

MARIA DO CARMO XAVIER

**A TRADIÇÃO (RE)VISITADA A EXPERIÊNCIA
DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS
EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS CRPEMG
(1956/1966)**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007**

MARIA DO CARMO XAVIER

A TRADIÇÃO (RE)VISITADA

**A EXPERIÊNCIA DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS
EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS - CRPEMG (1956/1966)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Professora Doutora Cynthia Greive Veiga.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pos-Graduação

Tese intitulada **A TRADIÇÃO (RE)VISITADA – A EXPERIÊNCIA DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS – CRPEMG (1956/1966)** de autoria de **MARIA DO CARMO XAVIER**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Ana Maria Casasanta Peixoto

Carlos Roberto Jamil Cury

Luciano Mendes de Faria Filho

Marcos Cezar de Freitas

Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2007.

RESUMO

Instalado em Belo Horizonte em 1956, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais foi fruto de convênio firmado entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Secretaria de Educação de Minas Gerais. Era parte integrante do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), instituição criada em 1955, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sediado no Rio de Janeiro e articulado a cinco Centros Regionais estabelecidos nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Porto Alegre, Salvador e Recife. Cabia ao Centro Brasileiro e aos Centros Regionais produzir pesquisas das condições culturais e escolares das diversas regiões brasileiras para subsidiar os poderes públicos na formulação de políticas educacionais afinadas com as tendências de desenvolvimento de cada região e do país. Desenvolver procedimentos metodológicos experimentais, investigativos e técnicos que concorressem para a reorganização do planejamento das políticas públicas de educação e promover ações treinamento de professores, administradores escolares e outros especialistas do campo da educação de forma a tornar o magistério menos empírico e mais científico. O projeto CBPE resulta de um fluxo de idéias que na década de 1950 disseminaram a hipótese de que a superação do subdesenvolvimento brasileiro solicitava a reconstrução educacional da nação e é reconhecido na literatura como um capítulo pensamento social brasileiro no qual se afirmou um novo padrão de ciência no tratamento da questão educacional no Brasil. Essa tese investiga a experiência científica do CRPEMG e interroga a *produção do sentido* desse empreendimento para os sujeitos que estiveram envolvidos com a sua organização em âmbito regional. Ancorada nos estudos sobre a economia regional e tendo como referencial teórico a perspectiva do contextualismo lingüístico, a tese discute a particularidade do caso mineiro e esclarece a trama a partir da qual a sua elite política e intelectual produziu um padrão explicativo do atraso e do desenvolvimento que teve profundas repercussões nas escolhas políticas e na perspectiva de atuação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

Palavras-chave: política educacional, pesquisa educacional, progresso, desenvolvimento, cultura política, economia regional.

ABSTRACT

Established in Belo Horizonte in 1956, the Educational Research Regional Center of Minas Gerais (CRPEMG) was the result of an agreement between the National Institute of Pedagogical Studies (INEP) and the Education Secretariat of Minas Gerais. It shared in the project of the Educational Research Brazilian Center (CBPE) created within the structure of the Education and Culture Ministry (MEC), the main office of which is in Rio de Janeiro and is linked to five Regional Centers installed in the cities of Belo Horizonte, São Paulo, Porto Alegre, Salvador and Recife. These institutions were responsible for the research production on the cultural and school conditions of the several Brazilian regions in order to provide the authorities with educational politics tuned with the development trends of not only each region in particular but also of the country as a whole. Moreover, they should develop experimental, investigative and technical methodological procedures that would contribute to the reorganization of the educational public politics planning and promote training actions for teachers, school managers and other specialists in the education field aiming at less empirical and more scientific teaching skills. The CBPE project is the outcome of a flow of ideas that in the 1950's spread the hypothesis that the overcoming of the Brazilian underdevelopment required the nation's educational reconstruction, and it is acknowledged as a chapter of the Brazilian literature on social perception upon which a new knowledge pattern for the educational issue treatment in Brazil is grounded. This thesis looks into the scientific experience of the CRPEMG, and interrogate the "production of meaning" of this undertaking to the guys that were involved with its organization.. Supported by studies on the regional economy and taking the standpoint of the linguistic environment for theoretical reference, this thesis discusses the particularity of the Minas Gerais case, and explains the plot from which the political and intellectual elite departed to produce an explanatory standard for the setback and development which deeply affected the political choice and the acting perspective of the Educational Research Regional Center of Minas Gerais.

Key words: educational politics, educational research, progress, development, political culture, regional economy.

LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS

ABE: Associação Brasileira de Educação

CALDEME: Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino

CAPES Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CBPE: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEPAL: Comissão Econômica [das Nações Unidas] para a América Latina

CILEME: Campanha de Levantamento e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRPE: Centro Regional de Pesquisas Educacionais

DASP: Departamento Administrativo do Serviço Público

ELSP: Escola Livre de Sociologia e Política

FNFi: Faculdade Nacional de Filosofia

FNEP: Fundo Nacional do Ensino Primário

INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ISEB: Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MES: Ministério da Educação e Saúde Pública

UNESCO: United Nations, Scientific and Cultural Organization

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Cursos de Aperfeiçoamento – 1957.....	134
QUADRO 2 –	Cursos de Aperfeiçoamento – 1958.....	135
QUADRO 3 –	Cursos de Aperfeiçoamento – 1959.....	136
QUADRO 4 –	Cursos de Aperfeiçoamento – 1963.....	136
QUADRO 5 –	Cursos de Aperfeiçoamento – 1964-1965	137
QUADRO 6 –	Cursos de Aperfeiçoamento – 1966.....	137
QUADRO 7 –	Pesquisas Elaboradas e Publicadas pela DEPS – 1959-1962.....	171
QUADRO 8 –	Pesquisas Concluídas e Publicadas em Boletins – 1960-1965.....	207
QUADRO 9 –	Pesquisas Publicadas em Edições Próprias – 1959-1964.....	211
QUADRO 10 –	Pesquisas Iniciadas e não Publicadas.....	212
QUADRO 11 –	Pesquisas Interrompidas.....	213

LISTA DE ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1 –	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – 1956/1958.....	127
ORGANOGRAMA 2 –	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – 1959/1966.....	166
ORGANOGRAMA 3 –	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de João Pinheiro – 1966/1979.....	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
A RECONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA E O PROJETO DOS CENTROS DE PESQUISA DO INEP.....	26
1 Novas disputas/velhas questões.....	28
2 O problema da educação nacional	33
3 O Plano Nacional de Educação.....	40
4 O INEP e as políticas educacionais.....	43
5 Consensos e dissensos.....	49
6 Desafios de uma sociedade em mudança.....	52
7 Entreatos ao Projeto dos Centros de Pesquisa da INEP.....	55
8 A educação escolar no desenvolvimento brasileiro	57
9 O Projeto CBPE: novo ângulo de leitura do problema da educação nacional.....	63
A EDUCAÇÃO NO DEBATE DO DESENVOLVIMENTO: AS DÉCADAS DE 1950/1960.....	71
1 Progresso e desenvolvimento: algumas considerações.....	76
2 Indústria como cultura, escola como instrumento de mudança.....	82
3 Industrialização e renovação cultural no pensamento de Álvaro Vieira Pinto.....	88
4 Escolarização e racionalização da sociedade no pensamento de Anísio Teixeira.....	92
O CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS (CRPEMG).....	99
1 A dimensão do regional: os primeiros anos.	101
2 A educação no Projeto Político do Desenvolvimento Mineiro.....	104
3 A política educacional mineira: continuidade e mudança.....	109
4 A estrutura de funcionamento do CRPEMG: marcas da continuidade.....	125
5 O plano de trabalho: ênfase na racionalidade administrativa.....	130
6 O plano de cursos: reviver o interesse pedagógico”.....	133
7 O Centro de Pesquisas no Projeto Educacional Mineiro da década de 1950.....	140
8 Parcerias e projetos para atender demandas mineiras.....	153
9 O Programa de Pesquisas: em busca da racionalidade das políticas públicas	158
10 A Pesquisa Educacional no CRPEMG: (re)visitando a tradição	159
11 A produção de diagnósticos de realidade: em busca da dimensão nacional.....	164
12 A Pesquisa Sociológica no CRPEMG: conflitando a tradição.....	171
13 O Epílogo do CRPEMG.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	189
ANEXOS.....	206

INTRODUÇÃO

Pode ser também que, atendo-se ao discurso e à sua fabricação, se apreenda melhor a natureza das relações que ele mantém com seu outro, o real (Michel de Certeau, 2000).

Nesta tese evidenciam-se a organização, a trajetória e o destino do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) em Minas Gerais, entre 1956 e 1966, o que pressupõe um trabalho de investigação das finalidades, dos objetivos e da produção dessa instituição. Esses aspectos envolvem o objeto de estudo, todavia a ambição maior é a de interrogar o processo de *produção do sentido* desse empreendimento para os sujeitos que estiveram envolvidos com a sua organização no âmbito regional no período indicado.

Perguntar pela *produção do sentido* significa remeter a análise historiográfica para a perspectiva da inteligibilidade das idéias¹ que constituíram aquela empreitada. O problema assim formulado exige esclarecimento do referencial teórico que sustenta essa proposta de análise. Contudo, é indispensável inicialmente apresentar o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, instituição que, por sua própria natureza, justifica a indagação pelo regional.

Entre 1956 e 1966, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPEMG) foi parte integrante de um projeto de dimensão nacional, denominado Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Esse projeto, criado na estrutura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP/MEC,² em 1955, foi elaborado com base em um fluxo de idéias que nos anos de 1950 disseminaram a hipótese de que a superação do atraso, ou do “subdesenvolvimento” brasileiro, solicitava a reconstrução educacional da nação, obra que à época foi reconhecida por intelectuais e administradores públicos como caminho para elevar o País ao patamar das nações desenvolvidas. Para realizá-la, era imperativo elaborar políticas públicas que contribuíssem para equacionar os problemas relacionados à adequação do setor educacional ao processo de mudanças sociais, econômicas e culturais, que naquele momento

¹ Compreendidas enquanto noções, argumentos, suposições, crenças e valores partilhados, além, é claro, de idéias formalizadas. Cf. FALCON, 1997.

² Hoje, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

histórico ocorriam de forma acelerada no País. O horizonte do projeto CBPE era colocar a pesquisa e o conhecimento científico da realidade social e cultural brasileira a serviço da reconstrução do sistema escolar, adequando-o às novas exigências daquele tempo histórico.

Idealizado por Anísio Teixeira (1900-1971), o projeto funcionou como suporte ao Programa de Reconstrução Educacional da nação, proposto por ele ao assumir a direção do INEP (1952-1964). Com a investidura do referido programa, a sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi criada no Rio de Janeiro, Capital da República, e se vinculava a cinco unidades adjuntas, denominadas “Centros Regionais de Pesquisas Educacionais” (CRPE), que foram instaladas nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Porto Alegre, Recife e Salvador.

Por intermédio daquele projeto, o INEP oferecia aos Estados uma parte das condições operacionais para a produção de conhecimentos sobre a realidade regional. As pesquisas deveriam ser elaboradas por quadros profissionais especializados e gerar diagnósticos capazes de subsidiar a tomada de decisões políticas relativas à educação, tanto na esfera nacional quanto na regional. A estratégia visava oferecer aos poderes públicos o conhecimento científico considerado imprescindível à obra de superação dos obstáculos ao desenvolvimento e à modernização do País.

Nos Estados, as unidades regionais foram instaladas por meio de convênios firmados entre o INEP e os governos estaduais, ao longo de 1956. Os Centros Regionais partilhavam os mesmos objetivos e a mesma organização administrativa do Centro Brasileiro e deveriam operar de forma articulada para cumprir no âmbito regional os propósitos de centro nacional.

Sob a liderança de Anísio Teixeira, o projeto dos Centros de Pesquisas inaugurou uma inédita parceria entre as ciências sociais e a educação, cuja meta era a construção de uma nova perspectiva de compreensão e tratamento da questão educacional. A expectativa do projeto era de envolver os intelectuais ligados às universidades na discussão da realidade educacional brasileira e na construção de alternativas para a superação do atraso.

A viabilização do empreendimento foi possibilitada pela colaboração da Unesco, organismo das Nações Unidas para o desenvolvimento da educação e da cultura, que àquela época prestava assistência técnica e financeira às chamadas “economias subdesenvolvidas”, como estratégia para combater o analfabetismo e estimular a consolidação das democracias modernas. A entidade contribuiu com meios técnicos e materiais que permitiram estruturar

um programa de pesquisas empíricas voltadas para a produção de conhecimentos sobre a realidade social e cultural brasileira.

Segundo registra a literatura que trata da experiência e da produção do CBPE, entre meados das décadas de 1950 e 1960 o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas protagonizaram um ambicioso projeto de elaboração de *mapas* da realidade social, cultural e escolar do País.³ Os estudos e pesquisas produzidos nesse período constituem um importante acervo do pensamento social brasileiro, cuja marca mais significativa é a afirmação de um novo padrão de ciência e de tratamento dos problemas da educação nacional.

Os estudos produzidos sobre a experiência do CBPE contemplam uma variada perspectiva de análise que envolve: mapeamentos da trajetória e da natureza das investigações realizadas no campo da pesquisa educacional no Brasil (GOUVEIA, 1971); categorização de áreas e períodos dessa produção (CAMPOS, 1971); balanços sobre o processo de aproximação e distanciamentos entre as ciências sociais e a pesquisa educacional (GOMES, 1997; CUNHA, 1981, 1992); análises da trajetória institucional do INEP e contribuições do CBPE no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil (MARIANI, 1982); além da identificação das relações existentes entre as atividades desenvolvidas pelos Centros e a política educacional do governo Juscelino Kubitschek. (CUNHA, 1991 e 2004)

Coube a Mariza Correia (1988), ao analisar a história da antropologia no Brasil, o mérito de ressaltar as articulações e os desdobramentos da experiência do CBPE no âmbito do pensamento social brasileiro. Ao trazer à tona a rede social de antropólogos, sociólogos e educadores que na década de 1950 se reuniam em torno da figura de Anísio Teixeira, a autora destacou que a dinâmica institucional do CBPE extrapolou a relação com o Estado e se constituiu num dos momentos fundamentais da nossa história intelectual. Segundo a autora, a pesquisa produzida no âmbito daquele projeto correspondeu a um *segundo momento* na história das ciências sociais no Brasil e se caracterizou como uma experiência intermediária entre as grandes *sínteses fundadoras*⁴ da década de 1930 e o modelo de análise que se tornou hegemônico a partir de meados dos anos de 1970, no âmbito dos programas de pós-graduação. No seu entendimento, a associação entre a temática educacional e a compreensão

³ Já nos primeiros foram prealizados estudos sobre as dificuldades enfrentadas pela escola brasileira. Dentre eles: “A Escola Primária Brasileira” de José Roberto Moreira (1957). “A criança Favelada e a escola pública” de Josildeth Gomes Consorte (1959) e “A escola numa área metropolitana” de Luiz Pereira (1960).

⁴ A referência é sempre feita às obras *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1933), *Evolução Política do Brasil*, de Caio Prado Junior (1933), e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda (1936).

da realidade brasileira produzida por intermédio do CBPE contribuiu para consolidar os campos da sociologia e da antropologia no Brasil.

A análise de Mariza Corrêa abriu novas frentes de investigação em torno da ambição do projeto CBPE de articular ciência e ação política. Numa dessas frentes, Mendonça (1997, 2002) analisa a tensão entre o projeto pessoal de Anísio Teixeira e o projeto institucional do CBPE, indicando que, por meio do daquele projeto, “Anísio Teixeira transforma o INEP no cérebro pensante do Ministério”. Segundo a autora, a ação do CBPE conferiu ao órgão o papel de centro de produção de um arcabouço teórico capaz de fundamentar a formulação de políticas públicas de educação calcadas na perspectiva da elaboração de amplo diagnóstico da realidade brasileira.

Como desdobramento dessa perspectiva analítica, Libânia Nacif Xavier (1999) destaca a dinâmica daquele projeto e sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e da profissionalização no campo da educação. A autora revela que o investimento em pesquisas realizado por intermédio do Projeto CBPE transformou a educação em objeto de estudo das ciências sociais e permitiu a afirmação de um novo ângulo de compreensão do problema educacional brasileiro. Desse lugar, o projeto concorreu para a profissionalização do campo da educação, em estreita aproximação com o processo de institucionalização e cientificação das ciências sociais, ao mesmo tempo em que contribuiu para criar as condições para a regionalização da pesquisa educacional. A autora ressalta também que nessa experiência a parceria entre educadores e cientistas sociais foi a expressão de dois projetos que se intercalaram, que se auto-alimentaram e disputaram espaço no campo cultural: o projeto de reconstrução educacional da nação, defendido pelo *staff* de Anísio Teixeira, cuja ênfase era a ciência aplicada a temas educacionais; e o projeto de afirmação da atividade científica com base no rigor acadêmico e distante das instabilidades da política, defendido pelo grupo de cientistas sociais que se envolveram com a experiência.

Interessada em decifrar o desinteresse da sociologia brasileira pela educação, Grazielle Motta Dias da Silva (2002) analisou o potencial apresentado pelo CBPE para atuar como um projeto de *policy science* no Brasil – instituição voltada para a produção de ciências sociais aplicadas à elaboração das políticas públicas. A análise trouxe novos elementos para a interpretação da articulação entre ciência e ação política, expondo interessantes aspectos da experiência do CBPE.

Direcionando o foco da análise para a idéia de regional, contida no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Marcos Cezar Freitas (2001) chamou a atenção para a meta do projeto CBPE de produzir conhecimentos sobre a realidade brasileira e, assim, fundamentar a compreensão da educação escolar como fato social, cultural e econômico. O autor destaca que, iluminado pelas contribuições da “economia política”, o encontro entre educação, antropologia e sociologia, constatado na experiência do Centro Brasileiro de Pesquisa e dos Centros Regionais, possibilitou a produção de um novo ângulo de compreensão da relação escola e realidade social. A expectativa de que os diagnósticos de realidade produzidos no âmbito desse projeto sustentariam propostas de modernização dos sistemas de ensino, dotando-os de novas competências e adaptando-os às novas necessidades da nação, conferiu ao debate educacional um novo formato, no qual as elites governamentais vislumbravam a perspectiva do planejamento setorial como estratégia de ordenamento do crescimento do País.

Cabe ressaltar que essas análises concentram-se no eixo Rio – São Paulo, sendo ainda raros os estudos que tratam da atuação dos demais Centros Regionais de Pesquisa.⁵ Recentemente, Márcia dos Santos Ferreira (2006) realizou um extenso levantamento dos projetos de pesquisa de todos os Centros, desde a sua entrada em funcionamento, em meados da década de 1950, até o início da década de 1970, quando essas instituições passaram por processos de reestruturação e extinção.⁶

Analisando os objetivos das pesquisas produzidas pelo Centro Brasileiro e pelos Centros Regionais e buscando traçar suas relações com a política educacional promovida pelo Governo Federal entre as décadas de 1950 e 1970, a autora classifica os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos Centros em dois momentos. O primeiro, entre 1955 e 1961, quando os projetos estiveram voltados para as questões relativas à educação escolarizada e às mudanças sociais que vinham ocorrendo em pequenas comunidades no interior do País. O segundo, a partir de 1962, quando a ênfase foi deslocada para aspectos internos ao funcionamento escolar

⁵ Em 2006, historiadores da educação, em uma coletânea de textos, realizaram um mapeamento das ações dos Centros de Pesquisas nos Estados, indicando seus vínculos com o Programa de Reconstrução Educacional da Nação. Cf. ARAÚJO; BRZEZINSKI, 2006.

⁶ Na década de 1970, o INEP foi reestruturado, e os Centros de Pesquisas foram desligados do órgão. O CRPE de São Paulo foi incorporado à USP; o de Recife, ao Instituto Joaquim Nabuco; o de Porto Alegre, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul; o de Salvador, à Universidade Federal da Bahia. O CRPE de Minas, que à época havia sido transformado em Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, foi transferido do INEP para o Departamento de Ensino Fundamental do MEC. Cf. Decreto Federal, n. 71.736, de 22 de janeiro de 1973.

e da administração dos sistemas de ensino, perspectiva que se manteve ao longo da primeira metade da década de 1960, vindo a desaparecer sucessivamente, à medida que as mudanças implementadas pela política de desenvolvimento adotada pelos governos militares atingiam definitivamente o projeto CBPE.

Libânea Xavier (1999) havia indicado que nos primeiros anos da década de 1960 a experiência científica do CBPE sofreu um processo de esvaziamento, decorrente dos acontecimentos políticos e institucionais que marcaram o período, dentre os quais alterações na composição dos seus quadros dirigentes, problemas de ordem administrativa e afastamento de pesquisadores. Essa situação resultou na desarticulação de programas de trabalho, no abandono das pesquisas sociais e na descaracterização da proposta original de associação entre educação e ciências sociais.⁷

Márcia Ferreira (2006) destaca que para a derrocada daquele Projeto também concorreu, na década de 1960, a entrada em vigor da Lei n. 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, que, por sua orientação descentralizadora, atribuiu aos sistemas estaduais de ensino a possibilidade de se organizarem com maior autonomia em relação ao Poder Central, o que, em certa medida, contribuiu para desmobilizar a concepção de um projeto nacional de educação. Na mesma direção, arranjos institucionais em torno do Plano Nacional de Educação, aprovado em 1962, centralizaram o foco da discussão nos problemas do financiamento, deslocando a tomada de decisões sobre políticas educacionais do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento. O quadro contribuiu para a situar os problemas da educação no campo econômico e para ampliar o prestígio e a credibilidade das análises de cunho técnico, fundadas no instrumental das ciências econômicas, que, cada vez mais, foram ganhando espaço na definição da pauta do desenvolvimento social e econômico do País.

Ao longo da década, esse quadro de questões produziu uma diferenciação da situação institucional dos Centros Regionais e do Centro Brasileiro. Assim, em 1961, enquanto o CBPE entrava numa fase de desmantelamento da produção de pesquisas, os Centros Regionais passaram a desenvolver projetos com o propósito de colaborar com as secretarias

⁷ A derrocada do CBPE teve início em 1961 quando Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro voltaram-se, física e mentalmente, para o projeto da UNB. Com o golpe de 1964, Anísio foi exonerado da direção do INEP, que perdeu suas características de agência de produção de pesquisas, transformando-se em órgão essencialmente burocrático e, posteriormente, em agência financiadora de pesquisas e estudos na área da educação. Cf. XAVIER, 1999, p. 241-146.

de educação nos Estados, elaborando planos de organização e intervenção nos sistemas de ensino. A autora sustenta que na trajetória dos Centros de Pesquisas o que se verifica é a passagem da condição de instituições que se propunham a gerar subsídios científicos à elaboração de políticas educacionais, no âmbito tanto local como nacional, para a condição de instituições que subsidiavam a implementação de políticas previamente elaboradas por outras instâncias de poder. De forma efetiva, nos dois períodos indicados pela autora, as atividades desenvolvidas no âmbito dos Centros se estruturaram de forma autônoma e se desenvolveram em múltiplas direções, apresentando, ao longo do tempo, modificações significativas em relação à pauta original do projeto CBPE.

No âmbito regional, os projetos de pesquisa foram realizados tendo em vista escolhas temáticas, perspectivas metodológicas e objetivos específicos, que foram se distinguindo ao longo do tempo em resposta às demandas locais e às modificações introduzidas nos sistemas de ensino em razão das legislações federal e estadual. Assim, a diferenciação da produção científica deu-se em relação não apenas às escolhas de temas e perspectivas de análise do problema educacional, mas também à forma como cada Centro de Pesquisa organizou e desenvolveu suas atividades.

Constata-se, então, que as unidades regionais não atuaram de forma articulada, tampouco realizaram as sínteses esperadas. O escopo de cada Centro de Pesquisa esteve diretamente associado aos entendimentos e concepções que os personagens envolvidos com o empreendimento detinham sobre a idéia de regional e dos diferentes caminhos a trilhar, tratando-se da temática da renovação educacional. A situação criou, ao mesmo tempo, um lugar próprio para cada um dos Centros Regionais e para a pesquisa produzida, com o objetivo de compreender o processo de mudança social vivido no País. Esse dado permite afirmar que o papel atribuído à pesquisa educacional como instrumento do diagnóstico da realidade e suporte da ação do Poder Público foi produzido de forma particular em cada região.

Diante dessa afirmativa, é preciso comentar que o Projeto CBPE se insere num tempo histórico de significativas mudanças na sociedade brasileira. A década de 1950 caracterizou-se como um período de ampla circulação de discursos e de projetos políticos de modernização do Brasil, fundados em marcos distintos de compreensão do problema nacional, mas que visavam a um objetivo comum: romper com o passado de atraso e afirmar a autonomia do

País mediante a aceleração do processo de industrialização. E não há como desconsiderar que a atuação e a produção dos Centros de Pesquisas se articularam a esse quadro. Portanto, para produzir um entendimento mais detalhado do significado da ação e da produção dessas instituições, é preciso compreender como cada unidade regional se articulou a essa semântica da renovação e como o tema da associação entre ciências sociais e educação foi produzido nos Estados. Isso implica a necessidade de compreender quanto cada Centro Regional de Pesquisas se aproximou ou se distanciou da proposta de construção de uma política nacional de educação fundada na elaboração dos mapas culturais.

Esse ângulo de análise tem por pressuposto o entendimento de que as finalidades, as práticas e a produção de cada Centro Regional se distinguiram em função dos projetos políticos específicos que se encontravam em curso nos Estados. Esses projetos derivavam das realidades locais/regionais e da autopercepção dos sujeitos que se encontravam envolvidos com o empreendimento sobre a problemática da educação escolar e do seu papel no desenvolvimento.

No meu entendimento, nos Estados, os propósitos e as finalidades dos Centros Regionais de Pesquisas foram delineados em função das estratégias adotadas por suas elites políticas, governamentais e intelectuais. Essa premissa configura o alicerce do problema de pesquisa desta tese e pode ser apresentado nos seguintes termos: o projeto CBPE tinha uma proposta de produção de uma política nacional de educação baseada na elaboração de “mapas culturais” e de “mapas sociais” da realidade brasileira. Essa proposta pretendia desencadear uma profunda alteração na forma de compreender as questões educacionais, razão pela qual incorporava novos procedimentos e métodos de análise das ciências sociais (a antropologia, a economia e a sociologia). O objetivo era produzir um novo lugar para o problema educacional que o vinculasse ao âmbito da cultura brasileira e à questão do desenvolvimento na perspectiva do planejamento setorial. Todavia, no âmbito regional, a produção dessas finalidades abarcou a autopercepção das autoridades públicas e dos sujeitos que se encontravam envolvidos com a problemática educacional nos Estados. Nesse sentido, a forma como a elite regional compreendeu a questão do ajuste dos sistemas escolares às demandas do desenvolvimento foi decisiva não apenas na definição das temáticas de pesquisas desenvolvidas em cada centro, mas na própria produção do lugar da pesquisa, como instrumento de compreensão da realidade.

Meu objetivo, nesta tese, é explicitar esse quadro de questões na realidade mineira. O que se quer dar a ver é o regional de Minas no projeto do Centro de Pesquisas Educacionais. Interessa interpretar o processo de criação, organização e destino da instituição com base na *produção do sentido* conferido pelos sujeitos que estiveram envolvidos com o empreendimento no Estado.

Para realizar tal propósito, foi necessário acessar algumas ferramentas que possibilitaram a operação. O primeiro recurso foi localizar registros das idéias, argumentos, crenças, valores e imagens, mobilizados pelos protagonistas ao lidarem com o tema/problema em questão. Para tanto, utilizei como fontes da pesquisa os Relatórios de Atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais enviados ao INEP entre 1957 e 1970; os Boletins CRPE n. 1 ao 7, impressos entre 1958 e 1966, e os Boletins Informativos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPEMG) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP)⁸ n. 1 ao 98, editados bimestralmente entre 1960 e 1971.⁹

Além dessas fontes produzidas pelo Centro Regional, consultei as Mensagens enviadas à Assembléia Legislativa pelos governadores Juscelino Kubitschek (1951 e 1953), Clóvis Salgado da Gama (1955), Francisco Bias Fortes (1956 e 1959) e José de Magalhães Pinto (1961, 1963, 1965). Também foram acessados os registros de “Palestras dirigidas por JK ao Povo Mineiro pelo Rádio, entre 1951 e 1952”, publicadas pela Imprensa Oficial em 1953, e os anais da 10ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, em 1950, e da I Conferência Nacional de Educação, organizada pelo INEP e reunida em Brasília em 1965.

Para complementar dados, busquei informações relativas ao Centro Regional e aos acontecimentos da educação em Minas Gerais na seção “Educação e Ensino”, do jornal o *Diário*, em edições que circularam entre 1956 e 1966.¹⁰ Com o mesmo objetivo, consultei

⁸ A partir de 1966, o CRPEMG mudou a denominação para CRPEJP.

⁹ Os Boletins integram os quase 50 mil documentos que constituem o acervo Biblioteca e Memória Técnica do CRPE, hoje sob a guarda da Biblioteca do Professor da Secretaria de Estado da Educação. Esse acervo é composto por documentos administrativos, projetos e planos de trabalho, correspondências, registros de acompanhamento e avaliação, livros, publicações periódicas, folhetos e material audiovisual produzidos entre 1956 e 1986. Abrange documentos do CRPEMG e do CRPEJP, além da documentação relativa ao Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (CRHJP) e ao Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), instituições que, ao longo da década de 1970, substituíram o CRPEMG.

¹⁰ Criado pela Cúria Metropolitana, em 1935, o *Diário* circulou em Belo Horizonte até 1972. Dirigido ao público em geral, mas em especial aos católicos, veiculava notícias sobre a vida social, cultural, política e religiosa da cidade. Parte desse acervo pode ser consultado no Setor de Audiovisual da Biblioteca Padre Alberto, no *campus* Coração Eucarístico da PUC Minas, em Belo Horizonte.

exemplares da revista *Kriterion*, criada em 1947 pela antiga Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG)¹¹ e que entre 1947 e 1965 destacou-se como importante veículo de circulação de idéias e reflexões da intelectualidade mineira.

Os registros em textos e falas, discursos, orações de paraninfos, moções e notícias publicadas nessas fontes permitiram vislumbrar um inventário de temas, questões, argumentos, idéias, imagens, crenças e valores mobilizados pela intelectualidade mineira ao interpretar e discutir os problemas da educação escolar. A leitura do material permitiu identificar dois eixos organizadores do debate educacional mineiro do período. O primeiro tem como foco o chamado *problema do magistério*, temática que envolvia a discussão sobre a urgência da modernização e da racionalização das instituições de ensino e dos serviços da Secretaria de Educação. Nessa temática, o aspecto que mais se evidencia é o do aperfeiçoamento dos quadros profissionais do Estado. Recorrentemente, críticas foram feitas à deficiência do professorado, à precariedade material das escolas e do ensino, ao problema das altas taxas de evasão e à reprovação escolar. Também eram frequentes as denúncias da falta de assistência e fiscalização do ensino, elementos considerados essenciais para assegurar a melhoria da eficácia daqueles serviços. A essas questões somavam-se as preocupações dos governadores com os altos custos financeiros do serviço escolar e as restrições do orçamento do Estado.

Um segundo eixo do debate é o *da formação cultural*. Nesse caso, a abordagem converge para a análise do sentido social da escola, com destaque para duas questões: a discussão sobre o papel da escola na formação de *valores e condutas* considerados mais adequados à vida em sociedade e o debate sobre a preparação das *novas personalidades*, requeridas para vida numa sociedade que se torna cada vez mais moderna e industrial. Nessa direção, a crítica social do período conferiu grande destaque à idéia de *crise de valores e desajustes sociais*. A origem da crise é quase sempre atribuída ao acelerado processo de mudanças que se processavam nos sistemas produtivos e na estrutura da sociedade naquele momento histórico.

A identificação do léxico produzido em Minas Gerais, por intelectuais e administradores públicos que trataram dos problemas da educação escolar entre as décadas de 1950/1960, permitiu vislumbrar os diagnósticos da problemática do ensino primário no Estado e do papel reservado à escola na superação do atraso e na promoção do desenvolvimento regional. Esses

¹¹ Criada com objetivo de divulgar conhecimentos no campo da filosofia, da literatura, da língua e das ciências, a *Kriterion* ainda se encontra em circulação. É editada pelo Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

diagnósticos sugerem os agentes da educação em Minas participaram do debate sobre a renovação educacional privilegiando temas e questões que foram abordadas segundo clivagens que compunham a pauta do projeto político do desenvolvimento mineiro.

Destaco nessa assertiva que na década de 1950 o debate sobre o desenvolvimento e a reconstrução educacional assumiu diferentes nuances no chamado *campo cultural* brasileiro e, com isso, reafirmo meu propósito nesta tese de dar visibilidade a essa discussão em Minas privilegiando a *produção do sentido* conferido ao projeto do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais.

Indagar pela *produção do sentido* significa buscar a articulação entre os temas e as suas condições externas. Para tanto, é necessário afastar-se da noção tradicional de “idéia” – que, em sua essência, é fundamentalmente “estática”, representacional e imagética¹² – e vislumbrar seu caráter dinâmico. Dito de outra forma, perguntar pelo sentido é estabelecer a passagem “da concepção representacional à operacional da significação, ou seja, da noção de *idéia* à de *signo*, uma vez que se trata de *processos* e não de *entidades*”. (FALCON, 1997, p. 97)

Essa forma de encarar a problemática das idéias é trabalhada por Quentin Skinner (1969) no chamado “contextualismo lingüístico”. A abordagem elege como preocupação central não a elucidação do significado das idéias ou textos, mas seu uso na linguagem, sua relação com outros textos e idéias e as condições sociais que os geraram, porque as indagações não se dirigem ao texto, mas ao seu portador.

Francisco Falcon (1997) esclarece que essa forma de compreender as idéias tem por base a aceitação do caráter performático da linguagem, o que significa frisar que os usuários da linguagem, quando falam, escrevem ou editam; não se limitam apenas a enunciar idéias, verbalmente ou por escrito. Na realidade, eles discutem, interpelam ou respondem a outras *falas*. Participam de um jogo discursivo que partilha um léxico historicamente dado e envolve um conjunto de noções e argumentos, crenças, esquemas explicativos e valores partilhados por uma dada comunidade discursiva. (FALCON, 1997, p. 97)

Portanto, mais do que pensar o significado de uma fala ou de um escrito, nesse referencial de análise o interesse é revelar o sentido daquela fala ou escrito no contexto em que foi proferido. Interessa destacar a situação em que o discurso foi proferido, indicar por quem foi

¹² Como é apresentada nos dicionários: “Representação mental de um objeto ou fato”.

proferido e por que foi proferido, pois, para Skinner e outros historiadores, a correta compreensão de uma idéia só pode ser produzida mediante sua apreensão no contexto em que foram produzidas. O que não se pode perder de vista nesta abordagem é o fato que ninguém fala ou escreve no vácuo. Todas as linguagens são produzidas em determinado contexto com uma finalidade e de acordo com certas normas e convenções. (MARCONDES DE SOUZA, 1990)

Com base nessa premissa, Skinner estabelece que o discurso, além de ter um significado, é também uma ação, é um *ato lingüístico* ou *ato de fala*, e como ação ele demarca um lugar, uma posição, uma forma de lidar com o mundo. Portanto, os mesmos critérios que se aplicam para explicar qualquer ato voluntário também se aplicam na interpretação da fala e da escrita. Como prática, o discurso é um meio a partir do qual os sujeitos afirmam sua percepção dos fatos, dos problemas, das questões, constroem significados para o acontecimento e estabelecem o seu lugar em comunidades discursivas específicas. (SKINNER, 1969)

Segundo Marcelo Gantus Jasmim (2005), a forma como Skinner compreende o discurso se organiza tendo como foco de interesse a interpretação do sentido das idéias com base na sua força ou presença como ação, pois o que interessa interpretar é o uso que o sujeito faz da linguagem para demarcar uma posição ou um lugar de fala, aspecto “que vai além do significado das idéias”. (JASMIN, 2005, p. 28)

A opção por esse referencial teórico foi fundamental para compreender a experiência do Centro de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais como projeto político regional. No percurso da interrogação das fontes, a necessidade de esclarecimento do sentido de determinadas crenças, valores, concepções, lógicas cognitivas, presentes nas falas e escritos dos agentes da educação em Minas configurou-se como um dos aspectos mais instigantes da pesquisa. Para esclarece-las foi necessário buscar as origens daquelas idéias e representações. Por essa razão o texto ficou marcado por alguns “desvios” que pretendem dar visibilidade ao quadro de questões que organizam a experiência mineira. Por vezes poderá parecer que a investigação está mudando seu foco, mas o esclarecimento de determinados aspectos correlatos à questão investigada tornou-se imprescindível.

A experiência do Centro de Pesquisas não pode ser pensada sem considerar sua articulação com o âmbito nacional e regional. Por isso, para produzir a inteligibilidade das questões que envolvem a temática da pesquisa, tornou-se forçoso, apresentar os resultados da investigação

realizada, em três grandes dimensões de abordagem da temática, aqui compreendidas como níveis de expressão do problema, o nacional, o nacional/global e o regional.

No âmbito regional, a experiência do CRPE possibilitava aos sujeitos envolvidos com o empreendimento um movimento de voltar para si, no sentido de um (re)visitar padrões de cientificidade, práticas institucionais e posturas políticas que reafirmavam a *tradição* mineira de tratamento da questão educacional. E nessa direção as atividades e a produção científica do CRPE reeditaram práticas e representações de passado e de futuro, reforçando a coesão de grupos organizados ou que se organizaram em torno de uma cultura comum – valores, sensibilidades, percepções individuais e coletivas.

A idéia de *tradição* é acionada, aqui, na perspectiva da sua função de conservação. Compreendo, com Antony Giddens (1997), que a tradição só se sustenta à medida que os indivíduos por ela afetados encontram algum sentido nas experiências do passado. Isso porque a tradição não é mera repetição. Ela funciona como um parâmetro do passado para a orientação de ações futuras. Há na idéia de *tradição* o sentido da permanência de uma base de sustentação, o que não elimina seu caráter mutante e o movimento contínuo de reinterpretação das experiências originais de indivíduos ou grupos de uma comunidade. O que se vislumbra na tradição é uma lógica de *continuidade e da mudança*, noção que neste trabalho se tornou fundamental para destrinçar a *produção do sentido* atribuído ao projeto do Centro de Pesquisa pelos protagonistas do empreendimento em Minas.

No meu entendimento, a experiência do Centro Regional de Pesquisas de Minas Gerais é perpassada por essa lógica. E essa não é uma perspectiva de análise inovadora. A idéia da *continuidade e mudança* está presente na historiografia mineira em diferentes estudos que, sob ângulos distintos de análise, interrogaram a atuação política do Poder Público em Minas Gerais, especialmente entre as primeiras décadas republicanas e meados do século XX.

Dentre esses estudos, destacam-se as pesquisas produzidas por Ana Maria Casasanta Peixoto (1982, 2003), Nêmia Leroy (1987), Maria de Lourdes Haddad (1988), Maria Helena Prates (1989), Edil Paiva e Léa Paixão (1995, 2002), Maria Auxiliadora de Faria (1992), Otávio Dulci (1982, 1984, 1999) e Luciano Mendes de Faria Filho (2001). As análises realizadas por esses autores iluminam a compreensão das relações entre educação e modernização, educação e progresso, educação e desenvolvimento na experiência mineira. Em quase todos eles, destacam-se referências aos discursos de autoridades e intelectuais que recorrentemente

reiteraram a preocupação com a urgência do ajuste da escola às novas exigências do progresso e da modernização da sociedade. Trata-se, em sua maioria, de discursos que, insistentemente, apontam a precariedade da escola, particularmente da escola pública, e sugerem a reforma dessas instituições tendo em vista projetos de modernização do Estado. Como consequência, uma longa trajetória de ações governamentais foi posta em prática com o propósito de racionalizar métodos e técnicas de aprendizagem, aperfeiçoar o trabalho docente, ajustar os sistemas de ensino às demandas do desenvolvimento, melhorar a eficácia dos serviços administrativos e difundir novos hábitos e novas atitudes considerados mais adequados aos valores da cultura dominante. Por meio desses discursos e práticas, dissemina-se a crença na escola como vetor de socialização e difusão de saberes e valida-se o processo de escolarização como um instrumento de promoção de mudanças sociais e culturais e da efetivação de projetos de homogeneização cultural e política da população.

Na ausência de estudos de caráter longitudinal que interroguem essa longeva tradição discursiva e sua repercussão na política educacional mineira, o que sobressai na leitura desses textos é a forte impressão de que por meio dos discursos da renovação educacional governo e intelectuais costuraram um movimento político e cultural que combinou conservadorismo com aspirações modernizantes. Os estudos citados revelam que, em diferentes contextos e situações, as elites¹³ mineiras se posicionaram politicamente em defesa de iniciativas modernizantes. Elas atuaram como agentes do processo de renovação educacional, reestruturando política e administrativamente as instituições educativas; no entanto, ao mesmo tempo em que promoveram inovações, fizeram questão de preservar valores básicos e interesses essenciais dos grupos que encarnavam o poder na sociedade.¹⁴ Percebe-se, assim, que, por intermédio da semântica da renovação educacional das instituições, a elite renovou a si própria sem alterar significativamente o jogo de poder em curso. Como observa Cynthia Greive Veiga (2007), a compreensão de que as instituições são dotadas de potencial pedagógico de mudança das pessoas contribui para afirmar a mentalidade de que as reformas institucionais são instituidoras da mudança social.

¹³ O termo é utilizado aqui para designar grupos formados por políticos, intelectuais, professores, profissionais liberais, clérigos e cientistas que exerceram cargos públicos ou ocuparam posições sociais eminentes na sociedade mineira. Sobre o conceito de elite, cf.: BUSINI, 1999, p. 245-270.

¹⁴ Essa perspectiva se destaca nos estudos realizados por Maria Auxiliadora Faria (1982) sobre a evolução do ensino agrícola em Minas; Maria Helena Prates (1989), sobre o significado da Escola de Aperfeiçoamento; Maria de Lourdes Haddad (1988), sobre a criação e a trajetória da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais; Noemia Leroy (1987), sobre o papel político das reformas na administração educacional mineira na década de 1970,

Situando a experiência do Centro de Pesquisas nessa trama, interessa nessa tese esclarecer como a elite regional definiu os caminhos daquela instituição no bojo do projeto de modernização e desenvolvimento do Estado. Tal indagação implica responder às seguintes questões: “Como as elites mineiras explicaram o atraso e lidaram com o desenvolvimento regional?” “Que elementos caracterizam o padrão explicativo do atraso e do desenvolvimento em Minas?” “Em que medida esse padrão explicativo permite compreender as escolhas políticas que orientaram a atuação e a trajetória do CRPE em Minas Gerais?”

Para fundamentar essas questões, foi importante recorrer aos estudos de Otávio Dulci (1999). Esse autor identifica na trajetória mineira um processo precoce de *consciência do atraso*, que deu origem a uma abordagem crescentemente estratégica do problema por parte tanto do Estado quanto das elites. Produzida com base em um diagnóstico pessimista dos problemas regionais, essa *consciência do atraso* contribuiu para fortalecer em Minas a lógica da conciliação política e produzir um quadro de crescente envolvimento das elites e do governo em ações orientadas no sentido da recuperação econômica do Estado. Essa situação sustentou um movimento de *convergência política das elites* na escolha dos caminhos para a condução das questões relacionadas ao campo político e ao campo do desenvolvimento econômico, neles integrado o setor educacional. A convergência de interesses das elites acabou favorecendo a harmonia entre duas orientações distintas: a modernização socioeconômica, de um lado, e a preservação da estrutura tradicional do poder, de outro.

Partilhando essa perspectiva da *convergência política das elites* mineiras, alicerce do movimento de *continuidade e mudança* que assegurou a modernização sem ferir a essência dos interesses de grupos e setores já estabelecidos, o objetivo desta tese é interpretar a *produção do sentido* atribuído por essa elite ao projeto CRPE em Minas Gerais. Todavia, para conferir inteligibilidade às interfaces desse projeto a exposição dos resultados da investigação terá início com a construção de um entendimento sobre o significado do Projeto CBPE, no rol de questões que configuraram o projeto de reconstrução educacional da nação nas décadas de 1950-1960.

Assim, no primeiro capítulo a intenção é destacar por que a idéia de conhecer a realidade adquiriu uma dimensão estratégica para se pensar o desenvolvimento e o planejamento setorial. Organizado com base na revisão da literatura seu objetivo é construir o sentido histórico e político da criação dos Centros de Pesquisas do INEP. A essência do capítulo se

forja na discussão da argúcia de Anísio Teixeira sobre a necessidade de transformar a escola brasileira para adequá-la à realidade local, regional e nacional, mote que foi incorporado de maneira distinta por aqueles que se envolveram com o projeto do Centro de Pesquisas no âmbito dos Estados.

No segundo capítulo, o objetivo é ligar as idéias ao seu lugar de produção. Esclarecer os termos do debate educacional brasileiro dos anos de 1950/1960 e destacar os vínculos entre a renovação educacional e os projetos de industrialização e modernização da sociedade brasileira. O núcleo da discussão é colocado na questão da centralidade adquirida naquele momento histórico pelas noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento, industrialização e escolarização. É desse lugar que se pode perceber a distinção entre progresso e desenvolvimento, bem como compreender os sentidos atribuídos à educação escolar por aqueles que a vincularam ao progresso da nação e ao projeto do desenvolvimento econômico brasileiro.

No terceiro capítulo aborda-se o âmbito regional, com o objetivo de interpretar o processo de criação, organização e destino do CRPE a partir do esclarecimento do *sentido* atribuído ao empreendimento, pelos sujeitos que estiveram envolvidos com a sua estruturação. A exposição foi organizada no intuito de dar visibilidade ao lugar da educação no projeto político do desenvolvimento mineiro e destacar a percepção do Poder Público e sobre a problemática da educação escolar na década de 1950. Por meio dos *atos de fala* dos agentes que se encontravam envolvidos com a proposta da renovação educacional em Minas constrói-se no capítulo uma interpretação do lugar reservado ao Centro Regional de Pesquisa, no encaminhamento dos problemas da educação em Minas. O foco da discussão é a idéia da *continuidade*, presente nos argumentos, conceitos e noções recrutadas por aqueles sujeitos ao elaborarem os diagnósticos e os encaminhamentos do problema educacional no Estado. No âmbito da experiência do CRPE, o que se quer destacar é a idéia da *continuidade*, manifesta no processo de reedição de experiências e iniciativas vividas no Estado e que sugerem a imagem do (re)visitar a tradição.

Nas considerações finais, no balanço dos aspectos desenvolvidos ao longo da tese destacam-se as nuances da relação educação e desenvolvimento nas décadas de 1950/1960 e enfatiza-se a longa duração da precariedade da educação escolar em Minas Gerais, frisando-se que as escolhas políticas das elites intelectuais e governamentais do Estado priorizaram o

investimento em questões de ordem administrativa e pedagógica do ensino público, em detrimento de uma ação efetiva em prol da democratização do acesso a escola primária.

Por fim, é necessário um breve comentário sobre o recorte temporal desta pesquisa, que se organiza na perspectiva do mapeamento da trajetória do Centro de Pesquisas entre 1956 e 1966. Essas datas correspondem ao período de existência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG), formalmente vinculado ao Projeto CBPE. Mas, de acordo com a necessidade argumentativa, em alguns momentos foi necessário retroceder no tempo para construir a idéia da continuidade. Cabe ressaltar, ainda, que a partir de 1966 a instituição mudou sua denominação para Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP) e alterou seus objetivos e estrutura funcional, dando início a uma nova fase de atuação, que se encerra na década de 1970, quando o INEP extingue os Centros de Pesquisas.

A RECONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA E O PROJETO DOS CENTROS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO INEP

Temos de reconstruir a escola brasileira para novas, instantes e mais altas necessidades nacionais, que já podem ser estudadas e conhecidas a ponto de indicarem por si mesmas os rumos a seguir. (Anísio Teixeira, 1953).

Em 1952, Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) era secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁵ quando, a convite do ministro da Educação e Saúde Pública, Ernesto Simões da Silva Filho, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em substituição a Murilo Braga de Carvalho.¹⁶ Ao tomar posse no cargo, ele anuncia as linhas gerais do Plano de Reconstrução Educacional da Nação Brasileira, a ser executado pelo órgão e cujo horizonte era a renovação das instituições escolares, com vistas a adequá-las às “condições de eficiência e eficácia que os novos tempos estavam a exigir” (TEIXEIRA, 1952, p. 71-76).

O Plano, idealizado e posto em prática por Anísio Teixeira e colaboradores enfatizava, como tantos outros projetos que tiveram lugar no curso da história da formação do Estado nacional brasileiro,¹⁷ a perspectiva do ajuste do sistema de ensino aos imperativos de uma nova ordem política e econômica. Nesse sentido, não foge à perspectiva indicada por Octavio Ianni e retomada por André Botelho (2002) “de que são os próprios momentos de transformação econômica e política que motivam o debate sobre a reformulação dos sistemas educacionais” (BOTELHO, 2002, p. 40).

Panoramicamente convém mencionar que o curso do pensamento social brasileiro é demarcado por um movimento de associação entre as idéias da instrução e da construção da governabilidade, da educação escolar e da reforma moral, da escolarização e da modernização da sociedade. Ao longo do tempo, essas idéias se articularam aos processos de consolidação

¹⁵ Vinculada ao INEP foi criada, em 1951, como “campanha” para promover o desenvolvimento dos estudos pós-graduados no País. Hoje, é uma Fundação ligada ao MEC. Ver a respeito: MENDONÇA, 2002.

¹⁶ Murilo Braga sucedeu a Lourenço Filho, primeiro diretor do INEP (1938-1945), e esteve à frente do órgão entre 1946 e 1952, ano de sua morte em um acidente aéreo.

¹⁷ No Brasil, desde os momentos anteriores e posteriores à proclamação da Independência, articulações entre educação e projetos de construção da nação estiveram presentes em ampla produção intelectual que reservou à instrução pública um lugar específico de instrumento de redenção do atraso e viabilização do Brasil civilizado e moderno. Sobre tema ver: BOTELHO, 2002; FREITAS, 2001; FARIA FILHO, 2007; CURY, 2007.

do Estado-nação e aos avanços do capitalismo, corroborando não apenas para re-significar as representações produzidas sobre o papel da educação na conformação do indivíduo à ordem social, mas para consolidar a crença na sua eficácia como instrumento de formação e integração de grupos sociais aos novos níveis de modernização alcançados pelas sociedades.

Assim, de maneira decisiva a temática educacional, que no início do Oitocentos se articulava prioritariamente à questão da afirmação do Estado e da legalidade, passou a ser identificada cada vez mais como condição para o progresso ou para a redenção do atraso. Tal situação ocorrerá no Brasil em relação tanto à necessidade de qualificação da mão-de-obra, requerida pelas complexas transformações do capitalismo industrial, quanto às exigências pragmáticas do processo da implantação do Estado-nação (BOTELHO, 2002).

No período aqui abordado, a década de 1950, época de mudanças conjunturais expressivas na sociedade brasileira, a temática da educação escolar foi compreendida e tratada como condição indispensável à superação dos óbices ao desenvolvimento econômico e social do País. Foco do debate e da reflexão política e acadêmica de uma geração de intelectuais que se dispôs a interpretar as razões do atraso brasileiro e construir modelos teóricos para orientar a ação política do Estado, a temática educacional passou a ser compreendida, cada vez mais, como produto do funcionamento e da correlação estrutural e interdependente existente entre os planos político, econômico, cultural. Este dado provocou uma mudança significativa na forma de compreender e tratar a educação escolar nas modernas sociedades industriais.

Isso não se deu, é claro, sem polêmicas e resistências. Exemplo nesse sentido são as produções do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), da Comissão Econômica [das Nações Unidas] para a América Latina (CEPAL) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), instituições que marcaram o período com suas diferentes análises e proposições sobre o papel da educação no desenvolvimento. Os anos de 1950 configuram, nesse sentido, não apenas um tempo no qual predominou o suposto da educação como meio privilegiado para se difundir valores e promover a moldagem cultural da sociedade, mas uma fase da sua percepção como instrumento eficaz para a promoção do desenvolvimento econômico.

Situando-se nesse universo de questões, este capítulo irá delinear as intencionalidades do projeto de reconstrução da educação nacional defendido por Anísio Teixeira no período em que ele esteve à frente do INEP (1952-1964). O objetivo é dar visibilidade às confluências

entre o Plano de Reconstrução Educacional da Nação e a proposta institucional do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Trata-se de um capítulo de revisão da literatura, cuja função é explicitar o sentido da criação desse empreendimento num tempo histórico no qual a idéia de um projeto de educação nacional adquiriu relevância estratégica para se pensar o desenvolvimento econômico articulado ao planejamento setorial e ao projeto de construção do Brasil moderno, industrial e democrático.

1. Novas disputas/velhas questões

O discurso de posse de Anísio Teixeira na direção do INEP oferece uma síntese da sua leitura do problema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constitui uma declaração do seu compromisso de tornar o órgão o principal instrumento de coordenação e estímulo à reconstrução da educação nacional. A sua ambição era re-fundar o INEP, fazer com que o Instituto assumisse o papel de um “centro de inspiração do magistério nacional para a formação daquela consciência nacional comum que mais do que qualquer outra força deverá dirigir e orientar a escola brasileira” (TEIXEIRA, 1952, p. 77). Isso implicava uma profunda mudança de concepção sobre o papel do Estado na condução das políticas públicas de educação e sobre a correlação entre educação escolar e reconstrução do Estado-nação brasileiro.

Para Anísio Teixeira, cabia ao INEP exercer o papel de uma liderança estimuladora e criadora de alternativas para o encaminhamento dos problemas educacionais dos estados e municípios, sem, no entanto, padronizar esses sistemas de ensino ou bloquear suas possibilidades de tomada de decisões em face de suas realidades, seus recursos, e da opinião pública local. O teor da proposta de Anísio Teixeira mantinha, nesse sentido, consonância com o princípio da descentralização e da autonomia administrativa dos sistemas de ensino, questão que ele

esperava ver regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então em tramitação no Congresso Nacional.¹⁸

Na compreensão de Anísio Teixeira, a situação de confusão e crise em que se encontrava a educação nacional nos anos de 1950 era resultado do despreparo das instituições escolares para responder ao imperativo da formação para o trabalho e para a democracia. A situação tinha origem no atropelado processo de constituição da escola brasileira e se refletia na incapacidade das instituições escolares de responder aos desafios postos pela fase de intenso desenvolvimento industrial, tecnológico e científico experimentado pelo País no contexto histórico da década de 1950.

Na sua avaliação, a gênese do problema estava na própria organização do sistema escolar brasileiro, estruturado não como “um ensino para o trabalho, mas [como] um ensino para o lazer” (TEIXEIRA, 1952, p. 72). Pautada por essa lógica, a escola que se estabeleceu no Brasil tendeu a ter caráter ornamental e livresco, configurando-se como instrumento de ilustração, sem compromisso com a preparação para as necessidades reais da vida na sociedade moderna. A situação persistiu por séculos e só começou a se alterar nas décadas de 1920/1930, quando as exigências do processo de crescimento e democratização do País deram início ao que ele denominou de “a jornada de 30, um verdadeiro programa de reforma educacional”. Um movimento modernizador, que buscou adequar a escola ao projeto de construção do Estado-nação brasileiro. Nas suas palavras:

Menos que a expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaiou-se um ensino médio flexível, com integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A Escola primária recuperou seu prestígio e deu-se início a reforma de seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio, era uma nota corajosa e promissora (TEIXEIRA, 1952, p. 73).

No entanto, apesar de sua importância e significado, aquele o movimento foi interrompido nas décadas seguintes, e o País entrou numa fase de “vigorosa hostilidade a tudo que fosse ou

¹⁸ Naqueles anos, a Câmara Federal debatia o anteprojeto de LDB, que iria regulamentar as atribuições e responsabilidades da União e dos Estados em matéria de educação e definir a organização administrativa dos sistemas de ensino. O anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Lourenço Filho e encaminhado a Câmara em 1948, foi reformulado em 1951, pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e propunha a criação de sistemas estaduais de educação com organização e administração a cargo dos próprios Estados. Sobre o tema ver: CARVALHO, 1960; ROMANELLI, 1999.

parecesse ser novo” (TEIXEIRA, 1952, p. 73). Neste ponto, interessa destacar como Anísio Teixeira constrói o movimento de renovação educacional das décadas de 1920/1930, do qual ele foi um dos principais protagonistas, sinalizando-o como uma fase de ruptura da ordem tradicional rumo à construção da sociedade moderna e industrial. No entanto, de acordo com a sua avaliação, esse movimento foi retido pelo Estado Novo (1937-1945), o que provocou a desaceleração do tempo histórico. Com a contenção do ímpeto renovador das décadas de 1920/1930, estancou-se o processo histórico de avanços trazidos pelos valores morais e espirituais da civilização moderna, industrial e democrática.

Mas na década de 1950 esse quadro começava a se alterar. As mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais vividas pela sociedade brasileira indicavam o início de uma nova fase histórica no País. As novas exigências postas à sociedade pelo intenso crescimento industrial e urbano deixavam entrever um tempo de transformações e de eclosão de uma “tomada de consciência” do processo de transição da ordem tradicional para ordem moderna. O País vivia uma etapa crucial do desenvolvimento, e para que tudo transcorresse com sucesso muitos desafios precisavam ser enfrentados.

No pensamento de Anísio Teixeira, o Brasil experimentava naqueles anos uma fase de transição para um estágio mais avançado da civilização moderna, raciocínio que, segundo Marcos Cezar Freitas (1998, 2001), revela a via historiográfica por meio da qual ele interpretou o problema brasileiro. Na percepção anisiana, a história reiterava a lógica do progresso enquanto um ciclo de passos e etapas a serem alcançadas, sucessiva e permanentemente. No caso brasileiro, Anísio Teixeira avaliava que alguns dos fios históricos daquele processo haviam sido rompidos, o que estancou o ritmo do progresso. A sociedade nacional ainda não havia superado a fase pré-industrial, e isso explicava o seu caráter não moderno e algumas das marcas da identidade nacional. Na análise de Freitas (2001) Anísio Teixeira busca, em sua leitura histórica da constituição do Brasil como nação, dar visibilidade aos desvios desse processo e caracterizar a forma irracional como a sociedade vinha “funcionando”. Ou seja, afastada das demandas reais, sem compromisso com a realidade e proclamando propósitos legais que em nada contribuíam para o “alcance dos valores mais finos e altos da civilização moderna” (TEIXEIRA, 1952, p. 70).

Na avaliação de Freitas (1998), no debate dos problemas brasileiros dos anos 1950 Anísio Teixeira foi o intelectual que maior ênfase atribuiu ao tema das “culminâncias históricas”. Em

seu entendimento, a industrialização era uma dessas culminâncias, a mais expressiva no processo de modernização do País, porque trazia no seu bojo o processo histórico de predomínio da razão e da ciência, elementos que conduziriam a sociedade ao encontro de sua consciência. Na percepção de Anísio, os anos 1950 representavam esse momento histórico. Dizia ele: “épocas, como a nossa, já têm marcado a humanidade, nas suas transformações históricas; mas, não creio que em nenhuma delas, como na atual, tenha havido uma consciência tão viva de transição e de perigo” (TEIXEIRA, 1952, p. 70).

Foi, possivelmente, essa “consciência de perigo” que o motivou a convocar seus pares para, por meio de uma ampla reorganização do INEP, reorientar a política educacional vigente e adequar a escola às novas demandas do processo de *construção da nação*. Ele entendia que, diante do quadro de problemas enfrentados pela nação naquele momento histórico, da complexidade das mudanças que se operavam na vida produtiva e social do país e do despreparo das instituições de ensino para enfrentar os desafios do desenvolvimento, era urgente rever as práticas e as políticas educacionais, tornando-as conseqüentes com a fase crescimento econômico do País.

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, [...] Depois não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isso estamos fazendo, invertendo de modo singular, a marcha natural das coisas. (TEIXEIRA, 1952, p. 76)

Ao situar a origem do problema educacional brasileiro no processo histórico de transição da “ordem tradicional” para a “ordem social moderna”, a proposta de Anísio Teixeira retoma, do ponto de vista conceitual, algumas das premissas do movimento renovador das décadas de 1920/1930. Um dos pontos de destaque nesse sentido está na crítica à estrutura dual do sistema de ensino, voltado para o atendimento de propósitos individuais ou de grupos e indiferente às necessidades e contingências do progresso e da modernização do País. Ele continua insistindo na idéia de um mundo em crise: crise social, moral, educacional e intelectual, reflexo da desordem de uma sociedade em pleno crescimento e mudança, mas que não dispunha das condições necessárias para organizar e orientar o próprio progresso. Essa

percepção de crise é partilhada por vários intelectuais da época,¹⁹ que chamam a atenção para a urgência de se estabelecer uma unidade de propósitos no sistema educacional.

Para Anísio, a superação da crise educacional brasileira dependia de uma maior racionalidade no tratamento da questão escolar. A ênfase deveria ser posta na melhoria da educação primária, requisito obrigatório para assegurar a modernização e democratização do País. No entanto, era impossível pensar os problemas educacionais sem considerá-los na sua complexidade enquanto fato social, político e econômico. Para fazer avançar e consolidar a educação nacional como um setor estratégico para o desenvolvimento, era preciso proceder a um amplo diagnóstico da realidade educacional, social, cultural e econômica do Brasil. Os dados para tanto deveriam ser obtidos por meio de estudos e inquéritos produzidos por especialistas e técnicos abalizados, base sobre a qual se assentaria a elaboração de políticas públicas potencialmente capazes de desencadear um movimento de renovação educacional em âmbito regional e nacional.

Do ponto de vista político, Anísio Teixeira acreditava que, se fixadas pela União, em bases científicas e com “plasticidade e flexibilidade”, as diretrizes da educação nacional assegurariam espaço para a expansão de iniciativas e experiências novas e potencialmente capazes de revigorar a autonomia e o senso de responsabilidade para com a educação e de criar uma consciência pública dos problemas nacionais (TEIXEIRA, 1999 [1953]).

Do ponto de vista jurídico, a proposta de Anísio Teixeira se alicerçava no preceito constitucional da elaboração de um *Plano Nacional de Educação*, definido como um conjunto das atribuições do Estado em relação à educação. A idéia já havia sido consagrada na Constituição de 1934 e foi retomada na Constituição de 1946, que determinava, no art. 5º, item XV, letra “d”, a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, tratava-se de uma questão polêmica, que gerava controvérsias em torno da interpretação do Texto Constitucional, colocando em pauta a definição dos limites do poder da União. Esse debate colocou em confronto posições antagônicas: “a centralizadora herdeira da letra e do espírito da Constituição de 1937, e a federativo-descentralizadora que se apoiava na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946” (ROMANELLI, 1999, p. 172).

¹⁹ Interessante observar como a idéia aparece em diferentes falas e textos publicados no período. Cf. TEIXEIRA, 1953; RENAULT, 1953; BESSA, 1958; RAMOS, 1961.

Para Anísio Teixeira, no entanto, não cabia discutir a descentralização enquanto tese educacional, e sim como tese política, pois no seu entendimento essa era uma condição fundamental para o funcionamento de um governo democrático e federativo (TEIXEIRA, 1956, p. 16). Nessa ordem de idéias, o Plano de Reconstrução Educacional da Nação por ele idealizado se sustentava em dois aspectos centrais do seu pensamento: a crença na escola como instituição de cultura e meio privilegiado na promoção de mudanças sociais; e a crítica à política educacional autoritária e centralizadora implementada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) formulada por Francisco Campos (1930-1932) e Gustavo Capanema (1934-1944).

Se o Brasil vivia nos anos 1950 uma fase de culminância histórica, na qual a industrialização, associada a uma singular liberdade política, promovia o encontro da razão com a liberdade, como acreditava Anísio Teixeira, cabia então retirar do horizonte a herança autoritária e restritiva da ação política da Era Vargas e construir uma nova consciência da correlação educação escolar entre desenvolvimento e democratização. Por isso, o sentido de urgência na reconstrução educacional do País. O sistema escolar brasileiro precisava recuperar o tempo perdido e voltar-se para o atendimento das demandas reais de uma sociedade que se industrializava rapidamente e se afirmava como uma democracia social e econômica. Pode-se dizer que nos anos de 1950 Anísio vislumbrou a oportunidade histórica de dar conseqüência ao conjunto de críticas e restrições que ele vinha opondo, desde a década de 1930, à política educacional implementada pelos mineiros Francisco Campos (1891-1968) e Gustavo Capanema (1900-1985).

Mas, para compreender o significado da reconstrução educacional da nação no pós Estado Novo (1937-1945) e esclarecer a correlação entre educação escolar e os projetos de construção da nação brasileira, é necessário recuar no tempo para indicar que questões mobilizaram Anísio Teixeira na sua pretensão de redirecionar a ação do INEP e vincular ciência e política.

2. O problema da educação nacional

Em muitos países, a educação escolar foi, e ainda continua sendo, compreendida como um instrumento privilegiado de formação e reordenação das sociedades. Colocada a serviço da afirmação de identidades de setores dinâmicos e eventualmente marginalizados, acionada como instrumento para a inclusão de camadas da população nos processos mais amplos de

formação dos estados nacionais, ou compreendida como meio de proporcionar ao indivíduo ou grupos sociais a formação requerida pelas transformações sociais de cada época, a escola deve ser compreendida como uma instituição que serve a um tempo determinado e se configura em função das tensões e dilemas que compõem esse tempo.

No caso brasileiro, destaca Luciano Mendes de Faria Filho, o tema da escolarização da população e em particular, o da infância, assumiu papel de destaque como condição para a efetiva constituição da nação brasileira.²⁰ As amplas funções atribuídas à educação escolar; compreendida como um instrumento apropriado para a promoção das mudanças necessárias à obra de construção da nação, tornaram a questão da organização e da difusão da instrução pública foco das preocupações de intelectuais e políticos logo nos anos imediatamente anteriores e posteriores à proclamação da Independência. Comprometidos com a afirmação do Estado imperial, esses sujeitos articularam, já naquele momento, dois argumentos considerados essenciais ao processo de fundação do Brasil: a necessidade de realizar um “amplo projeto civilizatório junto a amplas camadas da população brasileira, principalmente aquela mais pobre e despossuída dos atributos, ditos civilizados, da elite dominante”; e a premência de estabelecer a estrutura político-jurídica do Estado, como estratégia de ordenação do social (FARIA FILHO, 2007).

Na passagem do Império à República, demonstra Cynthia Greive Veiga, a escola foi vista como um valioso instrumento de homogeneização cultural e de diferenciação social da população, tendo em vista o nivelamento político operado pela abolição da escravidão e a igualdade jurídica estabelecida pela República. Assim, nos discursos das elites intelectuais e políticas da época foi consolidando-se, aos poucos, a diferenciação entre processos de instrução e processos de educação. Por meio de argumentos racionalizadores e moralizadores os republicanos liberais e positivistas teceram suas críticas à educação imperial e indicaram a necessidade de reformar a escola, os mestres e os métodos, considerados ineficazes e incapazes de “formar uma população apta à cidadania” (VEIGA, 1999, p. 142-143).

Percebe-se, assim, que na República, embora persista o interesse do Estado em difundir a instrução pública enquanto um dispositivo para organizar e disciplinar as forças sociais, a

²⁰ Uma reflexão sistemática sobre essa questão vem sendo produzida pelo Seminário Nacional “os Intelectuais e o Debate Público sobre a Educação no Brasil, no âmbito do projeto “Pensar a Educação Pensar o Brasil”, coordenado pelo Prof. Luciano Mendes de Faria Filho. Cf. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Disponível em: www.fae.ufmg.br/pensareducacao.

educação escolar fornecida pelos organismos públicos passou a ser defendida por intelectuais e políticos, sobretudo, por seu potencial de fazer emergir novas formas de sociabilidade e de promover a difusão de virtudes públicas consideradas fundamentais à constituição da civilização moderna. A crença na educação como um meio de socialização e como um instrumento privilegiado no cultivo de valores e regras normativas de uma nova ordem social que se instaurava conferiu à escolarização, ao longo do século XX, o estatuto de condição para o progresso e a modernização. A premissa produziu um deslocamento do discurso sobre a inaptidão dos mestres-escolas para a discussão sobre os desafios a serem enfrentados pela escola no processo de modernização social e de construção da democracia. Essa mudança de foco na percepção do problema educacional possibilitou o surgimento de estratégias discursivas diversas, que difundiram “uma visão mais *otimista* sobre a viabilidade do progresso e da modernidade no Brasil” (BOTELHO, 2002, p. 36).

No contexto das décadas de 1920/1930, quando as exigências socioeconômicas e políticas do capitalismo industrial, somadas à força dos movimentos sociais e culturais de modernização da sociedade, ampliaram as críticas à incapacidade de o Governo Central de organizar o poder e os interesses nacionais, parte da elite intelectual, inconformada com os estreitos moldes do jogo político da época passou a defender, de forma mais nítida, um projeto nacional de educação que assegurasse a unidade cultural da nação. Ancorados na premissa de que o sistema escolar representava um valioso recurso para a formação de valores, ideais e comportamentos requeridos pela expansão da economia de mercado e pelo regime de classes, esses intelectuais, reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE),²¹ interligaram concepções, interesses e projetos políticos diferenciados em prol da defesa da educação como mecanismo de construção da nação. Deu-se início a uma fase de debates e mobilização política em torno da questão educacional, na qual os setores favoráveis ao progresso industrial passaram a reivindicar do Estado uma ação mais diretiva no sentido do seu comprometimento com a defesa de um projeto nacional de educação que atendesse aos reclamos do desenvolvimento e da construção do Estado-nação brasileiro.

²¹ Fundada em 1924, a ABE reuniu intelectuais de diferentes tendências ideológicas, interessados em debater o problema da educação nacional. “Na ABE manifestava-se em profusão um sentimento de desilusão para com a República”. Insatisfação que oportunizou “àqueles intelectuais uma nova hegemonia no campo da educação, no qual subjazia um movimento cívico que subordinava o futuro [do país] ao sucesso das políticas educacionais”. Cf. FREITAS, 2006.

Convencidos de que a educação escolar era o caminho para a verdadeira reforma moral da sociedade e condição imprescindível à efetiva modernização do País, educadores profissionais,²² no sentido atribuído por Sergio Miceli (2001), interessados em produzir o campo educacional como um campo político, buscaram, por meio do debate educacional, neutralizar os desmandos do poder local e criar condições para a construção de uma cultura política que viabilizasse os projetos de modernização do País (CARVALHO, 1997).

Em relação à trajetória intelectual desses educadores no século XX, Marcos Cezar Freitas (2001) chama atenção para dois momentos vigorosos. O primeiro deles situa-se nos anos de 1920/1930, quando esses sujeitos interpelaram o “Estado a construir a obra educativa necessária à equiparação dos muitos brasis” (FREITAS, 2001, p. 16), com vistas à construção do Brasil moderno. O segundo momento de vigor intelectual ocorreu, conforme o autor, a partir de meados da década de 1950, quando o INEP, por intermédio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), retomou a discussão sobre a reconstrução da nação, reeditando a perspectiva dos muitos brasis (FREITAS, 2001).

De fato, nas décadas de 1920/1930 a discussão sobre o papel do Estado na construção da obra educativa necessária para edificar a nação enfatizou a necessidade de definir as atribuições e responsabilidades dos governos diante da sociedade. Nessa direção, a proposta de adaptar o sistema escolar às exigências da sociedade industrial que se formava representou uma das estratégias que permitiria à nação enfrentar eficazmente a questão social. Para Marcos Cezar Freitas, tal demanda se apresenta como um traço acentuadamente republicano. A principal preocupação era fazer com que o Estado respondesse a uma “série de afazeres que lhe seria próprio: codificar, legalizar, institucionalizar. A situação da escola pública era, por assim dizer, vista como um *sintoma* da fragilidade do Estado, ou seja, da esfera governamental republicana” (FREITAS, 2004, p. 208).

Também não se pode desconsiderar nessa análise que a demanda pela organização da educação nacional nos anos 20/30 tornou evidente o debate político sobre a fragilidade do Estado. As discussões se revestiam de componentes ideológicos que demarcavam os diferentes projetos de República em disputa e passaram a ter presença cada vez mais forte no

²² Ao interpretar a trajetória dos intelectuais segundo a lógica da inserção e viabilização de suas carreiras nos marcos institucionais de cada época, o autor destaca que, entre 1920-1945, o recrutamento desses intelectuais pelo Estado deu-se em função dos conhecimentos específicos que os distinguiam socialmente e lhes asseguravam um lugar específico na estrutura de poder. Dentre eles, interessa destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Mario Casasanta, Abgar Renault.

debate educacional, acirrando as disputas pelo controle da educação, conforme indicam Libânia Xavier (1999) e Marlos Rocha (1990).

Trazidas para a arena do combate ideológico, essas diferentes concepções sobre como reorganizar e reestruturar a educação nacional, algumas delas já implementados no âmbito dos estados por meio de reformas do ensino,²³ passaram a disputar posições e espaços políticos. Cada uma a seu modo, elas desenharam projetos de inovação institucional, político-jurídico e pedagógicas que, na essência, visavam adaptar a educação às novas demandas trazidas pelas complexas transformações socioeconômicas do capitalismo industrial e pelas exigências pragmáticas da implantação do Estado-nação. Segundo Simon Schwartzman:

Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública os guardiães da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por essa ou levar para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional. É claro que estas questões não preocupavam tanto os políticos que conduziam seu jogo de poder com recursos mais visíveis e grupos de interesses mais articulados, dos quais não faziam parte os professores, estudantes e instituições educacionais. (SCHWARTZMAN, 2000, p. 69)

Com a reordenação política promovida em 1930, pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, parte desse debate sedimentou-se na criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.²⁴ O Ministério tornou-se emblema de um tempo de intervenção na estrutura fragmentada do sistema escolar brasileiro, que até então estava circunscrito às esferas estaduais de decisão. Sua função era a de estabelecer um mínimo de ação planejada no campo educacional, capaz de pôr ordem na vida geral da nação e salvar o País de uma catástrofe econômica (ROMANELLI, 1999). E não se pode esquecer de que nos seus primórdios a

²³ A primeira dessas reformas foi empreendida em São Paulo, em 1920, por Sampaio Dória; no Ceará, em 1922/1923, por Lourenço Filho; no Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/1928); no Distrito Federal (1922/1926); Pernambuco (1928), ambas empreendidas por Carneiro Leão; no Paraná (1927/1928), por Lysimaco Costa; em Minas Gerais (1927/1928), por Francisco Campos; no Distrito Federal (1928), por Fernando Azevedo; e na Bahia (1928), por Anísio Teixeira, que também daria continuidade à reforma do Distrito Federal (1932-1935). Cf. ROMANELLI, 1978, p. 129.

²⁴ Criado em 14 de novembro de 1930, quatro dias após a tomada do poder, o Ministério era uma das grandes realizações práticas do Governo Provisório, ainda que não se constituísse em novidade, pois ele já existira no início da República sob a denominação de Secretária da Instrução Pública Correios e Telégrafos, embora de curta duração. Cf. ROMANELLI, 1999.

presença dos *educadores profissionais*²⁵ foi fundamental para a organização do Ministério. Eles traziam na bagagem a experiência de administradores de sistemas regionais de ensino e contribuíram para definir o arcabouço do seu funcionamento, fundado nos princípios da moderna ciência da administração pública (BOMENY, 1993; GANDINI, 1995).

Na seqüência imediata, Francisco Campos, primeiro titular daquela pasta, pôs em curso um conjunto de medidas que ficaram conhecidas como “Reforma Francisco Campos” (1931).²⁶ Tais medidas, se, de um lado, estabeleceram a estrutura orgânica do ensino secundário, comercial e superior, de outro, o fez de forma centralizadora e coercitiva retirando dos estados qualquer possibilidade de decisão nesses níveis de ensino. É fato que sobre esses níveis de ensino a União já exercia influência e que na maior parte do território nacional esses cursos não passavam, no caso do ensino secundário, de cursos preparatórios de caráter exclusivamente propedêutico ao ensino superior; no caso do ensino superior, de cursos profissionais de caráter pragmático e imediatista.²⁷ Ocorre, no entanto, que, por meio de um hábil processo de acomodação e consolidação de interesses em disputas, Francisco Campos não só respondeu às críticas àquela situação como estabeleceu, por meio de uma série de decretos que definiram a estrutura educacional válida para todo território nacional, as condições de infra-estrutura administrativa que asseguraram o controle e a fiscalização do funcionamento daqueles níveis do ensino.

Pode-se dizer que, em certa medida, a Reforma Campos adaptou a educação escolar a algumas das diretrizes em disputas. Por exemplo, com a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto n. 19.850), respondia à reivindicação dos renovadores chamados “renovadores”,²⁸ que propunham a criação de um órgão técnico-científico de coordenação das políticas na área da educação. Esse grupo, ainda que demais heterogêneo para ser apresentado de forma tão generalizante, tinha em comum um projeto nacional de educação pública, gratuita e laica que associava à aplicação de princípios científicos no seu planejamento, mesmo considerando que as concepções desses intelectuais sobre ciência e

²⁵ Anísio Teixeira ficou responsável pela Diretoria do Ensino Secundário. Tinha longa experiência acumulada entre 1924-1929 quando foi inspetor-geral da Instrução na Bahia. Lourenço Filho assumiu a chefia do Gabinete de Francisco Campos, havia a pouco promovido a reforma do ensino no Ceará, 1920.

²⁶ Ressalte-se que anos antes, como secretário dos Negócios do Interior no Governo Antonio Carlos, Francisco Campos organizou em Minas Gerais, no biênio 1927-1928, a Reforma do Ensino Primário e Normal, também conhecida como Reforma Campos.

²⁷ Sobre o tema, ver: SILVA, 1959; NUNES, 1979; CUNHA, 2000.

²⁸ Referência aos intelectuais que atuaram nas Reformas do Ensino nos Estados nas décadas de 1920/1930. Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Paschoal Leme e Delgado de Carvalho.

sobre a relação entre ciência e política fossem por demais diversa (XAVIER, 2004; SILVA, 2002).

Com o Decreto n. 19.941, atendeu às reivindicações do grupo católico e re-introduziu o ensino religioso nos currículos das escolas públicas, proscrito na primeira Constituição da República, em 1891. Uma negociação entre a Igreja e governo, na qual aquela, pretendendo manter seu espaço de domínio, oferecia apoio ao poder central e este, preocupado com a radicalização das disputas internas, buscava compor bases de apoio. A questão acabou, no entanto, gerando um ambiente tenso e combativo, que polarizou ainda mais o debate educacional. O confronto de opiniões entre o grupo dos renovadores e dos católicos em relação a questões como laicidade, a gratuidade e a co-educação acabaram concorrendo para concentrar as discussões sobre o papel do Estado na promoção da educação nacional.

Quanto ao projeto dos militares, que associava a educação à questão da segurança nacional, pode-se dizer que essa concepção foi vitoriosa no pós-1937. Ao longo do Estado Novo, a preocupação fundamental do governo no campo educacional foi com a homogeneização cultural e o enraizamento na população brasileira de um nacionalismo estratégico de mobilização controlada (SCHWARTZMAN, 2000, p. 86).

Para a discussão aqui proposta, interessa reter que no debate do problema da educação nacional na década de 1930, mais do que a defesa de pontos de vista diferenciados, o que estava em jogo era a disputa por posições ideológicas opostas. Como esclarece Carlos Roberto Jamil Cury (1979), aquele debate expressava o modo diferenciado como as elites intelectuais e políticas compreendiam a crise brasileira – uma crise que foi interpretada por esses intelectuais a partir de diferentes concepções de homem, de sociedade e de Estado, e a partir das quais, consentâneos com os interesses do seu tempo e com o papel atribuído à educação, aqueles intelectuais tomaram para si a tarefa de promover novas concepções sobre o papel da educação escolar na construção da nação brasileira (CURY, 1979).

Esse quadro se acirra quando o Governo Provisório de Getúlio Vargas, não dispondo de uma política educacional elaborada e coerente, mas já tendo iniciado as reformas educacionais, solicitou à Associação Brasileira de Educação (ABE), reunida no Rio de Janeiro, em 1931, na sua IV Conferência Nacional de Educação, a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação. Ocorre, sem considerar aqui as intenções do governo, que as divergências ideológicas entre os projetos em disputa produziram um impasse e aprofundou

as diferenças entre as correntes de pensamento. O impasse levou ao lançamento, em 1932, do manifesto “A Reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo”, documento/monumento que segundo Libânia Xavier, representou o ideal de um grupo que, se autodelegou a missão de conduzir o Brasil à modernidade, por intermédio da reforma educacional, e difundiu em âmbito nacional a bandeira da educação pública como fator de construção de uma sociedade democrática (XAVIER, 2004, p. 21).

O princípio da educação popular como ponto central do projeto político de reordenação da sociedade brasileira, expresso no Manifesto de 1932, foi endossado pelos constituintes de 1934. Eles entenderam ser a educação questão por demais relevante para ficar circunscrita à esfera local de decisão, e por isso fizeram constar na Constituição de 1934 a determinação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) de elaborar um Plano Nacional de Educação que orientasse a ação modernizadora do governo no campo da educação.

Compreender as linhas gerais do debate produzido em torno da proposta de elaboração do Plano Nacional de Educação ajuda a construir um entendimento dos rumos que a discussão do problema da educação nacional tomou ao longo do Estado Novo e a razão pela qual na década de 1950 Anísio Teixeira propõe a reconstrução educacional da nação.

3. O Plano Nacional de Educação

Concebida originalmente pelos educadores da ABE como estratégia para evitar que a educação ficasse à mercê de flutuações do cenário político, a idéia de elaborar um Plano Nacional de Educação tinha a pretensão de conferir certa unidade aos diversos sistemas de ensino dos estados. Isso sem ferir o livre desenvolvimento de iniciativas regionais e locais ou impedir a sua adaptação à diversidade do meio brasileiro. Fixado pela União e aprovado pelo Poder Legislativo, visava orientar a ação do Estado na construção de soluções para os problemas educativos e fazer a distribuição adequada do auxílio federal aos serviços de educação nos Estados²⁹ (HORTA, 1982; ROMANELLI, 1999).

²⁹ Os auxílios existiam desde 1918 (decreto n. 13.014). Foram criados para contribuir na expansão da rede escolar do País. Nas décadas 1930 e 1940, foram redirecionados para atender a medidas de segurança nacional, especialmente em municípios constituídos por antigas colônias de imigrantes. Em 1942, os auxílios federais passaram a constituir o Fundo Nacional do Ensino Primário, regulamentado pelo Decreto n. 19.513.

Para adaptar-se à tarefa de produzir o Plano Nacional de Educação, o CNE foi reformulado em 1936.³⁰ Naquele mesmo ano, o ministro Gustavo Capanema recolheu, por meio de um minucioso inquérito realizado com professores, estudantes, jornalistas, sacerdotes e políticos de todo o País, subsídios para fundamentar a construção do Plano Nacional de Educação. Uma atitude prudente, segundo Simon Schwartzman, se considerada a conjuntura da época, pois havia um grande dissenso em torno da questão da educação nacional, e as experiências nessa direção elaboradas pelo nazismo, fascismo e comunismo, alimentavam grandes polêmicas sobre o papel da educação nacional. (SCHWARTZMAN, 2000)

Com base nas respostas ao inquérito elaborou-se o Plano, que chegou a ser encaminhado ao Congresso, em maio de 1937, mas, em virtude das mudanças políticas produzidas pelo golpe de 1937 e da implantação do Estado Novo, não chegou sequer a entrar em discussão (HORTA, 1982; ROMANELLI, 1999). Segundo avaliação de Schwartzman, o Plano, rico em minúcias e detalhes, reafirmava a crença no poder das leis e da máquina burocrática em levar à frente, pela via educacional, um projeto de amplas dimensões e que envolvia questões de ordem social, econômica, política e moral do País (SCHWARTZMAN, 2000, p. 204).

No pós-1937, com a centralização político-administrativa e a censura imposta pelo Estado Novo, “as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entraram numa espécie de hibernação” (ROMANELLI, 1999, p. 153), e a idéia do Plano Nacional de Educação foi abandonada. O Ministério da Educação concentrou em suas mãos o poder de decisão sobre a política educacional e conferiu prioridade a um projeto nacionalista de feição conservadora e autoritária, que excluía a possibilidade de convivência com outras perspectivas de tratamento da questão educacional.

Na avaliação de Schwartzman (2000), o diagnóstico daqueles que se encontravam à frente do Ministério da Educação era o de que o País sofria de uma absoluta ausência de integração nacional, decorrência do modelo e das práticas liberais que haviam predominado no período anterior à Revolução de 30, degenerando a sociedade nacional. A crítica à política regionalista – acusa de muitos vícios, oriundos de disputas e interesses privatistas que se sobrepunham à edificação da sociedade nacional – indicava que a alternativa para o progresso do País era a nacionalização: “unificar o que estava decomposto”. Isto significava uniformizar e padronizar culturalmente a nação. “Eliminar quaisquer outras formas de organização autônoma da

³⁰ O CNE foi criado na Reforma Campos e reformulado pela Lei n. 174, de 6 de janeiro de 1936.

sociedade, que não fosse na forma de corporações rigorosamente perfiladas com o Estado. Daí o seu caráter excludente e, portanto, repressor” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 181-182).

Essa lógica explica a política de controle dos procedimentos educativos levada a efeito pelo Ministério da Educação entre 1937 e 1946. Naquele período foram estabelecidos os mecanismos básicos do funcionamento do setor educacional por meio da imposição de um conteúdo nacional ao ensino, da imposição de currículos mínimos obrigatórios, da padronização de livros didáticos e da oficialização do projeto da “universidade padrão” – a Universidade do Brasil, protótipo para o estabelecimento da universidade brasileira. A organização do ensino técnico profissional foi feita por meio da reforma do ensino secundário e da consolidação de um sistema nacional de inspeção, composto por uma rede de inspetores regionais, que visava controlar e garantir que as determinações legais fossem realmente cumpridas.³¹

No bojo desse processo, o ministro Gustavo Capanema põe em funcionamento o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).³² O órgão havia sido criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, meses antes da implantação do Estado Novo, como Instituto Nacional de Pedagogia. Representava o consenso de boa parte da intelectualidade em torno da questão da necessidade do norteamento das decisões no campo educacional por princípios técnicos e cientificamente fundamentados.

Cabe ressaltar que o ideário da criação de um órgão impulsor de reformas e melhoramentos da educação nacional já estava em pauta nos debates da Assembléia Constituinte de 1823 e refletia o pensamento de parte da intelectualidade, preocupada com a inserção do Estado brasileiro na modernidade³³. Em 1882, ela reaparece no projeto do então deputado Rui Barbosa, na perspectiva da criação de órgão de estudos educacionais inspirado no modelo francês do *Musée Pédagogique*. O projeto visava, entre outras coisas, encorajar a pesquisa educacional e o aperfeiçoamento da cultura de professores e mestres.³⁴ Em 1890, a idéia chegou a concretizar-se na criação do *Pedagogium*, um centro destinado a impulsionar

³¹ Essa estrutura só começou a ser modificada após a promulgação da Lei n. 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

³² Denominação conferida pelo Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938.

³³ A idéia já aparecia nas discussões da Comissão de Instrução Pública, em 1846, e integrava os projetos dos ministros Paulino de Souza (1870) e José Bento da Cunha Figueiredo (1877), ambos interessados em constituir um Conselho Superior de Instrução Nacional capaz de conferir direção à política educacional.

³⁴ Sobre o Musée Pédagogique, ver: VIDAL. In: MENEZES, 2004, p. 187-211.

reformas e melhoramentos da instrução nacional e centralizar as ações em torno do ensino público, extinto em 1919.³⁵

Contudo, essas idéias sobre a pesquisa educacional e o aperfeiçoamento da cultura dos mestres não foram incorporadas ao Decreto-lei n. 580, que instituiu o INEP, definindo-o “como um centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e da Saúde” (Art. 1º do Decreto-lei n. 580). No conjunto, as atribuições assumidas pelo INEP retiraram do órgão a possibilidade de produzir estudos e pesquisas sobre o problema da educação nacional, e esse era o ponto nodal da crítica de Anísio Teixeira. Segundo ele, a ação do INEP havia se desviado dos seus objetivos originais, e corrigir este desvio era condição imprescindível para promover a reconstrução da educação nacional. Cabe então esclarecer quais ações o INEP vinha desenvolvendo e que lugar Anísio Teixeira reservava para o Instituto.

4. O INEP e as políticas educacionais

Importa ressaltar que, na ausência de um Plano Nacional de Educação que orientasse a ação do Ministério, coube ao INEP o papel de legitimar, do ponto de vista científico, as linhas traçadas pela política educacional do Governo Federal. Encarregado de produzir informações e conhecimento que servissem para “prestar esclarecimento e solução dos problemas pedagógicos” (art. 2º, item “e” do Decreto-lei n. 580), o INEP atuou na organização de dados sobre os problemas da educação nacional e funcionou como uma espécie de base de sustentação e difusão da política do Ministério da Educação, enfatizando os aspectos técnico-científicos do tratamento dos problemas educacionais.³⁶

Operando como um parceiro do poder central, o INEP produziu e divulgou, em sua primeira fase de atuação, gestão Lourenço Filho (1938-1945), dados sobre a vida educacional brasileira

³⁵ Criado por Bejamim Constant e vinculado ao Ministério da Instrução Pública Correios e Telégrafos, em 1890, o órgão teve como diretores, entre 1897 e 1905, Manoel Bonfim e Olavo Bilac, e depois, entre 1911 e 1919, novamente Manoel Bonfim, período no qual criou o periódico *Revista Pedagógica* e o primeiro laboratório de psicologia experimental do Brasil. Cf. BOTELHO, 2002, p. 64-65; BASTOS, 2002.

³⁶ Vale ressaltar que, para Francisco Campos, então Ministro da Justiça (1937-1942), o sistema de ensino deveria estar a serviço da construção da nacionalidade, “seria um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos direitos cívicos e morais que nela se incorporam”. Cf. CAMPOS, 1940, p. 65.

e inquéritos para o levantamento dos problemas relacionados à organização dos currículos e aos procedimentos de ensino, investigações no terreno da psicologia aplicada, além de orientar a seleção, aperfeiçoamento e especialização do funcionalismo público da União.³⁷ Destacam-se nesta fase: estudos sobre a linguagem e questões do ensino da língua e da literatura infantil, preparo de provas de verificação do rendimento do ensino, elaboração de planos para a reforma dos serviços escolares, formação de administradores e inspetores de ensino e levantamento de dados estatísticos para caracterizar os aspectos quantitativos das deficiências do ritmo de desenvolvimento da educação brasileira (FERREIRA, 2006).³⁸ As atividades do INEP contribuía para dar visibilidade às ações do Ministério e fundamentar a assistência técnica prestada aos serviços de educação, públicos e particulares nos estados e nos municípios. Reforçava-se, nesse sentido, o lugar de órgão puramente técnico, o que garantia credibilidade aos planos e pareceres elaborados para dar suporte às políticas traçadas pelo Governo Federal.

No pós-Estado Novo, sob a gestão de Murilo Braga (1946-1952), a ação do INEP assume caráter de cunho mais burocrático-administrativo, marcado pelo atendimento das demandas de gestão dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).³⁹ Instituído em 1942, junto com o convênio Nacional do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Primário, os recursos desse Fundo eram administrados, inicialmente, pela antiga Diretoria do Ensino Primário e Normal, incorporada ao INEP em 1946. A aplicação e a transferência desses recursos federais para os estados passaram a exigir amplos investimentos em estudos técnicos para estabelecer programas e critérios para a construção dos prédios escolares e para a oferta de cursos de aperfeiçoamento de professores primários e classes de demonstração, com vistas à melhoria do ensino. A empreitada restringia a capacidade do INEP de atuar como um centro produtor de inquéritos e diagnósticos dos problemas da vida educacional brasileira, ao mesmo tempo em que o transformava em objeto de disputas por parte de políticos de várias facções

³⁷ Entre 1938 e 1945 o INEP atuou em cooperação com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), realizando estudos voltados para a seleção, o aperfeiçoamento, a especialização e a readaptação do funcionalismo público da União (art. 3º Decreto-Lei n. 580, de 16 de julho de 1938).

³⁸ Cf. Relatório de Atividades do INEP elaborado por Lourenço Filho (1938-1945).

³⁹ O Fundo foi criado em 1942 (Decreto-Lei n. 4.958) e regulamentado em 1945 (Decreto n. 19.513). Sua finalidade era assegurar recursos para a ampliação da rede escolar primária e a melhoria da qualidade do ensino nas unidades federativas. Cf. Anais da 10ª Conferência Nacional de Educação, RJ, 1950, p. 338 e 373.

partidárias interessados no acesso às verbas orçamentárias (MARIANI, 1982; PAIXÃO, 2002).⁴⁰

Em relação à atuação do INEP nesse período (1946-1952), é importante observar que naqueles anos a pasta do Ministério da Educação teve cinco titulares⁴¹ e sofreu alterações significativas na sua estrutura de funcionamento e nas atribuições de alguns de seus departamentos e setores de trabalho. Segundo Ferreira (2006), a ação do INEP no pós 1946 reflete o contexto político de continuidade e mudança característico de um tempo de transição. Se, de um lado, o órgão distanciava-se do papel de coordenador da política oficial de educação, de outro, também não respondia pelos processos de tomada de decisões no campo educacional, circunscrevendo sua ação às atividades de cunho administrativas. (FERREIRA, 2006, p. 49)

Na avaliação de Maria Helena Castro (1999), entre 1938 e 1946, o INEP exerceu, por meio da assistência técnica aos governos estaduais e municipais, papel fundamental na operacionalização da ação do Poder Central. E isso ocorreu numa perspectiva fiscalizadora e numa lógica de uma “rua de mão única”, sem que órgão estabelecesse maiores diálogos com a sociedade civil ou com os dilemas locais. E, por mais questionável que fosse, a intervenção do INEP nas atividades educacionais desenvolvidas nos estados naquele momento era tratada como meramente técnica, sobrepondo-se a qualquer perspectiva de discussão ou de encaminhamentos dos problemas da educação, tendo em vista as particularidades, os recursos ou a opinião pública estadual ou municipal.⁴²

Como já foi dito, desde 1937 a ação escolar foi submetida a um rigoroso processo de fiscalização e controle por parte do Estado, o que acabou neutralizando iniciativas ou qualquer tipo de incrementalismo, inovação ou manifestação de pluralismo no âmbito dos estados e municípios (XAVIER, 1999, p. 50). A extrema centralização administrativa e decisória do Ministério da Educação favoreceu a padronização e a burocratização das atividades escolares, concorrendo para acentuar as inflexões da conjuntura política interessada

⁴⁰ É recorrente na literatura a referência a um depoimento de Darcy Ribeiro sobre a atuação do INEP no período pós-ditadura Vargas, no qual ele afirma ter o INEP se transformado em uma rede de distribuição de verbas para deputados construírem escolas rurais e, em consequência, forçar o Estado a nomear professoras por eles indicadas, fortalecendo assim suas bases clientelísticas locais. Cf. XAVIER, 1999; MARIANE, 1982.

⁴¹ Ernesto de Souza Campos (31/1/1946 a 6/12/1946), Clemente Mariani Bitencourt (6/12/1946 a 15/5/1950), Eduardo Reis Filho (15/5/1950 a 4/8/1950) Pedro Calmon Muniz de Bittencourt (4/8/1950 a 30/1/1951) Ernesto Simões da Silva Filho (31/1/1951 a 25/5/1953) Cf. MEC. Disponível em: www.mec.gov.br/galeriaministros.

⁴² Sobre o INEP, ver: SAAVEDRA, 1988; CASTRO, 1999; FERREIRA, 2006.

em tornar o País mais homogêneo culturalmente e atenuar as diferenças regionais, étnicas e culturais que, naquele momento, o distinguiu negativamente. (SCHWARTZMAN, 2000; XAVIER, 1999)

Somente a partir de 1946, quando o processo de redemocratização do Estado redimensiona o poder concentrado no Ministério da Educação, esta situação começou a ser alterada. Com a ampliação do debate sobre a necessidade de reestruturar a legislação do ensino com vistas a adequar a escola às novas demandas do processo de mudanças sociais, econômicas e culturais que se operavam no País, ganha força entre os educadores a idéia da elaboração de uma política nacional de educação.

No âmbito parlamentar, essas idéias marcaram presença nos debates políticos quando, em 1948, o ministro da Educação, Clemente Mariani, apresentou à Câmara dos Deputados anteprojeto de lei para definir as atribuições e responsabilidades da União e dos Estados em matéria de Educação.⁴³ Com base na Constituição de 1946, que retomava a proposição da Carta de 1934, o anteprojeto propunha a elaboração de diretrizes para a educação nacional, nos moldes de um Plano Nacional de Educação. No entanto, divergências de interpretação do Texto Constitucional sobre a “competência da União para legislar sobre diretrizes e bases e a competência dos Estados pra organizar os respectivos sistemas de ensino” (CARVALHO, 1960, p. 208) reacenderam as discussões sobre a questão da centralização/descentralização dos sistemas de ensino e dos poderes da União para legislar sobre matéria educacional. Uma polêmica que envolvia os temas “elaboração de normas para o financiamento do ensino”, “auxílio federal aos estados”, “processos de reorganização dos sistemas escolares” e “distribuição dos poderes de fiscalização dos serviços da educação”.

Com o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, questões sobre teoria e política educacional voltam à baila. Em acirradas discussões, as interfaces *democracia*, *educação* e *desenvolvimento* se transformam em temática altamente explosiva, evoluindo da questão centralização/descentralização do sistema escolar para o problema do monopólio educacional, estatal ou privado (BERGER, 1976; CUNHA, 1975; MOREIRA, 1960). As controvérsias em torno do financiamento da educação alimentaram uma intensa polêmica, que se estendeu até 1958, quando o substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda

⁴³ Na Câmara o então, deputado Gustavo Capanema propôs o arquivamento do projeto. Mas ele foi reformulado, com contribuições da ABE e reapresentado à Câmara.

redirecionou o debate para a questão da liberdade do ensino,⁴⁴ transformando a discussão em acalorada disputa política em torno da questão: “*público versus privado*”. Esse conflito apenas se abrandou em 1961, quando foi aprovado o texto conciliatório da Lei n. 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).⁴⁵

Em meio a essa polêmica, Anísio Teixeira assume a direção do INEP. Ele, que nas décadas de 1920/1930 havia participado ativamente dos debates educacionais em torno da construção de um projeto nacional de educação e exercido o papel de uma das lideranças mais combativas em defesa da escola pública, demarca com seu discurso de posse,⁴⁶ sua posição favorável à descentralização administrativa da educação e à implantação de um sistema comum de educação pública orientado por diretrizes nacionais que cumpriria o papel de controle e coordenação, sem ferir a autonomia dos sistemas estaduais de ensino. (TEIXEIRA, 1952).⁴⁷

Crítico ferrenho das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Saúde, Anísio condenava a ação centralizadora, uniformizadora e fiscalizadora dos procedimentos escolares e os planos previamente fixados, que, a seu juízo, apenas fortalecia um tipo de educação que “não instruí, não prepara, não habilita, não educa” (TEIXEIRA, 1952 p. 75) e tampouco atendia às demandas da fase de desenvolvimento urbano, industrial, científico e tecnológico pela qual vinha se pautando o Brasil nos anos de 1950, sob a égide do capitalismo industrial.

Profundo conhecedor dos problemas da educação brasileira, ele posiciona-se, ao lado de outras lideranças na defesa da escola pública e de uma radical reforma institucional, das leis e do aparelhamento administrativo do ensino. Na sua avaliação, a reforma deveria pautar-se pela mobilização de esforços, recursos e cooperações, as mais diversas, visando ao mesmo fim: adequar a escola às reais demandas do desenvolvimento do País. Esse processo, segundo ele, só se efetivaria plenamente num contexto de ampla descentralização administrativa. Não cabia ao Ministério da Educação definir planos racionalizantes ou impor programas a serem

⁴⁴ Este também não era um debate novo. Desde os fins do século XIX projetos republicanos liberais defendiam a liberdade de ensino, posicionando-se contrariamente ao que denominavam “monopólio da Educação pelo Estado”, representado nesse caso pela idéia do sistema único de educação pública. Cf. CURY, 2007.

⁴⁵ Sobre os debates em torno da LDB n. 4.024, tema ver: CARVALHO, 1960.

⁴⁶ Na perspectiva de Quentin Skinner, um *ato de fala*.

⁴⁷ Cabe lembrar que Anísio Teixeira ocupou a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal em 1931 e dava continuidade às reformas iniciadas por Fernando Azevedo quando o “reformismo pelo alto” desencadeado pelo governo federal criou uma situação de incompatibilidade com suas idéias, pressionando por seu pedido de demissão. Anísio apresenta seu pedido de demissão do cargo em dezembro de 1935, e não por acaso foi sucedido no cargo de secretário de Instrução Pública por Francisco Campos, em 1936. Cf. FAVERO, 1989; MORAES, 2000.

cumpridos, devendo desincumbir-se das funções de controle e fiscalização que vinha exercendo e

[...] retomar as altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com a qual cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e das experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia, do senso de responsabilidade. (TEIXEIRA, 1952, p. 77)

Se do ponto de vista da sua estrutura o Ministério da Educação já contava com setores específicos voltados para o Ensino Superior, o Secundário, o Industrial e o Comercial, cabia ao INEP a tarefa de conduzir a política de reestruturação do Ensino Primário e Normal, e, em alguns casos, do ensino secundário. Para tanto, era preciso ir além da simples coordenação do auxílio financeiro aos estados, que ocorria por meio de convênios estabelecidos com as Secretarias de Educação das unidades federativas. O INEP deveria assumir o papel de um “centro de inspiração do magistério nacional”, função primordial para a qual ele havia sido idealizado, em 1937. Portanto, mais do que produzir simples “censos estatísticos da educação”, ao INEP cabia [...] medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade de escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam” (TEIXEIRA, 1952, p. 78).

Ao demarcar em seu discurso de posse qual deveria ser o lugar de atuação do INEP, Anísio Teixeira estabelece a base conceitual para a criação do CBPE e dos CRPEs. Aos Centros de Pesquisa ele reserva a tarefa de produzir diagnósticos da realidade educacional da nação capazes de conferir um sentido novo à área da educação. A pesquisa produzida pelos Centros Regionais ofereceria aos educadores o instrumental necessário para que a educação deixasse de ser apreciada e julgada pela “opinião pessoal de cada um” e se tornasse objeto de estudos de quadros especializados, além de difundir um esquema organizacional e conceitual capaz de tornar as ações educativas realmente autênticas e adequadas à fase de desenvolvimento em que se encontrava o País. (TEIXEIRA, 1952, p. 77)

Cabe ressaltar que, em perfeita sintonia com o caráter democrático que Anísio atribuía à instituição escolar, a sua intenção era fazer com que, por meio de pesquisas, os Centros promovessem um mergulho na realidade e na singularidade de cada região do País. Os dados recolhidos nesse trabalho contribuiriam para fazer com que a escola assumisse “novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos” de atuação (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Tal proposta, ao contrário das políticas vigentes, dizia respeito à construção da autonomia da

escola e de seus agentes, à sua percepção de que os processos educativos vinculam-se a processos individuais e ao reconhecimento da identidade do educando e da escola. A sua expectativa era a de que as informações disponibilizadas pelas pesquisas ampliariam as possibilidades de compreensão das culturas locais e regionais, e do estágio de desenvolvimento em que se encontrava o País, nos âmbitos regional e nacional.

Tratava-se, sem dúvida, de uma perspectiva de compreensão do problema educacional brasileiro bastante diferenciada daquela em que o INEP vinha atuando desde a sua criação. No entanto, a sua implementação dependia do equacionamento de questões de ordem política, administrativa, teórica e conceitual, que envolviam consensos e dissensos nas formas de compreender a articulação entre os temas “educação”, “economia” e “planejamento estratégico do desenvolvimento nacional”.

5. Consensos e dissensos

Levando-se em conta o dilema do desenvolvimento nacional nos anos de 1950, pode-se dizer que a idéia da educação escolar como instrumento de integração do indivíduo ao novo sistema de normas e valores trazidos da sociedade urbano-industrial tornou-se consensual no discurso do governo e dos intelectuais. A percepção das questões econômicas e culturais como valores convergentes e complementares transformou o tema “educação” num desafio teórico e político que mobilizou tanto a crítica social quanto o Poder Público em torno de projetos de reordenação da sociedade brasileira. Partilhando de uma mesma intencionalidade, mas posicionando-se em diferentes perspectivas de analíticas, intelectuais e políticos interpretaram de forma distinta o argumento de que industrialização e educação eram os mecanismos fundamentais para promover a mudança social e o desenvolvimento brasileiro. As idéias produzidas nesse debate originaram novos entendimentos acerca das relações entre educação, economia e mudança social, temas mobilizados tanto no sentido de responder às demandas da formação de mão-de-obra, oriunda da acelerada expansão industrial quanto para formalizar a construção da democracia política, contida no princípio do reconhecimento ao direito universal à educação.

Pode-se dizer, com base nas reflexões de Clarice Nunes (2000), que nos anos de 1950 a questão educacional estava claramente delineada como “um problema governamental” (NUNES, 2000 p. 110). De um lado, foi tratada como um fator de aumento da produtividade, que, por conseqüência promoveria o desenvolvimento econômico e a modernização do País. De outro, foi vista como meio eficaz de integração social das populações pobres e marginais dos grandes centros urbanos, o que elevaria a participação na vida democrática com grandes conseqüências para o processo de consolidação da ordem social moderna e industrial.

No entanto, não havia consenso em torno da definição de quais seriam as ações políticas mais eficazes para articular a educação escolar ao desenvolvimento econômico e tampouco para definir qual seria o “modelo de escola e de ensino mais adequado à realidade nacional” (XAVIER, 1999, p. 77). Vistas em perspectiva, as reflexões em torno da relação entre educação e desenvolvimento expressavam diferentes diagnósticos de realidade produzidos pelos grupos envolvidos nesse debate, como atesta a literatura educacional produzida no período.⁴⁸

Analisando a questão do ponto das concepções que a idéia de “plano ou de planejamento educacional” assumiu ao longo dos debates travados em torno do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até fixar-se na fórmula apresentada pelo Plano Nacional de Educação de 1962, José Silvério Baia Horta (1982) indica que, em linhas gerais a discussão sobre educação e desenvolvimento nos anos de 1950/1960 compreendeu pelo menos três pólos de percepção do problema. O primeiro expressava a perspectiva do planejamento integral da educação articulada ao planejamento econômico global. Esta linha, predominante nos debates intelectuais dos grupos ligados à ideologia do nacional desenvolvimentismo, aparece nas Conferências Internacionais da Educação realizadas em Lima, em 1956, e Punta Del Leste, em 1961. A tônica, nesse caso, foi colocada na questão da necessidade de elaboração de estudos científicos sobre a educação e a formação de pessoal técnico-especializado para estreitar a colaboração entre o campo educacional e o organismo central do planejamento econômico e social do País. Nesse caso, a ênfase recaía no imperativo da remoção dos obstáculos ao processo de desenvolvimento e remetia para a necessidade de preparação de quadros técnicos imprescindíveis ao processo de crescimento do País. Esses quadros deveriam estar afinados com a mentalidade do desenvolvimento industrial e atuar em

⁴⁸ Vale lembrar estudos de SILVA (1957); MOREIRA (1960); ABREU (1968).

conformidade com as demandas do processo de industrialização, como sugeria o Programa de Metas do governo Juscelino Kubitschek.

O segundo pólo de percepção da questão pautava-se pela lógica da reconstrução das políticas públicas com vista à reformulação da organização e dos métodos da educação nacional, segundo o espírito que atribuía à escola a capacidade de condensar e inovar a matéria social. Essa percepção retomava concepções já expressas no documento/monumento *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932* e formava o alicerce da aspiração de Anísio Teixeira de transformar o INEP em um instrumento de coordenação e liderança estimuladora do processo de renovação e adequação das instituições educacionais à nova realidade da nação brasileira, que se industrializava e demandava uma escola mais eficiente e mais eficaz.

O último foco dado à questão surgiu em meio aos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi o que prevaleceu no Plano Nacional de Educação. O Plano, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, teve seu alcance reduzido ao estabelecimento de critérios e de normas reguladoras para a aplicação dos recursos dos fundos nacionais de ensino e à definição das metas para a educação escolar a serem alcançadas até a década de 1970. (HORTA, 1982)

De acordo com Horta (1982), para compreender por que a polêmica travada nos anos de 1950 em torno da questão do planejamento da educação acabou se restringindo à questão do financiamento, é preciso considerar que não existia no Brasil naqueles anos uma forte base política e administrativa capaz de assegurar a existência de organismos técnicos adequados para desenvolver o planejamento nacional. O elemento de sustentação da idéia do planejamento educacional era a ideologia nacional desenvolvimentista, e foi a partir dela que as ligações entre educação e desenvolvimento começaram a tomar vulto. Concordando com a avaliação Robert Daland (1969), o autor afirma que, ao contrário da experiência de outros países, o planejamento educacional no Brasil foi buscado como um “instrumento eficaz para encurtar o caminho para a uma posição de nação moderna e poderosa, com um elevado padrão de vida”. (DALAND, 1969 *apud* HORTA, 1982, p. 11)

A análise do autor chama a atenção para a ênfase conferida à dimensão econômica da educação na efetivação do desenvolvimento e para o porquê da sua inserção como um setor estratégico no planejamento brasileiro. Essa questão será desenvolvida no segundo capítulo, mas, por agora, o que não se pode deixar de ressaltar, são as mudanças que se operavam na

vida do País naquele momento e se constituíram em indicador importante para a inclusão da educação nas propostas de planejamento do desenvolvimento nacional.

6. Desafios de uma sociedade em mudança

Não há como desconsiderar que a preocupação com o planejamento educacional, nos anos de 1950, também se organizou em resposta à experiência intensiva de transformação social vivida no Brasil em consequência de sua acelerada expansão industrial e urbana. Tal situação alterava profundamente os modos de vida, os valores e comportamentos da sociedade, como também evidenciava interesses em disputa expressos em diferentes perspectivas. Por meio da crítica à ineficácia das instituições escolares, consideradas inadequadas ao atendimento das demandas de formação requeridas pelo desenvolvimento. Através da defesa da formação de quadros técnicos especializados indispensáveis para assegurar o avanço tecnológico do País, e, especialmente, por meio da denúncia à falta de políticas públicas de integração das populações marginais ao processo do desenvolvimento industrial; expresso na escassez de estratégias para a erradicação do analfabetismo, ampliar a escolarização primária e a formação de professores, que naquele momento eram leigos, em sua grande maioria.

Por outro lado, a expansão urbana e industrial fazia crescer a demanda da população por escola, ao mesmo tempo em que estabelecia uma relação direta entre escolarização e *status* social. O otimismo gerado pelo processo de industrialização ampliava as expectativas do surgimento de novos postos de trabalho, o que possibilitaria às populações das áreas urbanas mudanças no seu padrão de vida e lugar social. Os concursos para cargos públicos e privados valorizavam o diploma, e este se tornava, cada vez mais, um distintivo, um elemento capaz de produzir diferenciação do lugar social do seu portador, independente de suas origens sociais (FERNANDES, 1966, 1983).

Configurava-se no País um cenário social no qual a educação escolar assumia novos sentidos e finalidades para a população. Na busca por oportunidades de emprego nos setores bancário e comercial, e em atividades técnicas especializadas, a classe média transformava a educação secundária em estratégia de manutenção de privilégios e lugar social. O desejo de ascender socialmente pela via do emprego tornou-se o principal fator de estímulo dos estudantes em

busca do ensino médio, como atesta a pesquisa realizada por Juarez Lopes Brandão, em 1956, sobre a escolha ocupacional e a origem social dos ginasianos de São Paulo.⁴⁹

Porta de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a carreiras e empregos de alta qualificação, as vagas na escola secundária passaram a ser disputadas cada vez mais pelas classes médias urbanas, que congestionavam o modesto sistema de educação secundária e superior existente no País. Uma demanda não foi, entretanto, atendida pelo setor público, mas pelo setor privado, que expandiu vertiginosamente a oferta de vagas naquele ramo do ensino, no período.⁵⁰ Na avaliação de Anísio Teixeira (1957) e Geraldo Bastos Silva (1957, 1959), essas vagas eram oferecidas em condições insatisfatórias do ponto de vista pedagógico e comprometiam os exames vestibulares que davam acesso às escolas de educação superior, impossibilitadas de absorver o grande número de concluintes do ensino médio.⁵¹

O quadro marca o início de uma grande contradição. A classe média, envolvida na ação de conquista do acesso ao ensino médio e superior, ampliava o espaço político de debate em prol da democratização da escola. No entanto, ao mesmo tempo, essa conquista esvaziava o espaço político de luta pela escola primária pública, o que contribuía para ampliar as distâncias sociais e culturais entre as classes médias e as camadas mais pobres da população. Do ponto de vista cultural, configurava-se uma espécie de reserva do atraso, representada pelo alto índice de analfabetismo e pela pobreza das populações das áreas rurais e das periferias dos grandes centros, os chamados “bolsões de miséria”, espalhados pelo interior do país. (FREITAS, 2005, 2007)

Para Anísio Teixeira esse quadro colocava sob suspeita o lugar da escola secundária, transformada em via privilegiada de acesso ao ensino superior, quando, esse grau do ensino sequer possuía “a modesta pedagogia da escola primária”. Favorecida pela legislação e pelo respaldo institucional e financeiro das políticas herdadas do Estado Novo, aquele modelo de secundária reforçava “o espírito da educação para o exame e o diploma”, distanciando o País do imperativo da formação de quadros técnicos especializados, em conformidade com as

⁴⁹ Cf. Boletim Informativo do CBPE, Revista Educação e Ciências Sociais n. 2, agosto de 1956, p. 43-62

⁵⁰ Em 1959, do total de vagas ofertadas no ensino secundário, 65% eram em estabelecimentos particulares. Cf. SILVA, 1959, p. 27. Dados do Serviço de Estatística do MEC registram, entre 1933 e 1953, um aumento no número de matrículas no Ensino Secundário da ordem de 490%. Este índice, se cotejado com os da escola elementar e superior, revelavam uma proporção de 10,3 alunos matriculados na escola primária para 1 na escola secundária e 8,6 alunos matriculados na escola primária para 1 no ensino superior. Portanto, em que pese a anomalia verificada nos anos de 1950, também é preciso considerar o fato de a escola secundária se apresentar como uma instituição puramente urbana, inexistente na zona rural. Cf. ABREU, 1955, p. 14.

⁵¹ Sobre o tema, ver: TEIXEIRA, 1957, p. 3-29.

demandas do processo de industrialização, situação inaceitável para um País que pleiteava superar os obstáculos ao desenvolvimento. Afinal dizia ele, diante do quadro de mudanças vividos no País naqueles anos, não se podia mais admitir que o Brasil se fizesse “representar” de nação civilizada, tampouco aceitar que a educação escolar continuasse a ser “válvula de segurança do emprego fácil”. (TEIXEIRA, 1952, p. 74-75)

A situação de crise, contudo, não envolvia apenas a escola secundária, mas também a primária e a superior. A realidade mostrava que na fase de desenvolvimento em que se encontrava o País apenas o aumento quantitativo das instituições de ensino não assegurava o atendimento das reais necessidades educativas da nação. Para Anísio Teixeira, mesmo contando com um importante aparato de instituições e dispositivos legais de regulamentação da educação escolar, o País ainda não havia saído “do estado de ficção institucional para o da realidade institucional”. As decisões da política educacional e as possibilidades de inovação das práticas pedagógicas esbarravam em estruturas centralistas que permaneciam vigorando, enquanto no Congresso as discussões das Diretrizes e Bases da Educação eram constantemente adiadas.

Esses elementos da conjuntura educacional brasileira permitem estabelecer uma demarcação dos brasis que se desenhavam naquele momento histórico. A situação de miséria verificada em várias regiões do País e a precariedade no atendimento das demandas fundamentais da população – saúde e educação, habitação e infra-estrutura, saneamento e transporte – coloca em xeque a democracia e a liberdade política instauradas em 1946. Os dilemas urbanos e rurais do País alargaram os debates sobre os rumos do desenvolvimento e abriam frestas para a atuação do saber técnico e especializado, devotados à reflexão dos processos sociais, em especial a sociologia, a geografia, a arquitetura e o urbanismo. Diante desse quadro de questões Anísio Teixeira está interessado em atingir concretamente a escola e provocar a sua modernização e reestruturação por meio de uma ação mais abrangente, capaz de articular a questão educacional à questão social e cultural, e de difundir pelo País, de modo organizado e sistemático, as bases do programa de reconstrução da educação nacional.

Anísio entendia que tal intervenção só seria eficaz se fundamentada em dados empíricos consistentes, produzidos por meio de estudos cuidadosos e impessoais, que indicassem as reais necessidades das escolas. No entanto, a máquina administrativa do INEP não dispunha das condições objetivas para encarregar-se dessa tarefa. O corpo técnico do Instituto não era suficiente para atender ao conjunto das necessidades requeridas para pôr em curso a produção

de um amplo diagnóstico da situação educacional do País, alicerce para a reconstrução da escola brasileira. Fazia-se necessário, então, construir esses caminhos.

7. Entreatos ao Projeto dos Centros de Pesquisa do INEP

Em 1953, ao analisar a crise educacional brasileira em artigo publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Teixeira (1999, p. 310-326), ele apresenta uma súmula de dez providências que, no seu entendimento, impunham-se ao País como condição para dar início ao processo de reconstrução da educação nacional.

A primeira delas dizia respeito à descentralização administrativa do ensino, como forma de assegurar a autonomia das instituições escolares e melhor distribuir as responsabilidades na execução das medidas para o seu bom andamento. A segunda referia-se ao processo de mobilização de recursos para o financiamento da educação. Para tanto, propõe o estabelecimento de Fundos, organizados com recursos federais, estaduais, municipais, administrados por conselhos autônomos e com poder de decisão sobre a aplicação dos recursos, “inclusive no pagamento de empréstimos e planos de inversões; nos quadros do pessoal e do magistério locais, com tabela de vencimentos locais”. (TEIXEIRA, 1999, [1953], p. 322)

O terceiro e o quarto item da súmula versavam sobre a questão da continuidade do sistema educacional. Segundo ele, o sistema escolar deveria estruturar-se na seguinte lógica: “escola primária obrigatória, ensino médio variado, flexível e especializado, ensino superior rico e seletivo”. Em relação ao período escolar, ele propunha o prolongamento das atividades em um mínimo de seis horas diárias, “tanto no primário quanto no médio, acabando com os turnos e só permitindo o ensino noturno, como escolas de continuação, para suplementação da educação”. (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 322)

O quinto e o sexto item da súmula tratavam do trabalho do professor e das condições do ensino. Ele sugere a autonomia do trabalho docente e a eliminação de “todos os meios de imposição oficial de programas, livros didáticos e currículo rígido”, que, ao seu juízo,

produziam “efeitos opostos ao bom andamento do ensino servindo, até mesmo, como justificativa para o mau ensino”. (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 322)

Do sétimo ao décimo itens da súmula, Anísio Teixeira trata da situação do ensino secundário, médio e superior. Propõe que os dois primeiros anos do ensino secundário “se façam, complementarmente, nos bons grupos escolares”⁵² e sugere o “exame de Estado” como mecanismo de admissão ao ginásio, ao colegial e ao colégio universitário, mantendo-se o vestibular para a entrada na universidade. E por fim, recomenda a divisão do curso superior em dois ciclos: o básico e o profissional, além da pós-graduação. Sugere que as instituições de ensino superior ofereçam cursos variados, em diferentes níveis, de técnicos e profissionais médios, prevendo sempre a possibilidade do diplomado “continuar, ulteriormente, os estudos e terminar os cursos regulares”. (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 322)

A execução dessas medidas seria acompanhada de um vasto movimento de inquéritos, por meio dos quais seriam esclarecidos os objetivos, reveladas as deficiências e corrigidos os erros e possíveis maus resultados do processo. Com base nos dados dos inquéritos, seria organizado uma “campanha de renovação de métodos e de aperfeiçoamento dos professores, de melhoramentos dos livros didáticos, do material de ensino, dos laboratórios, dos prédios e de tudo mais que completa o universo escolar” (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 322).

Interessa chamar atenção, nessa proposta de Anísio Teixeira, para a forma como ele concebe a idéia de um sistema nacional de educação que equilibra descentralização com liberdade de ensino e responsabilidade, um sistema que tenha como base de sustentação duas linhas de ação que se combinam e se re-alimentam. Uma delas é o processo de verificação de resultados, propiciado pelos inquéritos, medida que, sem ferir a autonomia e o progresso ininterrupto da escola, contribuiria para ligá-la, da forma mais autêntica, à comunidade local e às mais altas necessidades nacionais. A outra, o processo de renovação das práticas escolares por meio de estudos e pesquisas de base empírica e científica sobre as realidades locais e regionais. Estes estudos ofereciam subsídios para a produção dos instrumentos de trabalho para os professores. Como ele sugere: guias, manuais de ensino e livros experimentais contendo sugestões e recomendações, livro texto, livros didáticos, produzidos dentro do espírito dos inquéritos (TEIXEIRA, 1952, p. 78-79).

⁵² Essa idéia foi incorporada ao “Plano de ampliação do currículo do curso primário”, apresentado pelo ministro da Educação Clóvis Salgado, em 1956, para as cidades com mais de 10 mil habitantes. Cf. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, v.26, n. 63, julho/set, 1956, p. 202-221.

Ao atrelar a renovação das práticas educacionais aos inquéritos de realidade – reveladores das demandas das comunidades – e associar tais demandas ao projeto mais amplo do desenvolvimento nacional, Anísio Teixeira atribuía à escola um papel central no processo de aceleração do tempo histórico, no sentido da construção da moderna sociedade industrial e democrática. Ele vê a escola como uma instituição que se orientada por princípios democráticos e beneficiada pelos procedimentos racionalizadores das ciências, tornar-se-ia instrumento da formação de uma nova consciência pública.

8. A educação escolar no desenvolvimento brasileiro

Em seu discurso de posse como diretor do INEP, Anísio Teixeira afirmava que o dado mais preocupante da realidade educacional brasileira dos anos de 1950 era o fato de o País ainda não se encontrar institucionalmente preparado para enfrentar a fase histórica do desenvolvimento, que então se processava.

[...] não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido de educação popular, que devia se assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública e já as contingências do crescimento estão a nos exigir urgentes medidas de ‘revisão, redireção e refinamento das instituições escolares existentes’. (TEIXEIRA, 1952, p. 70-71)

Expandindo-se sem se adequar às exigências da moderna sociedade urbano-industrial, o sistema nacional de ensino, ao invés de corroborar para o desenvolvimento, agravava ainda mais os desequilíbrios existentes. Vivia-se no País um estado de confusão, cuja origem estava no próprio processo histórico de constituição do sistema. O Brasil enfrentava uma crise institucional, resultado do legado de *transplantação de idéias e de modelos institucionais* que se estabeleceu desde os tempos coloniais e permaneceu no horizonte cultural da nação sustentando um quadro de dualidade social, uma espécie de falseamento da realidade, que fazia com que a sociedade brasileira vivesse em dois planos: “o real, com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes” (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 313-325).

Por isso, era urgente proceder à “reverificação e a reavaliação” das instituições escolares, de modo a identificar suas distâncias da realidade e estabelecer, em face das condições reais, as

demandas a serem atendidas. E a estratégia para tanto era a promoção de inquiridos esclarecedores, capazes de examinar o que já havia sido feito e como foi feito em matéria de educação e dar a ver a marcha da expansão educacional brasileira e os problemas que necessitavam ser enfrentados. Essa tarefa cabia ao INEP. O conhecimento da *realidade nacional*, por meio dos estudos e pesquisas promovidos pelo INEP, desencadearia um movimento de eclosão de uma consciência do *problema brasileiro*,⁵³ condição indispensável ao processo de reconstrução da nação. (TEIXEIRA, 1952, p. 76-77)

Anísio considerava os anos de 1950 o momento histórico propício para a superação das dualidades da sociedade brasileira. O País experimentava um processo de mudanças sociais intensas, geradas pelo acelerado processo de urbanização e industrialização, que promovia a incorporação das massas do campo ao operariado dos centros industriais e gerava uma onda de mobilidade da população em busca de novas oportunidades. O quadro contribuía para alterar o cenário cultural do País. A população, despertada pelos novos meios de comunicação material e mental, buscava a escola porque compreendia melhor o significado da escolarização.⁵⁴ Vivia-se uma fase de indisfarçável inquietação social. Dizia Anísio,

Estamos, com efeito, a fazer, agora, a nossa revolução industrial melhor, diríamos, tecnológica, com seu rol de conseqüências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira'. [...] Uma das conseqüências dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais [...] Todos estamos a ver o estado de confusão e crise que estamos imersos [...] tornada mais grave pela tenuidade de nossas instituições. (TEIXEIRA, 1952, p. 70)

A razão dessa tenuidade tinha origem na duplicidade e ambigüidade de tratamento da questão educacional por parte do próprio Estado. Na sua avaliação, o Estado (União e províncias), mesmo tendo promovido a educação popular – caracterizada por escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas, legislou sobre o ensino de modo a anular o próprio esforço oficial. Isso se deu por intermédio de uma política educacional que concedia ao Ensino Secundário o privilégio de ser via única de acesso ao Ensino Superior, um privilégio que conferiu ao Ensino

⁵³ As expressões *realidade nacional* e *problema brasileiro* conformam o léxico do período e indicam a pretensão intelectual daquele momento “conhecer e dar vazão ao ser da nação”. Sobre o tema ver: FREITAS, 1998.

⁵⁴ Dados do IBGE em 1955 informam que numa população de 58.600.000 habitantes, 10,2% formada de crianças entre 7 e 10 anos, deveriam estar nas escolas primárias cerca de 5.800.000. No entanto, as matrículas no ensino primário não passavam de 4.500.000, havendo, portanto, sem escolas 1.300.000 crianças. Cf. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.26, n.63, julho/set. 1956. p. 204.

Secundário uma condição de superioridade em relação aos demais ramos de ensino – o Primário, o Normal e o Técnico Profissional – “becos sem saída, para onde iriam os alunos que não pudessem freqüentar o secundário, preparatório para o superior”. (TEIXEIRA, [1953], 1999, p. 319)

Essa duplicidade do sistema abriu espaço, especialmente após 1930, para uma expansão escolar descompassada. De um lado, a escola secundária, caracterizada como de “treino da mente” e por essa filosofia de custo mais barato, expandiu-se “sem controle rígido e apenas no papelório”, sob a iniciativa particular e mediante as facilidades proporcionadas por uma “poderosa burocracia central e centralizadora” (TEIXEIRA, [1953], 1999, p. 319). De outro lado, o sistema público – escola primária, normal, ensino técnico-profissional e agrícola – de custo operacional sempre caro, porque, para funcionar, requeria oficinas, laboratórios, aparelhagens de alto custo, “sem nenhum privilégio especial, valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem, nem mesmo a de passar para outras escolas”. (TEIXEIRA, [1953], 1999, p. 319)

A conseqüência dessa política foi um processo de perecimento do sistema público enquanto a escola secundária, em sua maior parte de propriedade privada era beneficiada por uma

[...] legislação infeliz e ambígua passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças as facilidades de uma pedagógica obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia moderna mais das escolas públicas primárias e pós-primárias. (TEIXEIRA, [1953], 1999, p. 320)

Diante desse quadro institucional e da ação das forças sociais que o desenvolvimento brasileiro vinha liberando na década de 1950, o ponto crucial do problema educacional estava na necessidade de se construir a correlação entre a escola e as demandas da sociedade. A falta de correlação entre a escola e a sociedade era aspecto evidente no Ensino Secundário. Distante da realidade social, aquele nível de ensino oferecia um tipo de educação acadêmico e livresco que reduzia seus objetivos ao simples propósito de “passagem nos exames”. Mas, tal situação já dava mostras de mudanças. Registrava-se, naquele momento, uma insatisfação e até mesmo uma revolta de diferentes setores da sociedade contra a uniformidade e rigidez de seus currículos e programas, de seus “livros didáticos fracos e pobres, mas oficialmente adotados” (TEIXEIRA, [1953], 1999, p. 321).

No âmbito do Ensino Primário, observa-se a mesma falta de correlação com as demandas sociais e a ineficácia da escola enquanto instituição cultural. Seu caráter seletivo era visível nos seus critérios de promoções, que só permitia o progresso dos meninos que aprendiam mais depressa, que assimilavam melhor, forçando os demais a deixar a escola antes mesmo de terminada a quarta série. Anísio enfatizava que ao lado de outras causas econômicas, a ausência de pontos de contato entre a escola e a sociedade operava “como fator de desânimo, levando os alunos pobres, que são a maioria a abandonar os bancos escolares” (TEIXEIRA, 1956, p. 208).

Tem-se assim que simplificada em seus objetivos, contando com um período escolar reduzido, com conteúdo de ensino insuficiente e escassa oferta de vagas, a escola primária vivia uma séria crise. Para solucionar tal crise era necessário expandi-la numericamente e suprir a “sede popular por escola”, mas era preciso fazer isso “sem ludibriar a população com a inflação de deficientes, más e péssimas escolas”, instituições que ameaçavam corromper todo o sistema educacional. Anísio alertava que a solução para o problema não era fácil nem imediata e que, para encarar o problema, era indispensável mobilizar recursos e buscar cooperações as mais diversas, visando ao mesmo fim: romper com o “estado de ficção institucional” que caracterizava a sociedade brasileira e configurava a vida social em dois planos: “o real, com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes” (TEIXEIRA, 1969, p. 266). Por isso

[...] a escola, mesmo a que se designava popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, o sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos de que não podia aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. (TEIXEIRA, 1969, p. 273)

Marcos Cezar Freitas (2001) destaca que, para demonstrar o predomínio da esfera privada sobre a esfera pública na sociedade brasileira e refutar os argumentos contrários à idéia da construção de um sistema comum de educação pública, Anísio produziu nos anos de 1950 importantes sínteses históricas que buscaram explicar, por meio do percurso da educação escolar no Brasil, as razões do nosso atraso. Assim, na década de 1950, um momento de aguda reorganização do capitalismo nacional, ele interpreta a “personalidade do país” recorrendo à genealogia dos nossos problemas e destacando o forte componente domiciliar/privado que a colonização portuguesa havia legado à cultura brasileira. Uma herança negativa, segundo ele, e que aprisionava o Brasil nos quadros de um passado marcado

por privilégios típicos da ordem tradicional. Tal situação impedia, mesmo diante dos avanços da industrialização, a emergência de valores e regras públicas próprias da ordem social moderna e democrática. As marcas desse passado estavam presentes em idéias e valores transplantados e num quadro de “permanências advindas do latifúndio e da escravidão”, que permaneciam diacronicamente determinando a nossa organização social. Esses elementos “apartavam o país do convívio com a razão e a democracia” (FREITAS, 2001, p. 56).

A dinâmica social dos anos de 1950 indicava que este era um passado que precisava ser conhecido e deixado para trás. O País chegava a uma fase histórica que impulsionava a transformação daquela realidade. A Pátria, dizia ele, era menos o seu passado que os seus projetos de futuro.

Somente agora, a bem dizer, começamos a ser uma nação com suas diversas camadas sociais já se incorporando em um todo, que é e em breve ainda mais amplamente será o povo brasileiro, considerando ele, todo ele, como a própria nação e não como uma parcela desdenhada e obscura, sobre que reinava uma diminuta classe dominante. (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 324)

Para Anísio, a história demonstrava que os projetos de futuro da nação precisavam considerar as raízes no passado, mas deveriam apoiar-se no presente. E a reconstrução da escola era uma exigência do presente, um componente fundamental na “batalha pelo nosso desenvolvimento como povo e nação”. Para não perder essa batalha, o País precisa recuperar “passos e etapas cronologicamente inevitáveis”. No caso brasileiro, algumas dessas etapas não haviam sido concretizadas, e por isso era preciso corrigir o percurso, adequar as instituições às demandas daquele presente.

Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar [...] escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. (TEIXEIRA, 1952, p. 76)

Aqui, é importante ressaltar que, ao defender a necessidade de modernizar a escola para adequá-la à fase de desenvolvimento em que se encontrava o País, o que certamente incorporava preocupações com formação para o mundo do trabalho, Anísio Teixeira não se filiava à perspectiva de atualização da escola às exigências de ordem econômica. Como destaca Marlos Rocha (2006), a matriz da concepção de moderno no pensamento anisiano tem como marca fundamental a sua compreensão sobre as finalidades culturais da educação. Logo, o desígnio da educação escolar era o de servir à formação do indivíduo. Nessa

perspectiva, seus fins sociais não se sobrepunham ao seu objetivo precípua de fazer fluir a personalidade do educando (ROCHA, 2004, p. 169).

Assim, interessado em iniciar o processo de integração da “nação real em suas instituições assim tornadas reais” e corrigir as distâncias sociais existentes entre as diferentes realidades regionais do País, Anísio Teixeira põe a funcionar, já no segundo semestre da sua gestão, os chamados programas paralelos “campanhas extraordinárias”, na linguagem da época, uma solução “criativa e improvisada” (LAFER, 2002), típica do governo Juscelino Kubitschek e que funcionou como alternativa de fuga às amarras da administração pública, pois permitia recrutar pessoal, estabelecer parcerias com Universidades e instituições privadas, negociar com organismos internacionais, como a UNESCO, que naquele momento ofertava às chamadas “sociedades periféricas” assistência técnica e ajuda financeira para o combate ao analfabetismo, a formação de quadros técnicos profissionais e fomento às atividades de pesquisas. Por meio das “Campanhas”, o INEP contornou dificuldades administrativas relacionadas à capacitação de seus quadros técnicos, firmou convênios para ações conjuntas com outras organizações, criou mecanismos de acesso a financiamentos internacionais e estimulou a vinda de pesquisadores estrangeiros para o País.

Instituída no âmbito do Ministério da Educação, Portaria n. 160, de 26 de março de 1953, a primeira foi a Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino (CALDEME), iniciada em 1952. Seu objetivo era oferecer ao Ministério da Educação de informações específicas sobre os programas e matérias do Ensino Primário e Ensino Médio. Por intermédio da CALDEME, foram contratados professores para realizar os levantamentos e celebrados acordos para a produção de manuais didáticos, nas diversas áreas disciplinares. O trabalho resultou em publicações sobre métodos de ensino e na elaboração de oito manuais para o Ensino Secundário, uma iniciativa sem precedentes no Brasil.

Em abril de 1953, teve início a Campanha de Levantamento e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (CILEME), cuja finalidade era esclarecer aos poderes públicos e à opinião especializada dos educadores sobre os fatos e práticas educacionais presentes nas escolas. Por intermédio da CILEME, foram estabelecidas parcerias com professores das universidades e escolas do Ensino Médio, e publicados mais de dez livros e cerca de trinta estudos na sua área (MARIANI, 1982, p. 175-176).

Na avaliação de Clarice Nunes (2000), as campanhas extraordinárias não só permitiram ao INEP escapar das amarras da burocracia pública, mas possibilitaram compor um quadro descritivo da escola e da realidade socioeducacional do País que demarcaria o início de uma nova fase no tratamento das informações educacionais, de caráter empírico-qualitativo e fundadas o diálogo com as ciências sociais. Nesse aspecto, as Campanhas antecipavam o projeto do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que seria viabilizado dois anos depois, mediante a articulação entre o INEP e a UNESCO.⁵⁵

Busquei até aqui indicar a forma como Anísio Teixeira compreendeu a crise educacional brasileira nos anos de 1950 e atuou diante das políticas educacionais herdadas do Estado Novo. Lidando com as dificuldades e as restrições do aparelhamento institucional existente e em face de seu propósito de desenvolver atividades de pesquisa científica que fundamentassem uma nova concepção sobre o lugar dos sistemas educativos na reconstrução da nação, ele buscou, no âmbito da administração pública, alternativas que viabilizassem o encontro da ciência com a política, e assim criar as condições para a reorganização e o fortalecimento de um sistema de educação pública que democratizasse as oportunidades de acesso e contribuísse para o desenvolvimento nacional. Resta explicitar o caminho escolhido.

9. O Projeto CBPE: novo ângulo de leitura do problema da educação nacional

A criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) representou a estratégia de Anísio Teixeira para conferir agilidade e autonomia à ação do INEP e criar as condições objetivas para pôr em curso o seu plano de reconstrução educacional da nação.

Organizado como estrutura paralela ao INEP,⁵⁶ o CBPE e os Centros Regionais se configuravam como frentes avançadas do Instituto. A idéia da criação dessa estrutura já vinha sendo gestada desde 1952, por meio dos contatos de Anísio Teixeira com a UNESCO. A

⁵⁵ Criada no pós-II Guerra Mundial (1946) para promover uma “política de oportunidades de educação amplas e iguais para todos”, a Unesco teve papel destacado no incentivo às pesquisas no campo das ciências sociais no Brasil e na discussão dos processos de escolarização na América Latina, nas décadas de 1950/1960. Além de ter participado diretamente da criação do CBPE. Cf. MAIO, 1999; XAVIER, 1999; FREITAS, 2001.

⁵⁶ Libânia Xavier chama a atenção para o paralelismo no próprio nome das duas instituições, que se forma por sinônimos: Instituto/Centro, Nacional/Brasileiro, Estudos/Pesquisas, Pedagógicos/Educacionais.

agência ofertava naquele momento às chamadas “sociedades periféricas” assistência técnica e ajuda financeira para o combate ao analfabetismo, a formação de quadros técnicos profissionais e o fomento às atividades de pesquisas. O envolvimento de Anísio com a UNESCO teve início na década de 1940, quando ele atuou como consultor nas Conferências Internacionais de Instrução Pública, e ampliou-se com o “Projeto Unesco”, um amplo programa de pesquisas sobre as relações raciais e a *assimilação* cultural no Brasil, patrocinado pelo órgão com o objetivo de demonstrar ao mundo detalhes das interações raciais no País, julgada à época singular e bem sucedida: a democracia racial e a assimilação dos índios.⁵⁷

Como o desdobramento desse projeto, Anísio Teixeira articulou, em 1949, o Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia, firmado com Universidade da Colúmbia, que possibilitou o contato entre cientistas brasileiros e norte-americanos e permitiu a produção de conhecimentos sobre a diversidade regional existente na Bahia e sobre as mudanças sociais e econômicas que vinham se processando na região naqueles anos. Em 1950, ele criou a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência, na Bahia, instituição integrada posteriormente ao Projeto Unesco. A partir dessas experiências, Anísio recolheu subsídios técnicos, articulou conhecimentos pessoais, promoveu negociações institucionais, fez contatos com pesquisadores estrangeiros, enfim, mobilizou as condições institucionais para o encontro entre a educação, a antropologia e a sociologia abrindo novas perspectivas de tratamento das questões educacionais, que seriam posteriormente incorporados ao projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE).

Em 1952, já como diretor do INEP, aproveitando-se da presença do diretor do Departamento de Educação da Unesco no Brasil, William Beatty,⁵⁸ ele propôs uma parceria com aquele órgão para a elaboração de um *survey* aprofundado da situação educacional brasileira. O levantamento deveria ser realizado por um grupo de especialistas brasileiros e técnicos da UNESCO com a finalidade de produzir elementos que pudessem contribuir para o planejamento da educação nacional em todos os níveis e graus de ensino. A idéia ganhou

⁵⁷ Sobre o Projeto Unesco, ver: MAIO, 1997, 1998. Lembra o autor que à frente do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO encontrava-se, desde 1949, o brasileiro Artur Ramos.

⁵⁸ Ele veio sondar as possibilidades para instalar no País um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base, mas concluiu pela impossibilidade da criação do organismo no País. Cf. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1. Vol.1 n. 1, março de 1956, p. 36.

contornos e consistência entre 1952-1953, enriquecida por contribuições de diversos colaboradores,⁵⁹ o que deu origem ao projeto do CBPE.

O ponto de partida do projeto estava na idéia da adequação da educação às necessidades da sociedade brasileira e o objetivo era produzir conhecimentos sobre a realidade escolar fundamentados em bases científicas e capazes de possibilitar o tratamento da questão educacional como fato social, cultural e econômico.

Tendo como norte esses princípios, intelectuais ligados a Anísio e a UNESCO elaboram um plano de ação pautado pela idéia da composição de um amplo mapeamento da realidade escolar e cultural do País: o “mapa cultural” e o “mapa educacional”, sugeridos por Otto Klineberg,⁶⁰ na primeira reunião de discussão do projeto. Esses mapas deveriam oferecer conhecimentos sobre a cultura brasileira, num sentido socioantropológico, e elaborar um quadro completo da situação educacional do País, o que incluía aspectos relativos aos currículos dos diversos níveis de ensino, as características das instituições, disponibilidades materiais, frequência, natureza da população escolar, enfim, um retrato da escola brasileira. Os mapas subsidiariam a ação dos Centros de Pesquisas na “formulação de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país em cada região e nos níveis do ensino primário, médio e superior, e, no setor da educação de adultos”, conforme ficou estabelecido no Decreto Federal, n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955, que criou aquela estrutura.

A primeira crítica a essa perspectiva para a atuação do CBPE foi formulada por Florestan Fernandes⁶¹ (1920-1995), então convidado a participar da discussão do projeto. O principal argumento de Florestan era o de que a idéia dos mapas como instrumento de conhecimento da realidade era precário, pois ofereceria uma representação estática da realidade, insuficiente para colaborar no ajuste das relações entre a educação e as mudanças sociais. Florestan concordava que as mudanças em curso no Brasil exigiam uma política “nova no setor da educação” e que esta deveria se fundamentar em resultados de processos investigativos das

⁵⁹ Dentre eles, Almir de Castro, Jaime Abreu, J. Roberto Moreira, R. Atcon, Armando Hildebrand, Frederico Rangel, Charles Wagley, Marvin Haris, Carl Witheres, Adroaldo Junqueira Aires, Paulo Carneiro, H. Laurientie, Delgado de Carvalho, Otávio Martins, Francisco Montojolos e posteriormente, Florestan Fernandes e Antônio Cândido. Cf. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1. Vol.1 n. 1, março de 1956, p. 37.

⁶⁰ Técnico da Unesco que produziu junto com Charles Wagley, Bertran Hutchinson e João Roberto Moreira, o documento síntese do projeto CBPE Cf. *Educação e Ciências Sociais*, vol. 1, n.1, março de 1956.

⁶¹ O sociólogo vinha participando das discussões desde 1952 e foi convidado por Anísio Teixeira para dirigir o Centro Regional de São Paulo. Ele não aceitou o convite, mas fez parte do Conselho Administrativo do órgão. A direção do CRPE/SP ficou a cargo de Fernando Azevedo. Cf. FERREIRA, 2001.

condições objetivas da sociedade brasileira, o que significava reconhecer a educação como um importante fator de influência e que necessitava ser orientado no sentido do desenvolvimento do sistema social (FERNANDES, 1966 [1955], p. 570). Mas o problema, segundo ele, estava no fato de essa definição ficar restrita aos objetivos internos de uma instituição criada na estrutura do governo. Corria-se o risco de esses objetivos permanecerem circunscritos à própria instituição, sem inserir-se em um conjunto de renovações necessárias na órbita do Ministério da Educação, para que formulações práticas, voltadas para a recondução das políticas educacionais, fossem definidas pelo governo. Era conveniente, portanto, que aqueles princípios fossem estabelecidos com clareza, para que pudessem regular e dirigir os fins de natureza prática das atividades dos Centros de Pesquisas Educacionais. (FERNANDES, 1966 [1955], p. 573)

O desafio de se construir vínculos entre as atividades de pesquisa e de aplicação prática de seus resultados, com vistas à superação dos dualismos da sociedade brasileira, apresentava-se como uma questão complexa, que já havia sido considerada por Anísio Teixeira. No entanto, ele compreendia que, se situada como um contraponto ao patrimônio do pensamento centralizador e autoritário, a ação dos CBPE e dos CRPE se constituiria como a expressão de novas leituras políticas dos problemas brasileiros. Para Anísio Teixeira, o desafio não estava apenas em perceber os problemas educacionais, mas em enfrentá-los intelectualmente, tarefa para qual, e nisso ele concordava com Florestan, aquela geração de cientistas sociais não podia se furtar, fosse em função de alvos empíricos, teóricos e pragmáticos oferecidos pela temática, fosse pela crença no lugar social da educação no processo de transformação da realidade social (FERNANDES, 1974 [1960]). A questão a ser equacionada naquele momento era a da viabilização do projeto, de forma a possibilitar a associação entre educadores e cientistas sociais em trabalhos cooperativos cuja meta explícita era a aplicação prática das pesquisas no sentido de delas retirar propostas de política educacional.

Como destaca Libânia Xavier, a questão da organização e do planejamento da instituição, a do formato da sua estrutura interna e a da definição de seus fins práticos permaneceram gerando polêmica ao longo da experiência. A ambição de se estabelecer o intercâmbio entre pesquisa educacional e investigação social constituía-se, sem dúvida, em empresa arriscada (XAVIER, 1999, p. 179). Mas o que importa destacar é que Anísio vislumbrava por meio do Projeto CBPE a possibilidade de reunir educadores e cientistas sociais em torno de um projeto de construção de um padrão nacional de ciência e de tratamento dos problemas da educação

no Brasil. E o alicerce desse projeto se constituía nos procedimentos de observação e análise da realidade social, econômica e cultural, típicos das ciências sociais, campo que se destacava como importante instrumento descritivo e interpretativo da cultura brasileira.

O recurso às ciências sociais, área que naquele momento encontrava-se impactada pelo conceito antropológico de cultura e pela influência metodológica da produção de *surveys*, surgia como a possibilidade de se oferecer ao campo da educação o instrumental teórico necessário à compreensão ampliada das demandas locais e regionais. Representava o encontro entre a estratégia para se enxergar de perto as estruturas arcaicas da sociedade brasileira e a estratégia para produzir diagnósticos para a sua superação. As ciências sociais vinham promovendo naqueles anos uma ampla problematização da forma peculiar como o desenvolvimento econômico alterava as feições da sociedade brasileira, e o campo da educação se apresentava como terreno fértil às suas investigações. Nas palavras de Maria Isaura de Queiroz (1972), na década de 1950, descrever e analisar o conjunto de mazelas sociais vividas no País e corporificadas na oposição rural/urbano, arcaico/moderno, desenvolvido/atrasado tornou-se o desafio de uma geração de pesquisadores interessados em explicar os elementos e processos que marcavam a “dinâmica de um sistema sócio cultural em mudança”. (QUEIROZ, 1972, p. 514)

Na avaliação de autores como Maria Isaura Queiroz (1972), Mariza Corrêa (1988), Luiz Antonio Cunha (1992), Sérgio Miceli (1995), Libânia Xavier (1999) e Marcos Cezar Freitas (2000), os anos de 1950 foram altamente favoráveis à produção da pesquisa em ciências sociais.⁶² Essa produção concentrava-se, em especial, na Universidade de São Paulo (USP) e na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) nas quais uma geração de jovens pesquisadores como Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Luiz Pereira e Darcy Ribeiro, respaldados pelos recentes conceitos, métodos e teorias produzidas no âmbito das ciências sociais, orientavam seus trabalhos para a análise da realidade da nossa formação cultural e indicavam novas formas de compreender os problemas brasileiros, alguns deles vinculando-os à perspectiva do planejamento estratégico.⁶³

⁶² Sociologia, antropologia, política e economia. Para Anísio Teixeira, ciências-fonte da educação, instrumental teórico para a compreensão ampliada dos problemas educacionais. Cf. CORRÊA, 1988.

⁶³ Ainda não havia no Brasil uma estrutura de produção científica passível de aplicação prática em planejamento educacional. “O que existiam eram estudos de caráter inexato, nos quais não se cogita sequer de sua necessidade como fundamentação a um planejamento racional de sistema educacional, para o qual alias, nem mesmo a simples conduta prática, frente a um problema é observada”. Cf. ABREU, 1956, p. 111.

Libânia Xavier (1999) destaca que naquele momento a concepção antropológica de cultura tornou-se uma noção-chave e orientou uma série de estudos de comunidade que foram aplicados em diferentes regiões do País, por intermédio do CBPE. Esses estudos tinham o interesse de compreender os problemas educacionais a partir da análise das formas pelas quais a educação se realizava localmente e da compreensão das relações entre padrões de cultura local e organização dos sistemas formais de ensino, aspectos que acabaram se tornando um poderoso instrumento de combate às idéias fundadas em determinismos naturalistas que serviam para legitimar a desigualdade social.

Não por acaso, nos meios acadêmicos o tema predominante foi a mudança social. A surpreendente transfiguração da sociedade de feitiço rural para uma sociedade de caráter urbano e industrial despertava o interesse de pesquisadores, ao mesmo tempo em que a economia e a pesquisa aplicada ao planejamento eram vistas “como o instrumento por meio do qual seria possível organizar o processo de mudança que redundaria no desenvolvimento” (XAVIER, 1999, p. 94). A realidade de uma sociedade em mudança investia aqueles pesquisadores da condição de intérpretes da dinâmica das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que se processavam no País. Ancorados em um novo empirismo sociólogos, economistas e antropólogos disponibilizavam elementos concretos para se pensar os vínculos entre o complexo cultural brasileiro e a construção de propostas de intervenção na realidade, no sentido de acelerar ou modificar os processos de mudanças sociais vividos no País, naquele momento histórico. (CORRÊA, 1987, QUEIROZ, 1972; PEREIRA; FORACCHI, 1983).

De um lado, imagens do mundo moderno e cosmopolita nutriam a crença nas possibilidades de superação do subdesenvolvimento, pela via da industrialização, do acesso à ciência e à tecnologia, elementos que desencadeariam mudanças e retirariam do passado comunidades que sobreviviam intactas, presas a uma realidade no qual o estilo de vida material e não material não correspondia às características do tempo presente (FREITAS, 2007). De outro, todavia, reeditavam-se imagens do Brasil como “terra de contrastes”. A alusão à idéia dos “dois brasis”, inscritos na oposição rural/urbano, arcaico/moderno, demarcava novas representações da sociedade brasileira, e estas representações vão se fazer presentes em diferentes manifestações culturais e políticas. No romance neo-realista, que oferecia, com magnitude, um quadro das características das formações regionais brasileiras; na produção acadêmica, que se ocupava da investigação dos processos de transição do tradicional para o

moderno e no debate político e intelectual, interessado em produzir alternativas para a superação do subdesenvolvimento e nas acirradas discussões parlamentares que decidiam os rumos da elaboração de um plano para a educação nacional.

O projeto do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa é parte desse quadro mais amplo de questões e se configura como um projeto político que mistura pesquisa educacional com pesquisa sociológica, na intenção de decifrar a realidade brasileira, e, por meio dela, despertar a consciência pública para a necessidade da viabilização de um projeto de nação que concebesse a cultura brasileira como plural e diversificada.

No plano da política educacional, o que se buscava era a racionalidade e o estabelecimento de uma compreensão ampliada dos problemas do ensino. O investimento na pesquisa representava a possibilidade de inaugurar uma mudança de foco do problema e da rota de ação dos governos. Elas ofereceriam ao Poder Público os dados de realidade que possibilitariam uma nova perspectiva de leitura dos problemas da educação, abrindo espaço para a elaboração e a implementação de políticas públicas capazes de adequar, material e culturalmente, a escola aos processos de mudança que se encontravam em curso na sociedade brasileira.

Reformular valores e concepções, ajustar a escola às demandas do desenvolvimento industrial, planejar o uso dos recursos financeiros do Estado, essas eram as questões imperativas daquele momento histórico. O desenvolvimento era o mote das discussões em torno da reestruturação dos sistemas de Ensino Secundário, Médio e Superior, considerados defasados para atender à demanda de formação de quadros técnicos e profissionais, exigidos pela industrialização, e para a urgência da ampliação da oferta de vagas no Ensino Primário, compreendido como fator essencial para consolidar a ordem democrática, de matiz liberal, e acelerar o processo de modernização da sociedade brasileira.⁶⁴

Concebidos para atuar em múltiplas direções os Centros de Pesquisas foram idealizados como uma espécie de frente avançada do INEP. Deveriam atuar na formação de quadros técnico-profissionais; para tornar o magistério menos empírico e mais científico, na produção de

⁶⁴ Vale lembrar que em 1956, cerca de quase 19 milhões de pessoas, 51,65% da população brasileira, acima de 10 anos era analfabeta. Cf. Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1956 p. 337). Um índice que comprometia a democracia e o desenvolvimento, num tempo em que a “mera alfabetização já não basta para garantir a participação ativa e consciente do indivíduo na vida social” Cf. Mensagens Presidenciais (1890-1986) Brasília, Inep, 1987, p. 309.

material pedagógico, livros didáticos, currículos, estudos e medidas escolares; e na capacitação de professores. Esperava-se dos Centros de Pesquisas uma ação efetiva no sentido de disseminar a atividade de pesquisa e congregar a intelectualidade em um amplo programa de produção de diagnósticos e prognósticos da realidade cultural e escolar de cada região.

Portanto, mais do que conferir tratamento científico aos problemas da educação – questão de fundo dos debates da década de 1930, a ambição do Projeto CBPE a materialização de uma nova perspectiva de compreender e tratar os problemas da educação escolar, como fato social cultural e econômico. E, nesse sentido, o programa de trabalho do CBPE propunha a sua inserção no campo das formulações intelectuais e das experimentações que acompanhavam o desenvolvimento das ciências sociais. A articulação entre educadores e cientistas sociais concorreria para profissionalizar os quadros do magistério e preparar pesquisadores, tendo em vista o despertar de uma consciência pública do lugar da educação no desenvolvimento.

Conclui-se que o projeto institucional dos Centros Regionais de Pesquisas visava difundir pelo País essa nova racionalidade em relação à leitura e ao tratamento das questões educacionais. A pretensão era a de criar no ambiente regional condições institucionais para a produção de pesquisas fundadas na perspectiva do diagnóstico da realidade e na associação entre educação e ciências sociais. Pensada nesses termos, a finalidade da pesquisa educacional era oferecer aos poderes públicos locais um traçado da figura educacional de cada região e do País como um todo, capaz contribuir para que as decisões políticas fossem tomadas com maior controle sobre suas repercussões e conseqüências. O conhecimento dos problemas escolares, em termos econômicos, sociológicos e antropológicos, contribuiria para subsidiar a ação dos governos na tarefa de planejar, racionalizar e modernizar a aplicação dos recursos públicos, além, de oferecer alternativas ao aperfeiçoamento do magistério e às atividades de ensino, com vistas a tornar a escola um meio eficaz de garantia da inserção dos indivíduos na vida social e na fase do desenvolvimento econômico em que se encontrava o País.

Atuando em regime de autonomia e como frente avançada do INEP, cabia aos Centros Regionais de Pesquisa a tarefa de viabilizar a reconstrução educacional da nação. E, desse lugar, eles integraram o polissêmico debate sobre as relações entre educação e desenvolvimento, que teve lugar no Brasil das décadas de 1950 e 1960. Resta, então, compreender quais eram os termos desse debate.

A EDUCAÇÃO NO DEBATE DO DESENVOLVIMENTO: AS DÉCADAS DE 1950/1960

O gesto que liga as idéias aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador (Michel de Certeau, 2000).

Os anos 1950/1960 no Brasil podem ser caracterizados como o tempo do desenvolvimento, um tempo no qual a sociedade e o Estado se mobilizaram em torno de um amplo debate político e acadêmico sobre a necessidade de modernizar e desenvolver a nação. As discussões envolveram parte significativa da elite intelectual em uma rica e complexa reflexão sobre as razões do atraso brasileiro e a urgência da promoção de mudanças sociais e culturais no País.

De um lado, esse debate envolvia a questão da viabilização do programa econômico do governo Juscelino Kubitschek, conhecido como “Plano de Metas”, cujo propósito fundamental era acelerar o tempo histórico, promovendo “cinquenta anos [de progresso] em cinco [de governo]”. De outro, a idéia da aceleração do tempo histórico, que encontrava respaldo no conjunto de transformações econômicas, sociais e culturais que se operavam de forma rápida, embora desigual, em praticamente todas as sociedades ocidentais.

A rapidez e a dinâmica dessas mudanças despertavam a atenção de cientistas sociais interessados em compreender os processos de mudança e sistematizar um pensamento científico capaz de explicar e orientar tais processos. Nessa direção, foi particularmente notável o empenho desses estudiosos em relação à temática educacional. Naqueles anos, a educação oferecia aos intelectuais que se dedicavam ao estudo dos “problemas brasileiros” elementos concretos para o conhecimento dos processos de mudanças sociais e culturais que se operavam no País, ao mesmo tempo em que permitia a construção de propostas de intervenção, tendo em vista o propósito de acelerar ou modificar tais processos (PEREIRA e FORACCHI, 1983, XAVIER, 1999). Na expressão de Maria Isaura Queiroz (1972), na década de 1950, “dos aspectos do real, nenhum parece ter inspirado tanto os pesquisadores quanto aqueles que tratavam da sociologia educacional”. (QUEIROZ, 1972, p. 522)

As conexões entre educação, mudanças sociais e desenvolvimento, verificadas nos anos de 1950, já foram delineadas por alguns analistas que, sob diferentes perspectivas, traçaram as linhas mestras do pensamento social e educacional brasileiro daquele período.⁶⁵ Esses estudos permitem uma demarcação do repertório de idéias e práticas partilhadas e postas a circular por uma geração de intelectuais e políticos que se dispuseram a refletir sobre as razões do nosso atraso e a formular alternativas para fundamentar e guiar a ação do Estado na remoção dos obstáculos ao desenvolvimento. Numa palavra, superar o subdesenvolvimento, termo que ganhou “concreção nessa década” e transformou-se “em alvo difuso a ser atingido pelas forças vivas da nação” (MOTA, 1977, p. 156).

Indagando sobre a “diferença de sentido” entre as idéias que vincularam a escolarização da população ao progresso da nação e as análises que associaram a escolarização ao desenvolvimento econômico, Marcos Cezar Freitas (2007) pondera que “não parece ser consistente supor que desenvolvimento e progresso sejam sinônimos enquanto signos da política, da cultura e da “*ratio* econômica”. No seu entendimento, a idéia de escolarização, que, desde o século XIX, foi considerada pelo pensamento social brasileiro como “irradiadora de progresso”, não tem o mesmo sentido da “escolarização que foi “adaptada” para que o desenvolvimento pudesse acontecer”. (FREITAS, 2007, p. 5)

Inspirado por essa questão, este capítulo quer fixar o *repertório cultural* que particularizou o pensamento e a ação política predominantes nos anos 1950/1960 e subordinou o debate educacional às demandas do desenvolvimento. Para tanto, irá mostrar a centralidade adquirida pelas noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento, industrialização e escolarização nos projetos que se propuseram a reorientar as políticas de Estado voltadas para a organização do sistema escolar. O objetivo é destacar no pensamento social e educacional dos de 1950 as idéias que vincularam a reconstrução educacional ao projeto do desenvolvimento econômico brasileiro e aquelas que associavam a educação ao progresso da nação.

A noção de *repertório cultural* tem por alicerce as reflexões de Charles Tilly (1993) e Ann Swindler (1986), que a definem como:

[...] conjunto de criações culturais apreendidas, mas que não tem origem em uma filosofia abstrata ou ganham forma enquanto resultado de propaganda políticas; elas emergem da luta [...] e designam [...] um conjunto limitado de

⁶⁵ Em especial Freitas (1998, 2001), Xavier (1999, 2006), Brandão e Mendonça (1997), Mota (1977, 2000), Cunha (2006), Chaves (2006).

esquemas que são apreendidos, compartilhados e postos em prática através de um processo relativamente deliberado de escolha. (TILLY, 1993, p. 264)

Para Swindler (1986), os *repertórios* funcionam como “caixa de ferramentas”, à qual os agentes recorrem, selecionando recursos, conforme suas necessidades de compreender certas situações e de posicionar-se diante delas. Trata-se de um complexo de visões de mundo, de formas de pensar e de formas de agir empregadas pelas pessoas em diferentes configurações para definir e construir linhas de ação (SWINDLER, 1986, p. 273).

Partindo das formulações desses autores, Ângela Alonso (2002) definiu *repertório cultural* como “um conjunto de recursos intelectuais disponíveis numa dada sociedade em certo tempo. É composto por padrões analíticos; noções; argumentos; conceitos; teorias; esquemas explicativos; formas estilísticas; figuras de linguagem; metáforas e não importa a consistência teórica entre seus elementos. Seu arranjo é histórico e prático” (ALONSO, 2002, p. 39). Essa idéia assume especial importância neste estudo, porque chama a atenção para a forma como os atores elaboraram a sua compreensão das situações e construíram alternativas para superá-las.

Convém lembrar, com Lucian Febvre (1977), que as idéias não se separam radicalmente das formas de vida social que permitiram a sua produção. Nesse sentido, para capturar o *arranjo histórico e prático* que as noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento, industrialização e escolarização adquiriram nas décadas de 1950/1960 no Brasil, é preciso considerar que naquele período a sociedade brasileira viveu um tempo de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais sem precedentes na história nacional.

Alguns dados numéricos sobre o perfil de distribuição da população ajudam a visualizar aspectos da amplitude dessas mudanças. Segundo o *Anuário Estatístico Brasileiro*, em 1940 cerca 69% da população brasileira vivia em áreas rurais;⁶⁶ nos anos de 1950 migraram para as cidades 8 milhões de pessoas, cerca de 24% da população daquela população; nos anos de 1960 foram quase 14 milhões, cerca de 36% da população rural; e na década de 1970 foram 17 milhões, cerca de 40% da população rural. “Em três décadas, chegou-se à espantosa cifra de 39 milhões de pessoas”. (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 581)

⁶⁶ Cf. Anuário Estatístico do Brasil, Ano XXIII, XXVII, v. 32.

Uma sociedade em trânsito, uma população em busca das oportunidades oferecidas pelo processo de desenvolvimento econômico: assim podemos descrever o quadro social brasileiro nos anos de 1950/1960. A migração alicerçava o otimismo na produção industrial. No conjunto, a economia brasileira entre 1940 e 1960 teve um crescimento por habitante da ordem de 32.9 em 1940 para 101.6 em 1960, enquanto no mesmo período o número de pessoas vinculadas à ocupação fabril cresceu de 49% em 1940 para 56%, em 1960.⁶⁷

Do ponto de vista educacional, essa rápida expansão dos contingentes urbanos configurava-se como um grande problema social. A intensificação das migrações do campo para as cidades colocava em cena novos atores e alterava a natureza e o volume da demanda por escola. A rápida expansão da massa populacional nas grandes cidades e a premência de se promover sua integração como mão-de-obra na sociedade urbana e industrial, imprimiam à educação escolar não apenas o atributo de direito de todos, mas, sobretudo, o de necessidade de todos. No final da década de 1950, avaliava João Roberto Moreira.

[...] pelo menos a metade superior da sociedade brasileira passava naquele momento a querer beneficiar-se da educação escolar, pois que dispunham de condições sociais que lhe faziam sentir a necessidade da escola. E se considerarmos ainda que, da metade inferior, pelo menos uma parcela de (10 a 20%) estimulada por todos os mencionados fatores econômicos e sociais, também passa a querer educação escolar, temos que, em nossos dias, cerca de 60 a 70% da população brasileira sente a escola como uma necessidade e, portanto, como um direito das novas gerações. E a pressão por mais escolas se faz sentir em todos os cantos do país (MOREIRA, 1960, p. 194-195).⁶⁸

A crescente demanda por escola colocava em pauta a questão da redemocratização e da reconstrução do sistema educacional, temática que desde os anos finais do Estado Novo vinha ocupando espaço cada vez maior nas agendas governamentais e no debate acadêmico. Segundo Libânia Xavier (1999), nos anos finais da década de 1940, de forma consensual, “tanto o governo quanto a ABE defendiam a prioridade do ensino primário e normal, a flexibilidade dos níveis e ramos de ensino e a obrigatoriedade de um mínimo de cultura geral para todos, como meio de consecução da educação democrática” (XAVIER, 1999, p. 73).

⁶⁷ Dados da CEPAL, Simpósio Latinoamericano de Industrialización. Cf. CARDOSO; REYNA, 1967.

⁶⁸ Para o autor, dados do Censo de 1950 permitem afirmar que naquele momento 1,6% da população constituía a classe alta e 50%, a classe inferior. Os estratos médios configuravam 47,4% do total de habitantes. Convém lembrar, no entanto, que estudos empíricos de abrangência nacional sobre distribuição de renda e desigualdades sociais no Brasil só foram iniciados no Censo de 1960. Portanto, os dados do autor pautam-se em outros elementos do Censo de 1950, como tipo de ocupação e índices de alfabetização da população.

Mas, para além das questões relativas à expansão da oferta da escolarização primária, o governo mostrava-se particularmente preocupado com a adequação da escola às demandas do desenvolvimento. A idéia de ajustar a escola às necessidades dos novos tempos, é atestada pelo discurso do presidente Juscelino Kubistcheck, dirigido às alunas do Instituto de Educação de Belo Horizonte, na solenidade de formatura da turma de 1956: ⁶⁹

As necessidades de nosso tempo estão a exigir que a escola primária se transforme. Forçoso é que o ensino de primeiro grau abra [...] às classes menos abastadas para que se aufera melhor rendimento do seu trabalho nesta época profundamente transformada pelas conquistas da técnica. [...] já não se considera a escola primária simples estágio para a aprendizagem dos rudimentos da leitura, escrita e do cálculo. Há de também preparar o homem para o trabalho, integrando-o na economia nacional. [...] A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas (KUBISTCHECK, 1957, p. 144).

Percebe-se que o fundamento do discurso do governo é o da adequação da escola às novas diretrizes do desenvolvimento científico e tecnológico que se operavam na sociedade brasileira. A formação do indivíduo deveria voltar-se para a grande meta do desenvolvimento econômico. O resto viria por conseqüência. A propagação dessa idéia fez circular diferentes imagens sobre a escola brasileira e suscitou diferentes proposições acerca da relação entre educação e o desenvolvimento.

Mesmo considerando a diversidade das análises e de propostas produzidas pelos intelectuais que se mobilizaram diante desse desafio, não há como negar que, com diferentes gradações, a temática da escolarização da população esteve associada aos projetos de “reforma de base” ⁷⁰ e expressaram as aproximações e os distanciamentos desses intelectuais em relação ao modelo de desenvolvimento a ser adotado no País.

Beneficiando-se do clima de liberdade política da época e da urgência atribuída ao planejamento e a racionalização da ação pública, o debate educacional adquiriu naqueles anos relevância estratégica. A educação foi incorporada como um dos cinco setores destacados pelo *Plano de Metas* ⁷¹ e debatida com grande ênfase por diferentes setores da sociedade. Conduzido por políticos e intelectuais, acadêmicos e não acadêmicos, e os chamados

⁶⁹ Cf. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.27, n. 65, jan/março 1957, p. 144.

⁷⁰ Reformas, econômica, política, constitucional, agrária, eleitoral, administrativa e educacional.

⁷¹ Meta n. 30: formação de pessoal técnico com objetivo de “intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento”. Cf. LAFER,2002.

“educadores profissionais”, que, desde as décadas de 1920/1930, atuavam no campo educacional com marcada ênfase nas questões relativas à defesa da escola pública, laica, universal e gratuita; à descentralização administrativa dos sistemas escolares; e formação de quadros técnicos profissionais da educação. Nos anos de 1950, todavia, a essas questões, agregavam-se novos desafios, interesses e perspectivas analíticas relacionadas à dimensão econômica que atribuída à educação escolar a tarefa de formar as habilidades requeridas pelo “mundo moderno”, difundir os avanços tecnológicos e o progresso material e preparar os sujeitos para a vida democrática.

Na teia dos discursos em prol do ajustamento dos indivíduos às demandas do novo tempo, a escolarização da população foi abordada, ao lado da industrialização, como fator dinâmico do desenvolvimento econômico e do progresso social. Industrialização e escolarização assumiram naquele tempo a condição de elementos intensificadores das mudanças culturais tidas como necessárias para que o desenvolvimento pudesse ocorrer. A educação escolar foi tratada como mecanismo de promoção da mudança social, seja por seu potencial de formação da mão-de-obra qualificada, o que promoveria o aumento da produtividade e permitiria a elevação do padrão material da vida da população; seja por sua capacidade de difundir uma nova mentalidade social, que, com seu rol de conseqüências práticas, aceleraria o processo de construção da democracia e o ingresso do País no patamar das nações desenvolvidas.

Essas idéias não constituíam um padrão analítico homogêneo, mas circulam com grande intensidade nos debates políticos, nas reflexões teóricas e na opinião pública em geral, suscitando uma diversidade de argumentos, conceitos e esquemas explicativos por meio dos quais buscou-se, sobretudo, produzir alternativas para a superação do subdesenvolvimento. Os diferentes arranjos teóricos e práticos que, naquele momento, vincularam a escola ao progresso da nação e aqueles que associaram a escola ao projeto do desenvolvimento econômico justificam a importância de se estabelecer algumas distinções entre as noções de desenvolvimento e de progresso.

1. Progresso e desenvolvimento: algumas considerações

Dentre as imagens que circulam na literatura que aborda as décadas de 1950/1960 a mais recorrente talvez seja aquela que caracteriza o período como um *tempo de mudanças*. Essas mudanças aconteciam de forma acelerada em praticamente todo o mundo ocidental,

transformando estruturas de produção, necessidades de consumo, valores e o modo de vida das pessoas. A rigor, essas mudanças já se encontravam em curso desde os anos finais da Segunda Guerra Mundial, e eram produto dos avanços verificados nos campos da ciência, das comunicações e das tecnologias, elementos que contribuíam para forjar novas concepções acerca do papel da ciência e da indústria como fatores dinâmicos do desenvolvimento econômico.

No âmbito do pensamento econômico e da sociologia do desenvolvimento, a industrialização passou a ser tratada como o componente fundamental ao processo de desenvolvimento econômico das sociedades periféricas e fator responsável por repercussões positivas na construção das modernas sociedades democráticas. Tais idéias provocaram um alargamento da percepção sobre o *progresso e o atraso* e ajudaram a disseminar a crença de que o desenvolvimento econômico verificado em alguns países do hemisfério norte e sustentado por sistemas operativos de avançada tecnologia e suporte no planejamento estratégico, também poderia ocorrer nos países periféricos, desde que estes assimilassem os avanços daqueles, sem ter que necessariamente repetir as etapas do seu passado (BAIROCH, 1986).

Segundo Otávio Dulci (1999), essa forma de compreender a experiência da expansão industrial dos países mais avançados tinha por base de sustentação estudos que, focando “casos históricos”, levantaram sólidas evidências que permitiam retificar a noção iluminista de progresso, simplificada na idéia do contraste entre tradição e modernidade, princípio que desde o século XIX vinha orientando o pensamento e a ação das sociedades ocidentais.⁷²

Na esteira desses estudos, novas frentes interpretativas sobre os processos de industrialização fizeram avançar as investigações sobre os processos de modernização e ampliaram as indagações sobre as razões do *progresso e do atraso*. Estas noções tinham por referência a abordagem clássica da modernização que compreendia o progresso como um “processo de transição” de uma estrutura tradicional para uma estrutura moderna, cuja principal referência era o modo de vida urbano industrial.

⁷² Dentre os estudos precursores, o autor destaca dois: Thorstein Veblen, publicado em 1915, que compara o ritmo do desenvolvimento industrial da Alemanha Imperial com o da Inglaterra e aponta as implicações da ação do Estado sobre o processo de industrialização e seus efeitos sobre a população. É o de Leon Trotski, sobre a experiência da Rússia a partir da malograda revolução de 1905, que serviu de base para a elaboração de sua teoria do *desenvolvimento desigual e combinado*. Essa teoria sustenta que “um país atrasado assimila os avanços do mais adiantados, mas não repete as etapas do seu passado”. Cf. DULCI, 1999

Para os fins aqui pretendidos, a diferença que se quer demarcar entre a noção de *progresso* e de *desenvolvimento econômico*, diz respeito à forma como esses conceitos configuram duas possibilidades de olhar a realidade. Temos assim que a idéia de progresso vincula-se a valores sociais e subentende uma filosofia social. O progresso indica para metas no curso do tempo no sentido da melhoria das sociedades em seus mais diferentes domínios, da cultura, da economia, da educação e da saúde, rumo a uma perfeição desejada. O progresso tem por pressuposto a idéia de uma evolução contínua em direção a estruturas sempre mais complexas e a âmbitos sempre maiores de ação humana. Progredir é dar vazão a um movimento histórico de aperfeiçoamento geral, necessário e irreversível, questão que representou poderosa ideologia dos tempos modernos e inspirou diferentes movimentos sociais e correntes de pensamento.⁷³ Sob esse ângulo, a noção de progresso envolve um processo de declínio da ordem tradicional e de ascensão da ordem moderna, o que implicou a generalização da idéia de que a modernidade se afirma em detrimento da tradição. E isso fez com que “sociedades tradicionais” e “sociedades modernas” fossem tratadas antinomicamente, de forma que o processo de transição de um sistema ao outro implicaria a conquista de uma série de atributos correspondentes a um modelo do tipo “antes-depois” (DULCI, 1999).⁷⁴

Já a noção de desenvolvimento, difundida nos anos de 1950 nos termos do pensamento socioeconômico da época, encontra-se totalmente desvinculada de qualquer conotação moral e se sustenta na premissa de que as precariedades ou lacunas das sociedades podem ser superadas, desde que racionalmente trabalhadas. Pensada no recorte conceitual da economia política, essa noção desloca a lógica interpretativa do processo histórico de aperfeiçoamento geral das sociedades para o princípio das suas potencialidades.

Essa mudança de referencial fundamenta-se no reconhecimento das virtualidades e especificidades de cada sociedade e compreende o desenvolvimento como resultado da capacidade de aproveitamento dos elementos que se tem e que se encontram obstaculizados, ou seja, dependentes de investimentos específicos para deslanchar. Em outras palavras, a noção de desenvolvimento indica para a possibilidade da superação intencional do atraso relativo por meio da remoção dos obstáculos ao desenvolvimento por meio de graus variáveis de intervenção governamental, de classes ou de grupos sociais, sobretudo das elites políticas,

⁷³ Cf. Dicionário de Ciências Sociais, FGV, 1987.

⁷⁴ O autor chama a atenção para o número crescente de estudos sobre a modernização que indagam sobre essa antinomia tradicional/moderno e tomam como problema de investigação a convicção herdada de que a modernidade se afirma em detrimento da tradição. Cf. DULCI, 1999.

econômicas e intelectuais. Essa forma de olhar o problema do atraso focaliza o desenvolvimento como um projeto comum da nação e realça seu sentido estratégico e seu potencial mobilizador. E neste sentido provocou a substituição da idéia das ausências pelo tema dos pré-requisitos para o desenvolvimento.

Tal premissa suscitou a produção de interpretações sobre os processos históricos de evolução econômica dos países ocidentais o que contribuiu para deslocar análises pautadas na teoria econômica clássica do jogo do livre câmbio para a preocupação com as questões relativas às desigualdades econômicas geradas pelo processo global do desenvolvimento. Do ponto de vista da análise econômica, difundiu-se um novo *corpus* explicativo, cuja maior referência é a chamada “teoria moderna”, ou “teoria keynesiana”, que demarcou uma fase de “tomada de consciência” do sistema de poder estabelecido no mundo e de suas conseqüências sobre a organização do mercado (MYRDAL, 1960).

A estratégia, de relacionar o grau de atraso de uma dada sociedade com o ritmo de avanço do seu desenvolvimento econômico, passou a indicar a possibilidade da superação dos seus hiatos, o que reforçou a idéia do desenvolvimento como resultado da superação dos óbices que necessitavam ser equacionadas para permitir a expansão industrial. Por isso a importância conferida ao planejamento estratégico e à racionalidade da ação do Estado na administração da coisa pública. Esse raciocínio contribuiu para fazer projetar argumentos políticos e científicos que atribuíram à industrialização e ao avanço tecnológico o papel de instrumentos de aceleração do tempo histórico, considerado o seu potencial de transformação das realidades sociais, políticas e culturais.⁷⁵

Na década de 1950, difundiu-se largamente a imagem de que as economias poderiam dar “saltos”⁷⁶ de uma fase histórica a outra. Essa crença redimensionou a percepção do atraso e favoreceu a propagação do *ideário desenvolvimentista*. Um tipo de pensamento, que, orientando-se pelo princípio da autonomia econômica no sistema capitalista, proclamou a idéia de que o crescimento da economia dependia da expansão industrial, do recurso ao capital estrangeiro, do investimento no planejamento setorial e na racionalidade da administração pública. Idéias que reforçavam a compreensão do atraso como a possibilidade

⁷⁵ Essa perspectiva tem sido trabalhada por Marcos Cezar Freitas, 1998, 2001, 2006.

⁷⁶ A força dessa imagem aparece em expressões emblemáticas da época: o primeiro ministro da Índia Jawaharlal Nehru, afirma que seu país precisava aprender a correr antes de andar. O presidente do Egito Gamal Abdel Nasser, exorta seu povo a proceder a uma marcha sagrada para a industrialização. No Brasil, J.Kubitschek, propõe crescer 50 anos em 5. Cf. ABREU, 1968.

ou, mesmo, a necessidade de uma nação queimar etapas, atalhar o caminho para a modernidade (DULCI, 1999).

A aposta na idéia de que as realidades econômica e social dos países periféricos podiam ser transformadas por meio da aceleração e consolidação do processo de industrialização e do planejamento estratégico animou políticos, economistas e cientistas sociais latino-americanos reunidos em torno de duas instituições recém-criadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).⁷⁷ A UNESCO, criada em 1946 para favorecer o progresso da educação, da ciência e da cultura e estimular a cooperação internacional às sociedades periféricas.⁷⁸ A CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina, criada em 1948, por iniciativa do governo do Chile, e cujo objetivo era teorizar e apoiar técnicas de planejamento para a implementação do processo de industrialização e desenvolvimento econômico dos países latino-americanos.⁷⁹

No Brasil, como bem ressaltou Marcos Cezar Freitas (1998), as análises divulgadas pela CEPAL, em especial as teorizações de Raul Prebisch e Celso Furtado, proporcionaram aos intelectuais brasileiros dos anos de 1950 uma variada gama de argumentos e de questões que resultaram na produção de ensaios e reflexões sobre a realidade nacional e em muitas “polêmicas acesas que se alojaram nos mais variados grêmios do debate nacional” (FREITAS, 1998 p. 23). Essas análises, fundadas em base econômica, mas que se faziam acompanhar de análises históricas sobre as peculiaridades das formações sociais, desdobravam-se em cadeias explicativas das estruturas de retardamento e de aceleração do desenvolvimento econômico das sociedades. Pode-se dizer que forjaram um “idioma” que

[...] alastrou-se pela América Latina cristalizando temas como periferia e centro, atraso e avanço, desenvolvimento e subdesenvolvimento. Como um corpo hermenêutico, tal *idioma* propôs-se a explicar as causas do atraso em relação ao mundo desenvolvido (FREITAS, 1998, p. 57).

Naqueles anos, a crítica social brasileira, interessada em desvendar as razões do nosso atraso e propor alternativas para a sua superação, distanciou-se da perspectiva analítica predominante nas décadas de 1920/1930, lamentosa em relação ao atraso da nação, e empenhou-se na busca

⁷⁷ Organismo que naquele momento desenvolvia programas de cooperação internacional com o objetivo de difundir uma política de modernização das nações mais pobres e reconstruir os mercados desarticulados pela guerra, evitando-se, assim, a propagação de idéias comunistas e socialistas.

⁷⁸ A Unesco representava compromisso dos 71 países membros, dentre eles o Brasil, de promover uma “política de oportunidades de educação amplas e iguais para todos”. Nas décadas de 1950/1960 a instituição teve papel destacado na discussão do desenvolvimento na América Latina e contribuiu decisivamente para o desenvolvimento das pesquisas sociais e educacionais no Brasil. Cf. BRABYN, 1985; MAIO, 1999.

⁷⁹ Cf. MANTEGA, 1991; MORAIS, 1996.

da compreensão da origem dos nossos problemas. Nesse deslocamento, elegeu a História como campo de fundamentação para os muitos e diferentes diagnósticos, por meio dos quais o Brasil foi descrito e explicado nas décadas de 1950 e 1960 (FREITAS, 1998, 2001).⁸⁰

Essa mudança no marco teórico de interpretação da realidade nacional, proporcionado pela assimilação das noções e conceitos disponibilizados pelo “idioma cepalino”, ajudou a fortalecer, no interior do Ministério de Educação a atuação de dois órgãos que se propuseram a elaborar estudos voltados para a compreensão crítica da “realidade nacional” e para a produção de alternativas para o encaminhamento dos “problemas brasileiros”: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁸¹ e o INEP, que, sob a direção de Anísio Teixeira, viveu naquele período uma fase de renovação institucional, marcada pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais adjuntos, cuja tarefa era produzir conhecimentos científicos sobre a realidade educacional e cultural brasileira, e com isso promover uma ampla renovação dos sistemas de ensino no Brasil, modernizando a educação nacional.

O ISEB ocupou um lugar de referência na elaboração de estudos sobre os problemas brasileiros e empenhou-se na formulação de uma ideologia do desenvolvimento encarregada de unificar e transformar a consciência da nação, no sentido da promoção do desenvolvimento nacional (TOLEDO, 1982). Na produção do ISEB, o encontro entre a educação e o idioma cepalino manifestou-se, especialmente, nas teorizações produzidas por Álvaro Vieira Pinto, intelectual que, assimilando os argumentos da CEPAL acerca da natureza estrutural do subdesenvolvimento, elaborou suas considerações sobre o problema da educação das massas populares no processo do desenvolvimento nacional.⁸²

O “idioma cepalino” também ajudou a compor a base de sustentação do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek e da ideologia do *nacional-desenvolvimentismo*, marco referencial de um período no qual noções como “consciência nacional”, “formação nacional”,

⁸⁰ O autor chama atenção para profusão de estudos sobre a sociedade brasileira produzidos nesse momento e que traziam no título a palavra “formação”.

⁸¹ Criado dentro da estrutura do Ministério da Educação pelo Decreto n. 37.608, de 14 de julho de 1955, o ISEB era formado por um grupo de intelectuais do eixo Rio-SP dedicados a produzir análises e estudos da realidade brasileira com a finalidade de incrementar o estudo o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente a sociologia, a história e a política, com vistas à elaboração de uma teoria capaz de incentivar e promover o desenvolvimento nacional. Sobre o tema, ver: TOLEDO, 1982; FREITAS, 1998.

⁸² Sobre as idéias e tempo histórico vivido por Álvaro Vieira Pinto, ver: FREITAS, 1998.

“cultura brasileira” e “identidade nacional” integraram o repertório dos muitos diagnósticos e prognósticos produzidos sobre a cultura e a realidade do País.⁸³

Assim, fosse a partir da orientação oficial do governo, expressa no *Plano de Metas*, ou das análises produzidas por intelectuais, políticos e técnicos comprometidos com a transformação do País, as idéias em torno da industrialização como fator do desenvolvimento fundamentaram a crença na possibilidade da aceleração do tempo histórico. Essa crença manifestou-se tanto na perspectiva da aposta no seu potencial tanto para fazer avançar a economia quanto para promover mudanças culturais no sentido da superação do atraso. Essas idéias motivaram associações entre a industrialização – vista como fonte inquestionável da superação da dependência econômica e cultural – e a educação escolar – compreendida como instrumento natural de renovação e ajustamento social.

A centralidade adquirida por essas idéias nas décadas de 1950 e 1960 fez projetar diferentes entendimentos sobre o papel da indústria e da escola no processo de aceleração do desenvolvimento brasileiro, o que contribuiu para instrumentalizar idéias acerca do papel que a educação escolar deveria cumprir no processo de passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento. Desse modo, por meio de um processo relativamente deliberado de escolhas, o emprego daquelas idéias adquiriu um *arranjo histórico e prático* (ALONSO, 2002) que reforçou a crença de que a superação do atraso se conectava com a ampliação da industrialização e com a ampliação da escolarização.

2. Indústria como cultura, escola como instrumento de mudança

Nos anos de 1950 o conceito de *subdesenvolvimento* forjado pela CEPAL tornou-se um importante recurso explicativo da realidade de países que registravam baixos índices de industrialização e de urbanização, altas taxas de analfabetismo, mercado interno desorganizado e baixa disponibilidade de bens materiais.

No Brasil, essa noção teve grande repercussão nos meios político, acadêmico e intelectual, e foi especialmente trabalhada por Celso Furtado, economista que coordenava as ações da CEPAL no Brasil e exerceu grande influência sobre o pensamento político e social do

⁸³ Cf. LAFER, 2002, CARDOSO, 1978, MOTA, 1977.

período.⁸⁴ Segundo ele, o subdesenvolvimento era resultado da forma dependente de inserção das sociedades no comércio internacional, quadro que configurava um desequilíbrio estrutural dos mercados e gerava crises periódicas que ocasionavam a não-linearidade do desenvolvimento. Nas suas palavras:

A economia subdesenvolvida é uma economia que depende do exterior para se renovar, para diversificar sua demanda. Depende também do progresso técnico, só absorvido por intermédio do comércio exterior. Esse aspecto faz com que tal economia seja diferente daquela já desenvolvida. Na realidade, a dependência tecnológica cria o subdesenvolvimento e, conseqüentemente, uma dependência cultural, uma vez que a diversificação da demanda, que é progresso técnico vem do exterior. A criação não é endógena (FURTADO, 2002 , p. 18-19)

Compreendendo o subdesenvolvimento como dependência tecnológica e cultural, Celso Furtado buscou as explicações sobre as causas dessa dependência na história do próprio processo de desenvolvimento brasileiro. Em seus estudos, demonstrou que o atraso econômico do Brasil tinha origem no modelo de acumulação que havia sido estabelecido entre nós e cujo impulso básico estava no mercado externo. Essa situação criava uma extrema dependência do mercado externo, que, com seu ritmo irregular, ocasionava a não linearidade do nosso crescimento econômico. Por essa razão, havia se estabelecido entre nós um processo de expansão econômica com concentração da renda, seguido de crises periódicas, que, ao longo do tempo, tiveram ressonâncias positivas ou negativas no desenvolvimento, configurando uma realidade econômica e social polarizada em torno da oposição formal de um setor atrasado e um setor moderno. O nosso subdesenvolvimento, concluía ele, era o produto dessa realidade.

Superar o subdesenvolvimento implicava rever essa condição histórica. Para tanto, era necessária a ação de uma força propulsora da diversificação do parque industrial brasileiro, de forma a criar as condições para o estímulo e a capacitação científica e tecnológica dos setores produtivos, tanto no âmbito público quanto no privado. Na compreensão de Celso Furtado, para sair do subdesenvolvimento, o País precisava favorecer a integração dos indivíduos nos sistemas de produção e de consumo, criando assim as condições para que a economia pudesse movimentar-se em razão de suas próprias demandas. Este princípio remetia para a necessidade do planejamento estratégico e para a realização das “reformas de base”, medidas

⁸⁴ Celso Furtado participou dos estudos para o Plano de Metas e foi o idealizador da SUDENE. Publicou inúmeras obras no período: Formação econômica do Brasil, de 1959, Desenvolvimento e subdesenvolvimento, 1961, A pré-revolução brasileira, 1962, Dialética do desenvolvimento, 1964, Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina, 1966. Sobre o Celso Furtado, ver: GUIDO, 2001.

que possibilitariam a correção das grandes disparidades entre regiões mais atrasadas, como a Nordeste, e as mais adiantadas, como a Sul, equilibrando o desenvolvimento da nação como um todo.

Analisando a compreensão de Celso Furtado do subdesenvolvimento, Freitas (1998) esclarece que para o economista essa noção “correspondia ao resultado da interrupção, do impedimento ou do retardamento da industrialização na periferia”. Combater o subdesenvolvimento significava iniciar um processo de atualização histórica dos países periféricos em relação à história da Europa. Ou seja, criar as condições propícias para que a industrialização pudesse se desencadear, porque, no entendimento de Furtado, o mundo subdesenvolvimento não era o passado do mundo desenvolvido, mas uma realidade própria, autônoma, “porém contida no jogo de forças econômicas internacionais” (FREITAS, 1998, p. 60).

Para o autor, ao compreender o subdesenvolvimento como uma realidade autônoma e peculiar, e ao eleger a história como o meio de compreensão desse processo, Celso Furtado estabeleceu, especialmente a partir da publicação da obra *Formação Econômica do Brasil*, em 1959, um divisor de águas no sistema interpretativo da realidade brasileira. Ao chamar a atenção para a dinâmica interna da nossa formação econômica e social, sua análise favoreceu um conjunto de teorizações sobre as dualidades e as razões do atraso brasileiro. Essas idéias, somadas “às outras leituras advindas dos culturalismos, das fenomenologias e dos existencialismos”, ajudaram a forjar novas interpretações sobre a cultura brasileira (FREITAS, 1998, p. 60).

Marcos Freitas destaca em suas análises o fato de que nos anos de 1950 a categoria cepalina do subdesenvolvimento abriu aos intérpretes da “realidade brasileira”, novos ângulos de compreensão dos problemas nacionais, ao mesmo tempo em que retirou do cenário análises que associavam o nosso atraso a explicações advindas de cientificismos evolucionistas e estereótipos racistas.

Na mesma linha de raciocínio Alberto da Costa e Silva (2000) afirma que nos anos de 1950 “ninguém mais pensava com seriedade que o Brasil devesse seus problemas a defeitos de origem de sua terra ou na conformação de seu povo” (SILVA, 2000, p. 35). Há décadas debruçado sobre si mesmo e a indagar sobre as razões do nosso atraso, o pensamento social brasileiro já havia acumulado elementos suficientes para recusar aqueles argumentos. Celso Furtado deixava claro que as razões dos nossos atrasos e disparidades encontravam explicação

na história de nossa economia, e que, por isso mesmo, os remédios, muitos dos quais já vinham sendo aplicados, tinham de ser de natureza econômica (SILVA, 2000).

Mas o que não se pode perder de vista nessa análise, esclarece Freitas (2001), é fato de que, ao substituir a idéia de atraso por subdesenvolvimento, as análises produzidas sobre a realidade brasileira nos anos de 1950/1960 promoveram uma inflexão no patrimônio argumentativo do pensamento autoritário brasileiro, formado numa longa tradição interpretativa da realidade nacional e responsável pela produção de um considerável acervo de idéias e imagens sobre a sociedade e cultura brasileira. A gênese dessa tradição pode ser buscada no século XIX, nas concepções antiliberais que sustentaram diferentes reflexões sobre o caráter mestiço da cultura brasileira e sua “inaptidão à cultura européia e norte-americana” (FREITAS, 2001, p. 18). Pode-se dizer que a marca fundamental dessa tradição firmou-se num estilo específico de análise da realidade brasileira que a enquadrou na perspectiva das nossas dualidades: o país real e o país legal, o atraso e o progresso, o rural e o urbano, o moderno e o arcaico.

Segundo o autor essa “tradição realista”, forma argumentativa do pensamento social brasileiro que atribuía à temática da realidade nacional a eficácia explicativa das nossas dualidades, se prolongou enquanto legado interpretativo até os anos de 1950. Na sua longa trajetória, teve como principais representantes Paulino José Soares dos Santos (o Visconde do Uruguai), Sílvio Romero, Alberto Torres e Oliveira Vianna e Alberto Guerreiro Ramos, além de estar presente em outros influentes paradigmas do pensamento social brasileiro. Filiados a essa tradição interpretativa estiveram, especialmente, aqueles que elegeram como questão de fundo do seu pensamento a discussão em torno da transplantação de idéias e instituições e os desafios de lidar com os dualismos presentes na sociedade brasileira.

Percebe-se, assim, que a idéia do Brasil como um projeto a ser construído, questão que, em sua essência, nunca havia deixado a cena social brasileira, se manifestou com força nos anos de 1950. A crença na possibilidade de transformar o País por intermédio de reformas de bases mobilizou economistas e intelectuais de diversas filiações, todos interessados em contribuir com suas reflexões e propostas políticas para reduzir as dualidades da sociedade brasileira e promover sua autonomia social, cultural, política e econômica.

Na expressão de Freitas (1998), no Brasil dos anos de 1950 o debate sobre a *realidade nacional* estava aberto e tinha por desafio a questão posta pela CEPAL: superar o

subdesenvolvimento. Para suplantar os óbices ao desenvolvimento, era fundamental conhecer a realidade nacional, tarefa que muitos dos atores daquele período se dispuseram a realizar. Para tanto, recorreram aos conceitos da ciência econômica, que naquele momento conferia às suas interpretações um novo grau de cientificidade. Ancorados nessa base conceitual, esses sujeitos produziram análises originais que demarcaram uma fase do pensamento social brasileiro, que pode ser descrita como de “chamamento à economia (porque ciência) ao dever de explicitar os vínculos entre o complexo cultural do país e a história do desenvolvimento nacional” (FREITAS, 1998, p. 23-29). Nas palavras do autor:

A economia oferecia às mais variadas instâncias de normatividade, como os departamentos de Sociologia que reivindicavam fala (na USP, na Escola Livre de Sociologia e Política, no ISEB), os institutos de pesquisa e fomento em educação, organizados ou em organização (como a CAPES, o INEP, os Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e o Centro Regional de Pesquisa Educacional), além dos núcleos de planejamento estatal, um *novo* grau de autoridade científica, e nele, empiria e teoria mesclavam-se em elaborações sintéticas sobre a formação da economia brasileira. (FREITAS, 1998, p. 23)

Partilhando a crença na possibilidade da aceleração do tempo histórico, alguns dos intelectuais dos anos de 1950 absorveram o tema da industrialização, acrescentando-lhe um novo ângulo de interpretação. Isto é conceberam o subdesenvolvimento como um retardamento na rota da industrialização e vincularam a superação do atraso à idéia da troca de fase histórica. Dessa forma, parte dessa intelectualidade, em especial aquela reunida no ISEB, compreendeu a indústria como o lugar a partir do qual se processariam as transformações sociais desencadeadoras da aceleração do tempo histórico, no sentido da mudança social e cultural da nação (FREITAS, 1998).

Por industrialização entendia-se a troca de instrumentos e da tecnologia que circundava a pessoa ‘rústica’, campestre, não urbana, por recursos mais sofisticados de transformação da natureza. A indústria, para muitos intelectuais ligados a educação, era representada como se fosse um componente da cultura de modo a se pensar a economia não como dedução da fábrica, mas sim como o ‘lugar’ onde a sociedade sintetiza sua elaboração técnica mais refinada e sua memória do trabalho conjunto (FREITAS, 2006, p. 12).

Diagnosticando os problemas nacionais para fundamentar a ação estatal, alguns desses intelectuais, como Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré, Anísio Teixeira, Álvaro Viera Pinto, fizeram coro em torno de idéias que atribuíam ao processo de industrializa o o potencial de inaugurar na sociedade uma nova etapa histórica. O avanço industrial disseminaria na sociedade uma nova racionalidade, novos valores, comportamentos e atitudes

sociais, o que, por conseqüência inevitável, promoveria um aprimoramento da ordem política. Pautada por critérios técnico-científicos e parâmetros democráticos, a cultura urbano-industrial difundiria na sociedade novos modelos de relacionamento profissional e novos parâmetros de gestão e administração pública e privada, norteados pela competência técnica, pela eficiência e pelo mérito. O desenvolvimento econômico retiraria da cena social certos hábitos inconvenientes da nossa cultura, como a falta de senso de comunidade, a exaltação de propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou o descaso pelos códigos morais e o gosto pela excitação vazia em detrimento de valores mais finos e altos da civilização (TEIXEIRA, 1952). Numa palavra, as estruturas modernas da sociedade urbano-industrial eliminariam os vícios e práticas clientelísticas pré-modernas, típicas de um Estado oligárquico que ainda sobrevivia no Brasil, dando lugar à expansão da moderna sociedade urbana, industrial e democrática.

Operando com a base conceitual da economia, a crítica social dos anos de 1950 fez circular um *repertório cultural* que, em certa medida, mitificava a indústria como elemento capaz de suscitar e favorecer a mudança social. Esse repertório pode ser identificado nas falas que enfatizam a necessidade de racionalizar os processos educativos, no sentido de tornar o ensino mais prático, rompendo com os academicismos e promovendo a capacitação técnica e a formação da mão-de-obra especializada, e naquelas que defendiam a escolarização da população como meio de concretização do processo de mudança social, tendo em vista a consolidação do Estado moderno.

E no afã pelo desenvolvimento, a crítica social dos anos de 1950 produziu interpretações da realidade que, segundo Marcos Freitas, “circularam como se fossem diagnósticos dos “males da nação” acompanhados de prognósticos para superá-los” e difundiram imagens que revelavam “especial atenção à hipótese de que a escola e a escolarização estavam a servir um tempo já superado” (FREITAS, 2006, p. 13). De tal modo, a fé na educação como instrumento para a realização rápida das mudanças culturais, consideradas fundamentais à instituição da nova ordem política e social, acabou por apresentar a escola brasileira como instituição anacrônica em relação tanto a sua estrutura administrativa e curricular quanto à formação intelectual e profissional oferecida em todos os níveis de ensino. O desafio a ser enfrentado nos anos de 1950 era o de ajustar a escola às demandas da nova fase, questão para qual Anísio Teixeira chama atenção no seu discurso de posse na direção do INEP em 1952.

Com efeito, não podemos olhar para a escola, hoje, como se fosse ela apenas aquela pacífica e quieta instituição, que crescia, paralelamente à civilização, nas mais das vezes com um retardamento nem sempre prejudicial sobre as mudanças, mas, sempre, cheia de vigor e rigor moral e até, não raro, excessiva em sua preocupação de formar e disciplinar o futuro homem. Hoje, atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão. (TEIXEIRA, 1952, p. 71)

Se no *tempo do desenvolvimento* a industrialização era o lado visível da modernização social, a escolarização deveria ser o veículo da preparação do indivíduo para a vida numa sociedade industrial e democrática. Sua ação deveria estar voltada para a preparação dos quadros técnico-profissionais exigidos pelo crescimento econômico e para a formação de uma nova consciência nacional, consciência compreendida como condição primeira para a integração dos indivíduos ao modo vida democrático.

Essas associações são fundamentais para que se possa apreender as conexões que organizam o pensamento político e educacional dos anos de 1950 e podem ser mais bem aquilatadas nas reflexões de dois personagens de destaque nessa trama: Álvaro Vieira Pinto e Anísio Teixeira.

3. Industrialização e renovação cultural no pensamento de Álvaro Vieira Pinto

Álvaro Vieira Pinto, professor de filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e responsável pelo Departamento de Filosofia do ISEB, identificou o problema da educação das massas populares como um elemento fundamental no processo do desenvolvimento nacional e produziu “um roteiro cognitivo capaz de historiar e instrumentalizar as idéias necessárias à aceleração do tempo histórico”, no sentido da “passagem ao desenvolvimento” (FREITAS, 1998, p. 31).

Sobre a sua produção intelectual, existe um conjunto de estudos que apresentam o seu pensamento vinculando-o ao contexto dos anos 1950/1960. Mas, provavelmente, Marcos Cezar Freitas (1998 e 2006) é o autor que melhor permite estabelecer uma compreensão do pensamento desse intelectual na teia do seu tempo, porque foca “a personagem histórica e sua trama”, sem reduzi-lo ao momento histórico das décadas de 1950 e 1960 ou atrelar seu pensamento à imagem a ele atribuída de ideólogo do desenvolvimento. Os estudos de Freitas

ajudam a compreender como Vieira Pinto utilizou, na perspectiva da caixa de ferramentas, o repertório cultural disponível nos anos de 1950 e parte dos anos de 1960, na elaboração de um pensamento original sobre a realidade brasileira, inserida na noção de *bloco terceiro-mundista* e tendo em vista a questão da autodeterminação do País.

Por essa razão as idéias de Vieira Pinto estão sendo trazidas para este texto com o objetivo de explicitar a maneira como ele compreendeu a relação entre educação e desenvolvimento, e entreviu no debate educacional brasileiro dos anos de 1950. As sínteses a seguir foram produzidas tendo como fonte dois trabalhos recentes elaborados por Marcos Cezar Freitas sobre Álvaro Vieira Pinto, (FREITAS, 1998, 2006) nos quais as citações dos textos de Vieira Pinto estão situadas de forma tão pertinentes e se encaixaram tão adequadamente aos propósitos aqui perseguidos que são capazes de explicar, o deslize acadêmico das excessivas citações de citações, tomadas de empréstimo.

Para Álvaro Vieira Pinto, industrialização e escolarização eram partes integrantes de um projeto de intervenção na realidade nacional, cujo principal propósito era alterar a sua morfologia. Segundo ele, a superação do atraso resultaria da disseminação das conquistas da civilização industrial, em especial por meio da difusão do domínio da técnica, instrumento racional que permitiria a passagem das fases históricas, da mais atrasada para a mais avançada forma de organização social. A expansão industrial, associada ao domínio das tecnologias e à consciência crítica, promoveria a aceleração da mudança de fases, emancipando setores que se encontravam alijados da sociedade. Desse ponto de vista, ele compreendia a indústria como o resultado do trabalho elaborado e da disseminação da técnica.

Álvaro Vieira, segundo Marcos Cezar Freitas, “imaginava uma industrialização que não fosse capitalista realizada por uma revolução que não necessariamente deveria ser socialista” (FREITAS, 1998, p. 207). A expansão industrial adquiriu, no seu pensamento, o lugar de meio de emancipação do homem pelo trabalho, cada vez mais qualitativamente elaborado e capaz de gerar mudanças sociais que alterariam a qualidade da vida social e a estrutura de poder existente. A industrialização, compreendida por ele como a fase mais avançada do progresso material, desencadearia modificações na consciência, no ambiente e na fisionomia das sociedades, “às vezes de caráter agudo como as revoluções políticas e as crises econômicas” (PINTO, 1960 *apud* FREITAS, 1998, p. 185).

Dessa perspectiva, as reflexões de Vieira Pinto sobre as relações entre ciência, trabalho e educação associavam o desenvolvimento a um projeto político que possibilitasse ao trabalhador ampliar o convívio com tecnologias mais elaboradas. Por meio do trabalho “o indivíduo reuniria condições para perceber em que sistema social estava inserido e a qual classe, no interior desse sistema, deveria identificar-se” (PINTO, 1973 *apud* FREITAS, 1998 p. 177). No seu entendimento, o trabalho constituía-se em fonte da consciência crítica, e seu avanço técnico viabilizaria e aceleraria a transformação da realidade social. Isso porque o trabalho permitia ao indivíduo situar-se no mundo.

O que o animava era a certeza de que os trabalhadores já possuíam uma postura crítica, que apesar de iletrada, por ser originária da lida com as coisas estava aberta ao que ele considerava fundamental – a percepção de si. [...] Ele não considerava o povo desprovido de ciência nem de escolaridade. Considerava-o, por vezes, mergulhado em condições precárias de trabalho. Isso não queria dizer que a ciência e a cultura pudessem ser apresentadas como se fossem inéditas ao trabalhador. (FREITAS, 1998, p. 106 e 185)

Expandir a indústria equivalia, na sua compreensão, a expandir a ciência e as formas mais adiantadas de “manuseio técnico do mundo”. Com esse raciocínio, ele diagnosticava que para fazer a transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, a sociedade subdesenvolvida deveria empenhar-se no esforço de desenvolver estruturas e fundamentos materiais mais apropriados ao trabalho, de modo a favorecer, nesse sentido, a passagem das condições precárias de trabalho para o mundo do trabalho social mais elaborado. Essas estruturas e fundamentos seriam a base sobre a qual se edificaria uma educação mais adiantada, o que reverteria em maior desenvolvimento desses mesmos fundamentos. (FREITAS, 1998)

A técnica era, para Vieira Pinto, “memória social do fazer novo”, (PINTO, 1960 *apud*, FREITAS, 1998 p. 183), e por meio dela se desencadeariam o desenvolvimento material da sociedade e a renovação cultural. Ele acreditava que, por intermédio da indústria, compreendida como o espaço da técnica, processar-se-ia um “fazer social novo”, que se transformaria em conteúdo das reivindicações populares.

Quanto à escola, seu papel era o de sistematizar esse “fazer novo”, organizando a memória social, antecipando como consciência social, a passagem para a fase seguinte do processo de transformações, sempre desencadeado pelo incremento técnico. Nas palavras de Vieira Pinto,

[...] educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o resto de atraso; é fazê-lo perceber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação na realidade (PINTO, 1960, p. 118).

Segundo Freitas (2006), Álvaro Vieira compreendia a educação como uma possibilidade de abertura de caminhos no sentido da negação da alienação e da construção da consciência crítica, o que não significa dizer que ele tratou a educação como instrumento do desenvolvimento. Nesse sentido, ele considerava a escola um instrumento auxiliar no despertar da consciência crítica. Nas suas palavras de Freitas.

A consciência crítica, assim como a apresenta Vieira Pinto, é sempre um patrimônio das massas [...] torna-se crítica quando o homem passa a ter clareza de que deve mudar a realidade. A noção de ‘dever fazer’, adquirível num processo educativo, consolida-se num momento em que o jovem consegue reunir dedução com indução, ou seja, quem precisa mudar o mundo descobre o ‘porque’ no mesmo momento em que descobre o ‘como’ transformar a realidade que passa então a ser percebida como mutável (FREITAS, 2006, p. 84).

Reconhecidas, portanto, as condições materiais de existência e de trabalho, a educação poderia obter sucesso na expansão da consciência crítica, o que não significava que a escolarização pudesse criar a consciência. Segundo Freitas, seu diagnóstico de realidade sempre foi contundente: “o trabalho exercido sobre o mundo que está a mão é aquele que o transforma eficazmente” (FREITAS, 2006, p. 85).

Vieira Pinto valorizava a industrialização, porque compreendia que quanto mais indivíduos ingressassem nas formas mais adiantadas de trabalho e produção mais se alargaria a consciência crítica. A crença na industrialização como instrumento de renovação cultural ampliava o seu interesse pelos processos de planejamento econômico global, um artifício que, na sua acepção, reforçava a lógica da aceleração do tempo histórico. Tal proposição aproximava-o das teorizações difundidas pela CEPAL, que naquele momento defendia o princípio do planejamento integrado, econômico e social como estratégia para a superação do subdesenvolvimento. No entanto, ressalta Freitas: “Álvaro Vieira não foi um “ibespiano” nem um “cepalino”, ainda que seus escritos sejam uma consequência direta ou indireta da sua

aceitação dos conceitos de Terceiro Mundo segundo o IBESP e de subdesenvolvimento, segundo a CEPAL e Celso Furtado” (FREITAS, 1998, p. 24).

4. Escolarização e racionalização da sociedade no pensamento de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira, protagonista da luta pela renovação da educação desde as décadas de 1920/1930 e, à época, diretor do INEP, defendeu uma política de reconstrução do sistema educacional do País fundada na premissa da escola pública e democrática. Para fundamentar seus argumentos, produziu sínteses históricas expressivas do processo de configuração da educação nacional, por meio das quais estabeleceu a sua interpretação da cultura brasileira e destacou a necessidade do ajustamento social pela renovação das instituições, como forma de assegurar o desenvolvimento econômico e a consolidação do Estado democrático no Brasil.

Interessado em delinear o papel da educação no desenvolvimento, mas situando-se em outro “lugar teórico e político” (FREITAS, 2001, p. 56), Anísio também recorreu à história para elucidar as razões do atraso brasileiro. Comprometido com a modernização do sistema de ensino, ele registrou em diferentes textos e conferências⁸⁵ a forma como compreendia as razões do atraso brasileiro e pensava alternativas para a sua superação. A seu juízo, o nosso atraso era decorrente do caráter não moderno da nossa cultura. A origem dos nossos males estava na história da nossa formação histórico-social – mais precisamente, no legado cultural nefasto que a experiência colonial portuguesa havia nos deixado.

Para Anísio, ao transplantar para o Brasil estruturas, instituições e tradições, o colonialismo português estabeleceu entre nós uma cultura artificial marcada pela subordinação e pela dependência, elementos que dificultaram a diversificação cultural da nação. Mesmo após a ruptura dos laços coloniais, o quadro de dependência permaneceu definindo o horizonte cultural brasileiro por intermédio de idéias, práticas e instituições por meio das quais a sociedade continuou funcionando. Essas estruturas herdadas impediram o florescimento de

⁸⁵ Especialmente em textos apresentados em conferências e publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1950/60, muitos deles reunidos posteriormente nos livros “Educação no Brasil” e Educação e o Mundo Moderno”, ambos publicados pela Ed. Nacional em 1969.

uma cultura propriamente brasileira, o que fez com que a nação permanecesse, ao longo de quatro séculos, vivendo na condição de cultura subordinada.

Do ponto de vista econômico, o latifúndio e o trabalho escravo configuraram entre nós uma realidade material peculiar que, anacronicamente, foi-se contrapondo à vida econômica moderna. Este quadro caracterizou uma realidade material e cultural forjada pela perspectiva de profundas diferenças sociais, que impediram a incorporação do povo à nação. Constituiu-se entre nós uma mentalidade forjada por uma espécie de *dualismo congênito*, no qual o falseamento da realidade fez com que a sociedade vivesse com dois planos: “o real, com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes” (TEIXEIRA, 1999 [1953], p. 313).

Como conseqüência desse legado cultural, nosso desenvolvimento encontrava-se retido em estruturas institucionais arcaicas, que se contrapunham às exigências do mundo moderno e industrial. Era urgente, portanto, dar vazão a um movimento de renovação das instituições, posto que, no seu entendimento, a crise educacional era um aspecto da crise institucional do País. No seu diagnóstico, a tenuidade de nossas instituições e seu distanciamento das reais necessidades da nação comprometia o processo de mudança que se encontrava em curso naqueles anos de 1950. A sociedade brasileira precisava desvencilhar-se dos fundamentos e dos vícios ainda hegemônicos na cultura nacional e que limitavam as possibilidades do País conviver com a racionalidade e com a democracia. O caminho para tanto era o avanço da industrialização, meio pelo qual o País superaria suas estruturas arcaicas e promoveria a modernização e racionalização da dinâmica social.

Ao sinalizar a perspectiva da industrialização como alternativa para a solução dos problemas brasileiros, as idéias de Anísio Teixeira aproximavam-se, em muitos aspectos, das teorizações produzidas por intelectuais do ISEB e economistas da CEPAL. No entanto, não se confundem com elas porque o olhar de Anísio Teixeira estava voltado para elementos da cultura. O seu lugar teórico de interpretação das razões do atraso brasileiro era o da “rejeição à transplantação de idéias e instituições” (FREITAS, 2001, p. 56).

Para melhor fundamentar a compreensão de Anísio Teixeira sobre o papel da indústria no desenvolvimento, vale a pena recorrer às análises de Luiz Carlos Barreira (2000). De acordo com esse autor, embora no diagnóstico do subdesenvolvimento brasileiro Anísio Teixeira tenha se aproximado do pensamento cepalino e isebiano, a sua proposta para superar o atraso

se distanciava dessas referências. Anísio não se contrapõe às análises sobre a necessidade de construção de um amplo programa de ampliação da industrialização e substituição de importações, tampouco rejeita a idéia de uma política de proteção do mercado interno e ampliação do papel do Estado no planejamento econômico, mesmo quando se reserva ao Estado o papel de empresário em alguns setores da economia (BARREIRA, 2000, p. 27).

Anísio Teixeira não descarta essas perspectivas, porque enxerga na expansão industrial um mecanismo de eliminação das estruturas arcaicas da sociedade brasileira que sustentavam uma mentalidade retrógrada, um estilo dinástico na condução dos processos sociais. A industrialização contribuiria para modernizar o País ampliando as possibilidades da convivência com a racionalidade científica e com a democracia. Há na proposta anisiana de superação do subdesenvolvimento uma demanda clara e objetiva por uma “mudança de mentalidade” e pelo estabelecimento de um “novo estado de espírito”, capaz de firmar o desejo de construção da “plena consciência de um desígnio coletivo, capaz de dar à nação coerência e de lhe dirigir a vida” (TEIXEIRA, 1969, p. 320).

Posicionando-se no mesmo *front* de alguns isebianos, Anísio defende o desenvolvimento industrial na perspectiva da construção da nacionalidade. No entanto, sua idéia de nacionalismo tem coloração própria. Luiz Carlos Barreira (2000) assim se expressa sobre a questão:

Menos preocupado com o nacionalismo de superfície, que se limitava a uma nacionalização simbólica da nação, a compreensão de Anísio Teixeira sobre a natureza, as possibilidades e os limites do nacionalismo remete à formação do cidadão [...] em última instância, aquele que efetivamente construiria a moderna nação brasileira. [...] Para Anísio, o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação, que traria a tão almejada emancipação ao país, não viria apenas através de uma intervenção direta do estado na economia nacional, mas principalmente, através de sua intervenção no sistema nacional de ensino, procedendo às reformas de base necessárias à sua adequação à nova realidade socioeconômica que começara a se esboçar no país com a eclosão do processo de industrialização a partir da Primeira Guerra Mundial [mas que] fora barrada pela elite latifundiária e oligárquica [...] em pleno século XX (BARREIRA, 2000, p. 28-32).

Na avaliação de Anísio Teixeira, para vencer o subdesenvolvimento, era necessário instaurar um processo de aceleração do tempo histórico, o que remetia para a idéia da correção de nossas disparidades de desenvolvimento regional, questão que o aproxima do pensamento de Celso Furtado. Em ambos, a racionalidade científica é a base sob a qual deve se fundar a ação do governo e da nação. No entanto, situando em um campo distinto daqueles que estão

pensando a superação do subdesenvolvimento pela via econômica, Anísio Teixeira defende a tese da construção da mentalidade do desenvolvimento e da democracia, condição necessária à superação do atraso em que se encontrava o país (BARREIRA, 2000, p. 35).

Sua aposta é no espírito científico, que preside o mundo moderno e por isso se direciona para a reforma das instituições. Às instituições, munidas de condições técnicas e administrativas adequadas, de um corpo técnico-profissional qualificado e de eficazes instrumentos de análise, cabia a tarefa de desvendar a realidade nacional e indicar os rumos do desenvolvimento do País. O primeiro passo no sentido da mudança cultural consistia-se na elaboração de diagnósticos da realidade brasileira, o que exigia a produção de conhecimentos sobre as condições objetivas nas quais se dava a vida real do país. Só assim seria possível oferecer ao governo um nível de detalhamento dos problemas nacionais que possibilitasse o planejamento de políticas públicas.

Segundo observava o próprio Anísio, para inserir-se no rol das nações modernas, o Brasil dependia de uma verdadeira readaptação institucional, e isso implicava a superação de estruturas culturais arcaicas, por exemplo: o excessivo controle e poder da União sobre as unidades federativas e os hábitos, valores e comportamentos político-administrativos que restringiam a ação de grupos profissionais especializados, deixando as decisões à mercê da opinião pessoal de homens públicos, que nem sempre possuíam do tirocínio necessário de certas questões. Modernizar, segundo Anísio, significava romper com essa tradição e investir na aplicação de métodos científicos e experimentais e na formação de grupos profissionais capacitados nos mais diversos aspectos técnico-científicos e esclarecidos do seu papel na promoção no desenvolvimento nacional. A autonomia profissional concorreria para a autonomia das instituições, condição essencial para o abandono de velhas práticas transplantadas e a adoção de uma postura mais condizente com o momento de mudança em que se encontrava o País (TEIXEIRA, 1952, 1956).

Na avaliação de Freitas (1998), partindo do princípio de que as idéias se materializam nas instituições, Anísio insiste na tese da necessidade de “investir o Estado do poder de institucionalizar a ciência, a educação e a gestão da ordem pública”, enquanto estratégia para a superação do subdesenvolvimento brasileiro (FREITAS, 1998, p. 218). Mas vale ressaltar que a sua perspectiva não se assemelha ao discurso da defesa da “competência técnica” que se afirmou no Brasil com o Estado Novo e simbolizou a distância entre os planos racionalizantes

e a “realidade nacional”. Anísio não defende processos de unificação cultural. Ao contrário, ele propõe um esforço articulado das instituições públicas no sentido de orientar suas ações para a valorização da variedade e da diversidade da cultura brasileira. A elas cabia divulgar, por meio do espírito investigativo da ciência e da consciência do caráter provisório do conhecimento, que, quanto mais se fazem conscientes da sua variedade e diversidade, mais a cultura nacional assegura o seu crescimento e florescimento. Na suas palavras:

Excesso de unidade cultural é indicação de barbarismo ou primitivismo. Essa homogeneidade e unidade são em muito consequência do alto grau de inconsciência que caracterizam as culturas primitivas e segregadas. Logo que as culturas se fazem conscientes, entram a variar e diversificar, e eis aí o que assegura o seu contínuo crescimento e maior florescimento. A unidade decorre, então do grau de consciência que possui a comunidade para integrar, vitalmente, as mudanças, as variedades e diversificações. É a percepção e o conhecimento desse processo de crescimento que promove e alimenta a nova, sempre nova unidade dinâmica da cultura. (TEIXEIRA, 1956, p. 21)

De acordo com o seu raciocínio, a superação do subdesenvolvimento decorreria do grau de consciência das instituições – em especial, as educacionais – para fugir das rotinas, da simples opinião pessoal, e proceder com base no conhecimento científico. O papel das instituições era o de atender as diferentes demandas das comunidades sem perder de vista que a variedade e a diversidade cultural compunham vitalmente uma unidade dinâmica (TEIXEIRA, 1956). Por isso, era urgente adaptar as instituições à realidade nacional.

[...] para que elas não sejam fictícias, nem inadequadas, mas instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas. Devemos examina-las todas, à luz do nosso conhecimento atual das condições brasileiras, a fim de conduzi-las para melhor atenderem aos seus objetivos, na sociedade brasileira, unificada em todo o país (TEIXEIRA, [1953]1999, p. 313).

Na concepção de Anísio Teixeira, a modernização do País não resultaria da simples intervenção do Estado na economia nacional, mas do estabelecimento de um novo padrão de gestão estatal, mais objetivo, mais eficiente e pautado por critérios técnico-científicos. O desafio da superação do atraso exigia do Poder Público uma ação mais racional e consciente no sentido de identificar os elementos geradores do atraso da nação, reparar suas causas e construir as condições para que o desenvolvimento político, social e cultural finalmente se efetivasse. A reforma das instituições escolares se inseria nesse raciocínio. Para além da necessidade de preparação de novos quadros técnicos e de novas carreiras profissionais, consideradas indispensáveis ao funcionamento do Estado moderno, Anísio entendia a escola como uma instituição de cultura, responsável por fazer fluir as potencialidades do indivíduo e

preparar a população para a vida na sociedade democrática. Por isso, a necessidade de intervir no sistema nacional de ensino, ajustando-o aos seus “novos deveres”, vinculando as práticas educacionais às demandas de racionalização da sociedade como um todo. No seu entendimento a escola era a instituição que contribuiria para o autogoverno e para o incremento da democracia (TEIXEIRA, 1952 e 1977).

As reflexões de Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto permitem perceber como esses o repertório analítico da economia política foi utilizado como “caixa de ferramentas”. Ou seja, oferecendo os recursos e padrões analíticos que foram combinados a formas específicas de ler e compreender a realidade brasileira. Dessa forma, intelectuais dos anos de 1950, traçaram linhas originais de interpretação sobre o nosso atraso, difundindo e fazendo circular um léxico intelectual que reafirmava a crença no desenvolvimento como alternativa para todos os males da nação (FREITAS, 2007).

Ao contrário da tradição realista, os “diagnósticos do atraso brasileiro” produzidos na década de 1950, puseram em questão as nossas impossibilidades. Mesmo reeditado a visão dualista sobre o Brasil e a cultura nacional eles favoreceram a construção de um novo olhar sobre a realidade, forjado na imbricação entre a produção de um saber científico especializado e projetos de reforma do Estado e da Sociedade. Dessa forma, aquelas interpretações ajudaram a desvelar nossos anacronismos e indicar as demandas da nova fase em que se encontrava o País.

Conclui-se, assim, que nos anos de 1950 a economia possibilitou aos intérpretes do Brasil novos aportes de análises para explicar as razões do nosso atraso, o que fez com que o analfabetismo e os anacronismos de nossas estruturas educacionais fossem apresentados como realidade a ser transformada. De maneira especial, os intelectuais voltaram o olhar para o campo educacional, convencidos da possibilidade de promover, por meio de reformas de base, mudanças na cultura e na própria estrutura do poder político. Envolvido na polissemia do debate do desenvolvimento, o campo educacional ampliou sua participação na discussão dos problemas brasileiros e estendeu sua atuação na arena institucional.⁸⁶ Nesse quadro, coube aos Centros de Pesquisa do INEP a tarefa de traduzir/produzir na dinâmica regional as linhas gerais da vinculação entre a proposta nacional de reconstrução educacional do País e os projetos do desenvolvimento nacional. Nesse sentido, eles foram atores institucionais de um

⁸⁶ Como lembra Freitas (2007), aqueles foram anos da criação da Capes, do CNPq e do ISEB.

capítulo da história do pensamento social brasileiro cuja marca é um movimento de confluência de idéias que se entrecruzaram e agiram em sintonia com a conjuntura histórico-social, tendo em vista o estabelecimento das condições necessárias para que o desenvolvimento pudesse acontecer.

Diante de tais constatações, cabe indagar pela dinâmica regional e buscar compreender o processo por meio do qual essas questões foram traduzidas nos Estados. Certamente, o percurso, a produção e destino de cada um dos Centros de Pesquisas dizem muito da natureza, da base conceitual e das características da sua atuação. Mas, para além dessas questões, o problema de investigação proposto nesta tese busca o sentido adquirido pelo projeto CBPE/INEP no âmbito do debate do desenvolvimento produzido regionalmente. No caso deste estudo, interessa saber quais foram os caminhos trilhados em Minas na produção da relação entre educação e progresso, educação e desenvolvimento, e apreender as conexões que se estabeleceram entre a proposta de pesquisar a realidade e o projeto do desenvolvimento mineiro. Dessas questões é que tratará o próximo capítulo.

O CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS (CRPEMG)

Por ser regional, o Centro de Minas diferenciar-se-á necessariamente do da Bahia ou de São Paulo, colorindo-se propositadamente das cores dos gênios do lugar (Mário Casasanta, 1957).

Retirada do discurso proferido por Mário Casasanta (1898-1963)⁸⁷ ao tomar posse do cargo de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, a frase acima é emblemática para os objetivos deste capítulo. Enunciada, não por acaso, em cerimônia de comemoração do primeiro ano de trabalho dos governos do Estado e da República, na qual se deu a instalação do Centro Regional, ela sintetiza os desígnios daquela instituição em Minas Gerais.

Os capítulos anteriores descortinaram um amplo cenário de temas e questões que envolveram as ambições do projeto INEP/CBPE e a estruturação dos Centros de Pesquisas: núcleos regionais de organização e orientação de estudos científicos, que visavam a fins práticos, voltados para a reformulação das políticas educacionais e para a preparação de quadros profissionais da educação, ao mesmo tempo em que idealizavam uma inédita parceria entre educação e ciências sociais. Essa estratégia fundamental e constitutiva do projeto político de Anísio Teixeira tinha a pretensão de promover um deslocamento do olhar sobre a escola e estabelecer novos vínculos entre educação e sociedade, entre educadores e cientistas sociais, entre planejamento educacional e desenvolvimento do País.

Emoldurado por essa perspectiva, este capítulo direciona o foco da análise para o âmbito local/regional, na intenção de revelar a “produção do sentido” conferido a essa instituição em Minas Gerais. Inspirado pela frase de Mário Casasanta, seu objetivo é dar a ver as *cores dos gênios do lugar*. O que se quer aqui revelar são os argumentos, valores, convicções e

⁸⁷ Professor, escritor, advogado e gestor de órgãos públicos, Casasanta se destacou no campo da educação mineira entre as décadas de 1920-60. Inspetor geral da Instrução Pública entre 1928/1931, atuou na implementação da Reforma do Ensino Primário e Normal de 1927. Único mineiro signatário do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Co-fundador da Faculdade de Filosofia em 1949, reitor da Universidade de Minas Gerais (1930/31, 1941/44), diretor da Imprensa Oficial (1931/33, 1937/38), do Instituto de Educação (1957/58), do CRPEMG (1957/58). Secretário do Interior no governo Magalhães Pinto entre jan/1963 até às vésperas de sua morte em abril/1963. Era membro do Partido Social Progressista (PSP). Cf. PEIXOTO, 1999.

concepções que orientaram as escolhas dos sujeitos encarregados de produzir em Minas uma instituição destinada a reunir conhecimentos do campo da sociologia, da antropologia, da economia, da pedagogia escolar, para produzir diagnósticos da realidade educacional.

Como a busca é pela compreensão da “produção do sentido” do projeto no âmbito regional, logo, a análise deve contemplar ação daqueles que se envolveram com a proposta no contexto local. E para escapar da tendência reificadora da noção de contexto (SKINNER, 1969), usualmente produzido a partir de um conjunto de fatores políticos, culturais econômicos e sociais que, em maior ou menor grau, supostamente o determina, buscou-se aqui construir o contexto como resultado da ação e da inter-relação dos sujeitos. Essa opção se configurou a partir do referencial de análise, estabelecido por Quentin Skinner (1969), que especifica a noção de contexto qualificando-o como lingüístico ou de linguagem. Essa compreensão promove o deslocamento do objeto da análise historiográfica da “idéia” para o autor, “do conteúdo abstrato de texto ou fala para a ação ou performance concreta do ator num jogo de linguagem historicamente dado” (JASMIM, 2005, p. 28).

Esse é um movimento necessário, segundo Skinner, para evitar o *anacronismo*, um risco sempre presente quando se toma a idéia como “entidade”, e não como “processo”.⁸⁸ E para proceder à análise das *idéias como signos* é preciso recuperar os propósitos do autor ao proferir determinado texto ou fala. Como esclarece Marcelo Gantus Jasmim (2005), para estabelecer o sentido das idéias não basta apenas uma análise textual, a correta compreensão de uma idéia ou teoria só pode se dar por meio da sua apreensão no interior do contexto em que ela foi produzida. Para apreender o contexto, mais do que realizar a análise das sentenças pronunciadas, é preciso elucidar o sentido daquela proposição, porque o significado de uma proposição está no seu uso na linguagem. Portanto, sua elucidação deve orientar-se para o seu portador. Dessa forma, a análise da sentença cede lugar a análise do *ato de fala*, volta-se para a interpretação do uso que o sujeito faz da linguagem em um determinado contexto, com uma determinada finalidade e de acordo com certas normas e convenções (JASMIM, 2005).

Como elucidam Maria Lúcia Pallares Burke (2000) e Marcelo Gantus Jasmim (2005), trata-se de assumir como perspectiva de análise a indissociabilidade entre idéia e ação política. Ou,

⁸⁸ Tomar as idéias como “processo” significa compreendê-las como “sistema de relações” e implica passar da noção de *idéia à de signo*. E, para tanto, “é necessário ter presente que um texto ou uma mensagem não possui um sentido qualquer fora da especificidade do sistema de operações semânticas que define sua recepção aos destinatários”. Sobre o tema, ver: FALCON, 1997.

como afirma Francisco Falcon (1997), de compreender que atos de fala são uma forma de agir sobre o mundo. Para tanto, é essencial ter em mente que:

[...] conceitos ou idéias não se esgotam uma vez (re)conhecidos o seu significado; é necessário saber quem os maneja e com quais objetivos, o que só é possível através do (re)conhecimento dos vocabulários políticos e sociais da respectiva época ou período histórico, a fim de que seja possível situar os textos no campo específico de ação ou de atividade intelectual. (FALCON, 1997, p. 96-97)

Com base nessas reflexões e interessado em interpretar a “produção do sentido” do Centro Regional para os seus protagonistas, este capítulo busca, através dos escritos e das falas desses sujeitos, dar concreção a essa experiência em Minas. A narrativa se organiza na perspectiva do mapeamento da trajetória do Centro de Regional de Pesquisas Educacionais entre 1956 e 1966, e da construção de uma interpretação das motivações que conduziram a sua organização e seu percurso no Estado.

1. A dimensão do regional: os primeiros anos

Acomodado em três salas, construídas com recursos do INEP, na parte nova do prédio do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), o Centro de Regional de Pesquisas iniciou suas atividades em Belo Horizonte no dia 14 de agosto de 1956. Sob a direção de Mário Casasanta,⁸⁹ os dois primeiros anos do seu funcionamento podem ser descritos como a fase na qual se desenharam o perfil e os propósitos de uma instituição ainda a ser construída, perfil que o jornal *O Diário* do dia 18 de agosto de 1956 destacou em primeira página. Em editorial, o jornal anuncia a instalação do Centro Regional de Pesquisas e afirma tratar-se do *reacender do brilho de outros tempos*.⁹⁰

⁸⁹ Ele assumiu o cargo em abril de 1956. Afastou-se entre set/1957 e jan/1958, por motivo de doença, sendo substituído por Manuel Casasanta. Retornou em fev/1958 até nov/1959, quando Abgar Renault assume o cargo. No entanto, o Boletim Informativo de jan/fev 1960 registra sua participação como diretor do CRPEMG, em encontro realizado em São Paulo. O Boletim de n. 37-38 de abril de 1963 é dedicado à sua memória.

⁹⁰ Neste capítulo, optei por usar o *itálico* como forma de destacar as frases, termos, argumentos, noções, conceitos, figuras de linguagem, utilizadas pelos protagonistas ao expressar seus posicionamentos, opiniões, crenças, críticas e valores, elementos que identificam o léxico do período e para qual se quer chamar a atenção nesse trabalho.

Ao longo do texto, o editor aprova o gesto de criação do órgão destacando o acerto do governador Bias Fortes na escolha do nome de Mário Casasanta para sua direção. Na avaliação do editor, *o principal inspirador de Francisco Campos, na organização da extinta Escola de Aperfeiçoamento*. Com essa demarcação simbólica, o jornal interpreta a criação do CRPEMG como um movimento de *renovação do interesse público pelos problemas da educação* e considera significativo que *o revivescer do interesse pedagógico*, em bases novas e de adequado aparelhamento, *acontecesse precisamente na esfera da pesquisa, área na qual Minas Gerais tinha tradição e se achava em condições de contribuir*. Dizia o editor,

Minas já deu a pauta e as diretrizes em matéria de renovação pedagógica. A esse tempo, aqui se levou a bom termo a reforma de ensino que, em razão de elementar justiça, deve passar à história da administração pública e às idéias pedagógicas, com a designação de Francisco Campos-Mário Casasanta, tão significativa se revelou a colaboração desse último. [...] que sempre se inclinou à indagação objetiva, tanto assim, que suas foram as primeiras pesquisas pedagógicas que então se realizaram [em Minas]. (O DIÁRIO, 18 agosto de 1956, p. 1)

Ao conectar os propósitos do Centro Regional de Pesquisas à experiência mineira no tratamento da questão educacional, o editor atribui ao empreendimento um caráter de continuidade. Segundo ele, os objetivos e intencionalidades daquele projeto já se fizeram *presente em iniciativas conservadas ou perdidas no Estado*. A referência, nesse caso, é a Escola de Aperfeiçoamento, instituição à qual a memória oficial reservou o lugar de vanguarda na formação docente e na produção de um padrão científico de elaboração de material didático destinado à escola primária.⁹¹

O mesmo recurso de justapor passado/futuro é usado por Mário Casasanta ao registrar no Relatório de Atividades enviado ao INEP, em 1957, suas primeiras providências para a instalação da sede do CRPE em Belo Horizonte. No texto, ele destaca que o propósito daquela instituição em Minas era o de atuar em estreita harmonia com o programa do governo do Estado e relata as dificuldades enfrentadas na composição da equipe de trabalho e na organização do plano de atividades de pesquisas. Diz ele:

Com rigorosa parcimônia nos gastos, conseguimos dotar o Centro Regional de instrumental absolutamente útil e indispensável ao desempenho de suas finalidades. [...] adquirimos mobiliário condizente com a compostura da

⁹¹ Criada em 1929, pela Reforma Francisco Campos, e extinta em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento se “constituiu como um laboratório de pesquisa e experimentação de métodos de ensino e formação de recursos humanos”. Atuou na formação de uma elite de professores que, nas décadas seguintes, ocuparam cargos de maior poder e prestígio no Estado. Sobre o tema, ver: PRATES, 1989; PEIXOTO, 2003.

tarefa que estamos desempenhando, máquinas de escrever, arquivos, fichários, estantes e uma biblioteca pedagógica e sociológica, assinatura de revistas e pagamento de todos os salários. [...] Num meio hoje deficiente de elementos dedicados ao problema educacional, principalmente pelo fato de serem drenados pelos centros de melhor redistribuição, de salários mais elevados, tentamos escolher ainda alguns professores dedicados, apaixonados pela nobre e árdua tarefa, os quais acorrem à nossa convocação. Inspirou-se o nosso apelo nas esperanças advindas do passado, aquela quadra fulgurante que Minas inaugurou no pensamento pedagógico brasileiro com a Reforma Antonio Carlos-Francisco Campos. A receptividade alcançada veio provar continuarem ainda freqüentes em Minas as vocações de educador.⁹²

Ao fixar na Reforma do Ensino Primário e Normal realizada em Minas Gerais em 1927 o lugar *da inspiração e dos recursos* que permitiram organizar o plano de trabalho e a equipe do Centro Regional, Mário Casasanta também atribuiu àquela iniciativa um caráter de continuidade. Esse aspecto, como veremos, revestiu a experiência do Centro Regional ao longo de sua trajetória no Estado.

Mas, para produzir a compreensão dessa amarração entre passado e futuro, indicativa da perspectiva de continuidade aqui identificada nas falas desses protagonistas, será útil situar algumas questões que balizaram a ação do Poder Público no campo educacional mineiro e que permitem situar os acontecimentos numa lógica temporal.

Primeiramente, é preciso lembrar que Reforma do Ensino Primário e Normal de 1927, também nomeada por alguns autores como Reforma Antônio Carlos-Francisco Campos e reconhecida por outros como Reforma Francisco Campos-Mário Casasanta, tal a importância e o significado do trabalho deste na implantação da mesma,⁹³ foi realizada no bojo de um programa de mudanças políticas mais amplas implementadas pelo governo do Presidente Antônio Carlos (1926-1930), com o objetivo de modernizar as estruturas institucionais do Estado.

Mais do que uma simples reformulação da legislação do ensino, a Reforma de 1927 demarca uma tomada de posição do Poder Público em relação ao papel da educação no desenvolvimento mineiro, o que nos ajuda esclarecer o sentido que as elites regionais atribuíram aos eventos no campo da educação em Minas. Por isso, para discutir o lugar atribuído ao Projeto CRPEMG, é preciso retomar alguns fios da história política e econômica

⁹² Cf. Relatório de Atividades, Ano 1957, p. 3. Registro 17/01/138, Caixa 25, Acervo Documental CRPEMG..

⁹³ Casasanta era, à época, inspetor geral da Instrução Pública. Sua atuação na reforma é reconhecida por diversos de seus contemporâneos, que destacam especialmente seus trabalhos no campo da formação dos professores. Cf. PEIXOTO, 1999.

de Minas Gerais. São eles que permitem elucidar o sentido das escolhas feitas pelas elites políticas e governamentais ao definir os caminhos da modernização e do desenvolvimento regional.

2. A educação no projeto político do desenvolvimento mineiro

Segundo Peixoto (2003), a Reforma do Ensino de 1927 é portadora das marcas do diagnóstico e das soluções propostas pelos setores modernizantes da oligarquia mineira - nos quais se incluem os nomes de Antônio Carlos e Francisco Campos - interessados em contornar a crise que atingiu o País na década de 1920. (PEIXOTO, 2003, p. 27)

A chamada “crise dos anos 20” envolveu uma complexidade de elementos que não podem ser desconsiderados. Tratava-se de uma crise que refletia as “lutas pela ampliação do estatuto liberal, no sentido do atendimento das demandas democratizadoras vindas de debaixo, quer da classe operária quer das camadas urbanas”, conforme avalia Luiz Werneck Viana (1978), citado por Peixoto (2003). Ao mesmo tempo, configurou-se como uma crise de poder resultante dos vários pontos de atrito entre as oligarquias tradicionais e seus setores mais jovens, sob o duplo efeito da conjuntura internacional e dos esforços no sentido de uma reorganização modernizante do Estado brasileiro, como sustenta Boris Fausto (1977).

Para Otavio Dulci (1999), aquela foi uma crise prenunciada, conseqüência do colapso do modelo agro-exportador e dos esforços que vinham sendo realizados de forma cada vez mais onerosa, em defesa dos preços do café. A quebra daquele padrão impôs como alternativa a necessidade de reorientar a política econômica no sentido da substituição de importações, o que exigia a reorganização das estruturas produtivas com implicações sociais e políticas, circunstância que não ocorreu nos estados como simples reflexo do plano federal.

Analisando a questão do ponto de vista da economia mineira, Dulci (1999) sustenta que no âmbito regional o impacto dessa crise foi minimizado em função de um esforço político e institucional que vinha sendo produzido em Minas Gerais desde os anos iniciais da República. Esse esforço constituiu um movimento de reorientação e diversificação da produção sem, contudo, descuidar do café. A diversificação produtiva tinha por inspiração a idéia do “crescer

para dentro” e pode ser descrita como uma alternativa de gradual substituição das importações, medida pioneira e que só se explica em função das peculiaridades da realidade mineira.

A estratégia do “crescer para dentro” desenhou-se em resposta a um diagnóstico pessimista, amplamente partilhado pelas elites acerca das razões do atraso de Minas em comparação com o crescimento de São Paulo. O principal argumento mobilizado nessa direção enfatizava o problema da desarticulação da estrutura produtiva regional, caracterizado pela imagem da “colcha de retalhos”, ou o chamado *mosaico mineiro*, como designou John Wirth (1982): um composto de zonas bastante diferenciadas entre si do ponto de vista populacional, com escassa infra-estrutura de transporte e comunicação e que gozavam de relativa autonomia político-econômica. Essa realidade refletia a peculiaridade da própria trajetória da província mineira no Oitocentos e, decerto, não representava um problema político no quadro do centralismo administrativo do Império, como interpretou Francisco Iglesias (1958).

A questão do “retalhamento” de Minas em regiões e sub-regiões só veio à tona com o advento da República, momento no qual cada unidade da Federação precisou afirmar-se diante da União. Nesse novo quadro político, os desequilíbrios econômicos e o isolamento de algumas áreas, por falta de transportes e comunicação, acentuavam a autonomia política das partes do *mosaico* e realçavam as disputas internas, desnudando contradições que o Império escamoteava. Para equacionar sua pluralidade, geográfica, econômica e política, o novo Estado, que emergia sob o signo republicano, precisava produzir a integração orgânica de suas partes, condição imprescindível, segundo as elites políticas e as “classes produtoras”, para promover a superação do atraso de Minas (FARIA, 1992).

Essa “leitura da realidade” conformou a base do entendimento das elites políticas e das lideranças do mundo da produção sobre a relevância de uma política de integração do *mosaico mineiro*. Esta política se efetivou por meio de um projeto de diversificação econômica, “sob a direção organizada do Estado”, que foi explicitada em um evento específico: o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de 1903, organizado pelo governo estadual para examinar a situação econômica do Estado e “fixar uma orientação geral para o futuro, permitindo que se alcançasse um crescimento coordenado dos seus diversos setores de produção” (DULCI, 1999, p. 46).

Naquele evento, destacou-se a figura de João Pinheiro, idealizador do modelo do “crescer para dentro”, cuja meta era a substituição gradual de importações, partindo de gêneros de consumo interno (cereais, sobretudo) e se estendendo às indústrias mais simples, para alcançar, oportunamente, as mais complexas. Para Dulci (1999) tratava-se de uma proposta evolutiva, que se aproximava da idéia clássica da espontaneidade do mercado, organizava-se na razão pragmática do enfrentamento da dispersão produtiva do estado, ao mesmo tempo em se juntava a um alvo ideológico – “o de fundar a experiência de modernização no *ethos* empresarial do trabalho e da produtividade” (DULCI, 1999, p. 49). Assim, segundo o autor, considerado do ponto de vista das idéias políticas sobre o desenvolvimento mineiro,

O Congresso de 1903 manteve-se como grande ponto de referência da modernização de Minas Gerais, até meados do século, ao qual se reportavam outras reuniões do gênero, realizadas nos anos 20 e 30, e inúmeros pronunciamentos de expoentes da política e da economia. Corroborava também a veneração à figura de João Pinheiro pelas elites mineiras, por várias gerações, como ícone do desenvolvimento regional (DULCI, 1999, p.48).

Para os objetivos dessa tese o dado mais expressivo da análise do autor sobre a experiência do desenvolvimento mineiro, e que aqui importa reter, diz respeito ao caráter político de que se revestiu a estratégia de modernização econômica adotada em Minas nas décadas iniciais da República e que, segundo Dulci prevaleceu até os anos de 1950. Para o autor, a evolução das políticas do desenvolvimento mineiro ao longo da primeira metade do século XX revela “uma nítida linha de continuidade, no que se refere à concepção sobre o papel do Estado como agente da recuperação econômica regional” (DULCI, 1999, p.61).

Essa linha de continuidade foi forjada através de um consenso estratégico estabelecido entre as elites e o Estado, em face da meta da recuperação da economia regional. Tal consenso tinha por premissa o diagnóstico do atraso e por princípio a idéia da conciliação política, na linha da convergência de interesses como estratégia de manutenção do poder e caminho para a superação do atraso. Combinados entre si eles elementos produziram um processo de modernização controlada e dirigida pelo Estado que configurou uma peculiar situação de continuidade e mudança, por meio da qual se assegurou a renovação das estruturas econômicas sem a quebra dos particularismos socioeconômicos e políticos de Minas Gerais.

A idéia da “direção organizada do desenvolvimento regional” é apresentada por Otávio Dulci a partir de evidências empíricas da história regional e se sustenta na premissa de que diante da necessidade de juntar as partes do *mosaico*; as elites mineiras - política, técnica, empresarial, agrária - fizeram convergir seus interesses para um projeto de modernização econômica, por iniciativa interna, que buscou assegurar o crescimento regional e breçar o processo que assiduamente essas elites denominaram como “perda de substância”.

E aqui é necessário um “desvio” para o esclarecimento do sentido dessa expressão e da sua importância para a compreensão do significado da “direção organizada do desenvolvimento regional” dentro da cultura política mineira.

Expressão tipicamente regional, a idéia da “perda de substância” compôs o imaginário mineiro por diversas gerações e sua presença nos discursos políticos e intelectuais evidencia uma marca identitária que concorreu para a produção de projetos de superação dessa condição. A expressão, segundo Faria (1992) ela teria sido cunhada por Tiradentes para indicar a idéia de que os cobradores de impostos da Metrópole sugavam a substância econômica de Minas. Ao longo do tempo a expressão generalizou-se dando conotação à idéia de que o atraso relativo de Minas era resultado da falta de organização e aproveitamento adequado do seu potencial de desenvolvimento.

A literatura descreve que nas primeiras décadas republicanas a idéia da “perda de substância” foi utilizada de forma genérica para indicar o descaso do Estado em apoiar os esforços dos produtores rurais e viabilizar um sistema viário que fizesse escoar a produção até os mercados consumidores. Na década de 1940 a expressão ganhou destaque na gestão de Milton Campos que com base nessa idéia e ancorado no diagnóstico do atraso mineiro resumiu em três as ações do seu governo para impedir a perda de substância de Minas: a “recuperação da ordem jurídica”, a “recuperação da ordem econômica” e a “recuperação do tempo perdido”⁹⁴.

Em 1956, ao participar do II seminário de Estudos Mineiros, realizado pela Universidade de Minas Gerais (UMG), Washington Albino, diretor do Departamento de Estudos Econômicos da Associação Comercial e nome de destaque nos meios acadêmicos do Estado, apresenta um exaustivo estudo denominado: *Perspectivas atuais da economia mineira*, no qual indica uma

⁹⁴ Estado de Minas, p.5, 15 de julho de 1947, citado por Dulci, 1999 p.255

constância no Estado de processos não racionais de produção, que combinados a contingências geo-históricas contribuíram para configurar, desde muito cedo, uma “economia em perda de substância”⁹⁵.

Nas décadas de 1950 e 1960, a expressão continuou sendo usada com freqüência em discursos e artigos de periódicos publicados no Estado e revela, na avaliação de Fernando Correia Dias (1969), o empenho das lideranças empresariais em garantir a substância de Minas. Assim, fosse condenando a exportação indiscriminada do minério de ferro, que ameaçava esgotar as reservas e o futuro próximo da indústria do aço no Estado, a incúria dos governos ao permitir que o potencial da industrialização da carne bovina se esvaísse para outros estados; o desleixo com as riquezas naturais e a ineficácia dos serviços públicos do Estado, a idéia da “perda de substância” foi recorrentemente acionada por políticos, intelectuais e lideranças empresariais, que utilizaram o argumento para cobrar união de esforços no sentido de estancá-la. O mesmo argumento foi utilizado nas décadas de 60 e 70 para articular forças políticas estaduais em torno da defesa da criação das chamadas empresas de economia mista, estratégia utilizada pelo governo para dinamizar a produção, incentivar a industrialização e assegurar o crescimento futuro do Estado⁹⁶.

Tem-se assim que a idéia da “perda de substância” atravessou gerações e se inscreveu na cultura política mineira como estratégia de legitimação da convergência das elites nas escolhas políticas e na definição dos caminhos para a modernização regional. Um caminho que foi balizado pelo caráter diretivo da ação do poder público e pela defesa do planejamento como instrumento básico para a gestão do processo do desenvolvimento regional.

Segundo Diniz (1993) em função dessas particularidades os mineiros assimilaram, “antes de qualquer outro Estado brasileiro” as idéias do planejamento e da industrialização como caminho para a superação do atraso econômico, o que também explica a sua precocidade em termos da defesa política da idéia da montagem da infra-estrutura para dar suporte à industrialização. Neste sentido o Plano de Metas, proposto pelo Governo Federal nos anos 50,

⁹⁵ Cf. Conferências pronunciadas no II Seminário de Estudos Mineiros entre 22 a 27 de outubro de 1956. Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 158.

⁹⁶ Sobre o tema ver: Diniz, Clélio Campolina. A industrialização mineira após 1930. In: História Econômica do Brasil Contemporâneo, coletânea de textos apresentados no I Congresso Brasileiro de História Econômica, USP, setembro, 1993.

e expressão maior do planejamento setorial, significou para Minas uma continuidade das orientações que já vinham sendo implementadas no Estado.

Ao longo dos anos 50 essa orientação ajudou a legitimar a ação de órgãos técnicos especializados e favoreceu criação de outros, dedicados ao planejamento e ao fomento do desenvolvimento.⁹⁷ Estas instituições ampliaram a presença de administradores com perfil de especialista em escalões superiores do governo, legitimando a força do diagnóstico técnico no encaminhamento das soluções para a superação dos obstáculos ao desenvolvimento do Estado, incluído aí as questões relativas ao setor educacional.

A percepção dessa capacidade das elites mineiras de reordenar as forças internas e fazer convergir seus interesses para um projeto político do desenvolvimento regional foi de fundamental importância para substanciar a perspectiva da continuidade detectada no processo de interrogação das fontes analisadas para fins da elaboração dessa tese. A idéia da convergência de interesses em torno do projeto do desenvolvimento mineiro permitiu decifrar aspectos da dinâmica de atuação do governo em relação ao campo da educação entre 1956 e 1966, nele inserido o projeto do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE/MG).

3. A política educacional mineira: continuidade e mudanças

Ao demonstrar o caráter diretivo que marcou o desenvolvimento mineiro, fruto da convergência de interesses das elites em torno do papel do Estado como agente da recuperação econômica, Otávio Dulci (1999) conferiu à idéia da continuidade e mudança uma dimensão analítica que permite compreender, de forma menos abstrata, a cultura política mineira.

A noção de cultura política está sendo acionada aqui na perspectiva indicada por Serge Berstein (1998). Isto é, como um fator de agregação social, ao qual se vinculam as respostas

⁹⁷ Destaque para o Conselho de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (CODEMIG) e para o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG) em 1962, em torno do aglutinou-se a tecnocracia mineira. Cf. Diniz, 1993.

dadas por uma sociedade ou por grupos sociais aos problemas enfrentados no curso da experiência de gerações. Inscreve-se, nesse sentido, num quadro de normas e valores partilhados que determinam a representação que uma sociedade, ou grupo, faz de si mesma a partir de uma leitura comum e normativa do seu passado e de uma mesma projeção de futuro.

Cabe então considerar que nos anos de 1950, a idéia de fazer convergir os interesses das elites e do Governo em prol de uma política de desenvolvimento permanecia em alta. Ela aparece nitidamente no estilo de fazer política do presidente Juscelino Kubitschek, que levava para o plano federal a marca das “virtudes mineiras”: a modéstia, a paciência e a habilidade política (GOMES, 2002). Superada a crise que envolveu sua posse, JK frisava a importância do consenso para se alcançar objetivos definidos. Na primeira Mensagem enviada ao Congresso Federal, em 1956, ele asseverava: o desenvolvimento nacional solicita que “se desarmem os espíritos no plano político e se aprimore a nação no plano de suas energias essenciais”.⁹⁸

No âmbito estadual, Francisco Bias Fortes, seu correligionário no Partido Social Democrático (PSD) e membro de umas das “famílias governamentais mineiras”,⁹⁹ demonstrava o mesmo interesse em conciliar as forças internas para assegurar o desenvolvimento do Estado. Assim atesta sua Mensagem enviada a Assembléia Legislativa, em 1956.

As características políticas e sociais da hora que vivemos estão mostrando que o regime não conseguirá sobreviver, se não levarmos a efeito certas reformas. [...] O encontro das correntes de opinião em torno de reivindicações da comunidade somente será possível num clima de perfeito entendimento [...] é impossível não reconhecer que a nossa carreira pública tem sido, desde o início, um sincero e permanente esforço para evitar áreas de atrito [...] inconciliáveis com os altos interesses de Minas e do País. [...] Os mineiros sempre compreenderam que virtudes morais representam condição essencial para o exercício do poder. [...] Não conquistamos o poder para hostilizar aos que ontem estiveram contra nós, mas que poderão, amanhã trazer lealmente à Administração que constituímos a ajuda da sua cooperação em benefício da terra mineira. [...] afastada a influência perturbadora dos equívocos entre Governo e a oposição, teremos o direito de solicitar a cooperação de todos os partidos, que, unidos e em ação conjunta, tornarão facilmente superáveis os problemas que afligem os mineiros. (BIAS FORTES, 1956, p. 6-8)

⁹⁸ Cf. Mensagem do presidente Juscelino Kubitschek ao Congresso Nacional, 1956, p. 18.

⁹⁹ Expressão de Cid Rebelo Horta, que observa a persistência em Minas de uma concentração do poder local nas mãos de algumas famílias que compõem a elite política do Estado. Ele classificou em 30 famílias o pertencimento dos 33 dos 55 presidentes de Província e 80% dos governadores republicanos até a década de 1950. Para o autor, “a história política em Minas é, num largo sentido, a história das grandes famílias que fazem o jogo da cena política desde a Colônia”. Cf. “Famílias Governamentais de Minas Gerais”, pp.43-91, Segundo Seminário de Estudos Mineiros da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1956. O estudo foi publicado também em *Análise e Conjuntura*, v. 1, n.2, p. 111-141, maio/agosto, 1986.

Francisco Bias Fortes (1891-1971) governou Minas Gerais mesmo período em que Juscelino Kubitschek (1902-1976) foi presidente da República, ou seja, entre 1956 e 1960. Ele foi eleito por uma aliança estabelecida entre o PSD e o Partido Republicano (PR), contra a União Democrática Nacional (UDN). Substituiu o próprio JK, que, em 1951, trouxe o PSD de volta ao governo estadual, do qual se afastara em 1946, quando uma reviravolta eleitoral levou a UDN ao poder. A UDN venceu as eleições aliando-se ao PR e a uma dissidência PSD, que apoiou Milton Campos (1900-1972),¹⁰⁰ eleito naquele ano, com expressiva maioria de votos.¹⁰¹

Milton Campos havia governado o estado entre 1947 e 1950, período no qual teve início uma política de desenvolvimento conhecida como “Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção”, que se pautava pela lógica de que a superação do atraso da economia mineira exigia uma ação integrativa do crescimento industrial e agrícola, o que significava uma síntese dos dois caminhos que vinham sendo percorridos em Minas desde os anos de 1930. Em linhas gerais, o Plano propunha a expansão equilibrada da indústria e da agricultura, por meio de um processo que envolvia simultaneamente a modernização do campo e da cidade. (DULCI, 1999)

Segundo Otávio Dulci, aquele plano, que representou a primeira iniciativa de planejamento na área governamental de Minas, foi “marco importante na trajetória da economia mineira, constituindo-se em parâmetro duradouro para a ação governamental, tal como ocorrera antes com o Congresso de 1903” (DULCI, 1999, p. 77). Por meio dele, Minas Gerais ingressou pioneiramente na “experiência de macro-planejamento em escala regional no Brasil” (DULCI, 1999, p. 77). A experiência, segundo o autor, foi, seguramente, a primeira no país. No entanto, ela é ignorada ou desconsiderada por analistas que costumam datar de fins dos anos 1950 as primeiras experiências de planejamento regional, destacando a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

Mas, em 1956, o interesse de Bias Fortes era o de assegurar apoio político-parlamentar para dar continuidade ao plano desenvolvimento econômico iniciado na gestão JK/Clóvis Salgado (1951-1955) e alicerçado na idéia de que energia e transporte eram os pontos de

¹⁰⁰ Milton Campos representava a ala intelectualizada da UDN. Defendia a democracia e a liberdade utilizando-se da moderação como norma de conduta no Executivo e no Legislativo. Sua eleição marcou a derrota da hegemonia política orquestrada pela parceria Getúlio Vargas/Benedito Valadares. Cf. DULCI, 1999, 2005.

¹⁰¹ A UDN voltou a governar o Estado em 1961, com José de Magalhães Pinto (1961-1966). Cf. DULCI, 1999.

estrangulamento da expansão da economia regional. Para assegurar apoio ao binômio energia e transporte, Bias Fortes constrói discursivamente o sentido da união e da cooperação entre as forças políticas mineiras recorrendo à imagem da conciliação como forma de preservação dos interesses que se encontravam em jogo naquele momento.

Observa-se que a idéia da conciliação política permanece atrelando interesses econômicos uma espécie de apelo retórico à identidade regional, cujo intento é legitimar o lugar do Estado na direção organizada do desenvolvimento. Em Minas, lembra Bernardo Mata Machado (1986), a identidade regional foi historicamente construída e reconstruída na cultura política mineira por meio de um processo de complementaridade entre o velho e o novo. O recurso a essa idéia da identidade mineira funcionou como uma espécie de cimento entre tradição e o futuro, unindo, sob a égide de um mesmo projeto, grupos conservadores e grupos modernizantes.

Em relação ao projeto político do desenvolvimento regional, Otávio Dulci (1999) identifica quatro fases bem demarcadas: a primeira, até 1940, quando o governo concentrou esforços na diversificação agrícola; a segunda, entre 1941 e 1946, quando a atenção se voltou para a expansão industrial; a terceira, de 1947 a 1950 (governo Milton Campos), corresponde à fórmula do planejamento compreensivo que procurou equilibrar e articular os dois setores; e a quarta, entre 1951 a 1955, quando “a balança pendeu de vez para a especialização industrial, dando ao “modelo mineiro” a feição que o caracterizaria nas décadas seguintes” (DULCI, 1999, p. 61).

Se associadas à forma de tratamento da questão educacional no estado, essas fases revelam os pontos de contato entre os encaminhamentos dados à problemática da educação e os objetivos da política do desenvolvimento regional. Temos, assim, na primeira fase o esforço simultâneo de João Pinheiro, idealizador do modelo da diversificação produtiva, “o crescer para dentro”, de expandir o ensino primário nas áreas urbanas e criar estabelecimentos de aprendizagem agrícola que se somavam aos serviços de instrutores ambulantes, na intenção de divulgar novas técnicas de produção e o uso da mecanização. Esse caminho, organizado por uma perspectiva de ensino mais simples e prático, segundo registra Otávio Dulci (1999), continuou sendo trilhado pelos sucessores de Pinheiro, tendo sido institucionalizado em 1911 com o Regulamento Geral do Ensino Agrícola.

Reforçando a análise sobre a importância assumida pelo tema da educação no projeto do desenvolvimento mineiro, Maria Auxiliadora Faria (1992), em estudo sobre a evolução do ensino agrícola em Minas Gerais na primeira República, destaca duas fases bem nítidas na política estatal para o setor. Na primeira, entre 1903 e 1920, o foco foi colocado na educação básica para o trabalho, forjando aquele modelo de ensino mais simples e prático, fundado na experiência dos lavradores e coerente com a realidade do início do século. Na segunda, que se inicia na década de 1920, a preocupação se estende para o nível médio e superior, como resultado das circunstâncias econômicas de fins da Primeira Guerra Mundial. Temos nesse momento, governo Artur Bernardes (1918-1922), a valorização do ensino agrícola médio e superior, que até então havia sido deixado à iniciativa particular, com a criação da Escola de Viçosa, por lei estadual em 1920, mas que só inaugurada em 1926.¹⁰² É o sentido da instalação da Escola de Viçosa que aqui interessa destacar. Como analisa Otávio Dulci, sua importância;

[...] não estava em introduzir em Minas o ensino de nível superior, uma vez que algumas escolas particulares subvencionadas pelo poder público, já o ministravam em escala modesta. O que a distinguiu era, sobretudo, o fato de ter sido planejada como base para um grande salto no rumo da modernização do campo pretendida pelo projeto de diversificação produtiva. (DULCI, 1999, p. 52)

Segundo o autor, a concepção que orientou a criação da Escola de Viçosa exprime claramente o tipo de modernização vislumbrado pelas elites mineiras desde o início do século e que pode ser descrita como uma espécie de compromisso entre a ordem e a mudança. Seu programa de racionalização do meio rural tinha por questão fundamental enfrentar o peso da tradição dos métodos rotineiros de produção, não a má distribuição da propriedade. A escola tinha o papel pedagógico de formar quadros e, sobretudo, de irradiar idéias e valores. Guiados por uma lógica técnico-empresarial, seus graduados eram preparados para liderar intelectualmente a modernização do campo, o que equivalia a um movimento de renovação da “própria elite agrária de onde eram recrutados a maioria dos seus estudantes” (DULCI, 1999, p. 52).¹⁰³

¹⁰² “A importância da Escola de Viçosa não estava em introduzir em Minas o ensino de nível superior, uma vez que algumas escolas particulares subvencionadas pelo Poder Público já o ministravam em escala modesta. O que a distinguiu era, sobretudo, o fato de ter sido planejada como base para um grande salto no rumo da modernização do campo pretendida pelo projeto de diversificação produtiva”.

¹⁰³ Lembra o autor que “Viçosa foi o celeiro de uma *intelligentsia* agrônômica que ganharia espaço tanto na administração pública, estadual e federal, quanto no setor privado, sem falar naturalmente da própria área acadêmica” Cf. DULCI, 1999, p. 52.

Ao longo das décadas de 1920/1930, outros pontos de contato entre os encaminhamentos dados à problemática da educação e os objetivos da política do desenvolvimento regional podem ser identificados. Do ponto de vista econômico, informa Dulci (1999) que na segunda metade dos anos de 1920 a cafeicultura mineira, em seu último lampejo, proporcionou um forte surto econômico, resultado das “altas cotações do produto, o que interrompeu temporariamente a tendência de diversificação da estrutura produtiva observável desde o início do século” (DULCI, 1999, p. 62). O acontecimento, embora não fosse alternativa viável do desenvolvimento regional, dinamizou naquele momento o conjunto da economia e proporcionou recursos para diversos programas que marcaram a ação do governo estadual naquele período, com destaque para a construção de rodovias e a reforma do ensino público.

Previendo as conseqüências daquela dinamização econômica, o governo Antonio Carlos (1926-1930) deu início a um programa de reformas voltado para a modernização das estruturas do Estado, aí incluída a educação. Tratava-se de um programa nitidamente marcado pelo propósito de promover a “modernização conservadora” ou a “revolução pelo alto”¹⁰⁴ cuja meta era a

[...] recomposição do tecido comum, capaz de garantir à oligarquia sua legitimidade como grupo hegemônico. Ou seja, o que se pretende, no fundo, é a acomodação entre o ‘tradicional’ e o ‘moderno reformista’, de cuja antecipação resultaria a desmobilização do ‘revolucionário’, pressentido. (PEIXOTO, 2003, p. 17)

Afirmava-se, assim, em Minas Gerais um processo de democratização e modernização controlado e dirigido pelo Estado, no qual o tema da educação escolar adquiriu grande relevância. A educação foi colocada a serviço da nova ordem, como um mecanismo capaz de produzir a inserção social dos setores emergentes sem quebrar a estrutura social ou ameaçar a ordem vigente. Dentro desse escopo, difundiu-se a crença de que a superação do atraso ou a modernização regional dependiam da capacidade do Estado de realizar a missão pedagógica de formar quadros dirigentes e adestrar a força de trabalho. Nesse sentido, pode-se dizer que a Reforma de 1927 reafirmou a premissa básica da política educacional adotada pelo governo

¹⁰⁴ A expressão designa a caracterização feita por Barrington Moore acerca de projetos de modernização introduzidos em países economicamente atrasados com o propósito ambivalente de promover mudanças na economia sem alterar o jogo de forças existente. Define “um tipo de modernização adaptativa, em que os possíveis antagonismos entre interesses tradicionais e emergentes cedem lugar a formas de composição pelas quais políticas modernizantes são introduzidas, com o endosso ou mesmo por iniciativa dos grupos estabelecidos. Em conseqüência, o sistema de poder se amplia, incorporando seletivamente novos setores e contemplando novos interesses”. Mudanças são promovidas exatamente para evitar a ruptura da ordem vigente. Cf. DULCI, 1999, p. 25.

de Minas, desde as primeiras décadas republicanas: “concentração de esforços no ensino elementar, acoplada à popularização de conhecimentos aplicados”. (DULCI, 1999, p. 51)

Nessa ótica, a Escola Primária e a Normal foram o foco de interesse da Reforma de 1927. A opção por esses dois níveis de ensino se justificava pelo caráter pragmático conferido à educação escolar. O investimento na escola primária respondia à necessidade de atender às demandas por escola e de preparar a mão-de-obra necessária ao atendimento dos processos de modernização conservadora. À escola primária reserva-se o papel de modelar e preparar os indivíduos para a sua inserção e cooperação com o meio social. Assim, o primeiro compromisso do sistema escolar era com a recomposição do tecido social. Cabia à escola prover a sociedade das suas necessidades, ou, para usar uma expressão de Mário Casasanta, dedicar-se à *formação dos homens de que carecemos e de que precisamos* (CASASANTA, [1957], 1958, p. 19).

Quanto ao ensino normal, o investimento se explica em função do lugar atribuído ao trabalho do professor, visto pelos reformadores como “a base sobre a qual repousa a escola primária, o principal responsável por seu êxito ou fracasso” (PEIXOTO, 2003, p. 30). E para tornar eficiente a preparação dos professores, o governo não poupou recursos. Em fevereiro de 1929, criou a Escola de Aperfeiçoamento, organizada a partir de um núcleo de professoras mineiras¹⁰⁵ especialmente formadas no Teachers College da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e ao qual se juntou o grupo de professores europeus,¹⁰⁶ que, a convite de Francisco Campos, deram início a um movimento de modernização e racionalização dos métodos de ensino no Estado. Segundo Peixoto (2003):

O envolvimento do governo mineiro com a escola, nesse período, sua preocupação em fazer dela uma instituição de qualidade faz com que suas atenções para com ela não se limitem à fixação de normas de funcionamento e à implantação de mecanismos de controle, mas incluía um grande empenho tendo em vista provê-la dos recursos necessários ao seu funcionamento. Por isso, o governo Antônio Carlos investe na formação e no aperfeiçoamento de professores, na melhoria de salários, na construção, reforma e equipamentos de prédios. (PEIXOTO, 2003, p. 57)

¹⁰⁵ Inácia Ferreira Guimarães e Alda Lodi, professoras da Escola Normal Modelo, Amélia Monteiro de Castro, vice-diretora do Grupo Escolar Silviano Brandão, Benedita Valladares e Lucia Monteiro Casasanta. Professoras do Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Cf. PEIXOTO, 1999; PRATES, 1989.

¹⁰⁶ Theodore Simon, Leon Walter, Artus Perrelet, Jeanne Louise Milde, Omar Byse, Eugénie Rigovine, Helena Antipoff, que acabou permanecendo no Brasil. Cf. BIANCHI, 2005, p. 84.

O interesse de retomar o investimento na escola primária e na formação dos quadros do magistério, iniciada no governo Antonio Carlos, é o aspecto mais evidente nos posicionamentos e escolhas de Mário Casasanta ao organizar, na década de 1950, o plano de trabalho do CRPEMG. A justificativa para tanto pode ser buscada no próprio quadro de mudanças que se operou na educação mineira no pós-1930. Isso porque, apesar de o governo continuar reafirmando seu intento de dar continuidade aos princípios da Reforma Campos, entre 1931 e 1945 ocorreu uma espécie inversão de prioridades do Poder Público em relação à política do governo anterior, o que afetou especialmente a expansão da rede escolar primária e a formação dos professores.

No pós-30, afetados pela drástica crise fiscal resultante da vertiginosa queda das cotações do café, os governos Olegário Maciel (1931-1933)¹⁰⁷ e Benedito Valadares (1933-1945) adotaram medidas de emergência para o saneamento financeiro do Estado, as quais resultaram numa severa imposição de restrições ao sistema escolar durante todo período.

Com base nos estudos de Peixoto (2003) e Dulci (1999), é possível dizer que neste período, do ponto de vista econômico, a educação escolar foi considerada irrelevante para o projeto político do desenvolvimento conduzido por Benedito Valadares. Sua meta era a reorganização das finanças do Estado e a expansão industrial. Do ponto de vista político, resta reconhecer que o atrelamento de Valadares ao Estado Novo tornava a educação popular uma atividade suspeita e que deveria ser controlada pelo Estado.¹⁰⁸ Assim, em nome de uma política realista, o governo Valadares se descomprometeu com a oferta da escolarização popular, municipalizou o ensino primário rural, reduziu salários dos professores e fez cair por terra os critérios de provimento e os benefícios na carreira do magistério, que haviam sido estabelecidos no governo Antonio Carlos.¹⁰⁹

Segundo dados de Peixoto (2003), ao longo desse período, foram extintas “todas as Escolas Rurais providas interinamente” e criadas apenas 712 novas unidades de ensino primário em

¹⁰⁷ Olegário Maciel morreu no exercício do cargo, em 1933. Benedito Valadares foi indicado interventor por Getúlio Vargas, numa jogada política que visava neutralizar as facções em disputa pela sucessão de Olegário Maciel e ampliar a margem de controle federal sobre o Estado. Cf. PEIXOTO, 2003.

¹⁰⁸ Em entrevista a Ana Casasanta Peixoto, Lucia Casasanta relata: “era voz corrente que Benedito Valadares considerava um desperdício gastar com educação do povo. Para ele, o povo deveria aprender a trabalhar e, como exemplo, citava o caso de seu capataz, ignorante, ignorantíssimo, mas de uma eficiência a toda prova na administração de sua fazenda”. Cf. PEIXOTO, 1999, p. 373.

¹⁰⁹ Esses aspectos da política educacional no pós-30 foram consolidados nos Decreto n. 10.362/32 e n. 11.501/34 que modificam o decreto n. 7.970 – A/1927 – O Regulamento do Ensino Primário. Cf. PEIXOTO, 2003.

todo o estado. Tem-se, assim, que, em termos quantitativos, a matrícula na escola primária, após um período em foi reduzida praticamente à metade, cresceu apenas 11,1%, passando de 258.766 alunos em 1938 para 287.432, em 1942. (PEIXOTO, 2003, p. 421-422).

Como conseqüência dessa política de corte de *despesas*,¹¹⁰ a rede escolar, que na administração Antonio Carlos havia experimentado um significativo crescimento nos índices de matrícula,¹¹¹ viveu uma fase de retração na oferta de vagas e o redirecionamento do pensamento pedagógico que até então vinha orientando a performance do Poder Público no campo educacional. O traço definidor da política educacional mineira do pós-30 foi a tentativa de compatibilizar a necessidade de contenção de gastos com a criação de mecanismos que garantissem a continuidade da Reforma de 1927, um ensaio de associação entre os pontos de vista da nova administração estadual e os princípios ideológicos daquela reforma.

Entre 1941 e 1946, na ordem de prioridades do governo Valadares, o compromisso com a expansão industrial esteve em primeiro lugar. O interesse em fazer avançar a industrialização conferiu sentido estratégico à questão da infra-estrutura – energia e transporte – e deixou como “um dos principais saldos dessa fase a afirmação da necessidade de planejamento como guia para a ação econômica do governo” (DULCI, 1999, p. 76). Com base nessa orientação, o Poder Público pautou sua ação pelo investimento na modernização da burocracia estatal, com o objetivo de adequá-la às necessidades da expansão industrial, conduta que teve reflexos nas escolhas, iniciativas e precedências no campo da educação.

As conseqüências desse modelo de orientação política do desenvolvimento regional aparecem no tipo de modernização que o governo Benedito Valadares procurou imprimir à escola. Segundo Peixoto (2003) o Governo substituiu o discurso da restrição e dos cortes no orçamento pela defesa de uma política educacional compatível com as condições econômicas do Estado, adotando medidas que sugeriam uma revitalização do setor como, por exemplo: a reabertura de 668 escolas rurais fechadas em 1931 e a criação de 28 novos grupos escolares. No entanto, na prática, a maior parte das iniciativas tomadas pelo governo acabava por acentuar a tendência de descartar os compromissos do estado em relação à oferta e manutenção do ensino. Foi o que ocorreu, por exemplo, em relação ao o Ensino Primário rural, cujos

¹¹⁰ Interessante observar que a concepção aqui é a de despesa, e não de investimento em educação.

¹¹¹ Entre 1926/1930, verifica-se um crescimento de 87% da matrícula. Foram criadas no Estado 3.555 unidades de ensino primário e 21 Escolas Normais. Cf. PEIXOTO, 2003.

encargos relativos à sua manutenção foram transferidos para as prefeituras municipais, ficando o Estado encarregado apenas da parte administrativa e técnica ou, mais precisamente, da fiscalização. (PEIXOTO, 2003, p. 320)

O mesmo descompromisso se verificou em relação ao Ensino Normal. Pela política de equiparação das escolas normais particulares às oficiais a política oficial, acabou contribuindo para impulsionar a transferência do Ensino Normal às ordens religiosas,¹¹² o que gerou inúmeras implicações. De um lado, ampliou-se a “possibilidade de se contar apenas com leigos para o exercício do magistério, pois [o curso normal particular] reforça seu caráter de ensino destinado às jovens de classe dominante, e que apenas excepcionalmente se incorporariam ao mercado de trabalho”. Outra questão a ser considerada é a qualidade desses cursos, discutível tanto do ponto de vista da ausência de uma cultura pedagógica do seu corpo docente “quanto do conservadorismo com que a Igreja Católica encarava o papel da mulher na sociedade”, fator que restringia as possibilidades de formação profissional das professoras. Por fim, aquela medida contribuía para o esvaziamento da Escola de Aperfeiçoamento, “que tinha na preparação dos docentes para as escolas normais um dos pontos importantes no seu projeto de renovação das escolas primárias”. (PEIXOTO, 2003, p. 321-322)

Em síntese, a autora chama atenção para a estratégia da política educacional do Estado nesse período: muda-se o foco do discurso, que tende, por meio da linguagem, camuflar a pobreza dos investimentos no setor e mantêm-se as medidas restritivas no que diz respeito à ampliação de vagas no Ensino Primário. Ao mesmo tempo, enfatiza-se a qualidade do ensino, entendida como a oferta de um ambiente cientificamente organizado do ponto de vista dos métodos.

Como conclui Peixoto (1999), ao escolher a técnica como instrumento para a solução dos problemas do ensino, a ação governamental voltou-se para o interior da escola. No entanto, contraditoriamente, quanto mais se falou em eficiência, mais o Poder Público se investiu da *condição de fiscal* da escola, preocupando-se cada vez menos com as condições que envolvem o ato pedagógico. Essa escolha política fez com que a escola assumisse uma postura reflexiva, segundo a qual os problemas relacionados à educação tenderam a ser analisados dentro dos seus próprios limites e à luz dos recursos oferecidos pela ciência. Ampliou-se a crença de que o preparo do professor era condição indispensável para assegurar a eficácia da escola. Prova nesse sentido foram as medidas anunciadas pelo Poder Público

¹¹² Em 1937, Minas Gerais contava com 24 escolas normais públicas e 79 particulares. Cf. PEIXOTO, 2003.

para melhorar o ensino e a aprendizagem, dentre eles: criação de Cursos de Férias,¹¹³ publicação da Revista do Ensino e reestruturação do Serviço de Inspeção Técnica (PEIXOTO, 2003, p. 422).

Dado importante a ser armazenado acerca dessa trajetória da modernização conservadora empreendida em Minas Gerais na década de 1940 é o fato de o Estado conferir cada vez mais legitimidade aos serviços hierarquicamente organizados, referendando os serviços técnicos como meio de garantir a qualidade da educação pública enquanto crescia o déficit na oferta do Ensino Primário. Os resultados dessa escolha política acentuaram o quadro de penúria do sistema educacional mineiro, especialmente nas áreas rurais. Era o que denunciava Abgar Renault em discurso pronunciado na abertura do Seminário de Ensino Rural, realizado em 1950.

[...] dos 6.621 professores rurais em exercício em 1948, todos eles, municipais, apenas 468, isto é 7,52% eram normalistas, e nenhum estava de posse de qualquer implemento indispensável à ação social da sua escola. Faltava, portanto, além do lugar físico (é absolutamente deplorável o estado dos prédios das nossas escolas rurais), o lugar espiritual que uma escola deve ser. (RENAULT, 1952, p. 154)

Mas, ao contrário do que se possa supor, esses dados de realidade não produziram uma mudança significativa na ação dos governos posteriores a 1945. Menos do que provocar alterações de conduta em relação ao encaminhamento do problema educacional, o que se observa é um reforço da crença de que a solução dos problemas da educação dependia mais de investimentos afetos ao campo de atuação de especialistas do que de uma política efetiva de democratização do acesso à escolarização primária. Ao longo da década, a prioridade conferida à assistência técnica às escolas, preparação dos professores e adequação dos métodos de ensino afirmou-se enquanto objetivo central da ação do governo, favorecendo a ampliação e a consolidação do espaço de atuação de instituições especializadas como: Instituto Pestalozzi,¹¹⁴ Serviço de Inspeção Técnica e Administrativa do Departamento de

¹¹³ A autora observa que o Decreto n. 10.362/32 estabelece a criação, mas não a oferta desses cursos. A sua oferta teve início em 1947, no governo Milton Campos. Financiados com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, esses cursos se ampliaram ao longo da década de 1950.

¹¹⁴ Criado em 1934, por Helena Antipoff (1892-1974), como instituição privada dedicada à assistência à criança excepcional, o Instituto foi assumido pela Secretaria de Educação e em 1939 foi substituído pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, reconhecida pelo Estado como instituição de utilidade pública. Cf. Boletim Sociedade Pestalozzi do Brasil, Ano X, n.27, 1955.

Educação da Secretaria de Estado da Educação¹¹⁵ e Serviço de Orientação Técnica ao Ensino Primário e Normal das zonas rurais.¹¹⁶ Investidos da autoridade técnica de decidir sobre as questões relacionadas ao ensino e legitimados do poder de interferir no trabalho realizado nas escolas, esses órgãos desfrutaram, ao longo das décadas de 1940 e 1950, do prestígio e do reconhecimento no campo da educação em Minas.

A opção pela abordagem técnico-administrativa das questões educacionais é confirmada na Mensagem do governador Francisco Bias Fortes enviada à Assembléia Legislativa em 1956. Naquele texto, ele informava que em Minas Gerais faltavam vagas no Ensino Primário para o atendimento de 918.983 indivíduos em idade escolar (7 a 14 anos), sendo 15.864 na zona urbana e 903.119 na zona rural. Isso correspondia a 74% do total de 1.218.198 crianças que compunham a população rural e que não podiam freqüentar a escola porque estas não existiam. Além disso, a evasão escolar atingia cerca de 44% dos alunos matriculados na Capital e 68% das matriculas em zona rural, o que significava que o índice de conclusão do curso primário variava entre 13% dos alunos matriculados na capital e 7% na zona rural (BIAS FORTES, 1956, p. 173).

Contudo, o governador argumenta que o problema do Ensino Primário no Estado não se solucionaria somente com a construção de novos prédios escolares. Segundo ele não bastava apenas criar escolas; era *indispensável, ao mesmo tempo dotá-las de prédios adequados, de professores convenientemente treinados e de fiscalização e orientação competentes*. A solução para os problemas do ensino primário em Minas exigia a definição de uma ordem de prioridades. Assim ele estabelecia que: em relação aos prédios escolares a providência era *consertar ou restaurar os já existentes*, visto que quase todos se encontravam necessitados dessas medidas, e *obras novas não solucionariam o problema*.

Não parece bem avisado, nem sequer justificável sob qualquer ponto de vista, planejar novas construções sem primeiramente reparar as que existem [...] e isso se limitarem essas obras de reparação e restauração ao estritamente essencial, isto é obras de segurança e higiene, pois o erário público mais não permite. (BIAS FORTES, 1956, p. 174)

Quanto ao problema do professorado, ele informava que em 1955 a porcentagem de *professoras formadas* era de 75%. No entanto, desse total um grande contingente encontrava-

¹¹⁵ Estabelecido em 1934, a partir de um corpo técnico de assistentes em exercício que atuavam na própria Secretaria e foi encarregado de acompanhar as escolas. Em 1938, o Serviço contava 27 circunscrições em diferentes pontos do Estado, responsáveis por fiscalizar e prestar assistência técnica ao Ensino Primário.

¹¹⁶ Criado em 1947 dentro da Secretaria de Educação e chefiado por Helena Antipoff.

se exercendo funções outras que não o magistério e apenas exígua fração, que não ia além de 11%, estava em exercício nas escolas rurais (BIAS FORTES, 1956, p. 175).

Aqui, é preciso ressaltar que expressão *professoras formadas* não especifica o tipo de diploma desse contingente, se de escola normal ou de algum “curso de aperfeiçoamento”, pois não se pode perder de vista, como esclarece Peixoto (2005), que em Minas Gerais o diploma de Curso Normal como requisito indispensável ao exercício do magistério encontrava-se indicado na legislação desde a Lei n. 782, de 1919 e foi reafirmada em todos os dispositivos legais subseqüentes. Em 1946, o Decreto-lei n. 1.878, que adaptou o Ensino Normal do Estado aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei Federal n. 8.530 de 1946) proibiu aos não diplomados o exercício do magistério. No entanto, sabe-se que essa exigência não foi um dispositivo de fácil implementação. É o que mostram, por exemplo, os dados do censo escolar de 1964. Naquela época, do total de professores em exercício nas escolas primárias de Minas, 44% deles eram leigos e entre esses 5% não possuíam nem mesmo o ensino primário (PEIXOTO, 2005, p. 19-21).

A ausência do diploma preocupava o governador. Segundo ele, era urgente ampliar o número de normalistas e melhor prepará-las, *para que se torne possível extinguir o regime fatal de entrega da docência a professoras leigas*. No entanto ele entendia que antes do encaminhamento dessa questão, era urgente solucionar o problema da fiscalização e da orientação ao Ensino Primário. A medida evitaria maiores prejuízos para os interesses do ensino e se somaria aos esforços do governo anterior, que já havia aumentado o número de orientadoras, diretoras técnicas e inspetores regionais (BIAS FORTES, 1956 p, 174-175).

Cabe destacar, nessa fala do governador a permanência da lógica de abordagem dos problemas da educação, cuja ênfase continua sendo colocada na questão da qualidade e na eficiência do sistema de ensino, como pré-requisito para a ampliação da oferta de vagas. Um princípio que na realidade tinha caráter meramente formal, já que não houve investimento efetivo por parte do Estado na melhoria das condições de infra-estrutura do trabalho nas escolas (material didático, bibliotecas, espaço físico, etc.) tampouco na formação de professoras. O diagnóstico dos problemas da educação produzido pelo governador Bias Fortes não estabelece ruptura com a ordem precedente. Ou seja, o foco do problema continua colocado na perspectiva da recuperação pedagógica da escola, encobrendo a questão do déficit de vagas e da precariedade física e material das escolas.

Do ponto de vista prático, isso significava a continuidade da hegemonia dos aspectos técnicos da educação sobre a questão da expansão da oferta de vagas. Prevalece é a mesma fórmula argumentativa explicativa das décadas anteriores: se dotada de rigorosos critérios científicos, definidores de currículos, materiais didáticos, metodologias de ensino adequadas e, principalmente, professores bem preparados, a escola realizaria com êxito a tarefa de tornar o aluno portador das competências e habilidades requeridas pelo desenvolvimento da sociedade.

São essas as idéias que também se destacam no discurso de Mário Casasanta ao tomar posse como diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em fevereiro de 1957. Traçando um diagnóstico e um prognóstico do problema educacional brasileiro nos anos de 1950, ele desenha um cenário de apreensão. O desenvolvimento, segundo sua avaliação, acentuava o descompasso entre os serviços oferecidos pelas instituições escolares e a crescente demanda social por educação.

O Brasil cresce espantosamente, e a cada hora se observa que as suas instituições e os seus serviços não acompanham o seu crescimento. Como o adolescente, que mal se avém com a roupa, sente a inquietação e o desconforto das estreitezas, nutrindo ideais de uma situação melhor. [...] Aventam-se soluções, criam-se serviços, buscam-se novos caminhos. Que vantagem, porém, acarretarão tais iniciativas, por mais aconselháveis que sejam, se não dispusermos do material humano necessário? Que valem mais uma instituição, mais um colégio, mais uma faculdade ou uma universidade, se não tivermos professores que lhes imprimam a essência de uma escola? (CASASANTA, [1957], 1958, p. 17-18)

Nessa imagem do estirão da adolescência, ele abarca o repertório analítico do crescimento brasileiro e do debate educacional dos anos de 1950. Partilha seletivamente do conjunto de idéias, noções, argumentos, formas estilísticas e figuras de linguagem, amplamente mobilizados naquela conjuntura, e explica as causas dos desajustes provocados pelo rápido processo de crescimento vivido no País.

Para Casasanta, o ponto crucial do problema era a desordem provocada pelo crescimento do País. Para corrigir esse descaminho, era preciso adequar as instituições à nova realidade da nação, uma realidade que indicava claramente que a solução do problema não estava na criação de instituições escolares, especialmente nos níveis secundário e superior, mas na adequação dessas às reais necessidades do desenvolvimento nacional.

A seu juízo, o momento exigia dos governantes uma ação rápida no sentido de *reajustar o figurino ao novo corpo da nação*. O cenário educacional brasileiro era reflexo de um quadro

de desajustes. O Ensino Secundário expandia-se sem controle, criando um *estado de balburdia e ineficiência*, que comprometia a qualidade da formação oferecida naquele grau de ensino e tornava cada dez mais evidente que a demanda não era pela quantidade, mas pela qualidade das escolas. Quanto ao Ensino Superior, a situação era *alarmante*. Para ele, o País dispunha de *um sistema de ensino superior não pequeno, e, todavia, milhares de alunos disputavam acesso a ele, como se tanta gente fosse capaz desse tipo de estudo e cultura*. (CASASANTA, [1957], 1958, p. 19).

O ensino superior supõe, como os elementos da palavra estão dizendo, uma atividade superior, a saber, acima das outras, e, por isso mesmo, postula inteligências superiores. Pouco importa que os portadores de inteligências dessa ordem venham desta ou daquela camada social. O essencial é que sejam devidamente e acabadamente aproveitadas, porque a inteligência não nos parece matéria prima tão numerosa e tão vulgar que possamos dar-nos ao luxo de perder uma só (CASASANTA, [1957], 1958, p. 18).

A solução do problema não estava na criação de instituições. Estas, *por mais sedutoras que fossem nas aparências [...] não produziam os frutos que delas se esperavam*. Prova disso era a experiência das Faculdades de Filosofia, criadas para atacar o problema da formação de professores, mas cuja resposta não compensava o sacrifício de criá-las porque, *a carência de gente capaz acabava por inutilizá-las*. (CASASANTA, [1957], 1958, p. 18)

Com base nesse diagnóstico, Casasanta sustenta que a solução do problema educacional brasileiro estava no investimento na escola primária. Na sua avaliação, *a escola de todas as crianças de todo o povo, e, particularmente, a única escola do pobre*. O que se precisava fazer era ampliá-la em quantidade e qualidade. E se as dificuldades orçamentárias comprometiam a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas, criando o *problema das crianças sem escola*, fato, segundo ele, *imperdoável, cabia aos autênticos homens de Estado* priorizar o Ensino Primário (CASASANTA, [1957], 1958, p. 23).

Enfaticamente, ele defende a centralidade e a prioridade da escola primária como mecanismo fundamental ao desenvolvimento social e ao fortalecimento da democracia no Brasil. Sem questionar o problema da escassez de recursos, sugere que a saída para o problema era a hierarquização das necessidades educacionais. Na sua avaliação, no Brasil *nunca se gastou tanto, nem tão mal com os serviços de ensino*. Era imperioso *poupar os nossos recursos, e não espalhá-los* em iniciativas que desviavam o foco da questão, qual seja: a escola primária e, ao lado dela, a formação de professores. Portanto, a equação era simples.

Se se pode enfrentar todos os problemas a um tempo, pré-primário, primário profissional, anormais, secundário, superior, enfrente-se, já que são todos necessários. Se não puder, porém disponham-se essas necessidades de acordo com a sua importância, pois há necessidades e necessidades (CASASANTA [1957],1958, p. 25).

Se questão, todavia, era priorizar a escola primária e o problema era a escassez de recursos, como justificar a criação de um Centro de Pesquisas em Belo Horizonte? Para encaminhar essa tensão entre a necessidade de ampliar o investimento na escola primária e justificar a criação do Centro de Pesquisas, quando outras prioridades se impunham à realidade social e econômica do estado, ele pergunta e responde.

Se a escola primária merece a primazia do nosso zelo e de nosso esforço, a ponto de se postergar outros aspectos da questão educacional, úteis mais laterais, – como se explica a instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais que ora se efetua, mercê do convênio do Governo de Minas com o Ministério da Educação? Não será esse um daqueles problemas laterais que vínhamos assinalando?

Com a mão na consciência achamos que não.

Uma escola, que mereça o nome de escola, não pode ser a imitação, mas a criação de todos os dias. Não basta para criá-la, que se construam casas, se treinem professores ou se copiem sistemas de ensino. É necessário que se faça sob medida para um dado meio, como a roupa que se talha para um dado corpo. Para isso, impõe-se o estudo da criança, o estudo do meio físico e social em que ela vive, o estudo das exigências sociais, atuais e futuras, a elaboração de processos adequados de ensino. Em suma: não se compreende uma boa escola desvinculada do lugar, mas sim a ele presa por muitas raízes. Nesse sentido, não se pode dispensar um contínuo e inteligente esforço de captação de dados e de renovação dos métodos. (CASASANTA, [1957] 1958, p. 27).

Com esse raciocínio, Casasanta situa o escopo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais na pauta das preocupações que orientavam o projeto político do desenvolvimento mineiro dos anos de 1950. As pesquisas serviriam como instrumento de ajuste às demandas do projeto de expansão industrial. Os dados levantados por meio das pesquisas ofereceriam ao Poder Público e aos estudiosos da questão educacional dados mais precisos sobre a realidade escolar, o que permitiria harmonizar suas práticas às demandas de formação de valores, condutas e saberes requeridos por aquela fase do desenvolvimento regional.

4. A estrutura de funcionamento do CRPE/MG: marcas da continuidade

Nos termos do convênio firmado entre o INEP e o Governo de Minas, em 1956, o objetivo do Centro Regional era produzir estudos e pesquisas para fundamentar a reconstrução educacional do estado e do País. Também era sua tarefa produzir estudos sobre temas relacionados à formação e aperfeiçoamento do magistério, treinar professores e especialistas e realizar demonstrações práticas de novos métodos e técnicas de ensino, de forma a tornar o magistério menos empírico e mais científico.

Para cumprir tais finalidades, a mesma estrutura organizacional do Centro Brasileiro deveria se reproduzir nos Centros Regionais, que foram planejados para funcionar com quatro setores: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), encarregada de produzir levantamentos sobre o quadro da educação em âmbito regional e gerar teorias sobre o desenvolvimento da prática educativa; Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), cuja tarefa era produzir conhecimentos sobre a cultura e a sociedade. A Divisão de Organização da Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), encarregada de divulgar os resultados alcançados pelas pesquisas e efetuar registros sobre as atividades do Centro; e Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), responsável por organizar e manter cursos de treinamento do pessoal do magistério, atuando como uma espécie de laboratório para experimentação de programas, métodos e recursos para o ensino.

No caso de Minas Gerais, Mário Casasanta informa no Relatório de Atividades enviado ao INEP em 1957 que, em atendimento às demandas da Secretaria de Educação e em vista o *regimen de autonomia* que caracterizava o projeto dos Centros de Pesquisas, a sua primeira providência para iniciar os trabalhos do CRPE foi constituir a Divisão de Divulgação e Informação Pedagógica (DDIP). Essa divisão recebeu o nome de Serviço de Documentação, Arquivo, Publicações e Biblioteca, e sua principal atribuição era fazer chegar às escolas informações importantes para a atualização dos professores *no tocante à ciência e arte pedagógica*. A medida era *imperiosa*, segundo ele, *em função das necessidades do nosso ensino e da deficiente informação pedagógica dos professores*. O setor contava com os serviços uma *imprensa Multith* que permitia colocar o Centro em contato com todo o sistema escolar do Estado, o que contribuiria para a coleta de dados para as futuras pesquisas.

Para coordenar o setor, Casasanta convidou Aires da Mata Machado Filho, escritor, filólogo, folclorista, professor de literatura e um dos co-fundadores da Faculdade de Filosofia da UMG. Além de coordenar os serviços de divulgação pedagógica, cabia a ele lecionar em cursos ofertados no CRPEMG e realizar pesquisas sobre o folclore mineiro.¹¹⁷

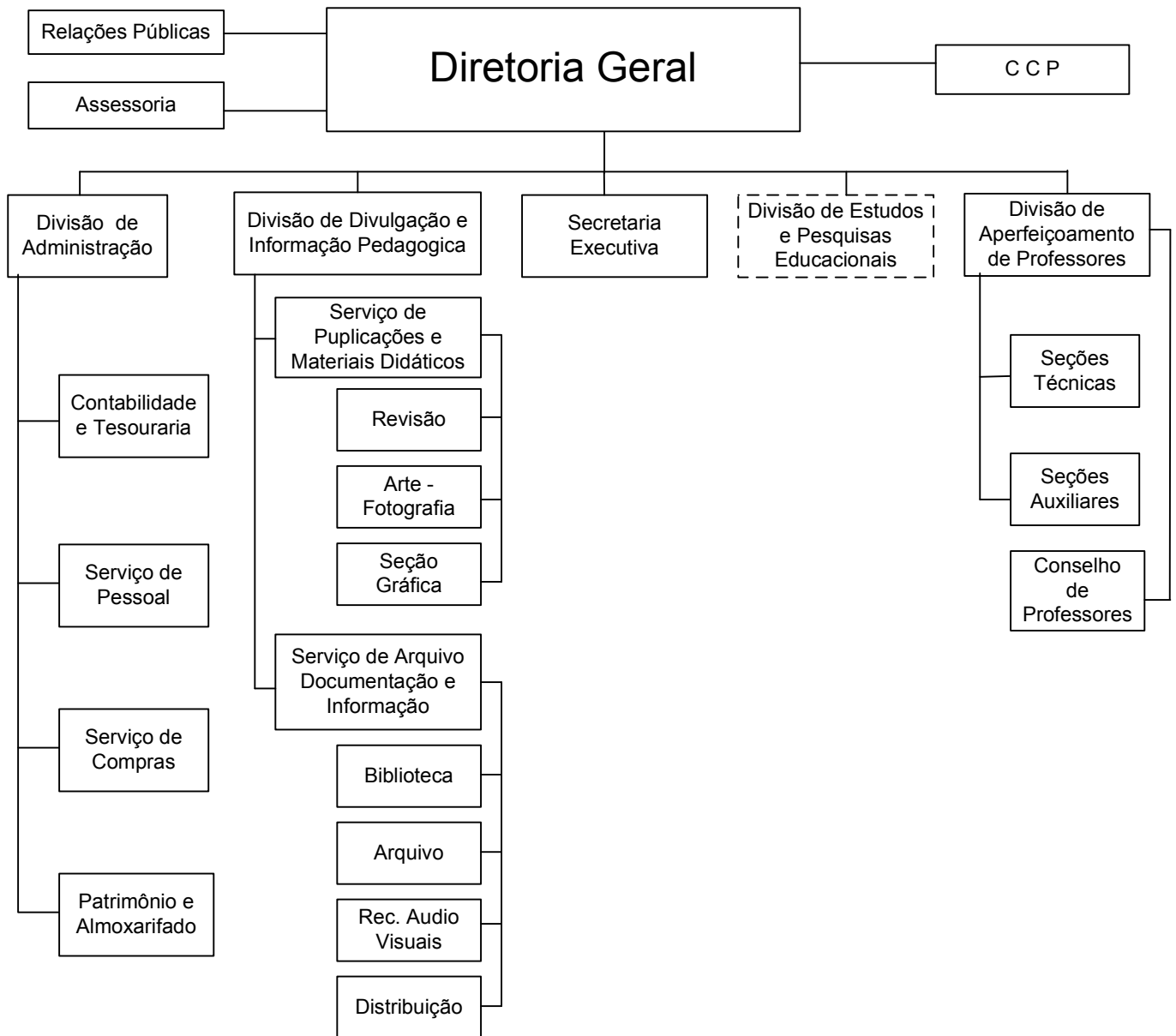
Preocupado com a questão dos custos financeiros da Instituição ele assegura que o Centro vem realizando suas tarefas com *o máximo de aproveitamento e o mínimo de gastos*. O Centro iniciou suas atividades com oito funcionários,¹¹⁸ que se revezavam nos horários, de forma a manter o órgão *aberto e ativo o dia todo*. A coordenação dos trabalhos ficou a cargo de uma Secretaria Executiva, assumida por Vivaldi Moreira, jornalista, escritor e professor de sociologia educacional do Instituto de Educação e da Faculdade de Filosofia Santa Maria. A ele coube a tarefa de montar um *serviço de informação jornalística abrangendo vários assuntos de interesse pedagógico*. Os conteúdos eram acessados por meio de pastas de recortes, que, segundo Casasanta, constituíam um *valioso subsídio para certos tipos de pesquisas*. Também foi organizada a Biblioteca e o Museu de Leitura, contribuição de Lúcia Monteiro Casasanta, professora do Instituto de Educação, que, auxiliada por suas alunas do Curso de Administração Escolar, trouxe para exibição no CRPEMG a exposição de amostras dos principais métodos para o ensino da leitura, *causando a melhor impressão em todas as inúmeras pessoas que o têm visitado*.¹¹⁹

As demais atividades do CRPE foram distribuídas em três seções: Divisão Administrativa (DA), Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP), responsável pela organização de cursos, e Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), ainda em estruturação. O organograma a seguir permite visualizar essa estrutura.

¹¹⁷ Aires da Mata Machado publicou diversos estudos sobre o folclore em Minas Gerais, especialmente na região de Diamantina. No entanto, não foram encontrados registros de suas pesquisas sobre a temática, no âmbito do CRPEMG. Ele coordenou a pesquisa “Subsídios para o estudo da frequência de erros” e lecionou em “Cursos de Férias”. Deixou o CRPE em 1960. Cf. Boletim Informativo n. 7-8, 1960 p. 22.

¹¹⁸ Mário Casasanta, Vivaldi Moreira, Aires da Mata Machado Filho, Teresinha Resende Campos, Marcos Otaviano Silva, Maria da Glória Carneiro Arantes, Maria Tomázia de Moura e Geraldo Campos Valadares.

¹¹⁹ Cf. Relatório de Atividades Ano 1957, p. 8. Registro 17/01/138, Caixa 25.



ORGANOGRAMA 1 - Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - 1956/1958

Fonte: Acervo CRPE Caixa 17/01/137

Observa-se no organograma do CRPEMG a primeira fronteira estabelecida entre o arranjo institucional do Centro Regional de Minas e do Projeto CBPE. A preocupação com aspectos administrativos se sobrepõe ao interesse de inserir o Centro no programa comum de atividades do projeto CBPE. As escolhas de Mário Casasanta denotam a sua intenção de situar a instituição no campo das preocupações e demandas mineiras. A anunciada harmonia de propósitos do Centro Regional com o programa de governo demarca que, mais do que promover um deslocamento do olhar sobre a escola, no sentido de buscar um plano mais sociológico de interpretação da problemática da educação, como propunha o projeto CBPE, Casasanta está mais interessado em criar as condições objetivas para levar adiante o projeto de melhoria da qualidade e da eficácia do ensino público no Estado.

E essa não é uma questão que lhe passa despercebida. No relatório enviado ao INEP, ele justifica que as escolhas realizadas se pautaram pelo princípio da *flexibilidade e do aproveitamento das peculiaridades da região*. O seu propósito era tirar proveito dessas características, *pedra angular* na constituição dos Centros, pois só assim eles *poderiam apresentar originalidade de resultados na variedade nacional*.¹²⁰

Tendo em vista as peculiaridades de cada região, como dados primordiais, desde o Documento de Klineberg, que se constitui ponto de partida da experiência que vivemos nos Centros Regionais, entendemos de bom alvitre, após entendimentos com prof. Anísio Teixeira, dar maior ênfase inicialmente aos cursos de férias a fim de promover o aperfeiçoamento do pessoal dedicado ao magistério primário em Minas. [...] demos preferência, antes das pesquisas de cunho propriamente sociais, às de teor pedagógico, sobretudo no domínio do ensino da linguagem e da aritmética. Outrossim, lutamos em Minas com a escassez de pesquisadores sociais e esta lacuna estamos procurando remediar enviando ao Centro Brasileiro dois elementos deste centro, a fim de se adestrarem no manejo de certas fórmulas conceituais e na técnica da pesquisa: o prof. Vivaldi Moreira e a professora Regina Goulart de Azevedo. (RELATÓRIO, 1957, p. 8)

Com essa formulação, Casasanta deixa claro que a atividade de pesquisa, nos moldes requeridos pelo CBPE, não fazia parte, naquele momento, da escala de prioridades que orientava a organização do Centro Regional. A urgência estava em contribuir para viabilizar a retomada do processo de aperfeiçoamento dos quadros do magistério estadual.

Se correto esse raciocínio, o argumento da escassez de pesquisadores sociais pode ser interpretado em duas direções. Primeira, denota certo desinteresse pela incorporação de atividades daquele gênero, consideradas pouco objetivas para o atendimento dos fins ou

¹²⁰ Cf. Relatório de Atividades Ano 1957, p. 4. Registro 17/01/138, Caixa 25..

diretrizes traçadas pela política educacional mineira. Segunda, sugere a inconveniência de incorporar àquele projeto outras possibilidades de leitura do problema da educação no Estado.

Aqui, é preciso considerar o argumento da escassez de pesquisadores. Cabe lembrar que em Belo Horizonte, existia, desde 1946, um curso de Ciências Sociais em funcionamento na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. Na década de 1950, segundo informa Haddad (1988), aquela instituição começava a concretizar seus objetivos ligados à formação de pesquisadores, uma questão posta como desafio desde a sua criação, como atesta o editorial da revista *Kriterion* publicada em 1947. O editor, ao apresentar um histórico da Faculdade, destaca que os objetivos da instituição não se limitavam à formação de professores para o ensino secundário e normal.

Não sendo uma Faculdade puramente profissional, como as demais e tendo em vista principalmente realizar pesquisas desinteressadas nos vários domínios da ciência [...] o que a Faculdade de Filosofia visa formar antes de tudo é o pesquisador, o cientista, o estudioso, o letrado, isto é o homem que faz avançar a ciência [...].

O mesmo apelo à formação do pesquisador era feito por Amaro Xisto Queiroz, professor de história moderna da Faculdade de Filosofia, em artigo publicado na mesma revista sob o título “A situação das ciências sociais”. Criticando os especialistas *tão profundos conhecedores de mínimas particularidades e ignorantes dos sulcos marcantes fora de suas estreitas fronteiras* ele defende a necessidade de formar *espíritos universitários, largos e equipados com ampla formação científica e espírito aberto a apreender os sentidos que norteiam a vida contemporânea*. A investigação científica constituía, segundo ele, *a missão e caminho para a Universidade no Brasil* (QUEIROZ, 1949, p. 205).

Não há dúvida que Mário Casasanta reconhece a importância e a necessidade das pesquisas para a produção de diagnósticos da realidade escolar do Estado. Como vimos, ele já havia afirmado essa preocupação no seu discurso de posse. Todavia, mesmo reconhecendo a sua importância, ele considera que o investimento em pesquisa não é em si suficiente para encaminhar os *graves problemas da educação no Estado*. Outras prioridades precisavam ser atendidas. Essa posição, ele assevera ao discursar no encerramento do primeiro Curso de Férias organizado pelo CRPE. Referindo-se aos objetivos do Centro de Pesquisa ele esclarece:

Não nos contentaremos, todavia, apenas com esses esforços [da pesquisa], preciosos sim, mas de efeitos demorados. Atentos ao programa do Governo do Estado, de quem nos consideramos órgão ao mesmo tempo que do

Governo Federal, esforçarmo-nos para cooperar com ele, na realização dos ideais e objetivos imediatos, e, com esse propósito, por determinação do Sr. Secretário de Educação, planejamos o primeiro curso especializado de inspeção escolar no País, curso esse de vantagens incontestáveis, que precisamente hoje estamos encerrando. (CASASANTA, 1957, p. 28)

A prudência de Mário Casasanta em relação ao investimento em pesquisas tem ressonância em outras falas que circulam no mesmo período. A questão aparece igualmente no raciocínio do ministro da Educação, o também mineiro Clóvis Salgado, em 1956, conforme registra Libânia Xavier (1999). Narra a autora que naquele ano, ao visitar, em companhia de Fernando Azevedo, o prédio do CRPE de São Paulo, no campus da Universidade de São Paulo (USP) (um prédio enorme para funcionar como o centro de pesquisas e de formação do magistério), o ministro teria advertido o então diretor do CRPE paulista: “Pesquisas no Brasil lembram sempre coisas feitas um pouco no ar. Um prédio de 200m de longo e 20 de largo parece absurdo”. (XAVIER, 1999, p. 107)

Segundo a autora, na década de 1950 o investimento na pesquisa educacional ainda era algo pouco presente no universo educacional brasileiro. Na concepção predominante à época, “um instituto de pesquisa era algo como um instituto de filosofia, destinado a estudos especulativos ou baseados em senso comum. Quando muito se admitia um esforço de tipo estatístico para medir a quantidade de educação oferecida” (XAVIER, 1999, p. 107).

Contudo, ela ressalta que, a despeito das diferentes concepções predominantes no meio político, os centros de pesquisas do INEP desenvolveram naquela década atividades fecundas para o conhecimento da realidade educacional do País e, sobretudo, para o reconhecimento da educação como um problema social. Retomaremos a discussão dos objetivos e dos sentidos atribuídos à pesquisa educacional mais à frente. Por agora, interessa mostrar o processo de estruturação do Plano de Trabalho do Centro Regional de Pesquisas em Minas Gerais.

5. O plano de trabalho: ênfase na racionalidade administrativa

Sabe-se que, à revelia dos idealizadores do projeto CBPE, os Centros Regionais desenvolveram suas atividades tendo em vista concepções e interesses que organizaram a sua existência no âmbito regional. No caso de Minas Gerais, não há como desconsiderar que o

vínculo estabelecido com a Secretaria de Educação configurou uma relação de compromisso do Centro com o programa do governo do Estado, um dado determinante na definição das suas condições operacionais e dos propósitos do seu plano de trabalho.

Assim o que se verifica ao longo do período 1956/1966 é que, para além da elaboração de projetos de pesquisas, a ênfase da sua ação foi posta na organização e oferta de cursos de aperfeiçoamento destinados a professores, diretores, inspetores, supervisores e coordenadores de ensino. Os cursos foram organizados para atender demandas da Secretaria de Educação e do MEC/INEP, ajudaram não só a divulgar o nome da instituição, como favoreceram o estabelecimento de parcerias que corroboraram para consolidar outros projetos institucionais.

De acordo com os Boletins Informativos e os Relatórios de Atividades enviados ao INEP, a oferta de cursos para a formação e o aperfeiçoamento do magistério no Estado perpassou todo o período de existência do Centro Regional, com uma pequena interrupção nos anos de 1960, 1961 e 1962, ocorrida em função do corte de verbas no orçamento do INEP.¹²¹ Aqui, cumpre ressaltar que a oferta de cursos de treinamento e aperfeiçoamento dos quadros do magistério ocorreu em todos os Centros Regionais e fazia parte do plano de trabalho fixado pelo INEP/CBPE em 1958. O programa visava à preparação do pessoal técnico para realizar nos Estados o aperfeiçoamento do professor primário, em complementação à Campanha de Construções Escolares desenvolvida pelo INEP desde 1946, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Do montante do Fundo, 70% destinavam-se à construção de escolas primárias; 25%, a um plano de ensino supletivo e combate ao analfabetismo; e 5%, para financiar cursos de aperfeiçoamento pedagógico oferecidos por iniciativa dos Estados.¹²²

Apenas para se ter uma idéia desse movimento no período em tela, cabe destacar que em 1958 a Campanha construiu 954 prédios escolares em todo o País. Desse total, 176 unidades, proporcionalmente o maior número, se comparado aos outros estados, foi construído em Minas Gerais.¹²³ Ressalte-se, porém, que, no âmbito do CBPE, o programa de cursos para a formação e o aperfeiçoamento de professores fazia da perspectiva da reprodução de quadros de especialistas em educação, questão posta em pauta pelo grupo de educadores que, naquele momento, encontrava-se em diálogo muito próximo com as recomendações provenientes dos organismos internacionais, como a OEA e a UNESCO. Essas agências difundiram na década

¹²¹ Cf. Boletim CRPE n. 4, 1962, p. V.

¹²² Cf. Anais 10^a Conferência Nacional da Educação, Rio de Janeiro, 1950.

¹²³ Cf. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 31-31.

de 1950 a crença de que a generalização do ensino primário, associada à formação de professores especialistas, era a condição necessária para que mudanças sociais se operassem nos sistemas escolares. (XAVIER, 1999)

Essa orientação demarcava o deslocamento da concepção da educação escolar como veículo do progresso para a concepção da interdependência entre o desenvolvimento e a educação. Essa forma de compreender a educação escolar como parte dos mecanismos de promoção de mudança social, inseria-se numa visão pragmática sobre o papel da prática escolar na consolidação da democracia e do desenvolvimento econômico, aspecto cada vez mais focado nas recomendações produzidas nos fóruns de debates promovidos pela UNESCO e a CEPAL.

Segundo Rosário Lugli (2002), esse raciocínio se expressava da seguinte forma: o País não dispunha de um sistema educacional eficiente porque não possuía os recursos necessários para o seu financiamento. Ao mesmo tempo, por não dispor desses recursos, o sistema escolar deficiente qualificava pouco e mal a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento da sociedade industrial. A solução para o problema estava na racionalização do sistema escolar, o que significava, segundo esse raciocínio, não somente ampliar a rede escolar, mas tornar seus resultados eficientes. O caminho para solucionar o problema estava no investimento na mudança (melhoria) nas formas de trabalho do professor (LUGLI, 2002).

A década de 1950 se configurou, nesse sentido, como um tempo no qual a tradição generalista da formação do professor, que até então era predominante no campo educacional brasileiro, perdeu espaço para a perspectiva da especialização técnica, materializada na presença dos especialistas nas escolas: “os únicos autorizados a se pronunciar a respeito do ensino” (LUGLI, 2002, p. 213). Como consequência, a *experiência docente*, capital simbólico específico daquele campo, foi cada vez mais desvalorizada por diretores, inspetores, supervisores de ensino, estratos técnicos superiores que ocupavam cargos mais altos na hierarquia do Estado.

No caso de Minas Gerais, como vimos indicando, essa lógica da racionalização dos serviços de ensino e do trabalho do professor já se encontrava presente na ação da Secretaria de Educação desde a década de 1930, conformando o caráter modernizante da administração pública no campo do Ensino Primário. Cabe lembrar que já em 1934, quando foi criada a Secretaria de Educação, em substituição à Inspetoria Geral da Instrução, foram postas em prática medidas, visando racionalizar os serviços de inspeção e assistência técnica às escolas.

Dentre essas medidas destaca-se a criação do serviço de inspeção escolar, estabelecido a partir de um corpo de especialistas da própria Secretaria e encarregado de acompanhar as escolas. Os inspetores ou assistentes técnicos, como eram chamados à época, tinham por função orientar tecnicamente as escolas primárias, prevendo e controlando todos os aspectos relacionados à dinâmica do trabalho escolar, além de diagnosticar suas necessidades. Eram, em certo sentido, porta-vozes da política educacional do governo e mediadores dos interesses e desejos dos elementos envolvidos com o processo escolar (PEIXOTO, 1999).

Percebe-se, assim, que em face de um ambiente nacional e internacional favorável à idéia da intervenção planejada e a ênfase no programa de cursos de aperfeiçoamento técnico torna-se plenamente justificável. A oferta de cursos para formação dos quadros profissionais do Estado, pelo CRPE, estava em sintonia com a lógica vigente à época, que priorizava a especialização técnica como forma de ajuste do sistema de ensino às demandas do desenvolvimento.

6. O Plano de Cursos: “revivescer do interesse pedagógico”¹²⁴

Interessante ressaltar que o programa de cursos ofertados pelo CRPEMG teve início em janeiro de 1957, ou seja, antes do programa CBPE/INEP e antes mesmo da inauguração oficial do Centro. Os cursos foram organizados em atendimento às demandas da Secretaria de Educação do Estado e realizados em parceria com o Instituto de Estudos Rurais (ISER) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

Os cursos ofertados pelo Centro Regional visavam promover a atualização, o treinamento e o aperfeiçoamento dos conhecimentos dos professores, notadamente no campo das técnicas e metodologias de ensino. Seu princípio orientador permanecia fundado na idéia de que o aprimoramento técnico do professor e a sua preparação para a utilização de recursos didáticos eram a condição necessária para que a escola se modernizasse, tornando-se mais eficiente no atendimento das demandas sociais postas por uma sociedade que se prenunciava moderna e para a qual a escola deveria se ajustar. Os quadros a seguir ajudam a visualizar esta proposta.

¹²⁴ Cf. Boletim CRPE n. 1, 1958, p. 6.

QUADRO 1
Cursos Aperfeiçoamento – Ano 1957

NOME DO CURSO/PÚBLICO	DURAÇÃO	PARCERIA/ COLABORAÇÃO	ABRANGÊNCIA	OBSERVAÇÕES
Curso Férias para Inspectores Regionais	janeiro 10 a 31	SEE Portaria 706	80 inspetores	Palestras Educador norte-americano Edward Fitzpatrick
Aperfeiçoamento para Prof. Português e Matemática do Ensino Secundário.	28 junho a 3 agosto	IEMG	53 professores	Mário Casasanta, Edgard Renault e docentes da Faculdade Filosofia da UMG.
III Estagio Diretoras Técnicas	seis meses	ISER	8 alunas	
III Curso de Orientadores Adjuntos	quatro meses e 15 dias	ISER	28 alunas	
I Curso de Regentes de Classes de Escolas Rurais	quatro meses	ISER	40 alunos	
I Curso Intensivo de Férias para Professores Rurais	30 dias	ISER	10 alunos	
Aperfeiçoamento para Professores Primários	9 setembro à 9 dezembro	PABAE	145 Professores	Curso ministrado por técnicos do PABAE
Aperfeiçoamento para Professores Leigos e Religiosos da capital/Interior	seis meses	SEE	80 freiras 30 leigos	Encerramento presença de D. João Resende Costa, Arcebispo de Belo Horizonte

Fonte: Relatório Atividades Referente ao Ano 1957 e Boletim Informativo CBPE n. 24 jul. 1959.

QUADRO 2
Cursos Aperfeiçoamento Ano 1958

NOME DO CURSO/PUBLICO	DURAÇÃO	PARCERIA/ COLABORAÇÃO	ABRANGÊNCIA	OBSERVAÇÕES
Inglês para professores e funcionários do CRPE e Alunas do Curso de Adm. Escolar do IEMG	10 de março a 16 de maio	ICBEU	Sem registro	Prof. Joseph S. Wilson e
Aperfeiçoamento de Francês para Professores Secundários do Interior do Estado	15 de julho a 15 de setembro	Aliança Francesa	19 professores	Prof. Kathryn E. Utz
Interpretação de Teatro para professores do IEMG	s/registo	IEMG	-	Mario Casasanta sobre idéias de Machado de Assis, Olavo Bilac, Raymundo Correia, Euclides da Cunha e Joaquim Nabuco
Aperfeiçoamento para professores de classes anexas à Escola Normal	24 de abril a 03 de julho	IEMG	14 professores	Corpo docente do Curso de Administração Escolar/IEMG Direção Alda Lodi
Conceito moderno de Supervisão Escolar para alunas do curso Administração Escolar do IEMG	1958	IEMG	-	Idem
Ciências Físicas e Naturais p/ prof. Ginásio, Colégios e Escolas Normais do Estado	12 a 31 de janeiro	USP (UNESCO)	29 professores	Professores da USP no IBECC seção brasileira da UNESCO. Curso pago com recursos da Diretoria de Ensino Secundário do MEC e CRPE/MG
III Estagio LatinoAmericano de Comunicação Áudio-Visuais	três meses	ISER Ponto IV		Representantes de 14 países Realizado na Fazenda da Gameleira
IV Estagio Diretoras Técnicas	1958 (quatro meses)	ISER	8 alunas	Destinado a especialistas Realizado na Fazenda do Rosário
IV Curso Orientadores – Adjuntos	(quatro meses e 15 dias)	ISER	20 professores	Realizado na Fazenda do Rosário
II Curso Intensivo de Férias para professores Rurais	(30 dias)	ISER	25 professores	Realizado na Fazenda do Rosário
II Curso para regentes de classe Primária de Zona Rural	(quatro meses)	ISER	36 professoras	Realizado na Fazenda do Rosário
Oitava Semana do Ensino	(uma semana)	ISER	S/registo	Convenio com a Secretaria de Educação dos Municípios

Fonte: Relatório Atividades Referente ao Ano 1959 e Boletim Informativo CBPE n. 24 jul. 1959.

QUADRO 3
Cursos Aperfeiçoamento Ano 1959

NOME DO CURSO/PUBLICO	DURAÇÃO	PARCERIA COLABORAÇÃO	ABRANGÊNCIA	OBSERVAÇÕES
II Curso Intensivo de Férias para Professores Rurais	janeiro	ISER	13 professores	Realizado na Fazenda do Rosário
III Curso para regentes de classes Primária de Zona Rural	quatro meses	ISER	51 professores	Realizado na Fazenda do Rosário
V Curso de Orientadores Adjuntos	quatro meses e 15 dias	ISER	17 professores	Realizado na Fazenda do Rosário
Estagio-Multirão para professoras Técnicas	janeiro/fevereiro junho/setembro	ISER		Destinado a especialistas em Psicologia, Pedagogia, e Sociologia Educacional

Fonte: Relatório Atividades Referente ao Ano 1959 e Boletim Informativo CBPE, n. 26 set. 1959.

QUADRO 4
Cursos Aperfeiçoamento Ano 1963

NOME DO CURSO/PUBLICO	DURAÇÃO	PARCERIA COLABORAÇÃO	ABRANGÊNCIA	OBSERVAÇÕES
Formação de Supervisores para o Ensino Primário	12 de setembro a 4 de junho	SEE	139 professores 56 bolsistas do Mato Grosso Regime Internato	Supervisão Lyra Paixão Aula inaugural Nazira Abi-Sáber Colaboração Inspectora Seccional Ibrantina Amaral Realizado no Horto Florestal
Formação de Supervisores do Ensino Primário	15 de abril a 16 de dezembro	ISER/SEE	33 professores: 11 fluminenses 22 mineiras	Realizado na Fazenda do Rosário
Formação de Supervisores do Ensino Primário	3 de junho a 15 de dezembro	SEE/DAP	48 bolsistas do interior do estado	Tempo Integral Bairro Gameleira (Instituto João Pinheiro)

Fonte: Boletim Informativo CRPEJP n. 41-41 jul./ago. 1963.

QUADRO 5
Cursos Aperfeiçoamento Ano 1964/1965

NOME DO CURSO/PUBLICO	DURAÇÃO	PARCERIA COLABORAÇÃO	ABRANGÊNCIA	OBSERVAÇÕES
Treinamento de Supervisores Escolares	13 fevereiro a 3 julho	SEE/DAP	89 professoras bolsistas	Regime Internato no Horto Florestal 12 bolsistas do Programa SUDENE Polígono da Seca 1 bolsista da Venezuela (Ponto IV). Demais de 20 outros Estados
Treinamento de Inspetores Escolares Municipais	1 de setembro a 14 de maio	SEE/DAP	44 professores bolsistas	Regime Internato no Horto Florestal 34 bolsistas do Programa SUDENE Polígono da Seca e 10 do sul do Estado
Preparação de Regentes Leigos de classes Primárias em Zona Rural	15 de agosto a 15 de maio	ISER/SEE	44 professores	Bolsistas do Interior do Estado em regime de internato, realizado na Fazenda do Rosário
Preparação e Treinamento de Inspetores Municipais	15 de agosto a 15 de maio	SEE/DAP	32 professores	Bolsistas de Araguari/MG em regime de internato, realizado no Bairro Gameleira

Fonte: Boletim Informativo CRPEJP n. 49-50 mar./abr. e 51-52 maio/jul. 1964.

QUADRO 6
Cursos Aperfeiçoamento Ano 1966

NOME DO CURSO/PUBLICO	DURAÇÃO	PARCERIA COLABORAÇÃO	ABRANGÊNCIA	OBSERVAÇÕES
Professores de Escola Normal orientadores Técnicos de ensino	maio a dezembro	DAP	Várias classes S/registro	Prof.-bolsistas de estados das regiões, norte, nordeste e centro-oeste do Brasil. Regime de internato
Professores de Escola Normal orientadores Técnicos de ensino	maio a dezembro	DAP	Várias classes S/registro	Oferecidos no interior do Estado.
Intensivos em Fortaleza sobre currículo e Supervisão de Escolas	janeiro a dezembro	DAP		Oferecidos em Fortaleza, Maceió, Belo Horizonte, Caxambu, Bahia, Amapá, Juiz de Fora e Guanabara

Fonte: Boletim Informativo CRPEJP n. 65, 66, 69, Ano 1966.

Mas, para além do caráter pragmático do programa de cursos do CRPEMG, no plano simbólico a realização de cursos promovia também a renovação da crença de uma geração de “educadores profissionais” (MICELI, 2001), de que o aprimoramento técnico-pedagógico, o

treino magisterial, era condição necessária para assegurar o bom desempenho da escola e difundir o programa educacional do governo.

Esse sentimento se destaca no primeiro curso promovido pelo CRPEMG, em janeiro de 1957. Um Curso Intensivo de Férias destinado aos Inspectores Regionais de Ensino, que foram convocados pela Secretaria de Educação, para *se atualizarem em seus misteres*. O curso destinava-se à formação de 80 inspetores escolares vindos de diferentes regiões do Estado e cuja atribuição principal era *orientar as escolas primárias, grupos escolares, escolas reunidas e isoladas, levando-lhes a política educacional do Governo e zelando pela execução dos programas, com função orientadora e disciplinar*. (RELATÓRIO, 1957, p. 5)

Amplamente noticiado pela imprensa, o Curso foi inaugurado em sessão solene pelo secretário de Educação Abgar Renault e contou uma série de conferências de abertura pronunciadas pelo prof. Edward Fitzpatrick,¹²⁵ que tratou de temas relacionados à filosofia da educação e à prática educacional. Nesse ambiente, a iniciativa foi descrita pelo jornal o *Diário* do dia 10 de janeiro de 1957 como sinal da *renovação da cultura pedagógica em Minas, na qual ora se empenha o CRPE em harmonia com os propósitos do Secretário de Educação, Abgar Renault*.

As aulas, ministradas no Instituto de Educação, versaram sobre: administração escolar e sociologia educacional, novas tendências pedagógicas e aplicação de testes, além de informações para melhorar os conhecimentos sobre a supervisão e a técnica de produção de relatórios.¹²⁶ A linha adotada na sua orientação foi baseada na *lição norte-americana e incluiu uma ampla bibliografia da qual foram retirados os elementos capazes de serem aplicados ou adaptados à realidade mineira*.¹²⁷

Na avaliação de Casasanta, o significado daquele curso ultrapassava a idéia do aperfeiçoamento do pessoal do magistério. Ele possibilitava àqueles sujeitos, a oportunidade de conhecerem novas e aperfeiçoadas técnicas da pedagogia e de retornarem a suas regiões

¹²⁵ Educador católico norte-americano, autor de diversos estudos na área da Filosofia da Educação, esteve no Brasil a convite do CRPE para uma série de Conferências no Curso de Férias.

¹²⁶ Sob a supervisão do chefe do departamento de Educação Manoel Casasanta, as aulas foram ministradas por Mário Casasanta, Aires da Mata Machado, Vivaldi Moreira, Lucia Monteiro Casasanta, Luisa Valadares Caldeira, Irene Paula Magalhães, Leda Lourenço, Dulce Botelho Junqueira, Maria Augusta da Cunha Francisco, Maria Ivone Atalécio de Araujo. Cf. O Diário, 10 de janeiro de 1957, p. 5.

¹²⁷ Cf. Boletim Informativo CBPE, n. 24, julho de 1959, p. 8-10.

com um acervo melhorado de conhecimentos e visão ampliada dos problemas da educação. (RELATÓRIO, 1957, p. 5)

Além do proveitoso contacto humano com o elemento dedicado ao ensino primário que exerce seus misteres em regiões afastadas até mais de 400 Km da sede do Governo, circunstância que pode tornar-nos desatualizados em diversas questões, esses cursos de férias pedagógicas ensejam a aquisição de noções novas sobre vários aspectos da pedagogia. Como resultado desses encontros, poderão aplicar soluções novas dentro da compreensão de que a escola é também fator decisivo no processo de desenvolvimento econômico que o país experimenta. Assim, podemos asseverar que se esboça um novo movimento de entusiasmo pela educação em Minas (RELATÓRIO, 1957, p. 5)

Com esse registro, Casasanta demarca duas perspectivas fundamentais para a compreensão do sentido do programa de cursos desenvolvido pelo CRPEMG. No plano simbólico, ao situar a atividade no clima renovador dos anos de 1920, ele aguça mais uma vez a memória dos intentos da Reforma de 1927, quando a idéia de modernizar a escola agitava a Capital mineira com seus cursos e seminários (PRATES, 1989). Muitos deles, também ministrados por mestres estrangeiros e professoras da Escola de Aperfeiçoamento e da Escola Normal Oficial, foram realizados naquele mesmo espaço físico, o prédio do Instituto de Educação, edifício sede da antiga Escola Normal Oficial de Belo Horizonte e *lugar memória*¹²⁸ da educação escolar no Estado. E não é demais destacar, com Edil Paiva e Léa Paixão (1995), que para aqueles sujeitos,

Reviver a Escola de Aperfeiçoamento e o período de Francisco Campos tinha sentido especial. Significava retomar o lugar de vanguarda na educação de que se orgulhavam os mineiros e garantir para Belo Horizonte, o título de ‘Capital Pedagógica do Brasil’ conquistado, segundo Jacintho Álvares Silva Campos, à época das reformas de Campos. (PAIVA; PAIXÃO, 1995, p. 12)

Também não se pode desconsiderar que na década de 1950 o Instituto de Educação permanecia ocupando um lugar hegemônico no campo do ensino primário em Minas. Ali haviam sido formados os quadros especializados da educação que ocupavam os cargos de poder na hierarquia do Estado e a direção de escolas primárias ou atuavam no campo da formação de especialistas e professores das mais importantes escolas normais.¹²⁹

¹²⁸ Lugar no qual gerações, políticos, grupos, famílias e etnias deixaram suas marcas, registradas no consciente histórico de uma comunidade. Cf. Nora, 1990.

¹²⁹ Nos anos de 1950, funcionavam no prédio: o Curso Normal Oficial, o Curso Ginásial, o Curso de Administração Escolar, o Laboratório de Psicologia, o Jardim da Infância, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSPE) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

O que se passava naquele estabelecimento era referência para os ensinos normal e primário. Os conteúdos das disciplinas do ensino elementar não constituíam, ainda, naquele momento, objetos de estudos privilegiados pelos docentes do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. A universidade ocupava-se do ensino secundário e, apesar de formar professores para o curso normal, não contava com professores de reconhecida competência na análise de questões específicas das metodologias do ensino primário. (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 157)

Se, física e simbolicamente, a ação do CRPEMG agregava-se à memória do IEMG, no plano objetivo ele compunha a pauta de trabalho da Secretaria de Educação. Resta saber que pauta era essa.

7. O Centro de Pesquisas no Projeto Educacional Mineiro da década de 1950

A realidade educacional mineira da década de 1950 acompanhava o quadro nacional. Vivia-se uma fase de acentuado êxodo do campo para as cidades, mas, na sua maioria a população ainda se encontrava nas áreas rurais. A política de expansão industrial conduzida pelo Estado, se por um lado integrava, por meio da oferta de vagas de trabalho, uma massa desses cidadãos, por outro, negligenciava seus direitos, como oferta de ensino primário, por exemplo.

No caso de Minas Gerais, com a sucessão estadual de 1950¹³⁰ a postura do Poder Público na condução dos problemas do desenvolvimento do Estado se altera em dois princípios decisivos: concentra esforços na questão da expansão da oferta de energia e transporte, e abre mão do planejamento global, em favor de programas específicos. Em termos objetivos, essa mudança de orientação política na condução do projeto do desenvolvimento regional demarcava que “em lugar da expansão articulada da agricultura e da indústria e da busca do equilíbrio entre a cidade e o campo, agora desenvolvimento significava industrialização e era algo que se referia basicamente ao espaço urbano”. (DULCI, 1999, p. 94). Essa opção pelo projeto de expansão industrial significou a concentração dos investimentos públicos na solução dos problemas relativos ao binômio energia e transporte – área de ação prioritária da política de desenvolvimento regional entre 1951-1955 – e, por definição, estabeleceu o

¹³⁰ Que elege Juscelino Kubitschek (1951-1955) e traz o PSD de volta ao executivo mineiro.

“enfraquecimento relativo de outros campos da ação governamental, postergando-se a atenção aos demais problemas a eles ligados” (DULCI, 1999, p. 95).

Em relação ao setor educacional, essa mudança de direção da política do desenvolvimento demarcou um adiamento das decisões relativas ao encaminhamento dos problemas daquele setor. Em relação ao Ensino Primário, por exemplo, a questão da expansão da oferta de vagas continuou muito aquém do atendimento da demanda. Embora tenham sido realizados alguns investimentos na construção de prédios escolares, o problema foi abordado muito lentamente.

Em 1952, Juscelino Kubitschek informava em palestra radiofônica ao povo mineiro, que as ações do Governo no campo da educação ainda não se traduziam em *resultados palpáveis* porque esses dependiam de *diretrizes que estavam sendo assentadas pela Secretaria de Educação para determinar um pronto ataque* àqueles problemas. Segundo ele a Secretaria de Educação vinha realizando estudos sobre a matrícula e o rendimento do ensino primário, com o objetivo de *verificar se eles foram maus ou bons*, e a partir daí definir quais fatores determinaram aqueles resultados e planejar os encaminhamentos necessários.

Verificamos, por exemplo, que enquanto a população total do Estado, de 1945 para 1950, cresceu de menos de 400.000 habitantes, o *déficit* de capacidade para matrícula baixou apenas de 370.000 para 280.000. Por outro lado, a diminuição desse *déficit* se deveu a medidas contra-indicadas, que forçavam a diminuição do rendimento do ensino, pois, como se sabe, a matrícula pouco importa, o que vale é o número das crianças que concluem o curso primário.¹³¹

JK reconhece o déficit de vagas em todo o Estado, especialmente, em Belo Horizonte, onde, segundo ele: *era dramática a situação, milhares de crianças que não podem matricular-se nos cursos primários oficiais, dado o número exíguo de estabelecimentos*. No entanto, ele argumenta que era necessário esperar pelos resultados dos estudos que vinham sendo realizados para a definição de uma conveniente localização de novos estabelecimentos de ensino e para a alocação dos recursos pedagógicos e financeiros necessários para assegurar o seu bom desempenho.

Recorrendo à mesma justificativa da escassez de recursos e utilizando a mesma estratégia discursiva dos governos anteriores – de situar as soluções dos problemas educacionais no campo dos estudos científicos – JK adia a tomada de decisões e apela para o elogio ao

¹³¹ Cf. “Palestras Dirigidas por JK ao Povo Mineiro pelo Rádio entre 1951 e 1952” Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1953.

sacrifício das professoras, que, *como todo o povo mineiro*, compreendia que, naquele momento, prioridade era a revitalização da economia estadual.

É conhecido o sacrifício geral que o funcionalismo público vem fazendo para ajudar Minas a sair da perigosa situação financeira em que se encontra. É tal reação emocionante e confortadora fui senti-la diante do professorado de Carangola e Rio Novo com quem discuti o problema. Toca fundamento o coração a atitude desprendida dessas heróicas batalhadoras da causa do ensino público, que formam a classe que tantos serviços presta e menos recompensa tem do Estado.

É possível afirmar, com base nas análises de Otávio Dulci (1999), que, interessado em assegurar a consecução dos seus objetivos – consubstanciados na questão da ampliação da capacidade energética e do transporte – o Governo Juscelino priorizou a industrialização em detrimento de outros setores, dentre eles a educação. Em linhas gerais, o autor indica que a opção por esse modelo de desenvolvimento, pautado na especialização industrial, configurou em Minas o seguinte quadro.

[...] a indústria avançou enquanto a agricultura declinou. A evolução industrial do período, praticamente derivou de investimentos ‘pesados’ oriundos do Estado e de capitais externos. A construção civil ampliou-se com o intenso processo de urbanização de Belo Horizonte e outros locais (160%). O modelo de especialização industrial [...] provocou concentração espacial e setorial do avanço econômico, beneficiando certos segmentos das classes dominantes e relegando outros. Sobre os demais grupos sociais o impacto desse estilo de desenvolvimento era ainda mais sensível, gerando fortes deslocamentos sociais a longo prazo. (DULCI, 1999, p. 104-108)

Ao trazer aqui esses dados, o objetivo analítico é demonstrar que, a despeito do reconhecimento do *déficit* da oferta de vagas na educação pública e das reivindicações da população pela extensão do acesso à escola primário – temática que, na década de 1960 foi transformada em *slogan* das campanhas eleitorais – o governo estadual continuou priorizando os investimentos públicos no projeto político do desenvolvimento industrial em detrimento do setor educacional. E, contraditoriamente, permaneceu insistindo na divulgação do princípio de que a qualidade do ensino era o fator primordial para a formação da mão-de-obra requerida pela industrialização.

Na década de 1950 as críticas mais recorrentes, dirigidas à escola pública, tinham por elemento de sustentação as altas taxas de reprovação e a insuficiência dos resultados alcançados pelos alunos, especialmente no Ensino Primário e no Ensino Secundário. A ênfase atribuída aos problemas do ensino deslocava o foco do debate da necessidade de ampliação do

acesso à escolarização para a questão da ineficácia administrativa do ensino público e para o problema da falta de preparo dos professores. No plano nacional, essas críticas foram sendo cada vez mais destacadas à medida que se acirravam os debates em torno da LDB e do financiamento público à educação, ajudando a consubstanciar os argumentos a favor da inconveniência de se investir recursos do Estado em instituições públicas que não cumpriam a contento a sua função educativa. (BERGER, 1976)

Em Minas Gerais, o problema da ineficácia do ensino público primário foi abordado especialmente pelo governador Bias Fortes, que ao assumir o governo em 1956, anunciou como principal desafio da sua administração promover a melhoria da educação pública. Segundo ele:

A despeito dos esforços dos governos anteriores e da dedicação do pessoal docente, continua, em geral baixo o nível de qualidade e eficácia do ensino público em Minas Gerais, especialmente o normal e, conseqüentemente, o primário, sendo também fraco o índice de rendimento dos órgãos prepostos à sua direção e orientação em virtude de defeitos essenciais na estrutura da Secretaria de Educação. (BIAS FORTES, 1956, p. 169)

Para o governador, o quadro de ineficácia do ensino público em Minas Gerais devia-se especialmente à *circunstância desafortunada de haverem-se hipertrofiado* os serviços técnicos da Secretária de Educação, que, em última análise, constituíam a sua *razão de ser*. A desordem daqueles serviços era o resultado de um processo de considerável crescimento da rede escolar, sem uma correspondente expansão do Serviço de Inspeção e Organização Técnica do Ensino. Assim, em virtude da extensão do território mineiro e do reduzido número de Inspeções regionais, o estado enfrentava dificuldades em encaminhar os problemas do ensino.

Na avaliação do governador, os *motivos da fraqueza e da ineficácia do ensino primário* tinham origem em vários problemas: a questão da frequência e da evasão escolar, que segundo ele, punha em evidência as dificuldades da escola primária em *reter seus alunos até que adquiram o domínio completo das técnicas que iniciam a preparação do ser humano para a vida e seus problemas*; as *condições desfavoráveis* do funcionamento dos prédios escolares; o *estado de subnutrição de nossas crianças*; e, principalmente, a *falta de preparo* da maioria dos professores. Em relação aos professores, o governador reconhece a exigüidade das suas remunerações, situação que, segundo ele, afastava do magistério *ponderável número*

de candidatos. Todavia, justificava, que o quadro financeiro de *penúria do Estado* não permitia *oferecer aos professores retribuição condigna* (BIAS FORTES, 1956, p. 181-189).

O que chama atenção no diagnóstico produzido pelo governador acerca *dos graves problemas enfrentados pela educação primária* em Minas Gerais é fato de que a percepção das causas desses problemas não significa uma alteração do foco do encaminhamento da questão. O problema da baixa remuneração dos professores, por exemplo, ainda que reconhecida pelos governadores, não faz parte das medidas postas em prática pelo Poder Público para melhorar os rendimentos da educação escolar no Estado. E aqui acabe lembrar, que, em 1956, a taxa de repetência atingiu o índice de 50,3% dos alunos matriculados (BIAS FORTES, 1956, p. 184).

Segundo Bias Fortes, a causa desse baixo rendimento escolar estava nas *condições desfavoráveis* em que funcionava o Ensino Primário, e a solução para o problema dependia da reestruturação administrativa da Secretaria de Educação, de forma a corrigir seus desvios: os comissionamentos, as facilidades das transferências, as nomeações inadequadas, as freqüentes licenças e férias-prêmios e, principalmente, o despreparo dos professores na execução do programa do Ensino Primário. Eram esses os defeitos do sistema que ameaçavam truncar *a linha de evolução das tradições mineiras*. Segundo o governador

Na opinião de técnicos norte-americanos em assuntos pedagógicos, o nosso programa de ensino figura entre os melhores da América do Sul, quer quanto ao conteúdo, quer quanto a orientação metodológica. Mas parte do professorado mineiro não está, infelizmente, em condições de executá-lo (BIAS FORTES, 1956, p. 186).

É recorrente no discurso governamental ao longo do período 1956/1966 o argumento de que a solução para o baixo rendimento do ensino primário dependia da correção de um duplo problema: o preparo dos professores em exercício; e a reestruturação administrativa dos serviços da Secretaria de Educação.

O esforço do governo para efeito de melhorar o aparelho educacional do estado e aumentar-lhe o rendimento não sofreu hiato [...] Do ponto de vista pedagógico o Governo cuidou de aperfeiçoar seu magistério [...] para tanto realizou cursos e convocou todo o magistério [...] Nesse momento o Governo está cuidando de regularizar o quadro de servidores da Secretaria o que deve aliar-se à própria reestruturação do organismo da repartição citada. (BIAS FORTES, 1959, p. 198-200)

No que se refere à estruturação do pessoal da Secretaria, não podemos esconder as dificuldades com que lutamos. A morosidade dos serviços em face da inatualidade do quadro e das instalações inadequadas gerou sua

desorganização[...] que levou o governo anterior à Reforma da Secretaria. [...] acontece que não foi desde logo possível, adaptar o órgão à nova estruturação, o que serviu para a gravar as condições existentes. (MAGALHAES PINTO, 1961, p. 82)

O que se percebe nas falas dos governadores das décadas de 50/60 é que a fórmula do enfrentamento dos problemas da educação escolar permanecia atrelada aos conceitos de eficiência, descentralização e racionalização dos serviços educacionais. Em linhas gerais, significava a continuidade do investimento no aprimoramento dos serviços de assistência técnica ao ensino como forma de racionalizar e modernizar a educação escolar no Estado, em especial o ensino primário nas áreas rurais e nas periferias dos centros urbanos.

Convém ressaltar, contudo, que essa questão começou a ser abordada de forma efetiva em 1947, quando o governo Milton Campos, interessado em modernizar o setor agrícola, criou por meio do Decreto n. 2.454, de dezembro de 1947, os chamados “Convênios”, acordos de cooperação técnica e financeira estabelecidos entre o Governo do Estado e os Municípios com objetivo de promover assistência técnica, direção administrativa e fiscalização das escolas primárias rurais dos municípios. Os Convênios visavam à melhoria do ensino primário rural e sua articulação ao quadro do Ensino Primário em geral.

A medida fazia parte das estratégias do Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, que incluía a educação rural no conjunto de providências encaminhadas pelo governo com o objetivo de promover mudanças socioculturais que contribuíssem para a modernizar o campo e recuperar o setor agrícola. Essas medidas pautavam-se pelo ideal do crescimento combinado da indústria e da agricultura, e visavam, dentre outros aspectos, difundir informações sobre o emprego de fertilizantes, a utilização de tratores e máquinas, a política de reflorestamento e o combate às endemias.

Em 1955, dando prosseguimento a esses Convênios, o governador Clóvis Salgado afirmava que a orientação técnica às escolas primárias era providência das mais significava para o Estado e um grande passo a favor da solução dos problemas do campo. Por meio da assistência técnica seria possível verificar a situação das escolas rurais e oferecer cursos para o aperfeiçoar e treinar os professores rurais.¹³² Com essa medida, o Estado cumpria a sua

¹³² Com recursos do INEP/FNEP foram realizados em 1954 sete cursos, atendendo 202 professores de 82 municípios. Cf. MENSAGEM, 1955, p. 180-181.

tarefa de educar e promover a adaptação do menino da roça ao meio-ambiente, elevando-o à condição de agente do progresso social (SALGADO, 1955, p. 181).

Para melhor compreender o porquê dessa ênfase conferida pelo Poder Público mineiro à questão da inspeção escolar e da assistência técnica ao ensino é preciso que se coloque em pauta um dado que extrapola o caráter regional, mas que tem fundamental importância para a compreensão daquela conjuntura: a realização da Campanha de Construção de Prédios Escolares, que, como já apontamos, vinha sendo realizada pelo INEP desde 1946, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Cabe lembrar que esse auxílio federal, concedido a estados e municípios, tinha por objetivo conjugar esforços no sentido de amenizar a carência de vagas na escola primária e contribuir para a melhoria do ensino. Com base nesse princípio, o INEP intermediava o repasse das verbas do FNEP para a expansão da rede escolar e para a promoção de cursos de aperfeiçoamento docente. No entanto, o uso dessa subvenção federal gerou inúmeras distorções e foi foco de muitos debates, que envolviam a interpretação de princípios constitucionais, concepções educacionais, valores e interesses em disputa.¹³³

Comentando essa questão do auxílio federal aos estados e municípios, Darcy Ribeiro, em relato citado por Libânia Xavier (1999), afirma que na década de 1950, prevalecia na ação política no campo educacional, uma “concepção corrente segundo a qual o INEP tinha como função primordial distribuir verbas para os deputados construírem escolas rurais, para, em seguida, forçar o Estado a nomear as professoras por eles indicadas” (XAVIER, 1999, p. 108).¹³⁴

A denúncia de Darcy Ribeiro encontra eco na queixa do governador Francisco Bias Fortes. Em 1956, ele aponta algumas das conseqüências dessa prática de financiamento público. Segundo ele, em função dessas facilidades, existiam em Minas numerosos estabelecimentos de Ensino Primário que não atendiam aos requisitos mínimos da lei para funcionar com a categoria que ostentavam. A ampliação da rede escolar onerava os cofres públicos do Estado,

¹³³ Sobre o tema ver Anais da X Conferência Nacional de Educação, RJ, 1950.

¹³⁴ Em entrevista concedida a um grupo de pesquisadores da PUC-Rio, Darcy Ribeiro referiu-se à questão afirmando: “O INEP se desdobrou em uma rede e numa concepção de que o INEP era para dar dinheirinho para fazer escola rural, que era o que mantinha o INEP. Os deputados, o que queriam era a escola rural, uma escola de duas salas com uma privadinha que nunca foi usada no campo, sempre fediu pra burro... eles queriam aquilo. Criada a escolinha, forçavam o Estado a nomear a professora, as meninas formadas em escola normal. Então, havia todo um complô que convertia o Ministério da Educação em construtor de más escolas rurais”. Cf. XAVIER, 1999, p. 108.

porque exigia a nomeação de pessoal em número muito além do permitido pelos seus recursos orçamentários. Além disso,

[...] são muitos os grupos escolares que não têm condições sequer para ser escolas reunidas, e muitas escolas reunidas que somente oferecem condições para escolas isoladas, bastando assinalar que em muitíssimos casos não funcionam em prédio só, isto é, em lugar de reunidas são separadas, e funcionam, freqüentemente, tão distantes umas das outras, que, em realidade, não podem ter direção, nem unidade, que são os objetivos precípuamente visados pela administração ao reunir escolas isoladas. Mas os inconvenientes não são apenas pedagógicos, senão também financeiros, pois que as escolas reunidas e os grupos escolares exigem diretoras, zeladoras e serventes. [...] tais irregularidades agravam a situação dos cofres públicos, além de contribuírem poderosamente para aumentar a desordem geral da administração. (BIAS FORTES, 1956, p. 171)

O problema também é atestado pelo pesquisador Ricardo Rebello, ao dar notícia sobre a história das escolas rurais na década de 1940/1950, no município de Machado, sul de Minas. Diz ele.

Instalavam-se estabelecimentos sem ato formal de criação; algumas professoras eram nomeadas, outras, só contratadas por período curto; professores entravam em exercício sem nomeação ou contratação, e só depois sua situação era regularizada; havia professoras leigas e professoras normalistas: o Município tanto provia os cargos de suas escolas, como os das estaduais; professoras do Estado regiam classes municipais. Além disso, o registro dos atos oficiais era falho e lacunoso, e muitos livros de atas se perderam.¹³⁵

Tem-se, assim, que a questão da ampliação da rede escolar do Ensino Primário em Minas Gerais combinava um tríplice problema. Havia a necessidade de atender à demanda por vagas; em resposta às reivindicações locais e às orientações da política nacional e dos organismos internacionais dedicados a fomentar o desenvolvimento¹³⁶. Também era preciso cumprir as determinações do Decreto n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a chamada Lei Orgânica do Ensino Primário, que traçou diretrizes para esse nível de ensino em todo o País e incumbiu os estados de organizar seus respectivos sistemas de ensino, bem como planejar

¹³⁵ Cf. Registro livro 'A Colheita da Fazenda-Escola Fundamar. São Paulo. Santander/Abrinq. 2004.

¹³⁶ A preocupação com a expansão da escolarização primária e o combate ao analfabetismo fazia parte nesse momento das recomendações provenientes dos organismos internacionais, como a OEA e UNESCO, além de compor o campo de interesses do próprio Plano de Metas, que inclui a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) nos objetivos a serem alcançados até 1960. Cf. XAVIER, 1999.

seus recursos financeiros de modo a ampliar a oferta do ensino primário em atendimento das “necessidades de todos os núcleos da população” (art. 25, DECRETO n. 8.529).¹³⁷

Por outro lado, havia a necessidade de colocar as questões do ensino fora da órbita da influência política local, liberando-o de injunções estranhas ao interesse do governo e assegurando a convergência de interesses em torno do projeto político do desenvolvimento regional. E, por fim, a preocupação com a formação de professores, questão que marcava o esforço do governo há décadas e cuja preocupação máxima era imprimir à escola o ritmo da eficácia e o padrão de qualidade requerido pela política educacional do governo.

Para atingir a solução destes problemas, o governador Bias Fortes pôs em curso duas providências. Elaborar um Plano de Ampliação da Rede Escolar e reestruturar os Serviços de Inspeção e Assistência Técnica ao Ensino Primário. Com a ajuda financeira do INEP, a primeira providência deu origem à criação da Companhia de Ampliação Reparação e Restauração de Prédios Escolares (CARRPE), que ficou responsável por realizar um levantamento cadastral dos prédios escolares e estabelecer uma escala de prioridades para o atendimento das demandas. Essa escala baseava-se em critérios relacionados aos índices de urgência em relação à higiene, segurança, número de matrículas e coeficiente de necessidade de cada povoado, nas onze regiões em que foi subdividido o Estado para esse fim (BIAS FORTES, 1959, p. 208).

Mais uma vez, chama atenção no mapa das prioridades do governo mineiro a permanência na forma de perceber e tratar as questões relativas aos problemas educacionais. Em 1949, com base nos mesmos princípios, Abgar Renault havia apresentado ao governador Mílton Campos, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Primário no Estado, Lei n. 408, de setembro de 1949, que também visava encaminhar o problema da expansão da rede escolar por meio de uma escala de preferências ou prioridades que conjugava as demandas municipais às condições econômicas e financeiras do Estado. A medida impunha-se, segundo ele, pela necessidade de

¹³⁷ O Decreto-lei propunha a organização de um sistema educacional descentralizado administrativa e, pedagogicamente, reservando à União a prerrogativa de dispor sobre as linhas gerais que regeriam a educação nacional. Estabeleceu uma estrutura para o Ensino Primário em todo o País, (primário complementar e supletivo), instituiu a obrigatoriedade, a gratuidade e indicou o planejamento educacional como instrumento de previsão de recursos para a ampliação progressiva do sistema de educação primária, estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e municípios para o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, e as normas de redistribuição desses recursos pela União. Cf. ROMANELLI, 1999, p. 161.

combinar, no encaminhamento dos problemas do ensino primário, rigor técnico e critérios de proporção e justiça social (RENAULT. 1952 p. 193-207).

O que se percebe ao analisar a ação governamental no tratamento das questões da ampliação da oferta do Ensino Primário é a longevidade do argumento da racionalidade técnica e da qualidade e eficácia dos serviços do ensino, em detrimento de uma discussão política sobre a escassez de vagas. A ação do governo na década de 1950 continuava sendo movida pelo interesse em fazer irradiar uma concepção político-pedagógica e assegurar um modelo de organização e funcionamento da educação popular.

Esse é o mote da segunda providência tomada por Bias Fortes: reestruturar os Serviços de Inspeção e Assistência Técnica ao Ensino Primário. Por meio do Decreto n. 5.453, de julho de 1958, as 40 inspetorias de ensino então existentes foram reorganizadas em treze agrupamentos por região geoeconômica, denominados “Delegacias Regionais de Ensino”. A cada Delegacia ficou subordinado determinado número de municípios, que, por sua vez, contavam com uma inspetoria municipal, cujo titular era o responsável pela inspeção do cumprimento das determinações administrativas e pela orientação das atividades pedagógicas, inclusive às escolas rurais.

A iniciativa visava descentralizar e orientar os serviços de inspeção, assistência e fiscalização técnico-pedagógica às escolas primárias do Estado. E mais uma vez, dava seqüência ao modelo de organização estrutural e funcional do Ensino Primário que já havia sido aprovado no governo Milton Campos, Decreto n. 3.508, de dezembro de 1950. Ocorre que a implementação dessas medidas se desenvolveu muito lentamente nos governos seguintes. No governo JK, a questão permaneceu intocada. Só em 1955, quando Clóvis Salgado assumiu o governo, no último ano daquele mandato, foi encaminhada Mensagem à Assembléia Legislativa propondo a reorganização administrativa do Ensino Primário. Essa Mensagem, convertida no Projeto de Lei n. 487, não foi apreciada porque chegou à Assembléia fora do prazo. (LEROY, 1987).¹³⁸

Naquela Mensagem, Clóvis Salgado afirmava que o incessante crescimento da educação em Minas revelava-se um grande problema para a administração pública. Sua expansão não se fazia acompanhar do aprimoramento da qualidade do ensino e os altos custos das instituições

¹³⁸ Cinco anos depois, o secretário de Educação Ciro Maciel o transforma no ante-projeto do Código do Ensino Primário, Lei n. 2.610 de 8 de janeiro de 1962. Cf. LEROY, 1987.

comprometiam os cofres públicos. A situação exigia do Estado uma ação imediata no sentido de assegurar maior aproveitamento do ensino, tornando-o, em consequência, menos dispendioso para o Estado (MENSAGEM, 1955, p. 159).

A solução do problema, segundo ele, era uma ampla reforma da Secretaria de Educação, a fim de colocá-la à altura do papel que lhe cabia desempenhar: a de um *instrumento operoso e útil ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento do ensino*. Para tanto, sugeria a reestruturação do Departamento Técnico e a admissão de novos funcionários especializados para os serviços de assistência técnica, supervisão e orientação do trabalho escolar.¹³⁹

Segundo ele, o encaminhamento dos problemas dependia da racionalização e simplificação do Ensino Primário, de forma a *conferir-lhe uma direção técnica consciente*. Era preciso selecionar e prover as escolas de livros didáticos, *que não primem pela multiplicidade*, padronizar os processos de aferir o rendimento escolar, incentivar a criação de bibliotecas infantis e pedagógicas, criar jornais escolares e ampliar a divulgação por meio da *Revista de Ensino* e de programas de radiodifusão, *do que havia de mais atual na ciência da educação, sem exotismos inadaptáveis ao meio* (CLÓVIS SALGADO, 1955, p. 160).

As proposições de Clóvis Salgado seguiam a mesma linha de encaminhamento dos problemas do Ensino Primário proposta na década de 1930. A melhoria do ensino continuava dependendo da infra-estrutura operacional da Secretaria de Educação e do escrupulo e responsabilidade dos inspetores técnicos, agentes encarregados de diagnosticar os problemas das escolas e orientar os professores no sentido do cumprimento satisfatório do programa do governo. Nessa direção, ele conclui: *se bem aparelhada, com pessoal técnico suficiente e sempre idôneo quer nos parecer que a Secretaria de Educação ficará habilitada a realizar com real proveito as altas funções no quadro geral da administração pública* (CLÓVIS SALGADO, 1955, p. 161).

Em 1958, Bias Fortes se posiciona no mesmo campo discursivo de Clóvis Salgado. Ele ressalta que a tônica do seu governo é a escola primária e que a sua intenção era dar seqüência aos trabalhos de modernização da Secretaria de Educação iniciados nos governos passados. A

¹³⁹ Destaca que, em 1933, o estado contava com 70 professores exercendo o cargo de “Assistentes técnicos”, Em 1955, eram apenas 32. A situação era inquietante. Só na Capital, para fiscalizar 59 grupos escolares, 8 escolas reunidas, 5 jardins de infância, 1 instituto especializado, 35 escolas isoladas, num total de 1486 classes, a Secretaria contava com apenas 4 inspetores técnicos regionais. Cf. MENSAGEM, 1955, p. 161.

reforma dos serviços de inspeção permanecia como questão *imperiosa* para a correção dos problemas do ensino no Estado.

Para o secretário de Educação Ciro Maciel,¹⁴⁰ mais do que a racionalização dos serviços de inspeção, o significado maior da reforma era *modernização educacional* que se operava no Estado. Ao abolir o critério político na designação dos ocupantes dos serviços técnicos e assegurar que tais funções seriam exercidas por profissionais com formação específica, a reforma garantia o uso de modernas técnicas de fiscalização e orientação das escolas, ao mesmo tempo em que evitava a influência política sobre o Sistema.

Os serviços de inspeção, compreendendo, a um só tempo, a fiscalização e a assistência técnica, representam papel de primordial importância. É através da inspeção que pode a Secretaria chegar diretamente à mais remota unidade escolar [...]. É ainda a inspeção que permite verificar-se, na própria fonte, a eficiência dos métodos e processos pedagógicos [...] A posição da escola perante a Sociedade a que serve, a sua maior ou menor integração no meio social, a influência que dele recebe ou a ele transmite, são fatos que só podem, com exatidão, ser observados *in loco*, mediante um trabalho de inspeção cuidadoso e bem orientado. E como consequência desta realidade, somente a inspeção poderá corrigir ou indicar aos órgãos superiores os meios que lhe permitem ratificar a atitude da escola em relação à Sociedade para que foi criada. (MACIEL *apud* LEROY, 1987, p. 49)

Além de alterar a legislação para modernizar e tornar eficaz aqueles serviços, o governo precisava investir no aperfeiçoamento daquele corpo administrativo. Porém, a escassez de recursos exigia a busca de alternativas que possibilitassem formar aqueles quadros profissionais *sem criar novos encargos para a administração pública*. É com essa justificativa que o governador anuncia duas providências *convergentes e concomitantes* que permitiriam ao seu governo somar esforços no *despertar a consciência pública para a gravidade da situação do nosso ensino e criar, assim, um estado de espírito propício a alterações no sistema*. (BIAS FORTES, 1956, p. 176 -179)

A primeira providência foi o acordo celebrado com o Ministério da Educação e a USOM-B (United States Operation Mission-Brasil)¹⁴¹ para instalar em Belo Horizonte o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), voltado para a execução

¹⁴⁰ Ciro Maciel Aguiar assume o cargo, em janeiro de 1959, substituindo Abgar Renault.

¹⁴¹ O acordo fazia parte dos planos de assistência técnica norte-americana decorrentes da política externa daquele país. Tem por base o Ponto IV das declarações do presidente Truman, que resultou em programas esparsos de Cooperação Técnica até a formalização do Acordo Básico para Serviços Técnico Especiais, assinado pelo MEC em 19/11/1953 e que incluiu mais de 100 projetos relativos à educação, agropecuária, administração, dentre outros. Cf. TAVARES, 1980.

de plano de aperfeiçoamento do Magistério Normal e Primário. A segunda providência situava-se na *mesma ordem das idéias e das providências* que vinham sendo tomadas pelo Governo para corrigir os fatores responsáveis pelo *baixo nível de qualidade e eficácia do ensino público em Minas Gerais*. Era a instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

[...] com o mesmo desígnio de elevar a qualidade do ensino e a técnica da profissão do magistério, e graças a convênio firmado entre Secretaria da Educação e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura, será instalado, ainda este ano, em Belo Horizonte, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, inovação das mais arrojadas e que se deve à competência e ao idealismo do insigne educador Anísio Teixeira. Envolvendo amplo e audacioso programa de investigação e conhecimento da vida mineira em todos os seus ângulos e feições, o Centro Regional de Pesquisas procurará orientar as nossas escolas à luz das exigências históricas e sociais, infundido-lhes o hálito vivificador das cousas imperecíveis. (BIAS FORTES, 1956, p. 178)

Fica evidente nas falas e escritos dos agentes da educação em Minas que a instalação e ação do Centro Regional de Pesquisas em Minas Gerais se inscrevia numa linha de continuidade da política educacional mineira que elegeu a racionalidade técnica como a perspectiva do tratamento dos problemas do Ensino Primário. Inserido nos propósitos do programa do governo o objetivo primordial do CRPE será o de contribuir para capacitar tecnicamente os quadros do magistério estadual com vistas a promover a melhoria da qualidade do ensino no Estado, orientação que segue os valores, crenças, atitudes e comportamentos, enfim, o *ethos* de grupos que há décadas se encontravam no controle da máquina administrativa do Estado e que conferiam aos problemas da educação um caráter eminentemente técnico-administrativo.¹⁴² Essa lógica reafirmava a concepção técnica atribuída ao trabalho do professor desde a década de 1930, ao mesmo tempo em que convergia para os interesses da política do desenvolvimento regional, que, naquele momento, consolidava no aparelho de Estado a idéia de que industrialização e especialização técnica eram a chave para a superação do atraso regional (DULCI, 1999).

¹⁴² Oscar Dias Correia, filiado à UDN, comenta, ao assumir a Secretaria de Educação em 1961. “Quando cheguei, aquilo era um feudo perrista. O PR mandava nela desde que fora criada. Todos os Secretários eram perristas. Além do mais todos os cargos de confiança do primeiro e do segundo escalões eram entregues ao PR”. Cf. VAZ, 1977, p. 181.

8. Parcerias e projetos para atender as demandas mineiras

Em Minas Gerais, o CRPEMG dividiu espaço de atuação com duas outras instituições, que naquele momento também estavam inseridas no programa do governo e interessadas em contribuir para a melhoria da escola primária e o aperfeiçoamento dos quadros profissionais da educação no Estado: o Instituto Superior de Estudos Rurais (ISER) e o PABAEE, ambos incorporados, posteriormente, ao CRPEMG.

O ISER nasceu da iniciativa de Helena Antipoff, e sua existência foi assegurada pelo Decreto n. 4.830, de dezembro de 1955. Seu objetivo era promover cursos de treinamento para professoras rurais no âmbito da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), iniciada pelo Governo Federal em 1952. Seu foco inicial era a formação de professoras leigas e aperfeiçoamento de regentes de classes para escolas rurais. Mais tarde, em virtude de acordos firmados entre o governo de Minas e o INEP, a instituição incorporou atividades de preparação de supervisores do ensino rural e inspetores regionais de ensino. Sua sede funcionava no complexo educacional da Fazenda do Rosário, em Ibituripe,¹⁴³ onde, desde a década de 1940, vinha sendo desenvolvido um programa de cursos voltados para a formação dos quadros do magistério, financiado com recursos do INEP e do Governo do Estado.

Em 1958, o ISER passou a integrar o CRPE/MG, o que possibilitou ao Centro ampliar seu programa de atividades, incluindo cursos intensivos de férias para professores realizados na Fazenda do Rosário, atividades de assistência pedagógica e estágios para diretoras técnicas dos grupos escolares do interior do estado. Além dos cursos, foram desenvolvidas pesquisas e seminários de estudos nos campos da psicologia, educação rural e seleção vocacional de candidatas aos cursos normais regionais. No campo das pesquisas, foram realizados inquéritos para a coleta de dados sobre a situação dos ex-alunos dos cursos regionais, aplicação de testes vocacionais e análise dos dados, estudos experimentais sobre o método de projeto e levantamentos sistemáticos sobre condições sanitárias dos moradores das áreas rurais, estes em colaboração com o Departamento Nacional de Endemias Rurais e a Secretaria de Saúde

¹⁴³ Localizada a 25 Km de Belo Horizonte, foi criada por Helena Antipoff em 1934, vinculada à Sociedade Pestalozzi. Em 1949, instalaram-se no local o Centro Social Rural e a Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, construída com verbas do INEP e que oferecia cursos para regentes de escolas rurais em regime de internato. No local, também funcionavam: dispensário médico, gabinete odontológico, posto de puericultura, escola rural que reunia cerca de 300 crianças, cerâmica, floricultura, oficina de tecelagem e o ISER. Cf. Anais X Conferência Nacional de Educação, RJ, 1950, p. 400-413.

do Estado. As pesquisas davam suporte a campanhas educativas e preventivas das verminoses e de combate à esquistossomose e à doença de chagas.

Aqui, é preciso chamar a atenção para a perspectiva da continuidade que demarca o programa de ação do CRPE/MG: muitas dessas atividades já vinham sendo desenvolvidas desde 1947, quando Helena Antipoff chefiava o Serviço de Orientação Técnica ao Ensino Primário e ao Ensino Normal das zonas rurais da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Naquela época, tiveram início as atividades destinadas à formação da professora rural em atendimento aos “Convênios” assinados entre os municípios, a Secretaria de Educação, a Secretaria da Saúde e a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio para promover assistência técnica, direção administrativa e fiscalização das escolas rurais dos municípios.

Apenas para se ter idéia da abrangência dessas medidas, o secretário de Educação Abgar Renault, em exposição dirigida ao governador Milton Campos, em 1948, informava que as ações de assistência às escolas rurais contemplaram questões como: custeio para a construção de escolas, complemento dos vencimentos das professoras e doação de livros, cadernos, mapas, giz, lápis e talhas com filtros. No âmbito da assistência técnica, foram ofertados cursos de aperfeiçoamento de professores, inspetores escolares e estágios para regentes de classes na Fazenda do Rosário. Esses cursos, realizados em parceria com a Secretaria de Agricultura e a Secretaria de Saúde, visavam atender especificamente às demandas do ensino rural e se pautavam por atividades extracurriculares consideradas *indispensáveis para dotar a professora rural de novos instrumentos de ação (clubes agrícolas, indústrias rurais e suas matérias primas, economia doméstica, noções de higiene e de socorros de urgência articulados ao programa de ciências naturais, etc.)* (RENAULT, 1952 p. 109). A partir desses cursos, foram selecionadas as professoras que fariam estágio de aperfeiçoamento na Fazenda do Rosário.

A assistência técnica ao ensino rural representava, naquele momento, uma importante estratégia para a promoção de mudanças socioculturais no meio rural e favorecia a permanência da população no campo, contendo o avanço de políticas mais radicais, como a da reforma agrária. Essa questão é destacada por Helena Antipoff em palestra pronunciada na X Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em 1950. Ao relatar a experiência mineira dos Convênios, ela avalia que a medida, além de favorecer o levantamento de verbas orçamentárias junto ao FNEP, o que possibilitou financiar a

construção de 688 escolas rurais e ofertar inúmeros cursos para professores e dirigentes dessas escolas, entre 1948 e 1950, foi também eficaz para conter processos de imigração. A assistência técnica contribuía para fortalecer a atuação dos pequenos produtores e corroborava para tornar mais gradual o êxodo rural, mais compatível com os investimentos do governo na industrialização.¹⁴⁴

A parceria CRPEMG e ISER revela a coerência no diagnóstico do problema educacional e nas soluções propostas por aqueles que se encontram envolvidos com a questão social e educacional em Minas. A preocupação que movia as autoridades e os especialistas da época em relação ao ensino rural orientava-se pelo mesmo diagnóstico do problema da educação em geral, qual seja: a melhoria do rendimento e da eficácia dos serviços escolares dependia da assistência técnica, e para equacionar o problema era necessário aperfeiçoar e modernizar os métodos culturais. No âmbito da educação rural, cultivava-se grande expectativa em relação à orientação técnica das escolas prevendo a sua parceria na divulgação de novas práticas e novos instrumentos de ação, como os ‘clubes’ agrícolas e industriais rurais, que visavam desenvolver o espírito de iniciativa, a cooperação, considerados matéria-prima na construção de uma nova mentalidade do pequeno agricultor. Esses elementos, associados à introdução de novas tecnologias agrícolas, eram considerados fundamentais para promover uma modernização equilibrada do meio rural. A solução para os problemas da educação rural também passava pelo estabelecimento de um plano ordenado de assistência técnica e formação de quadros profissionais, sob a direção, a orientação e a fiscalização do Estado.¹⁴⁵

Quanto à parceria CRPEMG/PABAEE, a questão se configurou de outra forma, mas contemplou os mesmos objetivos. A instalação do PABAEE envolveu interesses internacionais vinculados ao programa do Ponto IV, ao mesmo tempo em que atendeu aos interesses do governo mineiro de acessar recursos para assegurar a preparação pedagógica do professorado.¹⁴⁶

O Programa propunha modernizar o Ensino Primário, produzir e publicar material didático para escolas primárias e escolas normais. Tinha por prioridade a capacitação de professores.

¹⁴⁴ Cf. Anais X Conferência Nacional de Educação, RJ, 1950, p. 404-405.

¹⁴⁵ Situa-se na mesma lógica os investimentos do estado em programas de extensão rural, na indústria de fertilizantes e no crédito agrícola e centros de pesquisas agrícolas. Sobre o tema, ver: DULCI, 1999.

¹⁴⁶ Segundo Abgar Renaut, as 158 bolsas concedidas para a formação do corpo técnico do PABAEE custaram cerca de um milhão de dólares e resultaram na preparação de 850 professoras-bolsistas. Com pagamento de pessoal e a compra de material, a contribuição americana teria acendido a 386 mil dólares. Cf. Boletim Informativo CRPEMG, n. 43-44, set./out. 1963.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir de um núcleo piloto, criado após a seleção e envio aos Estados Unidos de grupos de professoras do Ensino Normal que constituíram seus quadros de instrutores. Foco de muitas polêmicas e da oposição de educadores católicos, a experiência do PABAEE marcou significativamente o campo educacional mineiro e foi analisada por Léa Paixão e Edil Paiva (1995 e 1999). Não é o caso trazê-la aqui. Contudo para que se possa identificar os vínculos estabelecidos entre o CRPEMG e o PABAEE, é importante destacar alguns aspectos que ajudam a esclarecer o sentido dessa parceria.

As atividades do PABAEE incluíam cursos para o pessoal do Magistério, demonstração de métodos didáticos, elaboração e publicação de estudos relacionados às metodologias do ensino de disciplinas do curso primário e à psicologia, produção de programas para a televisão e rádio, além de audiovisuais para utilização no ensino primário. O pressuposto fundamental do seu trabalho era a crença de que a instrumentalização dos professores no uso de técnicas e métodos considerados modernos contribuiria para melhorar o rendimento do ensino primário, uma concepção e uma prática que se harmonizava aos interesses e demandas da política educacional mineira e explica a sua incorporação ao CRPE/MG após o término do acordo com a USOM em 1963.

A ação do PABAEE representou o fortalecimento do lugar de vanguarda que o estado buscou construir para si em relação à produção de métodos e recursos didáticos para escola primária, aspecto que foi destacado por Anísio Teixeira ao declarar que em Minas se constituiu “o centro de maior projeção nos estudos relativos à didática da escola primária” (TEIXEIRA, 1967 *apud* FERREIRA, 2006). Assim, quando cessou o acordo com a USOM, a transferência do quadro de pessoal e do plano de trabalho do PABAEE para a Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP) – Portaria MEC n. 28 de 5/9/1963 – deu-se como um caminho natural, já que parte das atividades de treinamento de professores, supervisores e administradores escolares já vinha sendo realizada pelo Centro. Após 1963, diversos acontecimentos contribuíram para ampliar as atividades da DAP, dentre eles o Plano Trienal do governo João Goulart,¹⁴⁷ o Código do Ensino Primário e Lei n. 2.610, de janeiro de 1962,¹⁴⁸ ambos afinados com a idéia do aperfeiçoamento do Magistério.

¹⁴⁷ As metas desse Plano eram: oferecer vagas para todos no Ensino Primário, com seis anos de duração nas áreas urbanas e quatro nas áreas rurais; intensificar a formação de supervisores escolares. Havia previsão de aumento do aporte de recursos para educação de 12% (previstos na LDB/1961) para 15% em 1964 e 20%, em 1965. Cf. HORTA, 1982.

Assim, a partir de 1963, além de produzir e demonstrar metodologias de ensino e materiais didáticos, prestar assistência técnica direta ou de caráter consultivo, a DAP passou a oferecer cursos para professores-supervisores. Esses cursos, previstos no Plano Trienal, tinham por objetivo formar quadros profissionais para orientar a ação do grande número de professoras leigas existentes nas escolas primárias e prestar assistência técnica às Secretarias de Educação, tendo em vista a racionalização dos seus serviços. Em 1964 e 1965, esses cursos foram sendo esvaziados em função da reorientação das prioridades do MEC, determinadas pela política desencadeada pelos governos militares.¹⁴⁹ No entanto, eles não deixaram de ser realizados nos estados.

No caso de Minas Gerais, os cursos de aperfeiçoamento para professores técnicos e supervisores do ensino primário continuaram sendo oferecidos pela DAP durante todo seu período de existência e consolidaram a vocação e o destino do CRPE no estado. É o que registra o balanço das atividades da DAP entre 1959 e 1968.¹⁵⁰ No período, 1.179 bolsistas freqüentaram os cursos oferecidos pelo Centro, dentre elas, 569 mineiras e 1.179 de outros estados e territórios. Desse total, 257 freqüentaram os cursos antes que o PABAE passasse a constituir a Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP).

Os dados sobre o programa de cursos do CRPEMG e o deslindar da rede de instituições que entrecruzou atividades e partilhou do objetivo comum de modernizar o ensino primário em Minas ajudam a desvelar a lógica que orientou a ação do Poder Público estadual na sua associação com o Governo Federal. É importante ressaltar que a parceria estabelecida entre as duas instâncias foi norteada, fundamentalmente, pelo interesse do governo do estado de somar forças e acessar recursos para a consecução dos objetivos de uma política educacional que se articulava aos interesses do projeto político do desenvolvimento regional desde a década de 1930. Pode-se dizer que as ações desencadeadas em parceria com o PABAE, ISER e a Secretária de Educação na década de 1950 ofereceram o suporte técnico-científico necessário para legitimar o diagnóstico e o prognóstico das elites técnicas e governamentais sobre o problema da educação no Estado.

¹⁴⁸ O código consolidou a descentralização administrativa dos serviços de inspeção escolar e, por extensão, ampliou a demanda por especialistas e a perspectiva técnica na solução dos problemas da educação primária.

¹⁴⁹ O descumprimento pelo MEC das disposições sobre o aproveitamento dos supervisores formados levou ao desinteresse por parte dos candidatos e das Secretarias de Educação em realiza-los. Cf. FERREIRA, 2006.

¹⁵⁰ Cf. Boletim Informativo CRPEJP, n. 82, dezembro de 1968.

9. O Programa de Pesquisas: em busca da racionalidade das políticas públicas

No âmbito do projeto CBPE, o alvo prioritário da ação era o desenvolvimento de estudos, inquéritos e levantamentos sobre a realidade escolar, com vistas a reunir informações sobre suas características e identificar o quadro de questões que envolviam a problemática educacional brasileira nos anos de 1950. A parceria com as Ciências Sociais¹⁵¹ visava, sobretudo, dotar as pesquisas do instrumental metodológico e da base conceitual necessária para ampliar a compreensão da realidade e das demandas locais e regionais. O vínculo entre educadores e cientistas sociais possibilitaria tornar as análises dos problemas educacionais mais autênticas e representativas da fase do desenvolvimento em que se encontrava o País naquele momento.

Por outro lado, essa pesquisa empírica se associava a uma visão pragmática que recomendava o conhecimento das características regionais como uma maneira de fundamentar ações práticas, visando à promoção dos ajustes necessários para orientar os processos de transição regional no sentido do desenvolvimento nacional (XAVIER, 1999). A ambição do Projeto era desencadear um movimento de redefinição do campo educacional, inserindo-o na área mais ampla das formulações intelectuais e das experimentações que acompanhavam o desenvolvimento das ciências. Para os idealizadores do Projeto, o investimento na pesquisa representava a possibilidade de desenvolver dois tipos de ação: a) consolidar processos e métodos científicos na investigação dos problemas da educação, o que significava substituir o “método opinativo” pelo “método científico”; e b) promover a utilização dos resultados obtidos na solução de problemas práticos. Nesse caso, a pesquisa adquiria o sentido de ciência aplicada, capaz de diagnosticar problemas e possibilitar o uso dos conhecimentos científicos em intervenções planejadas. Os Centros de Pesquisas eram vistos como instâncias favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas aplicadas porque reuniam as condições financeiras e institucionais propícias ao trabalho de levantamento e sistematização de dados sobre a realidade regional. Nesse raciocínio o investimento na pesquisa representava a possibilidade de mudança de foco na compreensão dos problemas da educação, o que, por conseguinte, conduziria à alteração da rota de ação dos governos e ao redirecionamento das práticas pedagógicas (TEIXEIRA, 1956).

¹⁵¹ Cabe ressaltar que na década de 1950 o campo das Ciências Sociais ainda não havia estabelecido a especialização/profissionalização que conhecemos hoje. Sobre o tema, ver: SILVA, 2002.

Contudo no âmbito regional os projetos de pesquisa foram realizados tendo em vista escolhas temáticas, perspectivas de análises e metodologias de abordagem que visavam o atendimento de objetivos específicos e que foram se distinguindo ao longo do tempo, em resposta às demandas regionais e as mudanças introduzidas nos sistemas educacionais em razão da legislação federal e estadual.

Como ressaltou Márcia dos Santos Ferreira (2006), em linhas gerais, os projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito dos Centros Regionais não produziram os “mapas culturais” e “mapas sociais” idealizados, tampouco eles se posicionaram como instituições responsáveis pela elaboração de pesquisas cujos resultados fossem utilizados como um fator construtivo ou desencadeador de mudanças culturais. Segundo a autora, até por volta de 1961 a produção dos Centros Regionais esteve voltada para as questões relativas à educação escolarizada e para as mudanças sociais que vinham ocorrendo em pequenas comunidades no interior do País. A partir de 1962, essa ênfase foi deslocada para aspectos internos ao funcionamento escolar e da administração dos sistemas de ensino, perspectiva que se manteve ao longo da primeira metade da década de 1960 e foi sucessivamente desaparecendo à medida que as mudanças implementadas pela política de desenvolvimento adotada pelos governos militares atingiam definitivamente aquele projeto.

Tomando por referência a análise de Ferreira (2006) sobre as características da pesquisa produzida nos Centros Regionais e por pressuposto a idéia de que os Centros tinham por tarefa produzir sínteses sobre as condições culturais e escolares de cada região, com o propósito de ampliar o grau de racionalidade na tomadas das decisões políticas relacionadas ao campo da educação, interessa aqui interpretar o sentido que os sujeitos envolvidos com essa experiência em Minas Gerais atribuíram à pesquisa educacional e à pesquisa social produzida no Estado.

10. A Pesquisa Educacional no CRPEMG: (re)visitando a tradição

Acompanhando a análise feita por Ferreira (2006), é possível dizer que o CRPEMG produziu uma pequena quantidade de projetos de pesquisas envolvendo aspectos culturais da região. Tal temática foi abordada na perspectiva do folclore, do levantamento das brincadeiras

infantis e de suas relações com a educação formal. Como estudo sociológico, apenas a pesquisa *Várzea do Pantana: interação e transição*, pode ser classificada no grupo por ela denominado “Relações entre Educação e Mudança Social”. A ausência desses estudos em Minas se explica, segundo a autora, em função da demora na organização da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, que só foi estruturada em 1960. Em relação aos demais projetos realizados pelo CRPEMG,¹⁵² a maior parte concentrou-se em estudos dos problemas do ensino e aspectos internos do funcionamento escolar, incluindo temas relacionados aos campos da linguagem, da aritmética e da psicologia. Um número significativo dessa produção compôs o programa de levantamento de informações sobre a linguagem na escola primária, coordenado por Mário Casasanta. A partir de meados dos anos de 1960 novos projetos relacionados a temáticas do mundo urbano-industrial, movimentos migratórios, ensino industrial e aspectos da mobilidade social de camadas urbanas, relação entre evasão escolar e o nível de urbanização foram propostos pelo CRPEMG, porém a conclusão dos mesmos não chegou a ser identificada nas publicações e registros deixados pelo órgão.

Mais do que abrir um campo de análise das características das pesquisas elaboradas pelo CRPEMG, o propósito aqui é discutir suas possíveis filiações no universo cultural e educacional mineiro. A intenção é interpretar o sentido dessa produção, esclarecer os propósitos dos sujeitos envolvidos com essa atividade, explicitar o que eles entenderam pela tarefa de pesquisar a realidade e chamar a atenção para as demarcações do regional e para os desafios enfrentados por esses protagonistas.

Segundo informa Mário Casasanta em entrevista concedida ao jornal *O Diário* de 23 de agosto de 1956, para organizar a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), ele entrou em entendimentos com as professoras do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação para que fossem retomadas as investigações pedagógicas iniciadas na década de 1940 na antiga Escola de Aperfeiçoamento, algumas delas perdidas em um incêndio que ocorreu no prédio do Instituto de Educação em 1954.

O Curso de Administração Escolar, fruto da Lei Orgânica do Ensino Normal, foi criado em Belo Horizonte, em 1946, absorvendo o quadro de pessoal e parte das atividades da antiga

¹⁵² Veja quadro descritivo nas páginas dos anexos a este trabalho.

Escola de Aperfeiçoamento.¹⁵³ Concebida no bojo da Reforma de 1927, a Escola de Aperfeiçoamento havia se tornado a referência de um discurso pedagógico, fundado no ideário escolanovista e que expressava o reconhecimento da educação como um campo específico de estudo, possível de abordagem científica. Por meio de sua ação, foi realizado um trabalho sistemático de pesquisa, experimentação e demonstração de métodos de ensino, que teve grande repercussão na formação dos professores e na constituição do quadro de pessoal técnico especializado do ensino primário em Minas Gerais. Segundo Peixoto (1999), aquele grupo de trabalho,

[...] fez da escola o primeiro centro de pesquisas e experimentação na área de metodologia de ensino e um importante núcleo de irradiação dos métodos ativos. Nela funcionou o Laboratório de Psicologia, um dos primeiros a serem montados no país, sob a orientação de Helena Antipoff, assistente de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra. As Bibliotecas Escolares, instaladas nas Escolas Normais, que fizeram chegar aos professores as mais recentes novidades no campo pedagógico. (PEIXOTO, 1999, p. 175)

Segundo a autora, as pesquisas realizadas pela Escola de Aperfeiçoamento incluíam estudos e testagem de novas metodologias de ensino para a escola primária, aplicação de testes para homogeneizar as classes, estudos sobre a criança e as causas do fracasso escolar, inquéritos pedagógicos sobre a escola e o investimento na formação de professores. A abordagem científica dos problemas da educação, tratados por meio de estudos e pesquisas, e o sentido da modernização que se pretendia estabelecer, objetivada por princípios da ciência e da racionalidade, fizeram do nome daquela Escola uma referência na cultura mineira, quase uma marca da identidade regional, que Mário Casasanta parece querer reeditar por meio da experiência do Centro de Pesquisas.

Segundo ele informava em entrevista concedida ao *O Diário* do dia 23 de agosto de 1956, sua intenção era renovar parte dos estudos iniciados naquela Escola, dentre deles: sobre o vocabulário da criança em idade escolar, sobre a classificação das suas dificuldades ortográficas, sobre a evolução da estrutura da frase, sobre o desenvolvimento lógico da criança através da narração de Histórias, e sobre os ciclos de apreciação da criança em literatura infantil. No campo da matemática, ele anunciava o convite à professora Alda Lodi *para reiniciar suas curiosas pesquisas sobre aritmética na escola primária* (CASASANTA,

¹⁵³ Para Antonieta Bianch, o curso foi o modelo precursor dos cursos de Pedagogia e Psicologia da antiga Faculdade de Filosofia da UMG, para os quais se deslocaram seus ex-docentes ex-alunos. Cf. BIANCH, 2005.

1957 p. 6), embora no acervo documental do CRPEMG não conste registros de pesquisas realizados por ela.

As pesquisas no campo da matemática e linguagem foram desenvolvidas entre 1957 e 1959, respectivamente, por Edgar Renault Coelho, Aires da Mata Machado e Marília Diniz Bambirra, Mário Casasanta e Lúcia Monteiro Casasanta, nesse caso com a colaboração de suas alunas do Curso de Administração Escolar, e por Gilka Fontoura Cardão, sob a orientação de Lúcia Casasanta. Os resultados e desdobramentos dessas pesquisas foram publicados em Boletim do CRPE entre 1960 e 1965. Em todas elas, destaca-se a perspectiva do diagnóstico dos problemas de ensino-aprendizagem, a intenção de oferecer elementos e sugestões para orientar a ação do Estado na organização dos programas de ensino e o propósito de oferecer aos estudiosos das questões educacionais referências para o estabelecimento de padrões de comportamento em relação à aprendizagem.

O caráter aplicado daquele programa de pesquisas é confirmado por Abgar Renault, que, quando investido do cargo de diretor do CRPEMG, comunica ao secretário de Educação Ciro Maciel os resultados obtidos nas pesquisas e recomenda o exame das suas conclusões para a subsidiar a promoção de *alterações no Programa de Língua Pátria vigente nas escolas mineiras*. No seu entendimento, com aquela medida, o Centro e a Secretaria de Educação cumpririam o papel de contribuir para *aperfeiçoar os instrumentos postos a serviço da causa da educação em nosso Estado, influenciando diretamente na sala de aula*.¹⁵⁴

Mas, para além desse programa de pesquisa de caráter aplicado, voltado para as questões do ensino, Mário Casasanta informa ao INEP outras providências tomadas por ele no campo da produção de pesquisas educacionais.

Com o Prof. Paulo Kruger Corrêa Mourão contratamos a realização de pesquisas no Arquivo Público Mineiro das quais resultou monografia realmente valiosa intitulada ‘O Ensino Primário em Minas Gerais no Tempo do Império’, que será brevemente editada pela nossa gráfica. (RELATÓRIO, 1957, p. 8)

Os livros “O Ensino Primário nos Tempos do Império” e “O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República”, ambos de autoria de Paulo Kruger Corrêa Mourão (1902-1989), publicado em 1959 e 1962, constituem-se em referência obrigatória para estudiosos da

¹⁵⁴ Cf. Boletim Informativo CRPEMG, n. 7-8, 1960, p. 20-21.

História da Educação em Minas Gerais.¹⁵⁵ Formado em engenharia, o autor foi professor no Colégio Sagrado Coração de Maria e na Escola de Engenharia da UMG. Dedicou-se à pesquisa da história de Minas Gerais e Belo Horizonte, tendo publicado os seguintes títulos: *As Igrejas Setecentistas de Minas*, *Monumentos Históricos em Minas Gerais*, *Contos Diamantinenses*, *Contos Horizontinos*. Foi colaborador do Instituto Histórico Geográfico de Minas Gerais e da revista *Kriterion*, na qual publicou em 1953 o artigo: “O Ensino Secundário na Capital de Minas no Tempo do Império”. (Cf. KRITERION, 1956)

No entanto o vínculo de Kruger com o Centro não é explicitado na documentação investigada. Seu nome não consta da lista de pesquisadores e tampouco há registro de contrato de prestação de serviços entre o autor e o Centro Regional. Não foram encontrados registros parciais ou sequer um trabalho de divulgação dos conteúdos da sua pesquisa. Menções às suas obras aparecem nos relatórios enviados ao INEP no item “publicações” e nas listas de livros distribuídos pelo Centro para bibliotecas, escolas, prefeituras. Ao que parece, o autor realizava suas pesquisas de forma independente e seu vínculo com o Centro restringia-se ao âmbito da publicação de suas obras.

Ainda no campo da história da educação, merecem destaque dois estudos realizados por Mário Casasanta: “A Moreninha e a Educação Nacional no seu Tempo”, publicada no Boletim CRPE n. 2, e “A Educação Brasileira em “A Escrava Isaura””, publicada no Boletim CRPE n. 3. Os estudos visavam captar nas referidas obras literárias as idéias pedagógicas reinantes no País à época da sua produção e constituíram, segundo Peixoto (1999), vanguarda na área da reconstituição da memória da educação no Brasil.¹⁵⁶

Entre as pesquisas educacionais, mais uma vez, destaca-se a demarcação do regional. Ao acolher e reeditar experiências já produzidas ou que se encontravam em curso no Estado, Casasanta afirma o lugar político e intelectual de Minas, legitimando e dando continuidade a perspectiva de compreensão e análise do problema da educação que já vinha sendo realizado no Estado e se pressupunha eficaz para o encaminhamento da questão da educação nacional. Mais do que estudos sobre aspectos internos da escola, a perspectiva pedagógica que preside aquele programa de pesquisas revela concepções, valores e interesses daqueles que encontravam envolvidos com o projeto de renovação da educação brasileira.

¹⁵⁵ Sobre a importância dessas obras na História da Educação mineira, ver: VEIGA; FARIA FILHO, 2001.

¹⁵⁶ Estavam previstos estudos sobre as idéias pedagógicas de Machado de Assis, estudo sobre o *Ateneu*, de Raul Pompéia. Cf. Boletim Informativo CRPEMG, n. 5-6, 1960, p. 5 e PEIXOTO, 1999.

No relatório enviado ao INEP, Casasanta reconhece o caráter predominantemente pedagógico do programa de pesquisas do CRPE e ressalta: *não quer isto dizer que se tenham descurado os aspectos sociológicos, irrecusáveis em qualquer investigação concernente à escola* (RELATÓRIO, 1957, p. 6). Na sua compreensão, a dimensão sociológica estava garantida nos métodos utilizados e nos objetivos daqueles estudos, especialmente nas pesquisas sobre a linguagem, pois *não se concebe a linguagem das crianças dissociada do seu meio social*. Como exemplo, ele citava a pesquisa desenvolvida sob a coordenação de Aires da Mata Machado. Na sua avaliação, o fato de as composições procederem de Grupos Escolares situados em diferentes meios sociais, oferecia ensejo ao seu relacionamento com aspectos sociológicos. O mesmo ocorria com o estudo sobre o vocabulário expressivo das crianças nas escolas de Belo Horizonte. As quase quatro mil composições que haviam sido escritas por alunos das quatro séries do curso primário, para o exame dos pesquisadores, ofereciam como possibilidade de análise, diferentes primas: o quantitativo, o sociológico, o pedagógico, além dos aspectos relacionados à riqueza e a precisão do léxico, seus vínculos com o desenvolvimento escolar e com o meio a que pertence o aluno. Desse lugar, aqueles estudos se constituíam em um *manancial para outras observações socio-psicológicas sobre o povo da região e sua população*.¹⁵⁷

Casasanta procura na sua argumentação construir o sentido daquele programa de pesquisa indicando que o mesmo contemplava possibilidades de leitura da realidade social, cultural e educacional do País e, sobretudo, contribuía para o encaminhamento das questões da educação escolar no Estado.

11. A produção de diagnósticos de realidade: em busca da dimensão nacional

Em abril de 1959, Abgar Renault foi substituído na pasta da Educação¹⁵⁸ por Ciro Maciel e em novembro assumiu a direção do Centro Regional, permanecendo no cargo até 1966.¹⁵⁹ Sob

¹⁵⁷ Cf. Relatório de Atividades, Ano 1957, p. 7. Registro 17/01/138, Caixa 25.

¹⁵⁸ A passagem de Renault pela pasta parece ter sido tumultuada. Quatro meses após sua posse, correligionários do PR classificam sua atuação como “perniciosa ao partido” e ameaçam: “ou o Sr Abgar Renault muda sua conduta na Secretaria com relação aos seus correligionários ou cede a pasta para que o partido nele coloque um elemento acessível”. Cf. Jornal Estado de Minas, 6 de abril de 1956, p. 3. Em depoimento à Ana Casasanta, ele informa que o seu afastamento da pasta nas duas vezes em que a dirigiu deu-se em função da sua postura de defesa da escola acima dos interesses político partidários, “a salvo dos clientelismos” Cf. PEIXOTO, 1999, p. 27.

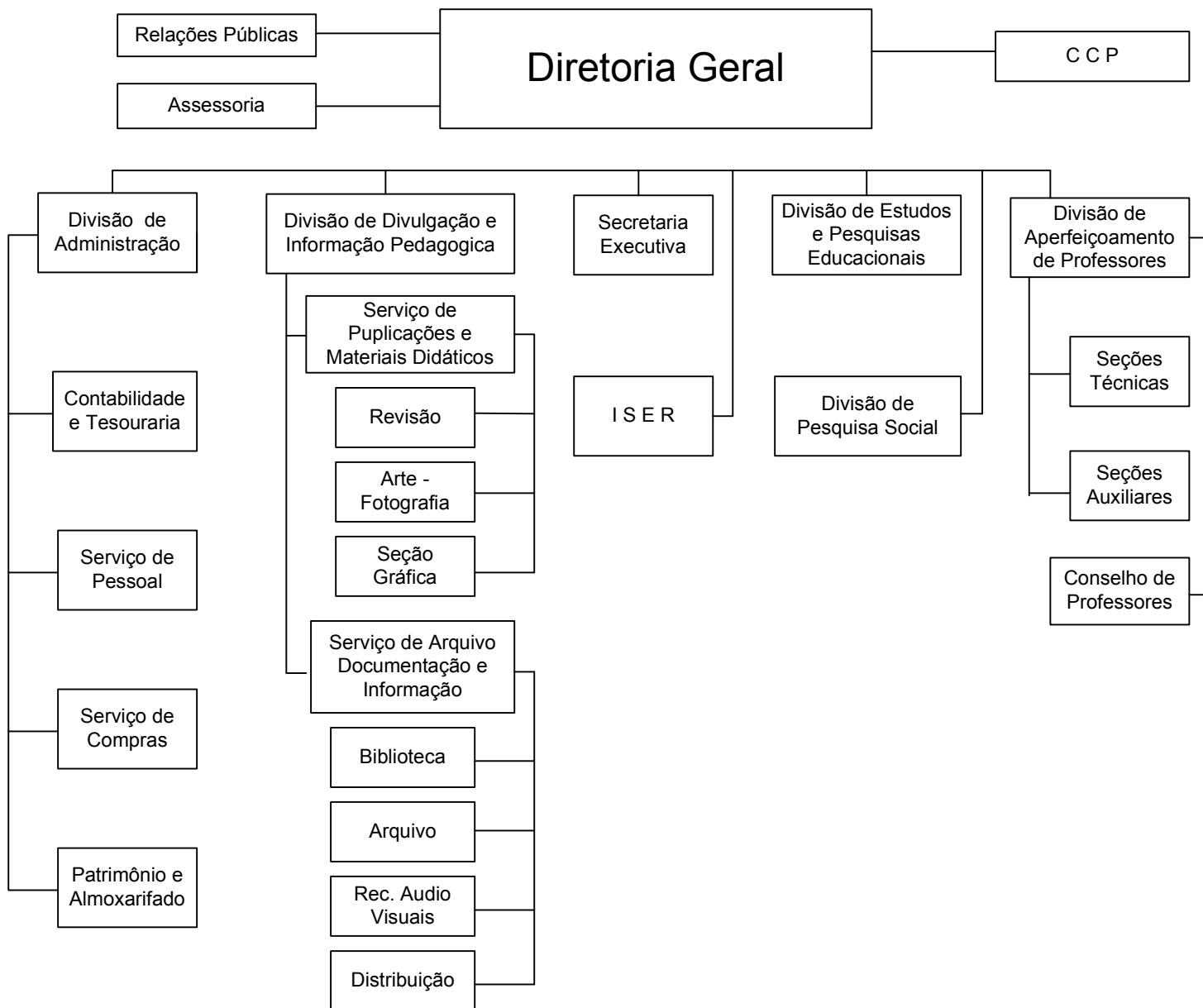
sua gestão, pode-se dizer que nos primeiros três anos o órgão buscou responder à “missão” prevista no plano de trabalho do CBPE/INEP de revelar a realidade cultural e escolar do Estado, por meio da elaboração dos “mapas sociais” e “mapas culturais”.

A tarefa demandou novas parcerias, o que se deu sem ruptura dos vínculos já constituídos com a Secretaria de Educação, o ISER e o PABAEE. Essa fase traz como marca os intercâmbios com a Faculdade de Filosofia da UMG e o Conselho de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (CODEMIG), parcerias que contribuíram para viabilizar a organização da Divisão de Pesquisas Sociais (DEPS), então nomeada por *Sector de Sociologia*, encarregada de produzir diagnósticos da realidade educacional de Minas.

Para dirigir os trabalhos, Abgar Renault convidou Tocary Assis Bastos, licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia. A equipe de pesquisadores foi constituída por Welber da Silva Braga e Hiroshi Watanabe, pesquisadores egressos daquela Faculdade, José Nilo Tavares, da Faculdade de Ciências Econômicas da UMG, Nilza da Silva Rocha, bacharel em Pedagogia, Onira de Carvalho Barros, Gladys Corfield, Fany Spigelman e Lourival Costa Pinto Coelho, formados em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia da UMG.

Com a criação da Divisão de Pesquisas Sociais, em junho de 1959, e a incorporação do ISER, em 1958, o Centro alterou a sua configuração organizacional, como mostra o organograma a seguir.

¹⁵⁹ Nesse ano, foi nomeado ministro do Tribunal de Contas e substituído no CRPE por Paulo Diniz Chagas.



ORGANOGRAMA 2 - Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - 1959/1966

Fonte: Acervo CRPE Caixa 17/01/137

Preocupado em afirmar o alcance dos trabalhos do Centro de Pesquisas, Abgar Renault enfatizava, ao prefaciar o Boletim CRPE n. 2, no qual foram publicados os primeiros resultados dos trabalhos do órgão, a relevância e a contribuição das pesquisas para a composição da *grande obra comum a que se acham prepostas instituições desse gênero em nosso país*. Demarca a importância das pesquisas como instrumento para o avanço do conhecimento dos problemas da educação no País e para a racionalização das ações da administração pública e chama a atenção para as conexões entre o projeto nacional e as atividades do Centro Regional. Na sua fala, ele busca evidenciar a vocação do Centro Regional de Pesquisa e afirmar a importância do paradigma da pesquisa científica como *instrumento de precisão* para a produção de diagnósticos da realidade e para o levantamento da *figura de corpo inteiro* do sistema educacional e social do País. (BOLETIM CRPE n. 2, 1960, p. 5)

Para cumprir tal tarefa, Abgar Renault avaliava, em reunião de diretores dos Centros Regionais realizada em São Paulo, em julho de 1959, que as pesquisas produzidas pelos Centros Regionais deveriam conter um mínimo de investigação comum, sem prejuízo das pesquisas de caráter local. Os dados produzidos por meio do eixo comum permitiriam, ao cabo de certo tempo, uma visão de conjunto dos problemas nacionais, o que interessa a todos os Centros (BOLETIM INFORMATIVO, n. 1-2, 1960, p. 15). Para tanto, os Centros deveriam operar por meio de uma seriação temática, na qual as pesquisas cumpririam seu objetivo de contribuir para a compreensão e interpretação dos processos de mudança que vinham ocorrendo no País e, assim, forneceriam aos governos subsídios para decisões relacionadas com as questões educacionais, ao mesmo tempo em que serviriam para formar uma nova consciência dos problemas da educação nacional.

Renault avaliava que naquele momento as pesquisas que vinham sendo produzidas pelo CRPEMG vinculadas ao campo da linguagem e da matemática afiguravam-se como contribuições aproveitáveis e de grande valor para a percepção dos problemas enfrentados pela escola. Os seus resultados constituíam um excelente material para ser levado ao conhecimento dos professores, por via dos órgãos competentes da Secretaria de Educação, não somente pela importância dos dados colhidos na realidade das escolas, mas, principalmente, pela sua natureza. Aquelas pesquisas *não se revestiam de cunho provisório, em razão de coincidirem com o que várias observações de muito vinham revelando [...] e não divergiam da boa doutrina pedagógica*. Tinham, portanto, potencial para transformar práticas

educativas, tornando-as coetâneas daquele tempo histórico (BOLETIM CRPE, n. 2, 1960, p. 9)

Mais do que fixar o caráter especialíssimo dos fatos pedagógicos, aqueles estudos ofereciam aos poderes públicos um diagnóstico dos problemas do ensino, e assim contribuía com suas observações e considerações para estimular a adoção de medidas capazes de corrigir erros metodológicos e fazer avançar a educação escolar em Minas Gerais. Nesse sentido, representavam uma possibilidade de se conhecer as razões das deficiências do ensino e, conseqüentemente, agir sobre elas, uma contribuição de fundamental importância para formação de uma consciência favorável ao desenvolvimento.

Considerações da mesma ordem também foram feitas por Lúcia Casasanta, professora do Curso de Administração Escolar, ao avaliar os resultados das pesquisas realizadas pelo Centro Regional no campo da linguagem. Segundo ela, além de contribuir para o conhecimento da linguagem infantil, aspecto que, do ponto de vista da ciência, transpunha a órbita brasileira, aqueles estudos abriam perspectivas de progresso da escola, sobretudo nos campos da organização de currículos e da elaboração de programas mais funcionais, não só no campo da linguagem, mas também nas demais matérias que poderiam se beneficiar daqueles elementos para tornar seus conteúdos menos verbalísticos. Na sua opinião, as pesquisas poderiam contribuir para minimizar o mais grave dos defeitos das escolas: o desconhecimento dos processos de desenvolvimento da linguagem infantil, questão de largo alcance e de fundamental importância para a organização de métodos e de procedimentos de ensino da língua (BOLETIM INFORMATIVO CRPE, n. 7-8, 1960 p. 1-6).

Todavia, lembrava Abgar Renault que, apesar da sua reconhecida importância, a compreensão da pesquisa como instrumento de indagação e diagnóstico da realidade ainda não se encontrava disseminada nos meios educacionais, *seja na cátedra, seja na administração*. Boa parte daquelas pessoas não compreendia o sentido e a relevância das investigações científicas para a formação de uma nova consciência educacional do magistério e dos administradores escolares. Muitos se recusavam a aceitar a premissa de que, para provocar mudanças sociais, era preciso *conhecer com segurança a nossa realidade social e os fatos que nela se desenrolam, entre os quais o fato educacional, para efeito de podermos tentar soluções adequadas aos problemas da nossa penosa realidade*. (BOLETIM CRPE, n. 2, 1960, p. 5)

Na avaliação de Renault, vários obstáculos de cunho operacional se interpunham ao desenvolvimento das pesquisas, mas o mais terrível deles era a crença de senso comum de que os problemas da educação escolar já eram conhecidos. Portanto, era desnecessário pesquisar, tantas eram as suas evidências. Segundo ele, essa era uma atitude normal na administração pública brasileira e demonstrava o quanto, ao contrário da experiência de países civilizados, a nossa realidade era, em geral, dominada *pela adivinhação, pelo regimem do mais ou menos*.

Assim, por exemplo, se se trata de pesquisar quais serão as causas da repetência no ensino primário e por que razão os seus índices são mais elevados na 1ª série do que em qualquer outra, o bom senso já sabe de antemão, graças aos seus olhos transvidentes, quais são as causas e quais serão os remédios, pouco se lhe dando que tais causas sejam meras conjecturas e sobretudo, que, se verdadeiras, estas ou aquelas, e não aquela ou aquelas, sejam as que mais poderosamente concorram para a existência do problema que cumpre enfrentar e solver. (BOLETIM CRPE, n. 2, 1960, p. 4)

Com essa crítica à falta de visão mais científica daqueles que ocupavam os cargos da administração pública, Abgar Renault afirma o lugar da pesquisa educacional de natureza não aplicada, cujos resultados não eram imediatamente perceptíveis, mas indispensáveis para se pensar a educação como fato social. Nesse sentido, ele destaca o lugar da sociologia, área cuja contribuição era imprescindível, se faltasse, estariam comprometidos a própria conceituação e o sentido da educação.

Não nos é suficiente [...] saber que é, em geral defeituosos e débil o preparo do magistério primário. Impõe-se, com cunho de necessidade irrecusável, que conheçamos por que razão ou razões assim é e em que ponto ou pontos esse preparo é mais defeituoso ou débil. Não será pela imaginação ou pela conjuntura que alcançaremos o conhecimento necessário e suficiente para articular as soluções que esse ou qualquer problema exige. (BOLETIM CRPE, Ano 2, n. 2, 1959, p. 5)

Interessado em fazer avançar a compreensão sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento, Abgar Renault vai delineando nos prefácios aos Boletins a importância de pensar as questões educacionais nas suas mais diversas dimensões. Na sua avaliação, os dados fornecidos pelas pesquisas se somariam num esforço de mapeamento da realidade regional e nacional, que subsidiaria a elaboração de políticas públicas mais afinadas com as demandas do desenvolvimento do País. Assim, sem deixar de pôr em relevo o papel das pesquisas de caráter aplicado, ele busca assegurar o valor das pesquisas *desinteressadas* na produção de uma reflexão teórica dos problemas da educação brasileira.

Nenhum plano de educação pode perder de vista, nos dias inquietos de hoje, os tipos de mão de obra, material e intelectual de que necessita o meio social, agora e dentro de certo número de anos futuro afora. Isso quer dizer que a parte pedagógica propriamente dita de qualquer sistema de educação, por mais inteligente e elaborada que seja corre o risco de ficar obsoleta, inutilizável, se os poderes responsáveis não puserem em linha de conta a notícia e as informações que somente as investigações sociológicas e as investigações econômicas estão em condições de colocar ao seu alcance. (BOLETIM CRPE, n. 4, p. 7)

Reafirmando que o processo de mudanças sociais que se empreendia no mundo inteiro exigia pensar a educação não apenas no aspecto pedagógico, mas no econômico e no social. Ele salientava no Boletim CRPE n. 6 que o mérito das pesquisas não estava apenas em ofertar *elementos susceptíveis de aplicação prática e útil à solução imediata dos problemas do ensino*. Era ilusão imaginar que aplicações práticas ou imediatamente utilizáveis nascessem espontaneamente ou que questões pedagógicas se desvinculavam das sociais. Lembrava que teoria e prática *longe de oporem e reciprocamente excluírem-se são faces e fases do mesmo processo intelectual*. A pesquisa social e a pesquisa econômica examinavam aspectos que não se apresentavam como de aplicação prática imediata, porém se constituía em matéria imprescindível a qualquer obra de planejamento que pretenda abranger um problema por inteiro e alcançar o futuro.

De resto, não é esperável nem possível; talvez nem mesmo sempre desejável que todos os trabalhos desse gênero apontem para rumos exatos e capazes de oferecer sugestões claras e positivas. O próprio do problema objeto de pesquisa é ter faces múltiplas, de conformações divergentes de esquiua expressão e, conseqüentemente de obscura interpretação. Nem por isso é saudável supor que apenas ao visivelmente prático se deva consagrar esforços e tempo. (BOLETIM CRPE, Ano 6, n. 6, p. 8, 1965)

Por meio dessa argumentação, Abgar Renault afirma o significado e o lugar de um novo conjunto de pesquisas que começavam a ser elaboradas no âmbito do Centro Regional pelos pesquisadores da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Estes estudos traziam para o interior do Centro Regional e, por extensão, para a Secretaria de Educação um tipo de interpretação da realidade cujo padrão científico se distanciava das características até então predominante na instituição, marcadamente referenciado pela tradição da Escola de Aperfeiçoamento. A produção daquele grupo inaugurava no CRPEMG um tipo de interpretação da realidade que não possuía caráter aplicado e tampouco convergia no sentido das orientações vigentes. Criavam-se tensões dentro da lógica que até então vinha organizando a ação do Centro de Pesquisas em Minas Gerais.

12. A Pesquisa Sociológica no CRPEMG: conflitando a tradição

Entre 1959 e 1962, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPEMG elaborou e publicou seis estudos que podem ser classificados como investimentos analíticos que transcendiam o caráter aplicado e buscavam as relações entre a educação e meio social em mudança. Pautando-se por referenciais teóricos da antropologia, da sociologia, da economia e da psicologia social, estes estudos, descritos no quadro a seguir, vão se distinguir da tradição de abordagem dos problemas relacionados ao campo da educação, até então predominante no Estado, gerando tensões que, em certa medida, interferiram no processo de consolidação desse tipo de pesquisa no âmbito do CRPEMG. Interessa localizar aqui o confronto que se estabeleceu entre essa perspectiva de abordagem da questão educacional e o lugar até então reservado à pesquisa científica no tratamento dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, busca-se ampliar o olhar sobre a dinâmica do Centro Regional para além do vínculo com a Secretaria de Educação e com a política de desenvolvimento do Estado.

QUADRO 7
Pesquisas Elaboradas e Publicadas pela DEPS (1959-1962)

TÍTULO	AUTOR	PERÍODO	PUBLICAÇÃO
Várzea do Pantana: interação e transição	Hiroshi Watanabe José Nilo Tavares Tocary Assis Bastos Welber da Silva Braga	1959-1960	Em volume próprio e no Boletim CRPE n. 4 – Ano
A Rede de Ensino Primário de Belo Horizonte.	Hiroshi Watanabe Gladys Corfield José Nilo Tavares Onira de Carvalho Barros Nilza da Silva Rocha Welber da Silva Braga	1960-1961	Boletim CRPE n. 6 – 1965
A Educação em Minas Gerais e seus Aspectos Sócio-Econômicos	José Nilo Tavares	1961-1962	Em volume próprio, parceria CARRPE /CODEMG em 1964
Atitudes Pedagógicas das Professoras do Curso Primário de Belo Horizonte	José Nilo Tavares Gladys Corfield Onira de Carvalho Barros Nilza da Silva Rocha	1960	Boletim CRPE n. 7 – 1966
Expectativas de Trabalho e Mobilidade Social	Onira de Carvalho Barros	1962	Boletim CRPE n. 7 – 1966
Aspirações de Mobilidade Intergeneracional entre Alunos da Faculdade de Filosofia da UMG	Onira de Carvalho Barros	1963	Boletim CRPE n. 7 – 1966

Fonte: Boletins CRPE n. 4, 6, 7

Como vimos indicando até agora, pode-se dizer que, em termos da produção de estudos e pesquisas educacionais, constituiu-se em Minas Gerais, desde a experiência da Escola de Aperfeiçoamento, uma tradição de abordagem dos problemas da educação que privilegiou a perspectiva da experimentação e da aplicação imediata de seus resultados. Tal perspectiva fundava-se numa lógica pragmática de tratamento do problema educacional que resultou em ações e condutas de cunho objetivo, assumidas e regulamentadas pelo Poder Público enquanto princípios orientadores da ação pedagógica. É o que se verifica, por exemplo, em relação às pesquisas realizadas por Helena Antipoff e suas alunas no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, que serviram de base para a orientação da legislação que regulamentou processos e modalidades do ensino, como: agrupamento dos alunos em classes homogêneas, estabelecimento de classes especiais e escolas diferenciadas, além de fundamentar a estruturação do Ensino Técnico Primário. O mesmo princípio de aplicação prática dos seus resultados, com o intuito de corrigir percursos e fazer avançar a educação escolar, orientava a produção dos estudos no campo da linguagem, da matemática e das metodologias de ensino, pesquisas que contribuíram decisivamente para a implementação oficial de condutas e métodos de ensino e para a determinação de programas e currículos escolares.

O reconhecimento e a legitimidade alcançada por esses estudos perante os poderes públicos, especialmente porque se harmonizavam com os interesses mais amplos da política estadual, acabaram consolidando um padrão de cientificidade e uma opção metodológica de abordagem das questões educacionais que reservou à pesquisa o papel de instrumento de garantia da eficiência das instituições escolares na sua tarefa de adaptar o indivíduo ao meio, segundo suas aptidões e capacidades, cientificamente verificadas.

Fugindo a esse padrão de cientificidade, o estudo que deu início às atividades da Divisão de Pesquisas Sociais pode ser classificado como de cunho socioantropológico. Trata-se de um cuidadoso estudo de caráter etnográfico sobre o complexo educacional da Fazenda do Rosário em Ibitaré. *Fazenda do Rosário* foi o nome atribuído por Helena Antipoff à região que abrangia áreas da antiga Fazenda do Pantana e do Sumidoro, na qual ela havia dado início, em 1939, a um conjunto de atividades destinadas à assistência social e à educação rural. O objetivo da pesquisa era analisar os impactos daquela obra na comunidade local. (BOLETIM INFORMATIVO, Ano 1, n. 1-2, 1960, p. 5)

A idéia da pesquisa foi apresentada a Abgar Renault pela própria Helena Antipoff, que desejava, em função do vigésimo aniversário da instituição, fazer um balanço das suas contribuições para a melhoria do ensino rural e planejar suas atividades futuras. A proposta vinha ao encontro dos interesses do Centro Regional, pois possibilitava dar início às atividades de diagnóstico da realidade regional, sem interromper as pesquisas no campo da linguagem e da matemática.

O estudo, denominado pelos pesquisadores como um *survey*, foi realizado em dois anos. O resultado é um minucioso estudo sobre as condições da vida social, cultural, religiosa e econômica daquela comunidade. Os dados foram obtidos por meio de visitas etnográficas às casas dos moradores para entrevistas e *aferimento sociológico* da realidade. Segundo relato dos pesquisadores, o trabalho de coleta de dados foi marcado por diversas dificuldades, como falta de equipamentos, ausência de meios de transporte e, até, de acesso por estradas à região, o que os obrigava a percorrer a pé distâncias superiores a 4,5 km, em *caminhos de cabra que cortam a morraria da região*. (WATANABE, 1962, p. 19)

Os resultados da pesquisa revelaram a ausência de interação entre aquele grupo de moradores e a Fazenda do Rosário. As análises dos dados destacavam que, apesar de ocupar uma área geograficamente definida como rural, os moradores daquela região viviam sob intenso processo de assimilação de padrões culturais urbanos, o que tornava restrita a interação daquele grupo com os ideais ruralistas propostos pelo complexo da Fazenda do Rosário. De acordo com as observações dos pesquisadores, as instituições que integravam aquele complexo educacional, implantadas na região de maneira inteiramente alheia ao grupo local, eram indiferentes às necessidades e aspirações específicas daquela comunidade, razão pela qual as interações se davam de forma muito pontual. A pesquisa destacava também que aquele empreendimento desconsiderava o processo de transição econômica social e cultural vivido pela comunidade local, o que acentuava a inadequação dos propósitos ruralistas da Fazenda do Rosário e as necessidades daquele grupo social.

Percebe-se, contudo, que, apesar do rigor metodológico da análise e dos dados empíricos oferecidos pela pesquisa, as conclusões daquele estudo causaram embaraços e muito provavelmente frustraram as expectativas de Helena Antipoff. Os Boletins registram um campo de tensão entre o diagnóstico da realidade produzido pela análise sociológica, que claramente punha sob suspeita as contribuições daquela obra, e, por filiação, toda a ação

pragmática e diretiva de tratamento da questão educacional, predominante no campo educacional mineiro. A perspectiva de análise adotada naquele estudo transcendia as raias do imediatamente objetivo e colocava em pauta aspectos culturais, símbolos e conceitos que conflitavam com as crenças, valores, atitudes e comportamentos de grupos que se encontravam na direção daquelas instituições e à frente da condução outros projetos regionais.¹⁶⁰ O mal estar é perceptível nas falas dos seus protagonistas.

Abgar Renault, ao prefaciar a publicação da pesquisa,¹⁶¹ procura relativizar o lugar daquela *explicação sociológica* e o da obra de Helena Antipoff no cenário mineiro. Ele adverte o leitor,

O estudo que se vai ler obedeceu as linhas gerais [do pensamento científico] e é uma explicação sociológica do fenômeno de um grupo de instituições educacionais com finalidades ruralistas não haver logrado alcançar seus objetivos, não obstante sob a direção da maior competência, de riquíssimo conteúdo técnico e espiritual. O que falhou, ver-se-á, não foi a obra educativa em si. Rigorosamente, aliás, nada falhou. Ocorreu, sim, inesperada aceleração de um processo urbanizador, que, contagiando, atraindo e polarizando a população rural, alterou seus ideais e mudou a direção da maioria dos elementos dessa sociedade.[...] É claro que os seus autores não pretenderam haver feito obra sem falhas e completa. De minha parte assinalarei que, em alguns casos, *cross-check question* deveriam, talvez, ter sido usadas a fim de afastar qualquer sombra de dúvida que possa pairar sobre um ou outro ponto das investigações. Trata-se, todavia, de obra realizada com isenção, e o espírito científico de seus autores a mim parece ter estado em atitude sempre vigilante. (RENAULT, 1962, p. 11)

O recurso também é utilizado pelos pesquisadores Hiroshi Watanabe e Welber da Silva Braga, responsáveis pela Divisão de Pesquisas Sociais. Na introdução do trabalho, eles esclarecem.

A equipe de pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais sente-se no dever de demonstrar de público sua admiração e respeito pelo idealismo, força de realização e coragem da Professora Helena Antipoff, que se refletem em sua obra de educadora. As inadequações que se apontam na pesquisa não invalidam seus esforços. (WATANABE, 1962, p. 21)

A preocupação reaparece também no primeiro capítulo, quando são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e comentados os resultados obtidos na interpretação sociológica dos dados. Os pesquisadores explicam que as observações acerca da

¹⁶⁰ Cabe lembrar que naquele momento Helena Antipoff era a referência no campo dos estudos rurais.

¹⁶¹ Várzea do Pantana foi publicado pelo CRPE, em 1962, em volume autônomo e Boletim do CRPE de n. 4. O referido prefácio escrito por Abgar Renault consta nas duas publicações.

ausência de vinculação da comunidade com os valores pedagógicos da Fazenda do Rosário não desmereciam os serviços daquela instituição, os dados sugeriam a criação em termos escolares, de sistemas de aprendizado mais sintonizados com as necessidades industriais, que eram progressivamente crescentes naquela região.

Esse jogo discursivo revela o conjunto de formações imaginárias que afirmavam o lugar da pesquisa sociológica e o lugar da obra educativa de Helena Antipoff. Por meio dele, foram demarcados as posições dentro do campo educacional mineiro, no momento em se ensaiava a institucionalização da análise sociológica na interpretação da problemática educacional. Essa tensão, ao que parece, não se restringiu a esse estudo, mas assinalou um caráter colidente da pesquisa sociológica produzida no âmbito do CRPEMG com as diretrizes de tratamento do problema educacional no estado. É o que transparece na argumentação de Renault ao prefaciá-lo Boletim CRPE de n. 6, no qual se publicava a segunda pesquisa produzida pela equipe da DEPS: uma análise sobre as características sociais da rede de ensino primário de Belo Horizonte, cujos resultados divergiam da caracterização sócio-tipológica estabelecida pela Secretaria de Educação.

Este n. 6 do Boletim vem a lume com atraso considerável [...] Nele figuram cinco trabalhos [...] quatro deles contêm susceptível de aplicação prática e de utilidade imediata. [...] nem sempre todos os trabalhos apontam para rumos exatos e capazes de oferecer sugestões claras e positivas [...] É possível divergir de algumas das afirmações feitas, ou [...] acolhê-las com alguma reserva. É o que se verifica, por exemplo, mais de uma vez no bem executado estudo da rede de escolas primárias de Belo Horizonte. Essa observação em nada desmerece, aliás, o trabalho, do inteligente grupo de jovens dele incumbido. Infelizmente, hoje disperso. (BOLETIM CRPE n. 6, 1965, p. IX)

Os dados permitem concluir que, mesmo considerada essencial para concretizar os objetivos do Centro de Pesquisa, a articulação entre cientistas sociais e *educadores profissionais* foi marcada em Minas pelo confronto. Para além dos desafios da preparação e formação de pesquisadores e da precariedade das condições materiais para a sua realização, a situação mais perturbadora parece ter sido a do confronto entre a tradição técnico-científica de tratamento da questão educacional e a proposição de uma nova forma de indagar e diagnosticar esses problemas.

Observa-se, como desdobramento desse confronto, a desarticulação e, posteriormente, o abandono dessa perspectiva. Nas outras pesquisas elaboradas pela DEPS e publicadas pelo CRPEMG – “A Educação em Minas Gerais e seus Aspectos Sócio-Econômicos”, “As

Atitudes Pedagógicas das Professoras do Curso Primário de Belo Horizonte”, “Expectativas de Trabalho e Mobilidade Social”, “Aspirações de Mobilidade Intergeracional entre alunos da Faculdade de Filosofia da UMG” –, verifica-se um deslocamento do foco de análise da relação entre educação e meio social em mudança para a análise socioeconômica e o mapeamento estatístico dos processos de mudança, com foco em aspectos sócio-comportamentais.

13. O Epílogo do CRPEMG

O ano de 1963 marca o início do processo de afirmação dos desígnios do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas Gerais. Naquele ano, a produção de pesquisas sociais entrou em processo de desarticulação. Alguns projetos que se encontravam em andamento chegaram a ser concluídos, mas não foram publicados, outros foram iniciados, mas interrompidos.¹⁶² Paralelamente, desaparecem dos Boletins referências às atividades da Divisão Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS).¹⁶³

Em 1968, fazendo um balanço das pesquisas elaboradas pela Divisão Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), José Nilo Tavares, responsável pelo setor, registra em relatório enviado ao INEP¹⁶⁴ que, apesar dos esforços e dedicação de seu pessoal, as atividades de pesquisa ainda não haviam conseguido atingir completamente seus objetivos. Na sua avaliação, dentre os fatores que contribuíam para aquela situação destacava-se a inexistência de um plano nacional de pesquisas capaz de produzir o entrosamento entre os Centros Regionais. A ausência desse plano concorria para a desvalorização do setor de pesquisa dentro dos Centros, o que impedia o seu crescimento e a expansão das suas atividades.

Por outro lado, no entanto, as atividades desenvolvidas pela Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP) se expandiam e garantiam o reconhecimento da instituição. Os Boletins Informativos registram que, a partir da incorporação do PABAE, em 1963, aquele setor experimentou uma crescente ampliação de suas atividades. Afinada com o princípio da

¹⁶² Uma relação desses projetos encontra-se nos quadros nos anexos deste trabalho.

¹⁶³ Após 1963, não constam registros sobre atividades da DEPS, tampouco notícias da extinção.

¹⁶⁴ Cf. Relatório Atividades, Ano 1968, p. 14. Registro 17/01/113. Cx.12. Acervo Documental CRPEJP.

reprodução dos quadros profissionais do magistério, a DAP adequou-se às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, aprovado em 1962. O Plano previa a oferta do ensino primário a todas as crianças de 7 a 11 anos de idade, até 1970, além de alvos específicos para combater a evasão e a repetência, e erradicar o analfabetismo. Essas determinações implicavam a alocação de recursos para o treinamento de regentes de classes e concorreram para ampliar a demanda pela assistência técnica e o treinamento de professores, estratégia para assegurar a eficácia do ensino.

Diante dessa demanda, a DAP se destaca no cenário nacional oferecendo cursos de treinamento e aperfeiçoamento dos quadros do magistério, de produção de estudos sobre a caracterização social e econômica da evasão e da repetência, de elaboração de currículos e programas para a escola primária e de demonstração de métodos e materiais didáticos. Consolidava-se, assim, a vocação do CRPE como um *Centro de Aperfeiçoamento do Ensino em Minas Gerais*. A denominação foi utilizada pelo Secretário de Educação Gilberto Almeida, em 1966, em discurso pronunciado no ato da assinatura do convênio firmado entre o Governo do Estado e o INEP para a construção da nova sede do Centro de Pesquisas.¹⁶⁵

Na seqüência, deu-se a sua transferência da antiga sede no Instituto de Educação para um amplo e arrojado conjunto de edifícios, construído em terrenos da antiga Fazenda da Gameleira, especialmente planejados para abrigar suas novas atividades. No novo campus, além de espaços para atividades administrativas, pesquisas e documentação e informação pedagógica, a sede dispunha de edifícios para: o Jardim da Infância, o curso pré-primário, o Grupo Escolar, com capacidade para atender mil crianças em horário integral e com *abundantes recursos pedagógicos*, a Escola de Demonstração e Experimentação, a Escola de Treinamento de docentes, o Internato para 300 professoras, enfermaria, capela, biblioteca e salas de leitura. Contava ainda com auditório para 800 pessoas, oficinas gráficas, refeitório, cantina, garagem, campos de esporte e piscina.¹⁶⁶

Na ocasião, a direção do CRPE solicitou ao ministro da Educação e Cultura Pedro Aleixo a mudança de sua denominação para Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP), uma medida cheia de significados. Naquele local havia funcionado, nas primeiras

¹⁶⁵ O terreno foi doado pelo Estado à União pela Lei n. 4.172, de 12 de maio de 1966. Para financiar a construção, o MEC colocou à disposição da CARRPE 1 bilhão e 200 milhões de cruzeiros para as despesas com a obra. Cf. Boletim Informativo, n. 65, jan/fev, 1966, p. 4-6.

¹⁶⁶ Cf. Boletim Informativo n. 65, Ano 1966 p. 4-5.

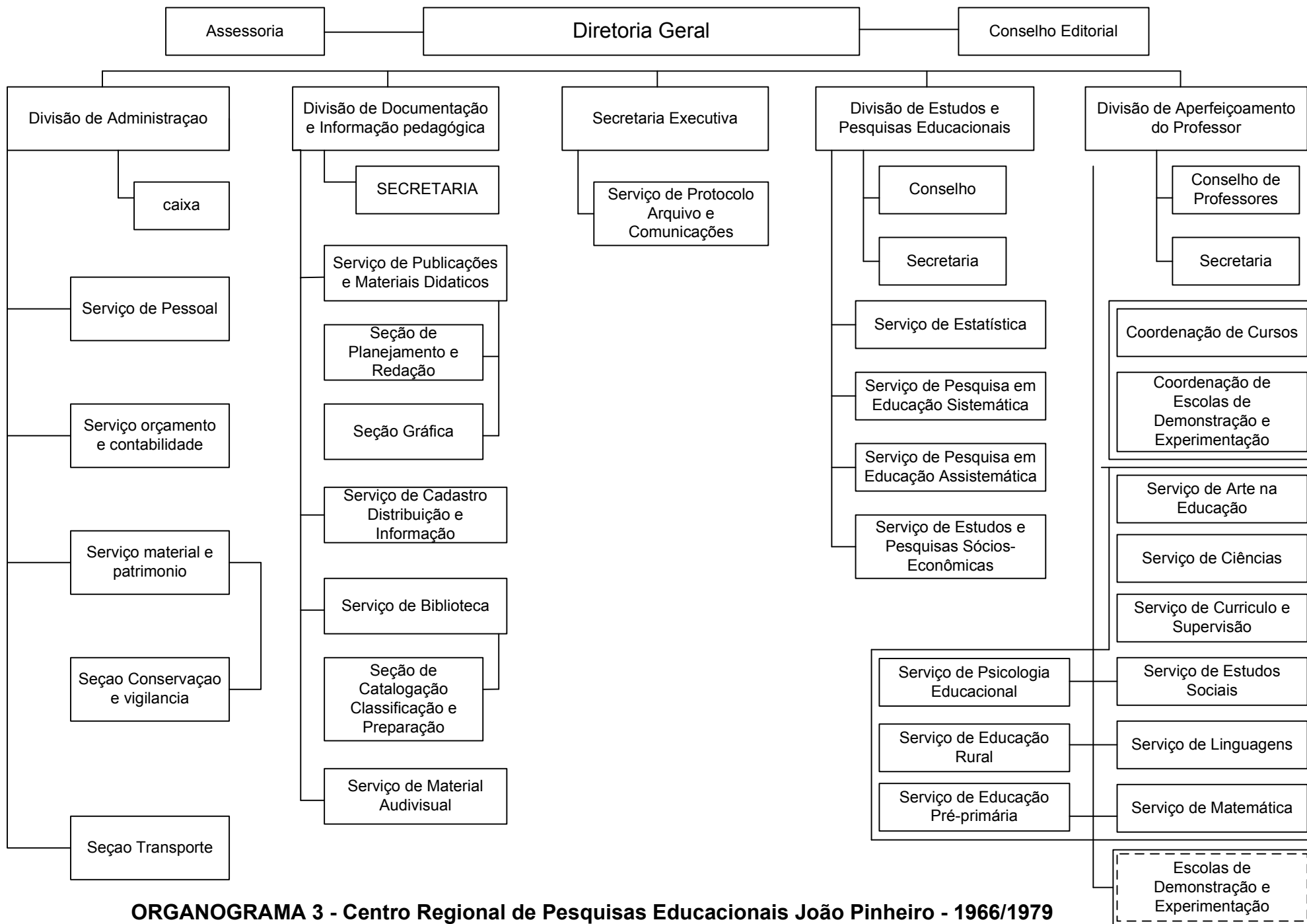
décadas republicanas, o “Instituto João Pinheiro”, iniciativa pioneira de assistência social à infância abandonada e de intervenção do Estado na “questão social”, por meio do estabelecimento de conexões entre educação, trabalho, desenvolvimento.¹⁶⁷ Ao mesmo tempo, pode-se dizer que, simbolicamente, a homenagem ao nome de João Pinheiro significava mais uma demarcação do caráter regional do empreendimento, apesar da sua subordinação administrativa à instância federal do INEP.

Na nova sede, o CRPEJP contou com uma infra-estrutura favorável à ampliação de sua ação no campo da formação de recursos humanos e reestruturou sua organização administrativa e funcional, como mostra o Organograma 3.

Essas mudanças concorreram para que o Centro Regional consolidasse seus desígnios. Na expressão do governador Israel Pinheiro, em exposição de motivos que acompanha o projeto de lei para a doação dos terrenos da Fazenda da Gameleira, do Estado à União, o seu destino estava *fadado a alcançar metas essenciais para a educação mineira e ter profundas repercussões em nossa cultura, em nossa economia, em nosso desenvolvimento, em resumo, na vida da nossa peculiar civilização.*¹⁶⁸ Mas essa é outra história.

¹⁶⁷ Sobre o tema, ver: FARIA FILHO, 2001.

¹⁶⁸ Cf. Boletim Informativo n. 65, Ano 1966, p. 3.



ORGANOGRAMA 3 - Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro - 1966/1979

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a falta de correlação, hoje maior do que nunca, entre a sociedade e a escola – eis a crise da educação em nossos dias, ou o aspecto mais trágico da crise geral. (Abgar Renault, 1952)

A premissa de que a escola deve se ajustar às demandas da sociedade para produzir as adaptações defendidas como necessárias para o desenvolvimento nacional conforma o “ponto síntese” das reflexões produzidas pelos sujeitos que comparecem nesta tese. São eles protagonistas de um tempo histórico no qual a escola, ao lado da indústria, foi vista como a possibilidade para a criação de um Brasil novo, moderno, industrial e democrático. Na década de 1950, época de mudanças conjunturais expressivas na sociedade brasileira, a idéia da reconstrução educacional da nação tornou-se consensual no discurso do governo e da intelectualidade. A educação escolar foi compreendida como produto da correlação estrutural e interdependente entre os planos político, econômico e cultural. Essa correlação transformou o tema da educação popular num desafio teórico e político que mobilizou a crítica social e a ação do poder público em torno de projetos de reordenação da sociedade brasileira.

Todavia, o encontro entre educação e desenvolvimento não significou consenso em torno das idéias e ações políticas mais eficazes para articular os dois pólos da questão. O debate intelectual em torno da problemática da educação popular e da expansão da escola de massas organizou-se em diferentes abordagens. De um lado, a ampliação da escolarização foi enfatizada como fator do desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, da modernização do País na lógica do planejamento setorial; um instrumento de integração de grupos sociais que se encontravam à margem do mundo urbano-industrial, “modernizando” seus hábitos de trabalho e incorporando-os culturalmente à sociedade industrial. De outro foi pensada na sua potencialidade como elemento de reconfiguração da identidade nacional e da construção da esfera pública no Brasil. A aposta comum era de que a escolarização elevaria a participação dos indivíduos na sociedade com grande repercussão no processo de consolidação da ordem social moderna, industrial e democrática.

Acompanhamos neste trabalho a lógica subjacente ao encontro entre educação e desenvolvimento configurado na experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais

de Minas Gerais (CRPEMG) com o propósito de verificar a *produção do sentido* desse empreendimento no Estado. O ponto de partida para construir a inteligibilidade dessa experiência foi produzir o entendimento das razões que levaram Anísio Teixeira a criar, em 1955, o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ao qual se vinculava o CRPEMG. Tal projeto buscou articular ciência e política e colocou em pauta a questão da ausência de conhecimentos das realidades locais e regionais e da urgência da construção de um projeto nacional de educação capaz de contribuir para afirmar a identidade nacional. Para se efetivar, o Projeto CBPE propunha a articulação entre o nacional e o regional por meio do estudo das particularidades das culturas regionais brasileiras e desse lugar recomendava a compreensão da educação como fato social, político, econômico e cultural. Do ponto de vista formal, os Centros de Pesquisas foram organizados para funcionar como uma teia multifuncional. Núcleos de ciência aplicada, dedicados a formar quadros profissionais da educação e a produzir conhecimentos científicos sobre a realidade brasileira tendo em vista fins práticos voltados para a renovação educacional do País. A proposta de renovar a educação escolar era consensual à época e sustentou distintas parcerias e a imbricação de projetos diferenciados, todos interessados em promover os ajustes considerados necessários para orientar os processos de transição regional no sentido do desenvolvimento nacional.

Entretanto, tal como explicitou Libânia Xavier, a ambição de buscar a correspondência entre pares antitéticos – o projeto nacional e o específico regional, o projeto acadêmico e a proposta de intervenção prática – transformou o projeto CBPE em uma empreitada um alto risco. Ao colocar a pesquisa e o conhecimento científico da realidade social e cultural brasileira a serviço do planejamento racional de políticas educacionais, o projeto desnudou a hierarquização que gradativamente se colocou entre a ciência pura e a ciência aplicada. Uma tensão evidenciada no distanciamento que se estabeleceu entre a instância da pesquisa científica *desinteressada*, que naquele momento buscava se afirmar e se distinguir como campo especializado, e o imperativo de produzir conhecimentos visando a fins práticos, na tentativa de firmar princípios próprios ao campo educacional para subsidiar a formulação de políticas públicas.

As dificuldades que demarcaram a parceria entre educadores e cientistas sociais na experiência CBPE expressaram os dilemas e as disputas entre dois projetos que se intercalaram e pleitearam hegemonia no campo intelectual: a proposta do grupo organizado em torno de Anísio Teixeira que defendia a perspectiva da ciência aplicada à formulação de

políticas públicas, forjada na idéia de um projeto nacional de reconstrução da escola e da esfera pública no Brasil, e o propósito cultivado por cientistas sociais de afirmação da pesquisa científica como atividade autônoma, preservada de pressões de tempo, de círculos leigos ou de demandas políticas imediatas.

Avaliado em retrospectiva, o Projeto CBPE ofereceu, do ponto de vista do pensamento social brasileiro, a possibilidade de novas leituras políticas dos problemas nacionais. Na sua pretensão de fazer convergir particularidades regionais para um projeto nacional de educação, capaz de contemplar as divisões sociais, econômicas e culturais do País e afirmar a identidade da nação, contribuiu para ampliar a percepção da diversidade das culturas regionais e das dificuldades da inserção da escola nessas culturas. O recurso às ciências sociais, compreendidas como instrumento de leitura da realidade brasileira, possibilitou um novo olhar sobre o problema nacional e conferiu nova racionalidade ao debate público sobre a educação escolar no Brasil. E se, por um lado, a produção do CBPE reeditou o argumento básico da “tradição realista” – a imagem do Brasil dual, marcado pela convivência do arcaico e do moderno, do rural e do urbano –, ao contrário daquela tradição, desmontou a pauta explicativa das nossas impossibilidades. A pesquisa produzida no âmbito do projeto CBPE contribuiu para revelar nossos anacronismos e estabeleceu um novo lugar metodológico para a pesquisa, no qual a noção de desenvolvimento abriu perspectivas de análise que desmontavam a visão da barbárie. A realidade nacional passou a ser vista como densidade desconhecida e que quando olhada de perto revelava o atraso, mas também enormes possibilidades.

Ressalte-se, no entanto, que as interpretações do Projeto CBPE dizem respeito aos resultados de estudos realizados sobre a sua produção no eixo Rio – São Paulo e indicam que se, de um lado, a experiência quebrou fronteiras entre determinados conceitos e possibilitou deslocamentos do olhar sobre a escola brasileira, do outro, foi também promessa que não se cumpriu integralmente. Imersa em desafios e contradições, a perspectiva multidisciplinar e a intenção de estabelecer relações entre investigações científicas e o planejamento racional de políticas educacionais foi frustrada naquele projeto.

No caso da experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG), a investigação realizada apontou que, à revelia dos propósitos do Projeto CBPE, entre 1956 e 1966, a instituição manteve-se conectada aos dilemas e questões que diziam

respeito à trajetória do projeto político do desenvolvimento regional. Na experiência científica do CRPEMG prevaleceu o padrão de tratamento da questão educacional que já se encontrava em curso no Estado, há décadas. Ao acompanhar a sua atuação e sua produção científica, o que se evidencia é um movimento de *continuidade* que se entrelaça a dois indicadores básicos: o grau de direção organizada do projeto político do desenvolvimento mineiro e a *produção do sentido* conferido ao empreendimento no Estado por aqueles que se envolveram com o projeto.

A percepção desses elementos só foi possível porque procuramos aqui transpor a discussão do plano nacional para o plano regional na expectativa de esclarecer o padrão do desenvolvimento regional e interpretar a relação educação e desenvolvimento em Minas Gerais. A medida foi necessária porque, em geral, os estudos efetuados nesse campo abordam a questão do desenvolvimento numa perspectiva macroanalítica, fundada na lógica centro/periferia e no pressuposto de que a região reproduz o padrão político dominante no sistema nacional. Focalizar a perspectiva regional permitiu vislumbrar aspectos do desenvolvimento mineiro que ofereceram ancoragens para a análise interpretativa construída nesta tese. Isso porque os estudos sobre a economia mineira desvendam particularidades do padrão do desenvolvimento regional que permitiram compreender as razões e as motivações dos sujeitos que se envolveram com as questões relativas ao ajuste do setor educacional às demandas do processo de industrialização e modernização da sociedade mineira.

Reportando aos dados oferecidos por esses estudos sobre a ocorrência em Minas de um padrão de desenvolvimento particular, marcado pela extraordinária capacidade política das elites mineiras de se unirem em torno da formulação e implementação de um projeto político de modernização e recuperação econômica do Estado, a análise empreendida confirmou a premissa de que são as sociedades em suas relações e conflitos constitutivos que definem seus ideais de educação e não o contrário. E desse lugar analítico verificou-se que os propósitos, a forma de atuar e a produção do Centro Regional de Pesquisa em Minas Gerais revelam a autopercepção das elites governamentais dos conflitos básicos da sociedade mineira.

Conflitos que derivam de um roteiro nacional cujo *script* são as mudanças provocadas pela abolição da escravidão e a proclamação da República, acontecimentos que consolidaram a necessidade de fundar um projeto de sociedade e de nação pautado na experiência da modernização política e econômica. Em Minas, como em outras unidades da federação, as

elites políticas e governamentais estiveram convencidas de que o investimento na escolarização das crianças era o instrumento privilegiado para alterar o estado de civilização existente. O projeto educacional elaborado para sustentar tal propósito assumiu o caráter de oferta de instrução elementar para o povo. A educação escolar deveria ser difundida por intermédio da escola primária e da escola profissional e funcionar como estratégia de preparação para o trabalho, de popularização de conhecimentos aplicáveis à renovação das estruturas produtivas e do estabelecimento de uma série de subordinações sociais necessárias para assegurar a governabilidade.

A crença na eficácia da escola, como ponte para aumento da produção e como instrumento capaz de modelar e preparar os indivíduos para sua inserção e cooperação no meio social, embasou inúmeros diagnósticos sobre a sua ausência e a sua ineficácia no cumprimento dessa missão. Com base nesses diagnósticos, diferentes reformas foram postas em prática no Estado, corporificando investimentos na melhoria da eficácia da atuação do professorado, na adequação de métodos e de procedimentos de ensino, na fiscalização e assistência ao ensino, aspectos compreendidos como a forma de assegurar a racionalização e eficácia da escola.

Em Minas Gerais as reformas se organizaram com base em uma fórmula argumentativa e explicativa da natureza do problema da educação e do seu papel como mecanismo de ordenamento social e impulso ao desenvolvimento regional. E nessa direção elas privilegiaram aspectos relacionados à organização administrativa do sistema escolar, à fiscalização do trabalho docente e à ampliação das oportunidades educacionais, como parte das medidas de ordem econômica e social que visavam à melhoria e à modernização das condições econômicas do Estado. Essa associação entre projetos de educação e o projeto político do desenvolvimento regional caracterizou um tipo de estratégia de tratamento da questão educacional que privilegiou aspectos relacionados ao aprimoramento dos quadros do magistério por meio da atualização do uso de técnicas e métodos pedagógicos, divulgados através de instituições interessadas em promover a melhoria dos serviços escolares. Por meio dessas instituições, que Serge Bernstein nomeia de vetores culturais, foram divulgadas e legitimadas sensibilidades, percepções, crenças, referências individuais e coletivas, responsáveis por estabelecer as representações que a sociedade faz de si mesma e por meio das quais busca resposta para suas crises, angústias e problemas.

Na análise aqui empreendida sobre as características que balizaram a política educacional mineira nas décadas de 1950/1960, procurei evidenciar como, por meio desses vetores culturais, se difundiu, por várias gerações, uma perspectiva de leitura do problema educacional, cuja essência pode ser apreendida no argumento da necessidade de modernizar e tornar mais eficazes os serviços do ensino.

Por meio desses vetores culturais foram divulgados conceitos e valores que, ao reafirmarem a ineficácia dos serviços escolares, deram suporte à ação governamental de priorizar o investimento na sua modernização técnico-administrativa. Ou seja, investir na dinamização das atividades de inspeção, assistência técnica e supervisão escolar. Acionado em diferentes momentos da história mineira, o diagnóstico sobre a necessidade de modernizar e racionalizar os serviços da educação concorreu para que o Estado dotasse o setor educacional de instituições cujo padrão de cientificidade na abordagem dos problemas da educação se conectava com o diagnóstico político da necessidade de racionalizar e modernizar os serviços públicos.

As décadas de 1950 e 1960 corresponderam à fase na qual Minas Gerais, retomando as linhas mestras do projeto político do desenvolvimento regional gestadas no governo Valadares, priorizou a construção da infra-estrutura, energia e transporte para suportar a expansão industrial. Ocorre que naquele momento, no qual a elite governamental consolidava a perspectiva da eficácia técnica dos serviços públicos como condição para modernização e dinamização da economia regional, o projeto dos centros de pesquisas, como vimos, propunha um novo ângulo de percepção dos problemas educacionais, pautado em pesquisas estruturadas na associação entre educação e ciências sociais. A perspectiva da pesquisa sociológica chegou a ser formulada no CRPE em experiências desenvolvidas pela Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), mas, foi suplantada pela proposta pragmática do investimento no aperfeiçoamento dos quadros profissionais do magistério.

Os dados apresentados evidenciaram que em Minas Gerais a conexão entre educação e desenvolvimento antecedeu o debate nacional e vinculou-se à cultura política de tratamento da questão educacional que já se encontrava em curso no Estado desde as primeiras décadas republicanas. Uma cultura sedimentada na crença de que a solução dos problemas relativos à educação escolar dependia de investimentos afetos ao campo técnico-administrativo dos serviços escolares: a fiscalização e a assistência técnica às escolas, o aperfeiçoamento dos

professores, a adequação de métodos de ensino, a oferta de prédios com condições higiênicas e de segurança convenientes. Essa concepção se afirmou ao longo da década de 1950, favorecida pela ação do Governo do Estado, que adotava como estratégia para assegurar a eficácia dos serviços públicos, o fortalecimento do espaço de atuação de instituições especializadas. Investidas da autoridade técnica de decidir sobre as questões relacionadas ao ensino e desfrutando o prestígio e o reconhecimento do Poder Público, essas instituições reforçaram a perspectiva técnico-pedagógica de tratamento dos problemas da educação escolar. Do ponto de vista prático, isso significou a continuidade de uma opção política que conferiu hegemonia aos aspectos técnicos da educação em detrimento da discussão sobre a democratização do ensino e sobre seu potencial na reconfiguração da identidade nacional.

Os dados sobre a produção científica e a forma de atuação do CRPEMG contribuem para demonstrar o sentido da renovação educacional para as elites intelectuais e governamentais mineiras. A educação escolar deve ajustar-se às demandas da sociedade recriando hierarquias sem alterar suas estruturas constitutivas. Os caminhos trilhados pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais em Minas confirmaram a longevidade da fórmula argumentativa explicativa dos problemas da educação no Estado. A prioridade ao investimento público em aspectos relacionados à administração do sistema escolar e ao funcionamento interno da escola, distante do afluxo de fatores e demandas sociais específicas.

Além da possível contribuição para a compreensão do caso mineiro, convém salientar outro ponto suscitado neste trabalho: o da importância de se aprofundar o estudo da produção de cada Centro Regional, buscando os diferentes entendimentos e concepções que os personagens envolvidos com o empreendimento nos Estados detinham sobre a temática da renovação educacional. Ao mesmo tempo, ao lançar luz sobre a particularidade do desenvolvimento mineiro, outras questões se evidenciam e demandam investimento de pesquisa, dentre elas a problemática da educação rural, em especial os investimentos na expansão da oferta de vagas e na preparação de professores; os investimentos do Estado no campo do ensino profissional; a participação mineira nas campanhas de combate ao analfabetismo e formação de professores nas décadas de 1950/1960; além da necessidade de esclarecimento sobre os processos de aproximação e distanciamentos estabelecidos entre os campos da educação e das ciências sociais no Estado.

Deslindar a forma como a elite regional compreendeu e atuou na questão do ajuste dos sistemas escolares às demandas do desenvolvimento permanece como um campo aberto a pesquisas e muito pode contribuir para a ampliar a compreensão das tensões e dilemas da escola hoje. Se a perspectiva multidisciplinar de tratamento das questões educacionais não se estabeleceu na experiência do Centro Regional de Minas Gerais, tampouco se afirmou na experiência da pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação no Estado, ela permanece como desafio para a compreensão e o enfrentamento dos dilemas da educação mineira.

REFERÊNCIAS

1 Livros, artigos e teses

ABREU, Jayme. Educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características. In: SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA. *Anais...* Rio de Janeiro, 1955.

ABREU, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968, v. 8, Série IV (Coleção Sociedade e Educação).

ABREU, Jayme. Pesquisa e planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, p. 99-122, jul./set. 1956.

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. Brasília: INEP, 2006.

BAIROCH, Paul. *Desenvolvimento/subdesenvolvimento*. Enciclopédia Einaudi. 1986, v. 7.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira (1900-2000): provocações em educação*. Campinas: Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2000.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pro pátria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Difel, 1976 (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

BESSA, Pedro Parafita de. *A crise do mundo moderno: o magistério e a pesquisa*. Kriterion, v. 11, n. 45-46, p. 548-559. jul./dez. 1958.

BIANCH, Antonieta. Memória e história: Fae-UFMG. In: DALDEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Eméritos e pioneiros: destaques da educação*. Belo Horizonte. FaE/UFMG, 2005. 99 p.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores Sociais*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

BRABYN, Howard. Nascimento de um ideal. *O Correio da Unesco*, n. 12, p. 5-12, 1985.

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

BUSINI, Giovanni. Elite [verbete] In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1999, v. 38, Sociedade/civilização, p. 245-270.

CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CAMPOS, Maria Christina de Souza. Bibliografia comentada sobre sociologia da educação no Brasil. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (Coord.). *Introdução ao estudo de Sociologia no Brasil*/ Trabalho apresentado no Encontro Internacional de Estudos Brasileiros e I Seminário de Estudos Brasileiros. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), 13 a 25 de set. 1971, p. 263-312.

CARDOSO, Fernando Henrique; REYNA, José Luiz. Industrialização, estrutura ocupacional e estratificação social na América Latina. *Dados: Publicação Semestral do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro*, n. 213, 1967.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento no Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Laerte Ramos de. As diretrizes e bases: breve historia. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 203-216.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Vilma Peres (Org.). *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Unesp, 1997.

CASASANTA, Mário. Discurso pronunciado por Mário Casasanta na sessão solene de instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em fevereiro de 1957. *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais*, n. 1, p.17-30, abr./1958.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O INEP ontem e hoje. *Um olhar para o mundo: Contemporaneidade de Anísio Teixeira*, Rio de Janeiro, 2 set. 1999, Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 11 p. Disponível em: [http://www.prossiga._r/anisio Teixeira/artigos/helena.html].

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 705-725, set./dez. 2006.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*, v. 18, n. 43, p. 26-37, dez. 1997.

CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 66, 13-24 ago. 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e sociedade no Brasil. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-64, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 Anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

CUNHA, Luiz Antônio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. *Tempo Social*, v. 4, n. 1-2, p. 169-182, 1º sem. 1992, [Também publicado, com algumas alterações, sob o título “Educação na Sociologia: um objeto rejeitado?” *Cadernos CEDES*, n. 27, p. 9-22]

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 171, p. 175-195, maio/ago. 1991.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 116-126, abr. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: FARIA FILHO, Lucianoi M.; LOPES, Eliane Marta; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: CONFERENCIA PROJETO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL (1822-2022) (Proferida em 28 de jun. de 2007). Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br:8080/pensareducacao/pgns/textosconfs.htm>> Acesso em: 20 nov. 2007.

DIAS, Fernando Correia. Estado e desenvolvimento em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 25-26, p.111-136, jul. 1968/jan. 1969.

DINIZ, Clélio Campolina. A industrialização mineira após 1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, I, História Econômica do Brasil Contemporâneo. *Anais...* USP, set. 1993.

DULCI, Otávio Soares. As elites mineiras e a conciliação: a mineridade como ideologia. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo: ANPOCS/Cortez, 1984.

DULCI, Otávio Soares. Minas Gerais: continuidade e mudança. *Revista de Cultura & Política*, São Paulo n. 7, p. 75-91, 1982.

DULCI, Otávio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

FALCON, Francisco. Pluralidade disciplinar e conceitual. Da história das idéias à história intelectual e/ou cultural. In: VAINFAS, Ronaldo Cardoso; FLAMARION, Ciro. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império. In: CONFERENCIA PROJETO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL (1822-2022) (Proferida em 26 de abr. de 2007). Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br:8080/pensareducacao/pgns/textosconfs.htm>> Acesso em: 20 nov. 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934)*. Bragança Paulista: Ed. USF, 2001.

FARIA, Maria Auxiliadora de. *A política da gleba: as classes conservadoras mineiras – discursos e praticas na Primeira Republica*. Tese – Doutorado, USP, 1992.

FAUSTO, Boris (Org.). *A crise dos anos vinte e a revolução de 1930: o Brasil republicano*. 2. ed. São Paulo: Difel, t. 3, v. 1, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 11. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional. 1983, [1. ed. 1963].

FERREIRA, Márcia dos Santos. *O Centro de Pesquisas do INEP: pesquisas e políticas educacionais entre as décadas 1950 e 1970*. Tese – Doutorado, Faculdade de Educação, USP: São Paulo, 2006.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)*. Dissertação – Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

FEVBRE, Lucien. *Combates pela História I*. Lisboa: Presença, 1977.

FREITAS, Marcos Cezar de. Brasil 1954-1964: sugestão de roteiro a partir da história das idéias educacionais (Anísio e Vieira Pinto). *Revista Brasileira de História*, v. 14, n. 27, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de. História, interpretações e identidade nacional: os “encontros de Anísio Teixeira” In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira (1900-2000): provocações em educação*. Campinas: Ed. Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais*, São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Ed. Universidade de São Francisco, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. Pensamento republicano e reconstrução social no(s) manifesto(s): formas e falas. In: XAVIER, Maria do Carmo; FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, co-edição FCH/FUMEC, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História da economia política da educação: cultura política e diagnósticos culturais nos argumentos favoráveis ao financiamento público da educação no Brasil (1800-2000)*. Projeto Integrado de Pesquisa, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8080/pensareducação/pgns/textosconfs.htm>. Acesso em: 20 nov. 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2007, p. 80-95.

FURTADO, Celso. *Entrevistado por Aspásia Camargo e Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002, 52 p. (Série Pensamento Contemporâneo).

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

GIDDENS. A vida numa sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; BECK, V.; LASKH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997, cap. 2, p. 73-133.

GOMES. Ângela Castro (Org.). *O Brasil de JK*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 122, abr./jun. 1971, p. 209-241 [Também publicado em *Cadernos de Pesquisa*, n. 1, p. 1-47, 1971].

GUIDO, Cristina. [verbete] Celso Monteiro Furtado. In: ABREU, Alzira Alves *et al.* *Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós 1930*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

HADDAD, Maria de Lourdes Amaral. *Faculdade de Filosofia de Minas Gerais Raízes da Idéia da Universidade na UMG*. 1998. Tese – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988.

HORTA, Cid Rebelo. *Famílias governamentais de Minas Gerais: segundo seminário de estudos mineiros*. Belo Horizonte: UMG, 1956.

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930-1970*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

IGLESIAS, Francisco. *Política econômica do governo provincial mineiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1958.

JASMIM, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 57, 2005.

KNEI-PAZ, Baruch. Trotski: revolução permanente e revolução do atraso. In: HOBBSAWN, Eric *et al.* *Historia do marxismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, v 5.

LAFER, Celso. *JK e o programa de metas (1956-61): processo de planejamento e sistema político no Brasil*. Tradução de Maria Victória Benevides. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

LEHER, Roberto. Unesco, Banco Mundial e educação dos países periféricos. *Universidade e Sociedade*, Ano XI, n. 25, 2001.

LEROY, Noemia Maria Inês Pereira. *Gatopardismo a educação: reformar para não mudar – o caso de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LUGLI, Rosário Genta. *O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. 2002. Tese – Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

MAIO, Marcos Chor. *A História do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. 1997. Tese – Doutorado, Instituto Universitário de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1997.

MAIO, Marcos Chor. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco. *Revista de Ciência e Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./out. 1998.

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, out. 1999.

MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARCONDES DE SOUZA, Danilo. A filosofia da linguagem de J. L. Austin. In: AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARIANI, Maria Clara. Educação e ciências sociais: o instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. In: SCWARTZMAN, S. A formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.

MATA MACHADO, Bernardo. O poder político em Minas Gerais: estrutura e formação. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, v. 1, n. 1, 1986.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lília (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A experiência do CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. P. C (Org.). *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravel, 1997. (Coleção da Escola de Professores)

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A formação dos mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. In: _____. (Coord.). *Relatório final de pesquisa*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC – Rio, 2002.

MICELI, Sérgio (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo, Sumaré: Fapesp/Idesp, 1995. v. 2.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAIS, Reginaldo. *Celso Furtado: o subdesenvolvimento e as idéias da CEPAL*. São Paulo: Ática, 1996.

MOREIRA, João Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), 1960.

MOREIRA, João Roberto. Sociologia política da lei diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. Belo Horizonte, n. 9, v. 11, p. 177-211, jul. 1960a.

MOTTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

MOTTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1977.

MYRDAL, Gunnar. *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas: textos de economia contemporânea*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960.

NORA, Pierre. Memória histórica e memória coletiva. *A Nova História*, Portugal: Ed. Coimbra: Almedina, 1990.

NUNES, Clarice. A luta pela escola primária no Brasil. In: SMOLKA, Ana L. Bustamante; MENEZES, Maria C. (Org.). *Anísio Teixeira (1900-2000): provocações em educação*. Campinas: Ed. Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2000.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: EDUFF, 2002. 192 p.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro; PEIXOTO, Ana Maria C.; PRATES, Maria Helena Oliveira. *O PABAE: a volta dos tempos de Francisco Campos e a oposição dos educadores católicos*. Brasília: INEP/MEC, 1995, 27p. (Documental. Relatos de pesquisa; 34).

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. 68 p.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. OBRA. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil (da Colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/INEP, 1999.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e estado em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 11. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983. [1 ed. 1963]

PRATES, Maria Helena de Oliveira. *A introdução oficial do movimento da escola nova no ensino primário em Minas Gerais: a escola de aperfeiçoamento*. 1989. Dissertação – Mestrado em Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1989.

QUEIROZ, Amaro Xisto Queiroz. A situação das ciências sociais. *Kriterion*, v. 2 n. 7-8, p. 202-220, jan./jun. 1947, 1949.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Desenvolvimento, no Brasil, das pesquisas empíricas de sociologia: ontem e hoje. *Revista Ciência e Cultura*, v. 24, n. 6, p. 511-525, 1972.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A crise do poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

REBELO, Ricardo. Entrevista. In: COSTA, Maria Lúcia Prado. *A colheita da fazenda-escola fundamar*. São Paulo. Santander/Abrinq, 2004.

REUNAUULT, Abgar. *A palavra e a ação*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1952.

REUNAUULT, Abgar. Crise do ensino: aspecto da crise geral do Brasil. *Revista Kriterion*, v. 6, n. 23-24, p. 10-31, 1953.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação conformada: a política pública de educação (1930-1945)*. 1990. Dissertação – Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana*. Campinas: Autores Associados, Brasília: Ed. Plano, 2004.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do INEP*. 1988. Dissertação – Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1988.

SCHARTZMAN, Simon. *O pensamento nacionalista e os “Cadernos do Nosso Tempo”*. Brasília: Ed. Unb, 1981.

SCHWARTSMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getulio Vargas, 2000.

SILVA, Alberto da Costa e. Quem somos nós no século XX: as grandes interpretações do Brasil. In: MOTTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000) : a grande transação*. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. (1959) *Introdução à crítica do ensino secundário no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SILVA, Geraldo Bastos. *Educação e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1957.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SKINNER, Quentin. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: UNESP, 2000.

SKINNER, Quentin. Meaning an understanding in the history of ideas. *History and Teory*, n. 8, v. 1, p. 3-53, 1969.

SWINDLER, A. Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, n. 51, p. 273-286, 1989.

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano II, n. 7, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999. Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 50, abr./jun. 1953.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n. 67, p. 3-29, 1957.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XVII, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. *Revista Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Ano VI, v. 9, n. 16, jan./abr. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. O espírito científico e o mundo atual. In: _____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Cia Editora nacional, 1977.

TILLY, Charles. Contention repertoires in great britain (1758-1834). *Social Science History*, v. 17, n. 2, p. 253-280, 1993.

TOLEDO, Caio Navaro. *ISEB: fabrica de ideologias*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1982, 195 p.

VEBLEN, Thorstein. A Alemanha imperial e a revolução industrial. In: James-Dewey-Veblen. São Paulo, abr. 1974, p. 267-269. (Coleção os Pensadores XL).

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL Diana Gonçalves; CRISTIANO, Maria Cecília C. S. (Org.). *A memória e a sombra, a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. Representações da educação no debate político partidário republicano de Minas Gerais (1889-1906). In: IV CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, *Anais...* Universidade Federal de Juiz de Fora, 7 e 10 maio 2007. CD ROOM.

VIDAL, Diana Gonçalves. Bibliografia escolares: escolanovistas nos anos de 1920 e 1930. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 187-211.

WATANABE, Hiroshi; BRAGA, Welber da Silva; BASTOS, Tocary Assis; TAVARES, José Nilo. *Várzea do Pantana: interação e transição/uma pesquisa sociológica*. Centro regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (INEP-MEC), 1962.

WIRTH, John. *O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira, 1889-1937*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: CDAPH / EDUSP, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo; FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, co-edição FCH/FUMEC, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1980. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006.

2 Documentos

BRASILIA/INEP. Mensagem do Presidente Juscelino Kubitschek ao Congresso Nacional, 1956. A educação nas mensagens presidenciais: período 1890-1986. Brasília: O Instituto, 1987. v. 2, 589 p.

MINAS GERAIS. Governador Bias Fortes, Jose Francisco. *Mensagem a Assembléia Legislativa: apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na sessão de 15 de junho de 1956*. Belo Horizonte: 1956.

MINAS GERAIS. Governador Bias Fortes, Jose Francisco. *Mensagem a Assembléia Legislativa: apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na sessão de 1º de Fevereiro de 1959*. Belo Horizonte: 1959.

MINAS GERAIS. Governador Clovis Salgado. *Mensagem a Assembléia Legislativa apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na sessão de 15 de junho de 1955*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1955.

MINAS GERAIS. Governador Magalhães Pinto, Jose de. *Mensagem a Assembléia Legislativa: apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na sessão ordinária de 1961*. Belo Horizonte: 1961.

MINAS GERAIS. Governador Magalhães Pinto, Jose de. *Mensagem a Assembléia Legislativa: apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na sessão ordinária de 1962*. Belo Horizonte: 1962.

MINAS GERAIS. Governador Magalhães Pinto, Jose de. *Mensagem a Assembléia Legislativa apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na reunião solene de instalação dos trabalhos da 1ª sessão ordinária da 5ª legislatura de 1963*. Belo Horizonte: 1963

MINAS GERAIS. Governador Magalhães Pinto, Jose de. *Mensagem a Assembléia Legislativa apresentada pelo governador do Estado de Minas Gerais na reunião solene de instalação dos trabalhos da 3ª sessão ordinária da 5ª legislatura de 1965*. Belo Horizonte: 1965

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. *Palestras: dirigidas ao povo mineiro pelo rádio em 1951-1952*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953, 199p.

3 Fontes documentais extraídas de periódicos

A AÇÃO do INEP e centros de pesquisas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 33, n. 78, p. 98-125, abr./jun. 1960.

AS ATIVIDADES do INEP e dos Centros de Pesquisa Educacionais (1958), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

DISCURSO pronunciado por Mário Casasanta na sessão solene de instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais em fevereiro de 1957. *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais*, n. 1, abr./1958, p.17-30.

ENTREVISTA coletiva concedida pelo Diretor do INEP Anísio Teixeira. “A extensão da escolaridade do ensino primário”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63 jul./set.

ENTREVISTA coletiva concedida pelo Exm.º Sr. Dr. Clovis Salgado à imprensa. A extensão da escolaridade do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, p. 202-206, jul./set. 1956.

ENTREVISTA coletiva concedida pelo Exm.º Sr. Dr. Clovis Salgado à imprensa, “A extensão da escolaridade do ensino primário”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, jul./set., p. 202-206.

O CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, n. 61, p. 145-153, 1956.

OS PROBLEMAS do INEP no setor de estudos e pesquisas e sua solução pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n.1, mar. 1956.

4 Fontes

BOLETIM DA SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, Rio de Janeiro, n. 27, 1955.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS, Belo Horizonte [1957], n. 1, 1958.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS, Belo Horizonte [1959], n. 2, 1960.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS, Belo Horizonte [1960], n. 3, 1961.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS, Belo Horizonte [1961], n. 4, 1962.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS, Belo Horizonte [1962], n. 5, 1963.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS, Belo Horizonte [1963], n. 6, 1965.

BOLETIM DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS JOÃO PINHEIRO, Belo Horizonte [1966], n. 7, 1967.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, Rio de Janeiro, n. 24, jul. 1959.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, Rio de Janeiro, n. 26, set. 1959.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, Rio de Janeiro, n. 31, fev. 1960.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS,
Rio de Janeiro, n. 41, dez. 1960.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS,
Rio de Janeiro, n. 52, nov. 1961.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS,
Rio de Janeiro, n. 61, ago. 1962.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS,
n. 66, Rio de Janeiro, jan. 1963.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 11-12, 1961.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 35-36, jan./fev. 1963.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 39-40, maio/jun. 1963.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 65, jan./fev. 1966.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 67, maio/jun. 1966.

BOLETIM INFORMATIVO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE
MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 75, set./out. 1967.

RELATÓRIOS de atividades do CRPEMG enviados ao INEP: dos seguintes períodos: do
quinqüênio 1956-1960, de junho de 1957, anual de 1957, 1959 a 1961, 1º semestre de 1962,
de junho de 1963, de novembro de 1963, de dezembro de 1963, 1º trimestre de 1964,
dezembro de 1964, de março a dezembro de 1967, anual de 1967, janeiro de 1968, de agosto a
outubro de 1968 (DDIP), de janeiro a março de 1969 (DEPE), anual de 1969 (DEPE), 1º
trimestre de 1970 (DEPE), 2º trimestre de 1970 (DEPE). Acervo documental CRPEMG,
registro 17/1/138, caixa 25, Belo Horizonte, Minas Gerais.

5 Anais

ANAIS da 10ª conferência nacional de educação. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 15 a 30 nov. 1950.

ANAIS da I conferência nacional de educação. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Brasília, mar. 1965.

ANAIS Segundo Seminário de Estudos Mineiros. Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 22 a 27 out. 1956.

6 Obras de referência

ABREU, Alzira e *et al.* *Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós 1930*. 2. ed.ver. Rio de Janeiro: FGV: CPDOC, 2001.

SILVA, Benedito (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

ANEXOS

QUADRO 1
PESQUISAS CONCLUÍDOS E PUBLICADOS NOS BOLETINS CRPEMG - 1960/1965

INICIO/ TERMINO	AUTOR/COLABORADOR	TÍTULO DA PESQUISA	PUBLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
1957/1960	Mário Casasanta (Coord.) <u>Colaboradores externos</u> José Eduardo Morais Antonio Sales Filho <u>Colaboradores do CRPE</u> Ma. Carmo Arreguy Correia Elzi Neves Marques campos Maria Socorro A. Souza Marília Diniz Bambirra Ma. Tomázia de Moura <u>Datilografia e Revisão</u> Therezinha Rezende Campos Ma. Glória Lara Resende Ma. Helena Carneiro Paula Ma. Carmo Arreguy Correia <u>Levantamento Vocabulário</u> Branca das Neves Simões Ma. Socorro Alvim Souza Ma. Helena Carneiro Paula Alda Lopes Figueiredo <u>Capítulo Ortografia</u> Lúcia Monteiro Casasanta	<i>Levantamento da Linguagem Infantil em Belo Horizonte</i> a. Ortografia na Escola Primária b. O uso do artigo c. Crase d. Os erros no uso dos verbos e. Ter por haver f. Expressões de movimento e a preposição em concordância g. Linguagem popular nas composições infantis h. Preposições i. O aportuguesamento de palavras estrangeiras j. Regência k. Os pronomes nas composições infantis l. Pontuação e uso da vírgula (Maria Socorro Alvim) m. Domínio de termos históricos (Marília Bambira)	Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais nº 2 Maio de 1960. Pág.15-207. Boletim Informativo n. 5/6, maio junho 1960 p. 5	<u>Objetivo da Pesquisa</u> Fixar uma idéia do nível ortográfico das escolas primárias de BH <u>Fontes Arroladas:</u> 400 composições de crianças do terceiro e quarto ano primário dos grupos escolares de Belo Horizonte. Coleta realizada sem distinção das zonas urbanas nas quais funcionavam as escolas. O projeto contém sub-projetos desenvolvidos com colaboradores.
1958;1961	Mário Casasanta Colaboração de funcionários do CRPE/MG	<i>Vocabulário Infantil/ Como Vamos de Ortografia</i> 2ª parte da pesquisa: “ <i>Levantamento da Linguagem Infantil em Belo Horizonte</i> ”.	Boletim CRPE. n ° 3. 1961 Boletim Informativo n. 5/6 , maio/junho de 1960 p. 5	<u>Objetivo da Pesquisa.</u> Confrontar os resultados de ditado aplicado a quatro turmas do 4º. Ano primário do IEMG com os de 150 jovens de uma escola de Baltimore, Maryland. EUA.

INICIO/ TERMINO	AUTOR/COLABORADOR	TÍTULO DA PESQUISA	PUBLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
1957/1960	Mário Casasanta	<i>A Evolução das Idéias Pedagógicas: A moreninha e a educação nacional do seu tempo (um estudo do pensamento pedagógico de Macedo)</i>	Boletim CRPE n. 2 , 1960. p.317-391	<u>Objetivo:</u> Propõe recolher no romance, notícias da escola do século XIX e elementos para uma visão do Brasil para além dos documentos oficiais e da opinião dos jornais.
1957/1960	Mário Casasanta	<i>A Educação Brasileira em A Escrava Isaura</i>	Boletim n. 3, 1961 p.303-346	Imagem Brasil escravagista. Discute propósitos do autor ao produzir a obra. Destaca conflitos de idéias que predominam no período
1957/1960	Aires Mata Machado Filho Marília Diniz Bambirra	<i>Subsídios para o Estudo da Freqüência de Erros</i> a. Ortografia b. Pontuação c. Verbos Pronominais d. Colocação de Pronomes e. Concordância f. Crase g. Regência do Adjetivo	Boletim CRPE, n ° 2 p.235-275	Objetivo encontrar percentual de erros cometidos por alunas do Instituto de Educação de Minas Gerais e classificar suas modalidades, para orientar o professor de português.
1958/1960	Maria Amorim Ferrara	<i>Pesquisas sobre o Folclore</i> a. Como Brincam as Crianças b. Brinquedos sem Música c. A escolha do pegador d. Modinhas de Minas gerais e. Cantigas que animam o trabalho: abôio, canções de colheitas, da capina, da sementeira, etc. f. Danças Cantadas g. Brinquedos de Roda	Boletim n. 2 p. 208-234, 1960.	Busca variantes de brincadeiras em diferentes zonas do Estado. Relação entre canto espontâneo e brinquedo de roda. Coleta dados através questionários e dados recolhidos nos cursos de férias em 1959. Conclui que o brinquedo espontâneo, socializado tende a desaparecer nas cidades maiores e bairros mais abastados.O folclore nativo está sendo influenciado vivamente pelo repertório escolar.

INICIO/ TERMINO	AUTOR/COLABORADOR	TÍTULO PESQUISA	PUBLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
1960	Edgard Coelho Renault	<i>Aspectos do ensino da aritmética no curso ginásial</i>	Boletim CRPE n º2 , 1960 p. 290-294	Indaga as causas das deficiências no ensino da aritmética e geometria. Dados recolhidos em prova escrita de 174 candidatas à matrícula no 1º. Ano do curso de Formação de Professoras do IEMG, produziu-se teste para verificação dos conhecimentos na matéria.
1960	Edgard Coelho Renault Colaboração: Maria de Lourdes Guerra Eliseta Ordones Oliveira	<i>Uma Sondagem do no Ensino primário de aritmética</i>	Boletim n. 3, 1961 p.264-271	Verifica as dificuldades enfrentadas pelas professoras na execução do programa de ensino primário do Estado de MG.causas das deficiências no ensino da aritmética e geometria. Sugere diante da” indiscutível deficiência de capacidade de calculo” a conveniência de se fazer o curso primário em mais de quatro anos, ou, pelo menos, de aumentar o numero d horas de trabalho diário, medida essa que por vários motivos, será dificilmente praticável.
1962	Edgard Coelho Renault <u>Colaboradoras</u> Aplicação dos testes. Branca Stela das Neves Simões Dalva tanajura Freire Maria de Lourdes Marques Guerra, Elzi Neves Marques campos Maria da gloria Lara Resende.	<i>Pesquisa Referente a resultados do ensino normal.</i>	Boletim CRPE n º4 , 1962 p.257-265	Avalia conhecimentos de aritmética oferecido sistema de preparação de professoras primárias proporciona as futuras mestras. Conclui que a falta de “preparo em matemática encontra seus principais obstáculos na desarticulação do curso ginásial, o qual não se entrosa e não se ajusta à diretriz das escolas normais”. Sugere curso preparatório para formação de boas mestras de escola primária. p.264-5
1961	Edgard Coelho Renault	<i>O Ensino de Matemática no curso de formação de professoras primárias</i>	Boletim CRPE n º6 , 1965. p. 77-90	_Dá seqüência as sondagens publicadas nos Boletins 2 e 4. O estudo pretende estabelecer uma comparação entre o ensino em vigor e o que é necessário às futuras mestras. P.79

INICIO/ TERMINO	AUTOR/COLABORADOR	TÍTULO PESQUISA	PUBLICAÇÃO	OBSERVAÇÕES
1960/1960	Gilka Fontoura Cardão	<i>Pesquisa dos Estágios Lógicos do Pensamento e Linguagem – Curso pré-primário (Parte 1)</i>	Boletim CRPE n. 2 maio/1960	Dados recolhidos testes/atividades com crianças de 4 a 6 anos que frequentavam o pré-primário do Instituto de Educação de Minas Gerais.
1961/1961	Gilka Fontoura Cardão	<i>Pesquisa dos Estágios Lógicos do Pensamento e Linguagem – Curso pré-primário (Parte 2)</i>	Boletim CRPE n. 3 Fevereiro/ 1961	Segunda parte da pesquisa.
1962/1962	Gilka Fontoura Cardão	<i>Pesquisa Relativa à Evolução da Linguagem no período Pré Escolar.</i>	Boletim CRPE n. 4 Março/1962 Pág. 319 – 370	A autora justifica a pesquisa com base nos argumentos apresentados por Lourenço Filho sobre a importância dos estudos sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem para “a compreensão os psicológica da criança”
1963/1964	Gilka Fontoura Cardão	<i>Levantamento do vocabulário infantil</i>	Boletim CRPE n .5 setembro/1963	
1965/1965	Gilka Fontoura Cardão	<i>Grafismo como indicação de maturidade para ingresso no 1º ano do curso primário</i>	Boletim CRPE n 6 março/1965	
1965/1965	Geralda Ávila	<i>Nível intelectual e promoção no primário em Belo Horizonte</i>	Boletim CRPE n. 6 , março/1965	
1965/1965	Eliseta Ordones Franco de Oliveira	<i>A classificação de alunos novatos na 1ª série primária em Minas Gerais</i>	Boletim CRPE n . 6 março/1965	Estudos de testes (Teste pré-leitura Eloah R. Kunz; teste ABC Lourenço Filho e outros testes de maturidade para a leitura)

QUADRO 2
PESQUISAS PUBLICADAS EM EDIÇÕES PRÓPRIAS (1959-1964)

Título	Pesquisadores/colaboradores	Localização/Observações
<i>Várzea do Pantana: interação e transição</i>	Hiroschi Watanabe Welber da Silva Braga Tocary Assis Bastos José Nilo Tavares	Publicado em Livro pelo CRPEMG em 1962
<i>Como brincam as crianças mineiras (Pesquisa folclórica)</i>	Maria Amarin Ferrara	Publicado em Livro pelo CRPEMG em 1962
O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império	Paulo Kruger Correa Mourão	Livro publicado pelo CRPEMG em 1959
O Ensino em Minas Gerais no Tempo da Republica	Paulo Kruger Correa Mourão	Livro publicado pelo CRPEMG em 1962
A educação em Minas Gerais e seus aspectos sócio-econômicos	José Nilo Tavares	Livro Publicado pelo CRPEMG em 1964

QUADRO 3
PESQUISAS INICIADAS E NÃO PUBLICADAS

INICIO	AUTOR/COLABORADOR	TÍTULO DA PESQUISA	OBSERVAÇÕES
1957	Mário Casasanta	Idéias Pedagógicas de Machado de Assis	Anunciado no Boletim Informativo CRPE n. 5/6 de 1960 e no Boletim do CBPE n. 41 dez/1960
1964	Hiroschi Watanabe Welber da Silva Braga	O ensino industrial em Minas Gerais	Consta do relatório com o término previsto para dezembro de 1965.
1965	Gilka Fontoura Cardão	Grafismo na determinação da maturidade infantil.	Consta do relatório com o término previsto para novembro de 1966.
1965	Edgard Renault Coelho	O ensino Primário Noturno em Belo Horizonte.	Consta do relatório com o término previsto para fevereiro de 1966.
1965	Therezinha Dardengo	Caracterização do Grupo escolar Julia Kubistchek	Consta do relatório com o término previsto para fevereiro de 1966.
1965.	Maria da Gloria Rezende Marilia Diniz Bambirra Terezinha Campos Avendanho	O sentimento Estético da linguagem na criança de 7 anos.	“ A pesquisadora Ária da gloria Oliveira Rezende transferiu-se para S.Paulo onde está com o trabalho para revisão, apesar das solicitações desta divisão o trabalho ainda não foi devolvido”. Término previsto para junho de 1966.
1968	Therezinha Dardengo Onira de Carvalho Barros	Estudo Histórico sobre uma escola de demonstração do CRPE João Pinheiro (Grupo Escolar Julia Kubistcheck)	Consta do relatório como “pesquisa destinada a confrontar o trabalho educacional realizado em 1967 com o dos anos seguintes para verificar os resultados do trabalho.”
1968	Terezinha Dardengo Terezinha de Oliveira Onira de Carvalho Barros	Evasão no ensino primário e supletivo em Minas Gerais segundo o nível de urbanização (1963/1966)	Consta do relatório como planejada com início previsto para abril de 1968.
1968	Onira de Carvalho Barros	Contribuição da Divisão de Aperfeiçoamento do professor (DAP) à educação brasileira	Consta em relatório como “pesquisa planejada com início previsto para agosto de 1968.

QUADRO 4
PESQUISAS INTERROMPIDAS

Título	Pesquisadores/colaboradores	Localização/Observações
Hábito de estudo do estudante secundário	Doris de Mello Brito	Consta em relatório de pesquisas como interrompida mas sem mais informações.
Testes de Maturidade para a leitura Causas prováveis da reprovação nas diversas séries	Eliseta Ordones Franco oliveira	Os dois títulos constam em relatório de pesquisas como interrompidos mas sem mais informações.
A Evolução da estrutura da frase entre crianças do curso primário em Belo Horizonte.	Therezinha Campos Avendanho	Consta em relatório de pesquisas como interrompida mas sem mais informações.
Expectativas de migração interna Formação de camadas intermediárias urbanas	Onira Carvalho Barros	Os dois títulos constam em relatório de pesquisas como interrompidos mas sem mais informações.