

# UM CAPÍTULO DA HISTÓRIA INTELECTUAL DOS ANOS DE 1930 AOS DE 1950 E A PRESENÇA DE ANÍSIO TEIXEIRA

Marta Maria de Araújo – UFRN

## RESUMO

O período de 1930 a 1950, no Brasil, traz as marcas do governo ditatorial de Getúlio Vargas e das tensões e conflitos provocados pela Segunda Guerra Mundial, mas quando visto “por dentro” revela uma trajetória de debates e de intervenções por parte de educadores e intelectuais preocupados com a democratização e o desenvolvimento do país, ou seja, com a sua reconstrução social. Por essa trajetória de debate e de intervenções se ensejou reconhecer a experiência de pesquisa socioeducacional legada pelos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais, criados por Anísio Teixeira, naqueles anos em que se atribuía a uma educação de base democrática e científica grande importância no processo de reconstrução social do Brasil.

Palavras-chave: Debate intelectual - Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira - Pesquisa sócio-educacional - Reconstrução social.

## ABSTRACT

The period from 1930 to 1950, in Brazil, bears the mark of the dictatorial regime of Getulio Vargas and the tensions and conflicts caused by the Second World War. Nevertheless, when it is seen from inside it shows a story of debates and discussions originated by educators and intellectuals concerned about the democratization and the development of the country, i.e., its social reconstruction. By means of these actions it was possible to know the social and educational experiences and investigations unleashed by the Brazilian Centers for Educational Research, created by Anísio Teixeira, in those years, when it was attributed great importance to education

with a scientific and democratic basis on the process of social reconstruction of Brazil.

Key words: Intellectual debate - Brazilian Centers for Educational Research - Anísio Teixeira - Social and educational research - Social reconstruction.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, nos anos que se seguiram imediatamente à chamada Era de Vargas (1930-1945), a pretensão de discutir um projeto nacional - desenvolvimentista para o país mobilizava intelectuais, políticos, educadores para uma manifestação individual ou coletiva sobre o tema em tela.

De modo que o período que se inicia com o Governo do General Eurico Gaspar Dutra (1946 - 1951), tende a ser caracterizado por historiadores como *novo*, por se tratar “do fim de uma ditadura e do começo de uma fase de respeito às normas mínimas da democracia formal” (Fico, 2000, p. 169). Todavia o Governo Dutra também é visto como inepto do ponto de vista de uma ação governamental desenvolvimentista para o país. Em meio à inépcia do Governo Dutra – como era de se esperar – setores intelectuais com formações diversas vêm à cena com o debate sobre o desenvolvimento do país e, por vezes, com iniciativas coletivas plurais e interdisciplinares.

Em janeiro de 1945, ainda no ocaso do Estado Novo (1937-1945), acontece em São Paulo O Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores,<sup>1</sup> com a presença de delegações por estado, como se pretendendo antecipar o final de um “ciclo” cultural

<sup>1</sup> O I Congresso de Escritores foi promovido pela Associação Brasileira de Escritores (ABDE) e organizado pela Seção de São Paulo, de 22 a 26 de janeiro de 1945 (Cf. Mota, 1978 e Cunha, 1981).

marcado por ditadura, autoritarismo e guerras mundiais, e o começo de “outro” simbolizado como sendo de “redemocratização<sup>2</sup>” do país. Por esse ângulo, a pretensão do evento era repensar o processo cultural e político no país.

A presença de educadores integrantes da Associação Brasileira de Educação (ABE) como Fernando de Azevedo, Hermes Lima, José Augusto Bezerra de Medeiros, Francisco Venâncio Filho e outros, no movimento dos escritores, levaria Fernando de Azevedo a apresentar um Manifesto assinado por Antonio Candido, Astrojildo Pereira, Cruz Costa, Carlos Lacerda, dentre outros. Dirigido à Associação Brasileira de Escritores, como instituição de classe e a todos os escritores que a constituem, nas diversas unidades da federação, para que contribuam, “por todos os meios de que possam dispor, e, portanto, com suas críticas, propostas e sugestões, para a reestruturação do sistema nacional de educação e de suas instituições escolares, em todos os graus de ensino, com espírito e em bases democráticas” (apud Mota, 1978, p. 145-146).

Pelo intercruzamento de temáticas relativas à cultura, à política, à educação e à nação, esboçava aquele Congresso um programa cultural multifacetado para o país no tocante à reforma agrária, à saúde, à educação popular e rural, à reestruturação educacional, à gratuidade e expansão do ensino em todos os níveis, à liberdade política, ao padrão do trabalho intelectual universitário, à democratização dos veículos de comunicação, literários e artísticos, à unidade nacional e regional, ao desenvolvimento planejado, ao lado de muito outros temas. Na linguagem de Mota (1978), tal programa não deixava de contemplar as novas tendências “progressistas” liberais pós-Segunda Guerra Mundial, indicativas de um desenvolvimento global e planejado a cargo do Estado, a partir das quais se organizava, enquanto projeto, a democratização da cultura.

No Brasil, não houve um período tão ocupado em anunciar o fim de um “ciclo histórico” e o começo de “outro” como os anos imediatamente pós-1945. De-

pois da efervescência cultural dos anos 20, o *Testemunho de uma Geração*, organizado em 1944, por Edgard Cavalheiro, anunciava o sentimento da sua geração<sup>3</sup> – muitos deles partícipes daqueles anos 20 – reconhecido como sendo o fim de um “ciclo” cultural marcado por traços de colonialismo, escravismo, oligarquias, autoritarismo e, enfim, o fim de uma geração intelectual de raízes literárias e aristocráticas.

Já a geração seguinte de Antonio Cândido, Mário Schenberg, Paulo Emílio de Sales Gomes, Edgar da Mata-Machado, dentre outros, sob a coordenação de Mário Neme, apresentava ainda, em 1945, *Plataforma da Nova Geração*. Os depoimentos da *Plataforma*, a despeito das diferenças de posições, lançavam “pontos de partida para a organização de uma nova matriz de pensamento” – o pensamento radical (Mota, 1978, p. 126) – inaugurando uma reflexão cultural especializada sobre a vida social, num momento de aceleração do sistema capitalista fora e dentro do Brasil.

Em 1948, professores pesquisadores de instituições universitárias fundavam, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), tendo em vista os motivos que levaram, sobretudo, à criação da sua congênere, a British Association for the Advancement of Science, em 1831, princípio da Revolução Industrial na Inglaterra, entre os quais estava o de congregar uma “força integradora que estabeleça os contatos entre as diferentes especialidades ...”, e entre o desenvolvimento científico e tecnológico e o industrial proveniente da pesquisa científica na sociedade (Boletim CAPES, 1958, p. 17-18).

Criada a SBPC, imediatamente os seus integrantes mobilizaram-se em favor da constituição de um órgão governamental para coordenar a investigação científica e tecnológica no país. Ainda nos últimos dias do Governo Eurico Dutra, em janeiro de 1951, seria criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob

<sup>2</sup> Para Fico (2000, p. 170) falar de “redemocratização” nesse momento tem apenas o intento de contrastar com o período de poder discricionário anterior, mas trata-se de uma “democracia relativa.”

<sup>3</sup> O inquérito realizado por Edgard Cavalheiro foi respondido por intelectuais expressivos que estavam por volta dos trinta anos como Afonso Arinos de Melo Franco, Sérgio Milliet, Emiliano Di Cavalcanti, Luís da Câmara Cascudo, Cândido Mota Filho, Artur Ramos, Pedro Calmon, Alceu de Amoroso Lima, dentre outros (Cf. Mota, 1978).

a sigla Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).<sup>4</sup> O órgão teria como principal função a implementação de programas de auxílio à formação e ao aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos de alto nível.

Gradativamente o debate intelectual envolvendo a temática desenvolvimento, cultura, educação e, agora, ciência estava aberto e reanimando a constituição de outros fóruns. A partir de 1953 e sobretudo de 1955 foi gestado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em lugar do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP)<sup>5</sup> com o claro intuito de dar uma versão nacional desenvolvimentista às formulações sócio-econômicas da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)<sup>6</sup>, versão essa que enfatizava ao lado do desenvolvimento industrial e do planejamento, compromissos com a justiça social e a democracia, encampada em maior ou menor escala, pelos governos Getúlio Vargas (1951-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1961), e traduzida em política governamental. Assim, as formulações cepalinas, no que dizem respeito a certas análises sociológicas sobre a realidade latino-americana, trazem uma mudança conceitual da noção de progresso para a de desenvolvimento que aqui passa a ser indiscriminadamente utilizada por políticos, técnicos e intelectuais cepalinos (Oliveira apud Xavier, 1999).

Esse debate dos anos de 1930 aos de 1950, ao mesmo tempo, continuou, desdobrou-se por diferentes especializações da vida social, a partir de várias escolas interpretativas. As obras históricas e sociológicas produzidas por Sérgio Buarque

de Holanda, especialmente *Raízes do Brasil* (1936), *Caminhos e Fronteiras* (1957), *Visão do Paraíso* (1959), por Gilberto Freyre como *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Sobrados e Mocambos* (1936), além de outros títulos de Caio Prado Júnior como *Evolução Política do Brasil* (1933) e *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), somados às de Celso Furtado como *Formação Econômica do Brasil* (1956), às de Antonio Candido como *a Formação da Literatura Brasileira* (1958) renovavam, decididamente, as bases conceituais da nossa historiografia, marcada por uma tradição ensaística, de há muito tempo, ancorada em predecessores do porte de um Capistrano de Abreu e de um Francisco Adolfo de Varnhagen, e que seriam recorrentemente citadas a partir de 1950.

A relação entre educação e sociedade, ou mesmo, educação e desenvolvimento, por sua vez, tão reclamada há mais de três décadas, fora finalmente incluída em meio à postulação de uma reconstrução social pela educação. De qualquer maneira o clima de otimismo político reinante nos anos de 1950, anos esses imediatos ao pós-guerra, alimentava o debate intelectual e suscitava projetos de intervenção social perspectivados por uma reconstrução nacional. Seja como for, a dinâmica brasileira tornava-se cada vez mais complexa. A população brasileira crescera, passando de aproximadamente 30 milhões de pessoas, em 1920, para mais de 41 milhões, em 1940.

Em vista desse quadro e ante o caráter fragmentário e desarticulado das reformas empreendidas pelo recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, educadores integrantes do *Movimento pela Renovação Educacional* no Brasil, congregados na Associação Brasileira de Educação (ABE) desde a sua criação, em outubro de 1924, apresentavam – ao Povo e ao Governo – uma plataforma para a reconstrução educacional no Brasil expressa no célebre *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de março de 1932.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> O Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) foi criado em janeiro de 1951 através da Lei n. 1.310 (Abreu; Beloch, 1983).

<sup>5</sup> Criado em 1953, o IBESP a partir de julho de 1955, pelo Decreto nº 57.608 assinado pelo Presidente João Café Filho, passou a ser o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), então vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, graças ao apoio do Ministro Cândido Motta Filho. O IBESP publicou, entre 1953 e 1956, os *Cadernos de Nosso Tempo* (Cf. Pécaut, 1990 e Freitas, 1998).

<sup>6</sup> A CEPAL foi criada pelas Nações Unidas, em 1948, no Chile. Pertenceram ao quadro da CEPAL intelectuais da mais alta expressão na formação do pensamento social brasileiro dos anos de 1950, como Celso Furtado, Maria da Conceição Tavares, Carlos Lessa, José Serra e Fernando Henrique Cardoso, entre outros (Cf. Mantega, 1984).

<sup>7</sup> A idéia do lançamento do *Manifesto* foi um encaminhamento da IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela ABE, no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931.

Da autoria de Fernando de Azevedo<sup>8</sup>, a concepção de educação aparece intimamente vinculada à “*filosofia de cada época*” e, por seu turno, “*determinada pela estrutura da sociedade*”. A escola campo específico da educação deve ser organizada como sendo “*uma comunidade em miniatura (...), de maneira que o trabalho seja o elemento formador do educando*”, de modo a prepará-lo para participar do “*progresso material e espiritual da sociedade*”. Do direito de cada indivíduo a uma “*educação integral*”, decorre para “*o Estado o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social pública, que ele é chamado a realizar*” em conformidade com os princípios da unicidade, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e igualdade. Diante das necessidades postas pela sociedade moderna à formação integral do indivíduo, deveria ser este resultado de um plano geral de educação escolar de caráter científico e pragmático (Azevedo, 1984, p. 410, 412-413).

Por essa plataforma, o redator do Manifesto e os seus signatários propugnavam a instauração do debate sobre a necessidade de mudanças paradigmáticas na educação escolar, ou seja, a necessidade de uma reconstrução educacional no Brasil. A idéia de que a “*educação, no final das contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação intensa e intensiva da escola ...*”, supunham os Pioneiros da Educação Nova, ao propugnar a reforma da escola como uma reforma social. Urgia empreender a reforma da escola tanto por orientação de “*uma pedagogia da escola nova*” como pela prevalência das ciências sociais e educacionais (Azevedo, 1984, p. 416).

Cinco anos depois do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública (MES), criava, em 1937, sob o intenso debate da

reconstrução da educação nacional e sob a pressão por mudanças sócio-culturais, postas por educadores e intelectuais, o Instituto Nacional de Pedagogia, instalado no ano seguinte com a denominação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938 – 1964), para a partir de 1964 passar-se a chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)<sup>9</sup>. Atentando para a importância desse órgão do MES como centro de estudos no país, destinado a promover inquéritos, documentação, pesquisas e demonstrações sobre os problemas inerentes à organização do ensino e da escola, bem como a divulgar conhecimentos relativos à teoria e a prática pedagógica, Gustavo Capanema autorizava ao seu primeiro Diretor Manuel Bergström Lourenço Filho (1938 – 1946), a lançar em 1944 a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com a finalidade de divulgar os seus estudos e orientar os rumos da educação brasileira.

Dezessete anos depois do lançamento do Manifesto, na sessão do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizada em 19 de março de 1945, era aprovada uma moção conclamando “*o retorno do país ao regime democrático, no mais breve prazo possível ...*” e convocando um Congresso de Educação, “*a fim de reafirmar os princípios e corolários da educação democrática e sugerir as medidas necessárias para sua aplicação à atualidade brasileira*” (apud Cunha, 1981, p. 23).

Nesse momento, a luta por um projeto democrático de educação no Brasil, por parte dos Pioneiros da Educação Nova, suscitava a mobilização de um conjunto de estratégias em meio às medidas educacionais adotadas pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, substituído por Francisco Campos. O programa educacional estabelecido por Francisco Campos e continuado por Gustavo Capanema, no MES, primava por uma crescente centralização, tratando, através de Decre-

<sup>8</sup> São signatários do Manifesto redigido por Fernando de Azevedo - Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Cecília Meirelles, Armanda Álvaro Alberto, Hermes Lima, A. de Sampaio Doria, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Francisco Venâncio Filho, Mário Casassanta e outros.

<sup>9</sup> A Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 institui o Instituto Nacional de Pedagogia. Pelo Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938 é alterada sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Cf. OS ESTUDOS e as pesquisas..., 1956, p.7 e Lourenço Filho, 1964, p.10-11).

tos ou das chamadas “Leis Orgânicas”, decretadas de 1942 a 1946, de uniformizar, padronizando, desde o currículo, o livro didático, até o material escolar, informado pela doutrina estadonovista (Schwartzman et al, 1984).

Assim é que entre 23 e 28 de junho de 1945, no Rio de Janeiro, ainda sob a ditadura de Vargas, a ABE, mediante convocação, faz promover o IX Congresso Brasileiro de Educação, denominado de Congresso Brasileiro de Educação Democrática. Participaram cerca de duzentos educadores e representantes de entidades da sociedade civil, como a Associação Brasileira de Imprensa, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Academia Brasileira de Letras e de Ciências, a Casa do Estudante do Brasil e representantes de órgãos governamentais como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Instituto Brasileiro de Cultura e o Departamento Nacional da Criança, entre outros.

Aprovava aquele Congresso a Carta Brasileira de Educação Democrática contendo concepção, objetivos e recomendações destinadas à organização de uma educação democrática. Deve ser esta fundada no princípio “*da liberdade e no respeito à pessoa humana (...), proporcionando a todos igualdade de oportunidades*”. Para tanto, a educação democrática exige uma “*concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismos nem privilégios*”. Nesse sentido, o ato de ensinar deve ser orientado no sentido do “*aperfeiçoamento individual sob os aspectos físico, moral, intelectual e social*”. A organização de uma educação democrática corresponderia à oferta gratuita de escola para todos quantos dela necessitassem em todos níveis, ramos e localidades. Corresponderia ainda à existência de uma “*diversidade estrutural de sistemas educacionais em conformidade com as condições especiais de cada região*”. A meta visada era a reconstrução social através de uma educação de base democrática e científica, proveniente de um planejamento educacional cientificamente orientado (IX Congresso, 1945, p. 259, 260 e 276). Informa Cunha (1981) que parte significativa dessa plataforma

fora incorporada à Constituição de 1946 e, em 1948, ao anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.<sup>10</sup>

Desde o lançamento do Manifesto de 1932, os Pioneiros da Educação Nova colocavam-se como vanguarda do Movimento Renovador Educacional que souberam provocar na década de 20, nacionalmente. Não obstante, com a redemocratização do país, iniciada com a queda do “Estado Novo”, aquela vanguarda do Movimento Renovador reclamava, mais uma vez, uma reconstrução da educação nacional “*para a necessária readaptação às condições do momento sob o impacto do desenvolvimento e da redemocratização do país*”. Sob tais circunstâncias pedagógicas denunciavam, portanto, que a maioria dos estabelecimentos de ensino público “*emprega ainda técnicas tradicionais inerente ao tipo de vida estática do século passado*”. Pelo exposto procuravam mostrar que na fase de desenvolvimento propulsor dos aspectos sociais, econômicos, políticos, enfim culturais em que entrava o Brasil, a manutenção de uma cultura escolar obsoleta era insuficiente para que a educação escolar venha acompanhar o surto do progresso técnico e científico. (RECONSTRUÇÃO educacional, 1952, p. 5).

Na década de 1930, estabeleceu-se, ainda, a introdução dos estudos sociológicos de nível universitário<sup>11</sup> no Brasil, face à criação da Universidade de São Paulo por Armando Sales de Oliveira, Interventor Federal, em 1934, a que se seguiu a Universidade do Distrito Federal, em 1935, obra de Anísio Teixeira, como Secretário de Educação e Cultura, reorganizada em 1937, com a designação de Universidade do Brasil. Antes, em 1933, por iniciativa de um grupo de empresários paulistas em cuja frente estava o engenheiro e industrial Roberto Simonsen, fundava-se a Escola de Sociologia e Política, na capital do Estado. E ainda em 1933 era criada a Escola Livre de Sociologia e Política tam-

<sup>10</sup> Sobre a tramitação no Congresso Nacional do Projeto da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1948 a 1961, quando da sua aprovação (Cf. Cunha, 1981).

<sup>11</sup> Sob a inspiração dos chamados Renovadores da Educação é que se introduziu o ensino de Sociologia em quase todas as Escolas Normais do país, desde mais ou menos o ano de 1927 (Cf. Azevedo, 1964).

bém em São Paulo. Os estudos e as pesquisas sociológicas universitárias nasceriam, por sua vez, como partícipes que contribuiriam para pôr na base de quaisquer programas sociais, o conhecimento da realidade nacional sob todos os seus aspectos, inclusive a extrema diversidade de suas regiões. De fato, nesse triênio, e a partir dele, começava haver uma aproximação entre a educação e as ciências sociais, justamente num momento em que começava ganhar importância a temática da mudança social.

Para Azevedo (1964, p. 23-24),

*foi sob a inspiração e por decisão de educadores que se criaram, no país, as primeiras cadeiras de sociologia, certamente pela consciência muito viva, senão profunda, do alto interesse desses estudos para o planejamento seguro das reformas, em geral, e, particularmente, das de educação. Todos conhecíamos as dificuldades que teríamos de enfrentar com a criação de cadeiras dessa matéria, não só pela escassez de pessoal habilitado para exercê-las como também pela completa ignorância das elites intelectuais e políticas do país sobre a história, o valor e o alcance prático da nova ciência que já contava mais de um século de estudos sumamente importantes, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Era essa, uma ciência a que, então, no Brasil, se dedicavam três ou quatro; de que outros falavam muito por alto, pela fama, e em que poucos acreditavam... Mas, impunha-se romper de qualquer maneira o bloqueio da ignorância, do ceticismo e do silêncio. Foi o que tentamos fazer.*

A postulação de uma reconstrução social através de uma educação de base científica e democrática certamente mobilizava setores de educadores e intelectuais para a empreitada da criação das “cadeiras” de sociologia e sociologia da educação. Pode-se dizer que na década de 1950, como realça Freitas (1999), a leitura historiográfica absorvida por educadores e intelectuais do campo das ciências sociais e da educação, valeu-se de um espectro analítico mais amplo e de reconhecimento internacional.

É com Anísio Teixeira, como Secretário Geral da recém-criada Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que veio ser a CA-

PES<sup>12</sup> (1951 - 1964), e sobretudo como Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (1952 - 1964) que se investia na estruturação institucional de uma política de pesquisa científica em educação, pelo aval teórico de uma aproximação entre o campo da educação e o campo das ciências sociais, por meio de estudos que trataram de esclarecer “os fatos educacionais em suas múltiplas relações com outros fatos sociais, econômicos, culturais e políticos” (OS ESTUDOS e as pesquisas..., 1956, p.5 e Teixeira, 1952, p. 35-49). Essa aproximação entre o campo da educação e o campo das ciências sociais, conforme propunha Anísio Teixeira, que fizera a sua pós-graduação na Universidade de Columbia, orientado John Dewey, tinha o claro objetivo de uma reorientação das ciências sociais e educacionais no sentido de praticar a pesquisa empírica, segundo inspiração pragmática da escola de Chicago, em lugar de uma certa tradição voltada para a elaboração de grandes sistemas teóricos, tradição essa que já vinha sendo gradativamente alterada desde as iniciativas dos estudos sociológicos universitários na década de 1930 (Brandão et al., 1996).

As intervenções pedagógicas trazidas por Anísio Teixeira, enquanto diretor do INEP e da CAPES, primariam pela recorrência à pesquisa empírica nas ciências sociais, devendo estar subordinada, em princípio, “aos interesses e objetos” da ação educacional. Noutra direção, a pesquisa educacional deveria ser explorada de maneira que permita o aproveitamento regular dos resultados das pesquisas sociais, para efeito, uma e outra, da possibilidade de ajustar o sistema educacional às condições de “existência e às exigências de desenvolvimento econômico, social e cultural das diversas regiões do país”, assim como de fundamentar a política educacional e as reformas educacionais específicas e gerais (PLANO de organização..., 1956, p. 52). De uma convergência entre educação e ciências sociais, planejamento e mudança social, estruturavam-se novas funções para a escola pública numa sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial, esta geralmente marcada

<sup>12</sup> A CAPES foi criada pelo Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951.

por uma tradição democrática. Haja vista que, de 1933 a 1955, o eleitorado brasileiro aumentava de 1 milhão e 500 mil, para aproximadamente, 15 milhões de votantes.

Com essas perspectivas, seriam criados por Anísio Teixeira, conforme o Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais<sup>13</sup>, na capital da República, o Rio de Janeiro, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, sediados nas capitais dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, que compreendiam cinco Divisões: Estudos e Pesquisas Educacionais; Estudos e Pesquisas Sociais; Documentação e Informação Pedagógica; Aperfeiçoamento de Magistério; Serviços Administrativos e Biblioteca. Circunscritos por uma orientação interdisciplinar, a principal característica dos Centros de Pesquisas Educacionais vinha a ser a contribuição potencial das ciências sociais para a solução dos problemas educacionais no Brasil. Melhor dizendo, a articulação das ciências sociais com a educação tinha o propósito de incentivar e fazer avançar o desenvolvimento da pesquisa empírica no campo das ciências sociais e educacionais, em princípio subordinado aos interesses e objetos da ação educacional, como pretendiam os seus formuladores. Pode-se dizer, como faz Xavier (1999), que com a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais, o debate da reconstrução educacional em bases cien-

tíficas e democráticas foi deslocado da Associação Brasileira de Educação (ABE) para os referidos Centros, espécie de “laboratório pedagógico” para se produzir cientificamente a reconstrução educacional no Brasil, há muito pretendida pelos Pioneiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e demais.

Tinham, assim, os Centros de Pesquisas Educacionais a finalidade precípua de ampliar o quadro de estudos e pesquisas educacionais em que dominara o INEP na gestão de Lourenço Filho, enfatizados pela psicologia, a começar pela a realização de pesquisas sobre as condições culturais e escolares e as tendências de desenvolvimento de cada região, e, a partir dos seus resultados, elaborar planos, recomendações e sugestões para a revisão do ensino dos níveis primário e médio, em vista da reconstrução educacional do país, inegavelmente conduzida como previa Anísio “*por métodos e espírito científico*”. Por sua vez, uma das principais estratégias de Anísio Teixeira com a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais enquanto núcleos de pesquisa aplicada estava em “*substituir a idéia de reformar a escola por preceitos, ou ordens, ou determinações, ou normas, pela idéia de reforma-la pela mudança de condições, pelos nossos recursos e pela transformação das idéias dos professores*”. Ou seja, uma posição nitidamente contrária à idéia de reforma concebida por setores governamentais do Ministério da Educação e Saúde Pública (Teixeira, 1956, p.147, AS TIVIDADES do INEP..., 1959 e AÇÃO do INEP..., 1961).

A largada para a reconstrução educacional no Brasil, naquele momento, por meio “*de métodos e espírito científico*”, como planejava Anísio, começava pela oferta, por parte do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro, através da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, de um Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais, no período de 1957 a 1959, sob a coordenação de Darcy Ribeiro. Para combinar experimentação cientificamente controlada, por parte dos cientistas sociais frequentadores do Curso de Aperfeiçoamento, com o propósito de estudar as condições culturais do Brasil em suas diferentes regiões, para efeito de elaboração de um plano nacional de educação de base experimental e de uma ação educacional de erradicação

<sup>13</sup> O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no Rio de Janeiro, organizou-se como expansão do INEP, absorvendo seus antigos estudos de documentação e aperfeiçoamento, com a manutenção de primária de experimentação, em cooperação com a Secretaria de Educação do então estado da Guanabara. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais ficou a cargo de Péricles Madureira de Pinho; em São Paulo o Centro articulou-se com a USP dirigido por Fernando de Azevedo; o de Minas Gerais, com a Secretaria da Educação e o Programa Americano-Brasileiro de Aperfeiçoamento do Ensino (PABAE), fazendo-se o Centro de maior projeção nos estudos relativos à didática da escola primária; dirigido por Mário Casasanta, alternando com Abgar Reneault, o do Rio Grande do Sul, se associou à UFRGS através da Faculdade de Filosofia; dirigido pela Prof<sup>a</sup> Elooch Ribeiro Kunz; o de Pernambuco, se articulava diretamente com o INEP dirigido por Gilberto Freyre e o da Bahia, se articulava com a Secretaria de Educação, fez-se, sobretudo, um Centro de experimentação do ensino primário e aperfeiçoamento do magistério primário, dirigido por Luís Ribeiro Sena e Carmen Spínola Teixeira (Teixeira, 1967 e Xavier, 1999).

do analfabetismo no país, instalou-se o Programa de Pesquisas “Cidades Laboratório”<sup>14</sup>, dirigido inicialmente por Darcy Ribeiro e, a partir de 1957, pelo sociólogo Oracy Nogueira, professor da Escola Livre de Sociologia e Política, assessorado por Sólton Kimball, antropólogo contratado pela Unesco à disposição do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional.

O Programa “Cidades Laboratório” que se associara à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo funcionou como campo permanente de estudos e experimentação educacional dos cientistas sociais e educadores, buscando mapear as tendências universais, as características regionais e as particularidades locais da realidade brasileira, priorizando, para tanto, o referencial teórico-metodológico de estudos de comunidade, cuja ênfase de pesquisa empírica recaía em estudos de linguagem, processos de alfabetização, formas de organização social, valores e crenças, condições de vida, ideologia de poetas populares, mobilidade social e rendimento escolar, que serviriam de base à elaboração de material didático regionalizado, cartilhas de alfabetização e manuais de ensino, por parte de educadores e especialistas em educação, vinculados à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (AS ATIVIDADES do INEP..., 1959).

Articulado ainda ao Programa Cidades-Laboratório teve-se o Plano de Estudos em Comunidades Urbanas, dirigido por João Roberto Moreira<sup>15</sup>, que,

seguindo a mesma orientação metodológica de estudos de comunidade, enfatizaria as condições de socialização e as relações entre ensino formal e formas culturais predominantes nas comunidades urbanas representativas das diversas regiões brasileiras (Moreira, 1958). Numa visão interdisciplinar, tais pesquisas contaram com a consultoria ou mesmo a participação de especialistas em Antropologia Cultural, Sociologia e Economia Urbana e Rural, Linguística, História e Psicologia Social, geralmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, mas também de Universidades americanas, canadenses, francesas e inglesas.

Considerado por Darcy Ribeiro (1958, p. 28), como o mais amplo programa já levado a efeito no país, era visto como uma contribuição ponderável para redigir-se no início da década de 1960, um “*corpo de recomendações, experimental e cientificamente fundamentadas, à formulação de um plano nacional de alfabetização e de reorganização da educação nacional*”. O Programa “Cidades Laboratório” abarcava, nesse registro, duas estratégias politicamente sintonizadas com os quadros mentais de setores dominantes da intelectualidade brasileira dos anos de 1950 e início dos 1960: plano nacional de educação e, através dele, o de alfabetização. Ora, para a nova configuração que se pretendia dar à esfera educacional sob a coordenação geral do INEP e posta em prática através dos Programas de Pesquisa do conjunto dos Centros, o planejamento regionalizado da educação adquire nítida conotação política pelo intento de agir sobre a dinâmica do processo educacional e de reagir ao conservadorismo impregnado na “vida comunitária” carecida de mudanças sociais.

Imbuída da aspiração de promover a educação ao status de arte científica, à semelhança da Medicina e da Engenharia, as investigações a cargo dos Centros de Pesquisas Educacionais trataram de promover, naquela visão interdisciplinar de Anísio Teixeira, uma aproximação entre os cientistas das *ciências fontes da educação* – o antropólogo, o psicólogo, o sociólogo – e os educadores – professores, administradores e especialistas – estudando aqueles os problemas originários da prática socioeducacional – e es-

<sup>14</sup> O Programa de Cidades-Laboratório teve como cidades experimentais: Rio de Janeiro (DF), Leopoldina e Cataguases (MG), Timbaúba (PE), Catalão (Goiás) e Santarém (PA). O Programa tinha como objetivo tomar municípios-tipo que se defrontassem com problemas educacionais comuns a cada uma das regiões mais diferenciadas do Brasil, para constituir-los em laboratórios de estudo e, posteriormente, de experimentação educacional (Cf. Ribeiro, 1958).

<sup>15</sup> O livro *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, escrito João Roberto Moreira, é considerado um marco importante na constituição da disciplina Sociologia da Educação e de uma abertura do campo educacional para as ciências sociais. Juntamente com o antropólogo norte-americano Charles Wagley, da Columbia University de New York, foi o responsável pela implementação do projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, por designação de Anísio Teixeira. Para Brandão et al, (1996), Moreira fazia parte da *intelligentsia* que julgava que às soluções dos problemas educacionais brasileiros passavam pela análise científica das condições sociais e culturais do país.



tes registrando o cotidiano da escola, do aluno, do processo ensino-aprendizagem, suscetíveis de tratamentos científicos para a elaboração de uma teoria pedagógica da educação.

Uma das maiores prioridades dos Centros, para Anísio, era a de preparar progressivamente os educadores, tornando-os “*capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-la*” por meio de estudos científicos, reconstruindo essa arte para lhe dar uma progressiva base científica. Queria promover Anísio a constituição de uma nova *intelligentsia* de conformidade com os campos de saber específicos. Por seu turno, o programa de reconstrução educacional em bases científicas e democráticas não deixava de contemplar uma certa concepção de educação como fator de investimento social, no contexto de uma sociedade industrial, em que se buscava a mudança social pela técnica, pela ciência aplicada, pelo planejamento setorial e a cooperação interdisciplinar (Teixeira, 1956 e 1957).

A recorrência às ciências sociais e às pesquisas socioeducacionais pelos Centros de Pesquisas Educacionais para lançar as bases de uma teoria pedagógica da educação e lastrear as intervenções pedagógicas necessárias à reconstrução educacional, e através dela promover mudanças na sociedade, era tomada por Fernando de Azevedo (1956, p. 8), quando Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo<sup>16</sup>, como um momento de “*transição de uma política empírica de educação para uma política científica, realista e racional*”, pela íntima convergência teórica e prática das ciências sociais e das educacionais. Essa convergência implicava em examinar os problemas educacionais

*de um novo ângulo (...) em que as idéias e doutrinas, a organização das escolas e dos sistemas educacionais, as técnicas pedagógicas e o próprio tipo de relação entre mestres e discípulos não se podem compreender e explicar senão em face e à luz das estruturas econômicas, sociais e políticas.*

Ou seja, sendo os vínculos entre educação e sociedade incindíveis, a abordagem científica e raci-

onal dos problemas educacionais não prescindia da análise da realidade histórico-cultural que os envolve e condiciona historicamente.

Ora, a convergência das ciências sociais e das pesquisas socioeducacionais para introduzir em todos as esferas, onde a desejarem, uma política científica de educação, encarada como instrumental que deve ser utilizado, até onde for possível, no processo de mudança da sociedade brasileira, era indispensável aos olhos de Gilberto Freyre (DISCURSO pronunciado..., 1959, p. 108, 111), enquanto Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife.<sup>17</sup> Para esse intelectual pernambucano, os homens especializados nos estudos e pesquisas socioeducacionais, devem surpreender a realidade nas suas vivências mais íntimas em todos os ambientes sociais. Nas suas palavras,

*o antropólogo e sociólogo de hoje sabe, tanto quanto o pintor impressionista do fim do século passado, que a realidade varia com a luz, com o tempo, com a circunstância, daí resultando a necessidade de ser a educação, o homem, a vida ou a paisagem surpreendida não num lugar só, mas em vários; não de um só ponto de vista, mas de diversos; não como fosse uma realidade parada e definitiva, mas como uma realidade viva e sempre em transição.*

Nos anos de 1950, vistos como anos de transição provocada pela industrialização e pela urbanização, apesar do estacionamento rural, para Freyre, o ato de ensinar deve ser orientado por cientistas sociais e educadores, no sentido de

*tirar partido da pluralidade de tradições e reservas culturais, construindo uma arte a até uma ciência que mais do que as de qualquer outra civilização moderna, interpretem o homem que vem atingindo civilidade igual à européia sem repudiar sistematicamente a primitividade que o liga aos trópicos ainda agrestes.*

Propunha Freyre uma educação tanto fundamentada na unidade nacional quanto na pluralidade das tradições culturais do povo brasileiro.

<sup>16</sup> O Centro Regional de São Paulo (SP) foi inaugurado em 11 de junho de 1956.

<sup>17</sup> O Centro Regional do Recife (PE) foi inaugurado em 18 de novembro de 1958.

Em suma, para essa *intelligentsia* brasileira, a aprovação do Projeto da primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em tramitação no Congresso Nacional desde 1948, era estratégico, por haver incorporado as sugestões precedentes tanto dos Centros de Pesquisas Educacionais quanto da Associação Brasileira de Educação (ABE). A Campanha de Anísio Teixeira pela aprovação do Projeto da LDBEN, logo foi alvo de todo um arsenal de expedientes, a exemplo do Memorial dos Bispos do Rio Grande do Sul, de abril de 1958, dirigido ao Presidente Juscelino Kubitschek, cujo objetivo era a demissão de Anísio do INEP/CAPES. Intensifica-se a reação nos anos de 1958 e 1959, com as investidas do Deputado carioca Carlos Lacerda, apresentando sucessivos Substitutivos ao Projeto da LDBEN, que, entre outras providências, reservavam ao Estado a competência do incentivo técnico, material e financeiro, bem como a manutenção e expansão do ensino privado, ao mesmo tempo em que propunha reduzir os recursos orçamentários à educação pública.

Em meio a essas investidas todo um movimento se irradiava nacionalmente na defesa intransigente da escola pública e da permanência de Anísio Teixeira no INEP/CAPES. Entre outros, o Manifesto dos Educadores Brasileiros, redigido por Fernando de Azevedo, em 1958, autor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi subscrito por 529 educadores e intelectuais de todo o país<sup>18</sup>. Dirigido ao Povo e ao Governo, o Manifesto – Mais Uma Vez Convocados – reafirmava a defesa da escola pública, gratuita, laica e universal. Ora, o Manifesto dos 529 educadores e intelectuais, como recurso de contestação político-pedagógica, é inflexível com a confraria privatista ao prescrever:

*A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.*

<sup>18</sup> Entre os signatários do Manifesto de 1958 encontram-se Paschoal Lemme, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Cecília Meireles, Antonio Candido, José Augusto Bezerra de Medeiros, Antonio Carneiro Leão, João Cruz Costa, Álvaro Vieira Pinto, Afrânio Coutinho, J. Leite Lopes, Miguel Reale, Júlio Mesquita Filho, Anísio Teixeira, entre muitos outros (Cf. Azevedo, 1988).

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande em toda parte, em graus variáveis de intensidade, marcava “o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo de outro processo para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele”. Em vista da necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitaria as gerações novas para uma convivência social e profissional na sociedade moderna, defendia-se, pois, “*não a abolição – o que seria um desatino – mas o aperfeiçoamento e a transformação constantes de nosso sistema de ensino público*” (Azevedo, 1988, p. 157 e 160). Desse modo, a ressonância das manifestações nacionais garantiria a permanência de Anísio no INEP/CAPES, havendo, assim, um reconhecimento do primado da educação pública sobre sua concorrente privada, ávida de regalias e privilégios do poder público. Ainda mais, aquelas manifestações avalizavam a continuidade do programa de reconstrução educacional sob a responsabilidade do INEP/CAPES.

Dá para ver que debate intelectual dos anos de 1930 a 1950 com suas inquietações, revisões, confrontos, fundava “novos estilos de pensamento” e desaguava na iniciativa de outras experiências de educação e cultura popular visando à conscientização social e política do povo brasileiro (Góes, 1980 e Germano, 1982), como o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP) criado em maio de 1960, na administração do Prefeito Miguel Arraes; o Movimento de Educação de Base (MEB), lançado em abril de 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, deflagrado em Natal, em fevereiro de 1961, pelo Prefeito Djalma Maranhão; o Centro Popular de Cultura, criado pela União Nacional dos Estudantes, em abril de 1961; o Método Paulo Freire, fundado em 1961 no Recife, na gestão do Prefeito Miguel Arraes, para serem interrompidos em 1964 com o golpe de Estado.

Por todo um conjunto de circunstâncias políticas, sociais e educacionais, a memória do debate e das realizações dos anos de 1930 a 1950 acabou por ser meio apagada da história intelectual no Brasil, e, com ela, a pesquisa sócio-educacional a car-

go dos Centros de Pesquisas Educacionais que não teve continuidade desde a criação dos cursos de Pós-Graduação no final dos anos de 1960 e início dos de 1970, nas Universidades Brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - ABREU, Alzira; BELOCH, Israel (Org.). *Dicionário histórico biográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1983.
- 2 - AÇÃO do INEP e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-60. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 93-135, jan./mar. 1961.
- 3 - AS ATIVIDADES do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 31-98, jan./mar. 1959.
- 4 - AZEVEDO, Fernando de. Discurso proferido na inauguração do Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 5-12, ago. 1956.
- 5 - \_\_\_\_\_. Na pesquisa das raízes de uma instituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 42, n. 95, p. 18-26, jul./set. 1964.
- 6 - \_\_\_\_\_. A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.
- 7 - \_\_\_\_\_. Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 69, n. 161, p. 143-163, jan./abr. 1988.
- 8 - BOLETIM Informativo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 1948-1958. Rio de Janeiro, n.70, set. 1958.
- 9 - BRANDÃO, Zaia et al. O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 18 - 30, set./dez. 1996.
- 10 - CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1958.
- 11 - CUNHA, Luiz Antônio Cunha. A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 3, n. 9, p. 5-48, maio 1981.
- 12 - DISCURSO pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freyre na instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 105-114, abr. 1959.
- 13 - OS ESTUDOS e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.5-35, mar. 1956.
- 14 - FICO, Carlos. O Brasil no contexto da Guerra Fria: democracia, subdesenvolvimento e ideologia do planejamento (1946-1964). In: Mota, Carlos Guilherme. *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000) - a grande transação*. São Paulo: SENAC, 2000.
- 15 - FREITAS, Marcos Cezar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1998.
- 16 - \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira (breves anotações para uma hipótese de trabalho). In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 1999.
- 17 - FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.
- 18 - \_\_\_\_\_. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- 19 - FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1956.

- 20 - GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão*. Natal: ADURN, São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- 21 - GÓES, Moacir de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- 22 - HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- 23 - \_\_\_\_\_. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- 24 - \_\_\_\_\_. *Visão do paraíso*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1959.
- 25 - IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 19, p. 259-273, ago. 1945.
- 26 - LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.
- 27 - MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1984.
- 28 - MOREIRA, J. R. Plano de estudos em comunidades urbanas tendo em vista estabelecer bases par o planejamento educacional. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p.115-121, abr. 1958.
- 29 - MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia e cultura brasileira (1933 - 1974)*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1978.
- 30 - PÉCAUT, Daniel. *Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- 31 - PLANO de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 49 - 60, mar. 1956.
- 32 - PRADO Júnior, Caio. *Evolução política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1933.
- 33 - PRADO Júnior, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1942.
- 34 - RECONSTRUÇÃO Educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 5-6, abr./jun. 1952.
- 35 - RIBEIRO, Darcy. O programa de pesquisas em cidades-laboratório. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p.14-30, dez. 1958.
- 36 - SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP/Paz e Terra, 1984.
- 37 - TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 35-49, jul./set. 1952.
- 38 - TEIXEIRA, Anísio. [Carta] 23 de novembro de 1956, Rio de Janeiro [para] Fernando de Azevedo, São Paulo. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. São Paulo: I.E.B./Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- 39 - TEIXEIRA, Anísio. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 145 - 149, jan./mar. 1956.
- 40 - \_\_\_\_\_. *Ciência e educação. Boletim Informativo da CAPES*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 1-3, 1957.
- 41 - \_\_\_\_\_. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246 - 253, abr./jun. 1967 (Discurso pronunciado durante a 6ª sessão plenária da III Conferência Nacional de Educação da ABE, realizada em Salvador (Ba), na Escola Parque, em Abril de 1967.
- 42 - XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950 - 1960)*. Bragança Paulista (SP): IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.