta divisão mantinha uma série de projetos em andamento ou concluídos, entre os quais o Indicador de Arquivos Brasileiros, as Obras Completas de Educadores Brasileiros, a Bibliografia Brasileira e uma série de outras bibliografias especializadas, para além das publicações periódicas.

Em um relatório de caráter reservado,¹⁰ encaminhado por Jayme Abreu, em 1964, ao diretor em exercício, na qualidade de coordenador das Divisões do CBPE, de Pesquisas Educacionais (Depe) e de Pesquisas em Ciências Sociais (DEPS), ambas sob a sua supervisão, ele apontava para a situação crítica em que se encontravam estas divisões, especialmente a segunda, e afirmava explicitamente que, entre as diferentes áreas de atuação do órgão, “as atividades editoriais se constituíam nas que melhor respondiam aos objetivos propostos”.

Como assinalam Breglia e Santos (2007), é significativo que, a partir de 1964, quando a estrutura Inep/CBPE já começava a ter sua integridade posta à prova, o que sustentava o órgão, além dos programas conjuntos com órgãos internacionais, era exatamente a documentação e informação, mantendo-se os serviços de audiovisual, os levantamentos bibliográficos, as publicações (particularmente a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*), a resposta aos questionários e solicitações originárias do exterior.

Para estes autores, “o esvaziamento da pesquisa e o fortalecimento do aparato informacional” foi a tônica das gestões que se sucederam após 1964, “que se por um lado buscaram manter parte da estrutura vigente, por outro ‘quebraram’ a relação de interdependência entre a produção do conhecimento, o seu registro e a sua disseminação” (Breglia, Santos, 2007, p. 9). No entanto, concluem:

Se as considerações feitas deixam claro que houve um rompimento na articulação entre ensino, pesquisas, estudos e levantamentos, o que

⁹ ATt 52.06.04, filme 13, fot 0056-0071(Arquivo do CPDOC/FGV).

¹⁰ ATt 52.06.04, filme 13, fot 0633 a 0646 (Arquivo do CPDOC/FGV).

comprometeu a organicidade que caracterizou as ações do Inep até 1964, é provável que a importância dada à preservação do conhecimento produzido para fins de disseminação certamente nos permitiu trinta anos depois reencontrar vestígios do que foi a biblioteca do Inep/CBPE e romper com o silêncio (p. 10).

Ainda desses primeiros tempos guardo a lembrança de um encontro de estudantes de Pedagogia que se realizou no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, pelos idos de 1966 ou 1967. Ficamos hospedados nas suas instalações, e a amplitude destas nos falava da importância que o órgão tivera e que, em parte, ainda guardava, nesses anos em que já se iniciava o desmonte do projeto de Anísio Teixeira. A vinculação do Centro à universidade (USP), através da Faculdade de Filosofia, garantiu-lhe alguns anos de sobrevivência. Deste projeto falaremos mais adiante.

Os Seminários de Pesquisa do Inep

Estou que esse é o mais grave aspecto do aparentemente inocente auto-didatismo nacional. Somos isolados e hostis porque é isolada e hostil a forma de nos prepararmos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito.

Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros, nem em ação, nem em pensamento [...] (Teixeira, 1936).

Os anos 1970-1980 são importantes para a organização do campo da educação, marcados pela disseminação dos cursos de pós-graduação, que vão se constituir, a partir de então, no *locus*, por excelência, de produção da pesquisa em educação. Por outro lado, no final da década de 1970¹¹ e, de forma mais incisiva, a partir de 1981, quando se realiza a I Conferência Brasileira de Educação – que significativamente se convoca trazendo à memória as conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), nos anos 1920/1930¹² –, os educadores, na sua maioria egressos desses primeiros cursos de pós-graduação, começam a se rearticular nacionalmente. Sopravam os ventos da chamada abertura democrática

¹¹ O marco inicial deste processo foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, em 1978 e que reuniu cerca de 800 participantes. A esse respeito, ver o Editorial nº 5 da revista *Educação & Sociedade*, de janeiro de 1980.

¹² A esse respeito, ver, além do Edital referido acima, artigo de Luiz Antonio Cunha (1981), publicado na revista *Educação & Sociedade*.

(na verdade, ainda uma brisa), e uma greve importante mobilizara os professores de São Paulo dando origem a uma entidade associativa forte, a Associação dos Professores do Ensino Público de São Paulo (Apeoesp). Também no Rio de Janeiro, os professores, especialmente os da rede pública de ensino, criavam a sua entidade associativa, o Centro Estadual de Professores (CEP).

É nesse contexto que o Inep começa a retomar o seu papel de fomento à pesquisa e de espaço de articulação de pesquisadores; nessa direção organiza uma série de seminários, dos quais participei em algumas oportunidades. Lembro-me particularmente do II Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sudeste, realizado em 1983, no Instituto João Pinheiro, em Belo Horizonte. A essa época iniciava a minha trajetória de pesquisadora integrando a equipe da pesquisa “Análise das Práticas de Formação de Educadores: Professores e Especialistas” – coordenada pela professora Maria de Lourdes Fávero e financiada pela Finep, pelo Inep e CNPq –, e fui encarregada de apresentá-la no evento. A par da sensação de que nos encontrávamos em um colégio interno (aliás, confortável e em um sítio extremamente agradável), ou talvez por essa mesma razão, o seminário propiciou uma discussão muito rica das questões referentes à temática da pesquisa, que então mobilizava fortemente os educadores.

Em artigo, no qual se propõe analisar as tradições da historiografia da educação no Brasil, Marta Carvalho (2000) se refere a um outro seminário organizado pelo Inep, em 1984, em torno do tema História e Educação, que se constituiu, para a autora, em um momento significativo do processo de renovação historiográfica que se iniciava no âmbito de alguns programas de pós-graduação em educação e permitiu romper com os paradigmas até então dominantes no campo. Para a autora, embora esse processo se tenha iniciado ainda nos anos 1970,

[...] foi apenas após uma dezena de anos que a crítica dos modelos historiográficos dominantes ao longo dos anos 1970 e 1980 começou a fazer parte da agenda do debate científico. As primeiras críticas então formuladas tiveram uma forte repercussão junto aos pesquisadores da área. Mas não foram suficientes para gerar uma nova historiografia (Carvalho, 2000, p. 927).

Um passo importante se constituiu, sem dúvida, no referido seminário do Inep. Diz Marta Carvalho (2000, p. 927), a esse respeito:

Apesar das diferenças que os opunham, a insatisfação quanto aos modelos historiográficos ainda dominantes era partilhada pela maioria dos participantes. As críticas formuladas nesta ocasião se diferenciavam quanto aos seus pressupostos e no que concerne às transformações desejadas.¹³

Marta aponta como posições discordantes, que se evidenciaram na discussão que então se travou, aquelas defendidas, respectivamente, por Jorge Nagle e por Miriam Warde. Cumpre destacar que as comunicações apresentadas por esses dois historiadores da educação foram, num curto espaço de tempo, publicadas pelo próprio Inep, no *Em Aberto* (n. 23, set./out. 1984). Esta publicação, aliás, temática e com um formato ágil e original, teve um papel importante na circulação dos resultados da pesquisa que então começava a ser produzida no campo da educação em geral.

O processo de renovação historiográfica a que Marta se refere intensificou-se com a criação do Grupo de Trabalho História da Educação, nesse mesmo ano (1984), por ocasião da sétima reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esta associação havia sido criada em 1978, no bojo do mesmo movimento por meio do qual os educadores intensificavam a crítica à política autoritária dos governos militares e buscavam retomar a liderança do debate educacional.¹⁴

Por essa época, eu ainda não me aproximara do campo da história; a pesquisa que desenvolvia tinha como objeto, particularmente, a formação que era dada na universidade aos futuros professores, nos cursos de licenciatura, e se enquadrava no que caracterizávamos como análise do cotidiano, de base antropológica. Entretanto, foi a participação na pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura”, coordenada pela professora Vera Candau (1985-1987) e também financiada pela Finep, pelo Inep e pelo CNPq – e que se constituiu em um dos desdobramentos da pesquisa anteriormente citada, “Análise das Práticas de Formação de Educadores” –, que me levou à história. Por sua vez, esse redirecionamento profissional acabou por me conduzir ao Inep, tornado, a partir de então, um recorrente objeto de estudo.

¹³ As duas citações foram traduzidas livremente do francês, língua na qual o artigo de Marta Carvalho se encontra publicado.

¹⁴ Cumpre destacar a esse respeito que duas outras entidades que também congregavam educadores foram criadas nessa época: o (Centro de Estudos Educação e Sociedade Cedes), com sede em Campinas, que edita até hoje a revista *Educação & Sociedade*, e a Associação Nacional de Educação (Ande), com sede no Rio de Janeiro, que editava uma outra revista intitulada *Cadernos da ANDE*.

O Inep de Anísio Teixeira como objeto de pesquisa

[...] as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional, para a formação daquela consciência educacional comum que mais do que qualquer outra força deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do Inep deverão ajudar a eclosão desse movimento da consciência nacional, indispensável à reconstrução escolar (ATt 52.06.04, filme 11, fot 0634-0639, p. 9, Arquivo do CPDOC/FGV).

Como afirmei acima, a pesquisa “Novos Rumos da Licenciatura” teve um papel decisivo na minha aproximação ao campo da história. Responsável, na primeira etapa da pesquisa – de levantamento extensivo da bibliografia sobre o tema –, pela análise da legislação referente aos cursos de licenciatura no Brasil, desde as suas origens, duas questões acabaram por chamar-me, particularmente, a atenção. A primeira delas era a incômoda constatação de que a problemática central desses cursos se arrastava ao longo do tempo sem que se conseguisse dar a ela um tratamento adequado; a segunda era a percepção igualmente incômoda de uma certa incapacidade da universidade, que contraditoriamente abrigava esses cursos, em lidar com essa problemática. Foram essas inquietações que me direcionaram para o estudo do momento histórico em que os cursos de licenciatura foram instituídos no País, no bojo de algumas das nossas experiências universitárias pioneiras, e que fizeram com que me debruçasse em particular sobre uma dessas experiências, que acabou por tornar-se o objeto da minha tese de doutoramento. Nessa tese, intitulada *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação, de Anísio Teixeira*,¹⁵ propus-me estudar a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por este educador em 1935, no bojo da reforma de ensino por ele empreendida no Rio de Janeiro, como secretário de Educação do então Distrito Federal.

A partir de então venho rastreando a atuação pública de Anísio Teixeira, particularmente nos anos de 1950 a 1970, através de uma série de pesquisas, todas elas financiadas pelo CNPq, das quais se originou, inclusive,

¹⁵ A tese foi publicada pela editora da Uerj, sob o título *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação* (Mendonça, 2002).

o grupo de pesquisa História das Idéias e Instituições Educacionais,¹⁶ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

A primeira delas, coordenada pela professora Zaia Brandão e à qual me incorporei em 1994, intitulava-se “Do Texto à História de uma Disciplina: a Sociologia da Educação”, que se pode ler em *Educação e desenvolvimento no Brasil*, de J. R. Moreira.¹⁷ A análise do livro de Roberto Moreira, objeto do nosso estudo, publicado em 1960 – que, embora pouco referido pela bibliografia especializada, pode ser considerado um marco no processo de constituição da disciplina Sociologia da Educação –, nos remeteu à experiência do CBPE, ao constatarmos que, para além da obra do seu autor, expressava um projeto coletivo que se institucionalizara com a criação deste Centro. Aliás, foi esta intuição, depois confirmada pela pesquisa, que fez com que eu me incorporasse ao grupo de pós-graduandos que se articulava em torno da professora Zaia, acabando por dividir com ela a coordenação do trabalho.

Uma segunda pesquisa, “A Construção de uma Tradição Intelectual: a Pesquisa no Campo da Educação – o caso do Rio de Janeiro”,¹⁸ desenvolvida de 1995 a 1997, teve como objetivo específico estudar a contribuição do CBPE para a constituição do campo da educação enquanto campo de produção científica, buscando resgatar a tradição de pesquisa que se constituiu no interior deste Centro e que, a nosso ver, não teve continuidade com a interrupção das suas atividades nem foi retomada com a posterior implantação dos cursos de pós-graduação em educação no País, a partir da década de 1970. Para essa pesquisa, também desenvolvida em colaboração com a professora Zaia Brandão, tomamos como fonte documental básica a revista *Educação e Ciências Sociais*, editada pelo CBPE, de 1955 a 1960.

Dessas duas primeiras pesquisas originou-se o livro *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*, publicado em 1997 pela

¹⁶ Desse grupo originou-se, mais recentemente, um novo grupo de pesquisa, intitulado “História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, vinculado ao programa de intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e portugueses, Capes/Grices, iniciado em 2006.

¹⁷ A esse respeito, ver o artigo coletivo: *O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional* (Mendonça et al., 1996).

¹⁸ Desta pesquisa originou-se a tese de doutorado, por mim orientada, *O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto do CBPE*, de Libânia Nacif Xavier, defendida em 1999. Esta tese, com o mesmo título, foi publicada sob a forma de livro, ainda no ano de 1999, pela editora da Universidade de São Francisco.

editora Ravil (Mendonça, Brandão, 1997) e do qual pretendemos agora lançar uma segunda edição.

Do meu texto publicado nesta coletânea, destaco alguns parágrafos que me parecem essenciais para se entender o projeto de Anísio Teixeira para o Inep, que se concretiza com a criação do CBPE:

A experiência do CBPE constituiu-se, ao nosso ver, em mais um desdobramento de uma meta que Anísio Teixeira vinha perseguindo desde os anos 20/30. Como se afirma no próprio Boletim que reconstrói os passos iniciais de constituição do Centro, a idéia que lastreou a sua criação e que ele se propôs a concretizar foi um “desenvolvimento daquela idéia original de *fundar em bases científicas* a reconstrução educacional do Brasil” (Boletim do CBPE, 1956, p. 36). [...]

Já nos anos 30, Anísio defendia com clareza a necessidade de reorganizar a escola, com base no conhecimento científico disponível, para que esta se tornasse um instrumento efetivo de reorganização da sociedade. Isto suporia, para ele, aplicar o conhecimento científico em três níveis da atividade educativa: na organização e gestão dos serviços escolares, na formação dos professores e, por fim, no interior mesmo da escola, onde era preciso introduzir o que Anísio chamava de *espírito científico*, percebido quase que como sinônimo de espírito experimentalista, de investigação, de pesquisa. Esta perspectiva intervencionista está claramente presente não só nos objetivos do Centro, mas na sua própria estrutura e linhas de atuação.

Analisando-se os objetivos do Centro tais como explicitados no próprio decreto que instituiu o CBPE, pode-se claramente identificar estes três níveis de intervenção acima indicados: o nível das políticas e do planejamento educacional, este pensado sempre de forma *regionalizada* (itens I e II do art. 2º do Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, apud Boletim do CBPE, 1956, p. 48), o que também se reflete na estrutura proposta para os centros de pesquisa vinculados ao Inep (um centro de caráter nacional e os centros regionais, relativamente autônomos, embora seguindo uma mesma estrutura básica de organização); o do treinamento e aperfeiçoamento do magistério, em geral (item IV do referido artigo); e o nível da escola, expresso não só na preocupação com a formação do pessoal, como também com a ampla divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Centro que deveriam resultar, inclusive, na elaboração de “livros de fontes e de textos”, material didático, etc. (item III do art. 2º). [...]

Estas considerações nos parecem importantes para ressaltar a idéia de que, no projeto original do CBPE, a pesquisa social estava *subsumida* ao objetivo de intervir na realidade educacional do País [...] (Mendonça, Brandão, 1997, p. 30-31, grifos no texto).

Por outro lado, ênfase mais adiante, no mesmo texto, que, para Anísio, sem um conhecimento o mais completo possível “das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças” (Boletim do

CBPE, 1956, p. 38), seria impossível reorganizar a educação no País de forma a que esta contribuísse efetivamente para o “desenvolvimento desejável”, meta final do processo de reconstrução educacional. Foi por esta razão que convocou para o seu Centro educadores e cientistas sociais, para que, num empreendimento coletivo, se incorporassem ao seu projeto de reconstrução, em bases científicas, da educação nacional.

Uma terceira pesquisa, intitulada “A Formação dos Mestres: a Contribuição de Anísio Teixeira para a Institucionalização da Pós-Graduação no Brasil”, teve como objetivo geral estudar a contribuição desse educador no referido processo, ao longo dos anos 1950/1960. Foi no decorrer desses anos (especificamente, de 1951 a 1964), que Anísio Teixeira, como secretário-geral da Capes, organizou a entidade, estabelecendo as bases para a surpreendente expansão que o ensino de pós-graduação viria a ter entre nós, particularmente após os anos 1970. Cumpre destacar que, a partir de 1952, Anísio Teixeira passou a acumular a coordenação da Capes com a direção do Inep, que assumiu em substituição a Murilo Braga de Carvalho, falecido em desastre de avião. A vinculação entre a Capes e o Inep era evidente, não só pelo fato de terem à frente o mesmo educador, mas pela ampla circulação dos colaboradores de Anísio entre as duas instituições, sem contar o fato de que, nos primeiros anos de sua existência, a Capes, que se configurou inicialmente como Campanha, tinha o Inep como o seu órgão executivo. Aliás, cumpre destacar que a maior parte da documentação sobre a entidade, com que trabalhamos, foi localizada no Arquivo de Anísio Teixeira, no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), no temático referente ao Inep.¹⁹

Mais recentemente, entre 2003 e 2006, reaproximei-me do Inep, agora de uma perspectiva um pouco diferente das pesquisas anteriores. Assumindo como ponto de partida que, desde as suas origens, o Inep se caracterizou por um estatuto institucional ambíguo, constituindo-se em um órgão de pesquisa que tinha simultaneamente atribuições executivas, a pesquisa recém-concluída “O Inep no Contexto das Políticas Públicas do

¹⁹ A própria Capes não mais dispõe da documentação referente aos anos iniciais do funcionamento da instituição. Uma visita pessoal ao seu arquivo no MEC, em Brasília, permitiu a triste constatação de que o que “sobrou” desse período se resume a uma prateleira de um armário, constituindo-se basicamente de uma coleção completa encadernada do *Boletim da CAPES* e alguns outros poucos documentos esparsos.

MEC, nos Anos 1950/1960”²⁰ propôs-se a estudar a atuação desse órgão durante a gestão de Anísio Teixeira, enfatizando as estratégias de intervenção nos sistemas de ensino no período. A pesquisa confirmou-nos na hipótese inicial de que este educador soube explorar produtivamente o que chamamos de caráter híbrido do órgão,²¹ transformando o Inep em uma espécie de miniministério no interior do próprio MEC, de onde se originavam as principais estratégias de modernização do ensino primário e médio. Destacamos particularmente a ênfase posta na qualificação dos professores, principal estratégia para a concretização do projeto de reconstrução da educação nacional. Os resultados dessa pesquisa foram recolhidos num livro organizado por mim e por Libânia Xavier (vice-coordenadora da pesquisa), em processo de publicação pelo próprio Inep, que se intitula, sugestivamente, *Por uma política de formação do magistério nacional. O Inep dos anos 1950/1960*.

Destaco ainda do meu texto incluído na referida coletânea um pequeno trecho que dá uma idéia do caráter que assumiram as políticas implementadas pelo Inep sob a direção de Anísio Teixeira:

[...] a questão da formação dos profissionais de ensino – articulada à proposta de reconstrução da educação “comum” do homem brasileiro (pela via da escola primária redefinida e ampliada) – foi, efetivamente, o eixo que norteou todo o conjunto de iniciativas desenvolvidas pelo órgão durante esse período. A meu ver, tais iniciativas configuraram uma política de formação do “magistério nacional”, que pressupunha e buscava promover uma autêntica “refundação” do lugar do professor, segundo a feliz expressão recentemente cunhada por Freitas (2005). Uma política, a um só tempo, nacional, porque empenhava, através do Inep, o próprio Ministério da Educação, a quem se atribuía a “assessoria técnica” e o necessário respaldo financeiro, e regional, pois buscava adaptar-se às características e necessidades de cada região, através da rede constituída pelos centros regionais de pesquisa e de treinamento de professores (Mendonça, 2007).

Conclusão

A consistência do *projeto* depende, fundamentalmente, da *memória* que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias de um presente, sem a consciência dos quais seria impossível ter ou elaborar *projetos* (Velho, 1994, p. 101, grifos do original).

²⁰ Essa pesquisa de caráter interinstitucional envolveu uma equipe numerosa de professores e alunos de pós-graduação e graduação de diferentes instituições de ensino superior do Rio de Janeiro (a saber, PUC-Rio, UFRJ, UFF e Iserj) e se desenvolveu de 2003 a 2006, tendo sido apoiada, em diferentes momentos, pelo CNPq e pela Faperj.

²¹ A esse respeito, ver Mendonça (2005) e Mendonça e Xavier (2005).

Todo o trabalho do CBPE, particularmente, e, logo, do Inep como um todo, vai sofrer descontinuidade sob o impacto da situação política que culminou com o golpe militar de 1964. Do ponto de vista da pesquisa, o Centro já começa a sofrer um certo esvaziamento, a partir de 1960, no momento em que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, diretor do Deps à época, se envolvem com o projeto da Universidade de Brasília.²² Aliás, Anísio acaba por transferir-se para Brasília. Mas o impacto mais forte é, sem sombra de dúvida, o do golpe de 1964. Demitido Anísio Teixeira de todos os cargos que ocupava, a bem do serviço público, o CBPE sobrevive por mais um tempo, e alguns dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, como é o caso de São Paulo, absorvido pela faculdade de Educação da USP, conseguem, igualmente, garantir a sua sobrevivência. Aos poucos, entretanto, toda a estrutura montada ao longo da gestão de Anísio Teixeira à frente do Inep vai sendo destruída. O golpe final será dado nos anos finais da década de 1970, e o CBPE será extinto em nome da racionalidade administrativa.

Como afirmo em trabalho anteriormente referido,

O que surpreende é o apagamento da memória deste amplo programa de ação, que se traduziu, muitas vezes, na dispersão e mesmo destruição de parte da documentação que nos permitiria reconstruí-lo. Sem dúvida, isto se deveu, em grande parte, ao fato de que seu idealizador se tornou “persona non grata” do governo militar, com todas as conseqüências que este fato trouxe para a sua vida pessoal e pública. No entanto, se a memória oficial procurou apagar da história da nossa educação esse conjunto de iniciativas e se as políticas se orientaram em uma outra direção (mesmo que, às vezes, incorporando, contraditoriamente, elementos dessas mesmas políticas que se pretendia anular), cabe a nós hoje resgatá-las. Como dizia Anísio Teixeira, a história, para o educador, é profundamente útil, pois é ela que nos permite acumular experiência e não estar, sistematicamente, a cada vez, recomeçando do zero (Mendonça, 2007).

O que significa, portanto, resgatar essa memória no momento em que o Inep celebra os seus 70 anos?

Para pensar a questão, e como forma de concluir o texto, proponho-me trazer aqui a reflexão que Velho (1994) desenvolve sobre a relação que se estabelece entre memória, projeto e identidade.

²² Embora, de início, resistente à idéia da nova capital e, posteriormente, à da criação de uma universidade em Brasília, Anísio Teixeira envolveu-se de corpo e alma com esta Universidade, tendo, inclusive, acabado por assumir a sua reitoria, em substituição a Darcy Ribeiro, cargo que acumulava com os demais, no momento da sua demissão do serviço público. Anísio Teixeira foi também o responsável pelo projeto original de organização do sistema escolar de Brasília.

Que a memória é um elemento fundamental no processo de constituição da identidade no plano individual é uma evidência. O desmemoriado perde, com a capacidade de rememorar a sua vida, a consciência da sua própria identidade como indivíduo-sujeito. Ora, como afirma Velho (1994, p. 101), “a consciência e valorização de uma identidade singular, baseada em uma *memória* que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e a condução de *projetos*” (grifos do original).

Esta reflexão pode também se estender a um grupo social ou a uma instituição. Tal tipo de reflexão é particularmente importante no momento em que se celebra uma data marcante, como um aniversário de 70 anos – este é um momento propício para se fazer um balanço e, a partir daí, projetar o futuro. Velho (1994, p. 103) acentua a dimensão intencional do projeto; para ele, este é o “resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito”. Por essa razão, projetar o futuro implica, por um lado, reconhecer as limitações, os constrangimentos, e, por outro, também afirmar a própria identidade – uma identidade que se pretende permanentemente reconstruída à luz de um projeto igualmente dinâmico, que reorganiza a memória do ator (ou atores), atribuindo-lhe novos sentidos e significados. É nesse contexto que se pretende trazer aqui a memória dos anos 1950/1960, memória que se vincula, sem dúvida, a uma tradição “desafortunada”, nas palavras de Lovisolo (1990), mas que pode e deve constituir-se um “solo” para a nossa reflexão e ação futura, ação intencional e planejada.

Referências bibliográficas

BOLETIM DO CBPE. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 1956.

BREGLIA, Vera Lúcia Alves; SANTOS, Daniel Ribeiro. E assim se passaram 30 anos: um reencontro com o acervo do Inep/CBPE. In: *1 EHEd*, CD-ROM. Niterói, 2007.

CARVALHO, Marta. L’histoire de l’éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de renouveau. *Paedagogica Histórica*, v. 36, n. 3, p. 909-933, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educação & Sociedade*, v. 3, n. 9, p. 5-48, maio 1981.

EDITORIAL. A I Conferência Brasileira de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 2, n. 5, p. 3-4, jan. 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de. Pintar um mosaico num grão de mostarda: a educação e a crise brasileira no pensamento social de Anísio Teixeira (Apresentação). In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. In: ALMEIDA, Stela B. (Org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1990.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A experiência do CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

_____. As políticas do Inep/MEC no contexto brasileiro dos anos 1950/1960. *Educação On-Line*, p. 1-14, 2005.

_____. “Reconstrução” da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional. O Inep dos anos 1950/1960*. Brasília: Inep/MEC, 2007 (no prelo).

_____. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*, p. 1-18, 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional. O Inep dos anos 1950/1960*. Brasília: Inep/MEC, 2007 (no prelo).

MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

MENDONÇA, A. W. P. C. et al. O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 18-30, 1996.

NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. *Em Aberto*, v. 2, n. 23, p. 27-29, set./out. 1984.

SAAVEDRA, Silvia M. Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UnB. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WARDE, Miriam. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, v. 2, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório – educação e ciências sociais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: Ifan/CDAPH/Edusf, 1999.

Sobre os autores



Ana Waleska P. C. Mendonça

Doutora em Educação Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (1993). Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal, na área de História da Educação (2004). Professora de História da Educação dos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Pesquisadora do CNPq. Publicou os seguintes livros: *Por uma política de formação do magistério nacional*. Brasília: Inep, 2007 (no prelo); *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002; juntamente com a professora Zaia Brandão organizou o livro *Porque não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravel, 1997. Publicou também diversos artigos nos periódicos: *Perspectiva*, *Revista Brasileira de Educação*, *Studies in Philosophy and Education*, *Educação On-Line* e *Revista Contemporânea de Educação*.

E-mail: awm@edu.puc-rio.br

Jader de Medeiros Britto

Ex-editor da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*; pesquisador do Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade (Proedes); organizador do volume 5 das *Memórias de Paschoal Lemme*; coordenador do *Dicionário de Educadores Brasileiros – Da Colônia aos dias atuais*, com a professora Maria de Lourdes Fávero, com a qual também organizou o livro *Durmeval Trigueiro Mendes – Ensaio sobre educação e universidade*.

E-mail: jaderbritto@gmail.com

José Carlos Rothen

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Tem experiência no magistério com as disciplinas de Filosofia, trabalhou com assessoria pedagógica a coordenadores da educação superior e na elaboração e implantação de projetos pedagógicos. Atualmente é professor do mestrado em Educação do Centro Universitário do Triângulo (Unitri), atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação superior; políticas públicas e história da educação superior; reforma universitária de 1968; Conselho Federal de Educação na década de 1960; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e revistas educacionais das décadas de 1950 e 1960. Coordena os seguintes projetos de pesquisa: “Imprensa Educacional e Política de Educação Superior” e “Avaliação e Regulação da Educação Superior Brasileira: História e Políticas”. Mantém na internet o *site* www.rothen.pro.br com seus principais trabalhos e artigos.

E-mail: jcr3219@yahoo.com.br

Libania Nacif Xavier

Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É autora dos seguintes livros: *O Brasil como laboratório*:

educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/Inep/MEC: 1950-1960), publicado em 2000, e *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)*, publicado em 2002, ambos pela Editora Universitária São Francisco (Edusf). É co-organizadora dos livros: *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005, e *Intelectuais, Estado e educação*. Natal: UFRN, 2006.

E-mail: libania.xavier@terra.com.br

Natália de Lacerda Gil

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades dessa Universidade. Principais trabalhos: a tese de doutorado *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*, defendida em 2007, e a dissertação de mestrado *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*, defendida em 2002. Publicou artigo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Participou do volume *Modernidade, educação e estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*, organizado por António Candeias, publicado em Lisboa, Portugal.

E-mail: natalia.gil@uol.com.br

Esta obra foi impressa em Brasília,
em julho de 2008.
Capa impressa em papel Reciclato 230g
e miolo em papel Reciclato 90g.
Texto composto em Rotis Semi Serif corpo 10.