

# Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo

Carlos Eduardo Vieira

Doutor em História da Educação, Professor da Área Temática de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR/PR.  
e-mail: cevieira@ufpr.br

## Resumo

A intenção deste ensaio é discutir, a partir de alguns marcos históricos e teóricos, a configuração da Área da Pesquisa em Educação no Brasil, enfatizando, particularmente, as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais envolvidos neste campo de pesquisa. A análise incidirá especificamente sobre a concepção de Anísio Teixeira, da relação entre ciência e educação, bem como sobre as implicações desta visão no processo de formação do campo da pesquisa em educação no Brasil. As fontes deste texto serão a literatura que aborda a questão da pesquisa na área e alguns textos que evidenciam a concepção de Teixeira. O período analisado se estende da década de 1930, momento de implantação das primeiras experiências de pesquisa em educação no país, até o processo de introdução dessa área de pesquisa na universidade brasileira, na década de 1970.

## Palavras-chave

Pesquisa em educação; Anísio Teixeira; ciência e educação.

## Abstract

The intention of this essay is to discuss, beginning with some historical and theoretical landmarks, the configuration of the Area of Research in Education in Brazil, emphasizing particularly the difficulties verified in the process of the formation of intellectuals involved in this field of research. The analysis will center specifically on the concept of Anísio Teixeira of the relationship between science and education, as well as on the implications of this vision in the process of the formation of the field of research in education in Brazil. The resources for this text will be the literature that touches on the question of the research in the area and some texts that bring out the concept of Teixeira. The period analyzed is from the decade of the thirties, the moment of the implantation of the first experiences in research in education in the country, up to the process of the introduction of this area of research in Brazilian universities, in the decade of the seventies.

## Key words

Research in education; Anísio Teixeira; Science and education.

## Introdução

A trajetória e as idéias de Anísio Teixeira estiveram associadas, ao longo da sua intervenção como intelectual público, a diferentes empreendimentos políticos e educativos, entre os quais gostaríamos de destacar a institucionalização da pesquisa em educação no Brasil. Teixeira dirigiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INPEP) e, a partir desse órgão governamental, criou, em 1956, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). Também esteve à frente da CAPES, na época Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desde a sua criação, em 1951, até 1963. É possível afirmar que, entre os principais expoentes do Movimento pela Escola Nova (MPEN) no Brasil, Teixeira foi o intelectual que esteve mais diretamente ligado ao projeto de desenvolvimento da pesquisa em educação.

O lugar institucional, ocupado por Teixeira, a sua vinculação ao grupo dos pioneiros, a sua capacidade de organização e de liderança, a sua visão estratégica do lugar da educação na sociedade, a sua interlocução com o pragmatismo são alguns fatores que possibilitaram a sua ascendência sobre a Área Educacional brasileira e, especificamente, sobre o campo da pesquisa nesta área do conhecimento. Neste sentido, a intenção deste ensaio é discutir, a partir de alguns marcos históricos e teóricos, a configuração da área da pesquisa em educação no Brasil, enfatizando particularmente as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais envolvidos nesse campo de pesquisa<sup>1</sup>.

A análise incidirá especificamente sobre a concepção de Teixeira da relação entre ciência e educação, e a hipótese a ser explorada está nas implicações desta concepção – que estabelece a educação como espaço de práticas de formação e de gestão do sistema educacional, vinculado intimamente ao saber científico, porém, sem a responsabilidade de produzi-lo diretamente – sobre a configuração desse campo de pesquisa e, sobretudo, sobre o processo de formação dos seus intelectuais.

As fontes deste texto serão a literatura que aborda a questão da pesquisa na área e alguns textos que evidenciam a concepção de Teixeira. O período analisado se estende da década de 1930, momento de implantação das primeiras experiências de pesquisa em educação no país, até o processo de introdução dessa área de pesquisa na universidade brasileira, na década de 1970.

Como em todo ensaio, existe o risco de simplificações analíticas, de apagamento de experiências que, caso exploradas, poderiam demonstrar em parte ou totalmente a precariedade da argumentação desenvolvida. Insisto que não existe a pretensão de uma análise minuciosa da documentação sobre o tema e, sendo assim, este texto não visa provar ou demonstrar a *essência* última dessa questão, mas sim contribuir com o debate, a polêmica e, na melhor das hipóteses, estimular investigações que confirmem ou infirmem as idéias aqui apresentadas.

## A década de 1930 e as primeiras iniciativas de pesquisa dos fenômenos educativos no Brasil

Por um longo período de nossa história colonial, as iniciativas educacionais foram monopólio da igreja católica, mas mesmo com o advento de projetos educativos laicos, no século XVIII, o campo educacional permaneceu, até os anos 30 do século passado, restrito à função de ensinar, de transmitir determinados conteúdos, sejam eles as primeiras letras, os conhecimentos técnico e profissional, os saberes enciclopédicos e/ou as lições cívicas e patrióticas. Nesse longo período, as práticas e os projetos educacionais se constituíram, em nosso país, a partir de diferentes iniciativas políticas, embasados por diferentes concepções de ensino, pedagogias que estavam desvinculadas de qualquer esforço sistemático de investigação do fenômeno educativo, seja no plano empírico-científico ou teórico-filosófico. A educação brasileira se restringiu à apropriação de metodologias desenvolvidas em outros contextos, tais como a *Ratio Studiorum*, o *Método Lancaster* ou a pedagogia do filósofo e pedagogo alemão G. Herbart. Da mesma forma que as chamadas pedagogias tradicionais, as pedagogias vinculadas ao Movimento Internacional pela Escola Nova foram introduzidas no Brasil, no início do século XX, de maneira bastante similar, ou seja, a partir de uma relação com o saber pedagógico em que o processo de recepção não implicou na organização e na institucionalização de grupos intelectuais responsáveis pela crítica e pela reelaboração desses saberes.

Neste sentido, as idéias de Pestalozzi, Montessori, Dewey, entre outros, circularam como alternativas às chamadas pedagogias tradicionais católicas ou laicas, porém, assumidas como modelos a serem implementados. O objetivo dos envolvidos com a educação do povo, das elites e mesmo no âmbito da formação de professores não era a produção de conhecimento científico sistematizado, mas sim a eficiência na aplicação ou, no caso dos cursos de formação de professores, na transmissão dos métodos e das teorias de ensino produzidos em outros contextos históricos e culturais, de maneira a garantir resultados na formação de professores e, por extensão, nos processos de escolarização. Não havia, nesse período, para além de iniciativas isoladas de interpretação e síntese de pedagogias européias e norte-americanas, um esforço sistemático de produção de conhecimento na área.

A idéia de pesquisar o fenômeno educativo, a partir de grupos organizados em torno de determinados modelos teóricos e de protocolos de pesquisa empírica e teórica, surgiu timidamente nos anos 30 do século passado, tendo como pressuposto para a sua constituição o processo em curso de institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país. Nesse período, segundo Xavier (1999), eram inúmeros os diagnósticos que falavam do atraso do país, assim como eram inúmeros os prognósticos que apontavam para a necessidade de o Brasil sustentar o seu desenvolvimento no horizonte da assimilação do moderno pensamento científico. Para além das suas já consagradas possibilidades de controle da natureza, a ciência parecia também

como competente meio de intervenção sobre o social, particularmente sobre a esfera das políticas públicas para a saúde e para a educação. Higienizar o corpo, sanear o meio e moldar a alma demarcaram os horizontes dessa possibilidade aberta pela intervenção do conhecimento sobre o meio social e cultural. Nesse contexto, o conhecimento científico estava associado ao *ethos* da modernidade, que, por sua vez, associava-se às idéias de desenvolvimento econômico e bem-estar social.

Anísio Teixeira foi o primeiro a criar, na sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, entre os anos de 1931 e 1935, espaço próprio para a pesquisa educacional. O Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal foi o primeiro ensaio desse projeto que teria, em 1938, um novo desdobramento: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Apesar do afastamento de Anísio Teixeira das funções públicas durante o Estado Novo, funcionou, dentro do INEP, sob a direção de Lourenço Filho, a divisão de Psicologia Aplicada, definindo então o primeiro marco teórico da pesquisa educacional no Brasil.

A concepção pragmatista assumida por Teixeira, resultado da sua interlocução com as idéias do filósofo norte-americano John Dewey, foi particularmente importante para a definição desse projeto, uma vez que se trata de uma concepção filosófica que tem nos resultados da ciência moderna e, sobretudo, no método da pesquisa empírica, as suas principais bases epistemológicas. O projeto inaugurado pela gestão de

Teixeira na Inspeção de Instrução Pública do Distrito Federal e levado à frente pelo INEP está consagrado na literatura como marco da primeira fase de implantação da pesquisa em educação no Brasil<sup>2</sup>. Baseados nas pesquisas existentes sobre essa primeira fase, podemos afirmar que houve uma predominância de estudos sobre avaliação escolar, testes psicológicos e o desenvolvimento cognitivo da criança. Com Lourenço Filho à frente, ocorreu a disseminação da psicotécnica, a partir de laboratórios experimentais que visavam, fundamentalmente, medir as aptidões dos educandos e organizar turmas homogêneas nas escolas. Na definição da época, a psicotécnica representava a “aplicação da teoria psicológica na solução dos problemas práticos de todas as esferas da atividade humana, particularmente da criança que estuda e do homem que trabalha” (MONARCA, 2001, p. 19).

A ausência de quadros qualificados e de tradição científica não permitiu que, nessa primeira experiência, fosse muito longe. O INEP, convivendo com seus limites de órgão de apoio às políticas públicas do governo federal, desenvolveu algumas iniciativas, entre as quais destacamos: a disseminação de textos, particularmente daqueles vinculados ao ideário da escola nova; a seleção e distribuição de material didático; o treinamento de professores; além do desenvolvimento dos acima mencionados testes psicológicos.

A chamada segunda fase de implementação da pesquisa na área se iniciou em 1956, com a criação, no interior do INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). A partir do CBPE, foram cria-

dos os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. Sob a gestão de Anísio Teixeira, a pesquisa educacional ganhou institutos, recursos e quadros próprios. Nessa fase, há um redirecionamento nos projetos de pesquisa, que, por sua vez, revelam uma nova maneira de pensar cientificamente o fenômeno educativo. De fenômeno estritamente psicológico/cognitivo, a educação passou a ser considerada também como um fenômeno social e cultural. Nesse enquadre, segundo Xavier (1999), as Ciências Sociais assumiram o centro da interlocução dos especialistas em matéria educacional. Pesquisas quantitativas sobre aspectos macro-estruturais das condições do sistema de ensino público brasileiro se somavam a estudos de comunidades, das condições culturais e escolares de cada região. Na grande angular e na visão do particular, o INEP, apoiado pelo trabalho do CBPE e CRPEs, visava captar tendências que permitissem a produção de uma política educacional adequada às necessidades e especificidades do país e das suas regiões.

O incremento da pesquisa na área, a partir do INEP (1938) e do CBPE (1956), resultou em uma aproximação da Área Educacional com a pesquisa desenvolvida no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, embora não tivesse significado uma incorporação ao processo de formação dos intelectuais da área da prática de pesquisa. Os profissionais da educação, termo cunhado pelos renovadores, agregaram à tradicional *missão* de ensinar a tarefa de administrar as escolas e o sistema público de ensino. A

pesquisa em educação seria produzida no âmbito das Ciências Humanas, notadamente entre os quadros oriundos da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. A idéia de formar especialistas em educação é cara aos renovadores, contudo, nesse projeto, estes não seriam pesquisadores *stricto sensu*, mas sim gestores de políticas e de ações em diferentes contextos escolares. Em sintonia com o conhecimento científico gerado pelas Ciências Humanas, a educação se tornaria menos dependente do imprevisto, da tradição, do jogo dos interesses políticos locais.

### **Educação e seus profissionais: entre a ciência e a arte de educar**

As ciências fontes da educação, tal como Teixeira definia a Psicologia, a Sociologia, e a Antropologia, dedicar-se-iam à pesquisa dos fenômenos educativos nas suas dimensões teóricas e experimentais, enquanto que os educadores, envolvidos diretamente nas práticas, produziram a *Arte de Educar*.

Há um diálogo evidente entre Teixeira e Dewey na definição desse ponto de vista sobre a Arte de Educar. Dewey escreveu, em 1938, um texto intitulado *The relation of science and philosophy as the basis of education*, no qual recusou a idéia de uma Ciência da Educação nos termos limitados que o conceito de ciência assumia naquele momento, marcado pela concepção que recusava qualquer possibilidade de interação entre sujeito do conhecimento e objeto da investigação. Nessa chave analítica

sobre as condições do saber científico, segundo Dewey, não cabia a educação, pois todo intento educacional está marcado desde a sua origem pela intenção de interagir com o objeto, pela intenção de fazer da pesquisa um momento de intervenção sobre a realidade, seja ela de um aluno com dificuldades de aprendizagem ou de uma escola que visa construir uma ambiência formativa adequada. Dewey reclamou nesse texto uma revisão do conceito de ciência, de maneira a alargá-lo e, assim, incluir determinados campos do saber que tem na interação sujeito e objeto à sua condição de elaboração como conhecimento social<sup>3</sup>.

Teixeira, em contraste com Dewey, negou, no seu texto “Ciência e Arte de Educar”, resultado de uma conferência em 1957, qualquer possibilidade de uma Ciência da Educação. Ao contrário de Dewey, que investiu na resignificação do conceito de ciência, ele optou por afirmar a relação entre ciência e educação, mantendo suas fronteiras e especificidades bem definidas. A ciência, para Teixeira, representa um saber abstrato; saber que se produz distanciado da experiência social, enquanto que a arte é a permanente reconstrução da experiência social<sup>4</sup>.

Neste ponto, é de fundamental importância afirmar que, para Teixeira, a educação é um instrumento de intervenção social que, quando apoiado no saber científico, potencializa sua eficiência. Não obstante, o processo educativo, resultado da complexidade da experiência pedagógica, não se reduz a mero campo de aplicação do saber científico. A ciência, pela natureza abstrata desse conhecimento, conhece

operando um deslocamento dos fenômenos educativos singulares dos seus lugares de manifestação empírica para um plano teórico, no qual os processos de análise e de obtenção de resultados visam a generalização e a universalização. Logo, não existe possibilidade de relação imediata entre os resultados da pesquisa educacional e a experiência concreta do educando, do educador ou da comunidade escolar. Sendo assim, cabe ao educador mediar a relação entre o saber científico (abstrato e generalista) e a prática pedagógica (concreta e singular). Entre essas dimensões, são possíveis e são desejadas relações, desde que sejam respeitadas suas especificidades, competências e complexidades intrínsecas.

Aqui se evidencia a função dos profissionais da área: operar essa relação entre o saber da ciência e o plano das práticas educativas nas suas diferentes dimensões: do ensino à administração escolar, do planejamento à avaliação da aprendizagem. A intensidade desse processo permitiria a plena realização do ideal pragmatista deweyano da ação educativa como processo de reconstrução da experiência social. O saber científico e, sobretudo, as incorporações de seu método nas práticas sociais possibilitariam ações *inteligentes*, isto é, a adequação entre meios e fins, entre saber teórico-abstrato e prática educativa.

Essas razões teóricas nos permitem compreender porque o processo de implantação da pesquisa em educação, no Brasil, não esteve associado à formação de pesquisadores vinculados diretamente à Área Educacional. Prevaleceu a intenção de aproximar a área da suas ciências fontes, desde

que essa aproximação não significasse subordinação ou incorporação das especificidades das diferentes áreas: a da pesquisa e a da ação educativa. Segundo Teixeira, assim como a Medicina precisa da Biologia Humana e da Química, para o seu aprimoramento, assim como a Engenharia precisa da Física e da Matemática, a educação não pode prescindir do conhecimento produzido pelas ciências fontes. Porém, tanto a Medicina e a Engenharia como a Educação não se reduzem a mero campo de aplicação do saber científico. O exercício dessas artes implica na utilização criativa do saber científico, de maneira que este seja permanentemente reelaborado, adaptado às condições da experiência social.

Teixeira sustentou, assim como Dewey, a ciência moderna como o saber que logrou os melhores resultados no processo de racionalização das práticas mundanas, seja no plano da relação com o mundo das coisas ou na relação com a sociedade dos homens. Sendo assim, a educação deve romper com as práticas irrefletidas, assistemáticas, transmitidas pelo costume e pela tradição e, por outro lado, superar também as pedagogias que não incorporaram a evolução do pensamento moderno representada pela ciência.

Aos especialistas em educação caberia a operacionalização dessa aproximação entre ciência e educação. De um lado garantindo as condições de pesquisa em institutos específicos para esse fim, atraindo áreas psicológicas e sociológicas para esse campo de investigação e, por outro lado, promovendo a disseminação dos resultados desses empreendimentos por meio da capacitação

de professores, da criação de linhas editoriais, de formação de técnicos na área de administração e gestão dos sistemas públicos municipais, estaduais e federal.

Na contracorrente do processo de institucionalização das Ciências Sociais e Humanas no Brasil, que nos anos de 1950 assumiu novo ímpeto na senda da criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB-1955), da consolidação das grandes universidades brasileiras e da formação de uma intelectualidade determinada a explicar o Brasil pela via da produção de um pensamento científico autóctone, a Educação foi associada por Teixeira à arte, não a arte entendida como criação estética, mas sim à artesanidade, na qual ciência, tecnologia e arte de ensinar se associam na elaboração da prática educativa.

Independente da generosidade dessa idéia sobre a arte de educar, muito além do mundo abstrato da ciência e, entre as artes, a mais complexa (TEIXEIRA, 1977, p. 49), essa concepção reforçou a representação da educação como campo eminentemente de prática de ensino, desvinculada da prática de pesquisa. Sendo assim, os seus profissionais/intelectuais tornaram-se idealmente portadores de um saber prático em um mundo em que a teoria se tornava força legitimadora dos saberes acadêmicos.

## Conclusões

No seu extenso artigo, de 1970, intitulado "A pesquisa educacional no Brasil", que ocupou todo o primeiro número dos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, Aparecida Joly Gouveia

afirmou, a partir da análise do processo de implantação da pesquisa na área no INEP e no CBPE, até 1970, que são cinco as principais características dessa produção: descontinuidade nos projetos de pesquisa em função das guinadas nas políticas públicas para educação; excesso de praticismo, ou seja, de pesquisas voltadas para o plano imediato da intervenção; a pesquisa estava restrita aos órgãos governamentais, pois não se desenvolvia no interior das Faculdades de Educação e, sobretudo, do Curso de Pedagogia; as políticas e as práticas educacionais permaneciam à revelia do que era discutido nas pesquisas, mesmo em órgãos do próprio governo.

Nas suas conclusões, Gouveia afirmou que duas medidas deveriam ser tomadas: levar a pesquisa para o interior das universidades, pois lá os projetos gozariam de maior autonomia em relação ao governo federal, e formar pesquisadores especialistas em problemas educacionais, de maneira a constituir um grupo de intelectuais familiarizados com os procedimentos de pesquisa (*research design*) e que tivessem, na educação o seu campo de pesquisa e de atuação. Segundo a autora “questões há, em educação, que dificilmente poderão ser adequadamente focalizadas de ângulo meramente econômico, sociológico ou antropológico” (1970, p. 16).

Os anos que seguiram à publicação desse artigo de Gouveia foram justamente aqueles em que a pesquisa na área começou a ser deslocada dos órgãos públicos para o interior das universidades, a partir da implantação dos Programas de Pós-graduação na área. Não interessa para este ensaio alimentar a polêmica sobre os resul-

tados do processo de implantação dos cursos de pós-graduação, uma vez que outros já o fizeram em termos bastante convincentes. Não obstante, é interessante ressaltar algumas resultantes dessas análises: a subordinação da pesquisa em relação ao ensino nas Faculdades de Educação (GRZYBOWSKI, 1987); a desconfiança institucional em relação à prática de pesquisa (GATTI, 1983); a ausência de tradição de pesquisa (GATTI, 1983); a falta de definição do objetivo da pós-graduação (WARDE, 1990); a lógica credencialista que informava os processos de obtenção de títulos de mestre e de doutor (WARDE, 1990); o crescimento desordenado e o improvisado (CUNHA, 1991); o ritualismo e a burocratização (BRANDÃO, 1986); entre outros aspectos que denotam as dificuldades, os obstáculos presentes no processo de introdução da pesquisa em educação na universidade brasileira.

A situação de precariedade da pesquisa educacional no interior do INEP descrita por Gouveia e, sobretudo, as dificuldades encontradas no processo de criação da Pós-graduação em educação não devem ser associadas, dentro de uma relação de *causa-efeito*, ao projeto de Teixeira. A rigor, a idéia de causa é, hoje, de difícil sustentação em História. Contudo, creio que a ausência de uma política de formação de intelectuais diretamente envolvidos com a pesquisa no interior da área educacional, combinada a outras tendências que historicamente incidiram sobre a constituição do campo educacional no Brasil, contribuiu com a representação da educação como campo eminentemente de ensino, como espaço de formação profissional e, no caso

específico dos Cursos de Pedagogia, de formação de quadros para a administração, supervisão e gerenciamento do sistema público e privado de ensino.

O esforço de Teixeira de aproximar a educação das suas ciências fontes não esteve associado à intenção de formar pesquisadores especialistas na área, mantendo, dessa forma, os seus intelectuais distantes do campo acadêmico ou reproduzindo, neste nível, as práticas que os conformaram como portadores de soluções para o processo de transmissão do conhecimento.

Para além de uma discussão sobre o embate social em torno da legitimidade assumida por determinadas práticas e saberes, a vocação para a intervenção, para o exercício da arte de educar, para ser útil ao país, tendeu a eclipsar, atrasar, atrelar e/ou subordinar a pesquisa na área em relação às demandas advindas do Estado e, mais recentemente, da iniciativa privada e de organizações da sociedade civil. Reivindicar a autonomia de um campo científico não significa pensá-lo destacado da sociedade, olhando para as nuvens, assim como Aristóteles definiu a escola filosófica socrática, mas sim concebê-lo como uma instância que goza de relativa autonomia em relação às circunstâncias políticas conjunturais, ao exercício da apologia e da legitimação dos projetos políticos em curso, às demandas com fins estranhos à produção do conhecimento.

Apesar da complexidade dessa discussão sobre a autonomia ou a ausência de autonomia do campo científico, nesse momento, gostaria apenas de salientar que o pesquisador acadêmico na Área de

Educação é uma figura muito recente na nossa história. A primeira geração com esse perfil encontra-se em plena atividade. O resultado desta recenticidade, em muitos casos, é a desconfiança gerada internamente e externamente à área. Em termos polêmicos, é possível dizer que, na área, ele pode torna-se um ser estranho, associado a uma postura elitista e/ou representante de uma ameaça ao compromisso político da intervenção, uma possível intromissão especulativa e desinteressada em um campo que tem como vocação ser prático e decididamente *compromissado* com a transformação social. Por outro lado, nas outras áreas científicas de mais tradição, o pesquisador da educação pode ser visto como aquele que subordina os rigores da ciência ao imediatismo da prática, aquele que compromete a análise objetiva dos fenômenos em função de uma pretensão ingênua de modificá-los; aquele que é incapaz de produzir o diagnóstico se arvora detentor da cura.

A expectativa de Gouveia em relação à implantação da pesquisa educacional no interior da universidade e em relação à especialização dos pesquisadores na área está se cumprindo, mas o caminho tem sido muito tortuoso e repleto de revezes. Talvez seja possível dizer que, nos anos de 1980 – a partir da consolidação de grupos de pesquisa, de programas de pós-graduação e de determinadas entidades científicas – a pesquisa em educação tenha alcançado melhores condições de produção. Sem romper com a sua especificidade de prática social, de prática de ensino, a área incorporou também espaços para a prática da pesquisa, que não deixa de ser também

uma prática social, mas com a especificidade da produção de conhecimento rigoroso e sistematizado.

Por fim, creio que duas linhas de raciocínio poderiam ser mobilizadas para analisar a implantação da pesquisa em educação no país e o papel de Anísio Teixeira neste processo. A primeira, por hipótese, exploraria a idéia de descontinuidade entre os projetos em curso no INEP e no CBPE, sob a direção de Teixeira, e o processo subsequente de implantação da pesquisa na universidade, a partir da criação dos Programas de Pós-graduação. A hipótese da descontinuidade tem como premissa que o projeto de Teixeira foi deturpado ou derrotado (contingência de toda luta política) e a pesquisa na área, deslocada para as Faculdades de Educação sem tradição de pesquisa, foi obrigada a reconstruir seu caminho na academia brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

A segunda linha, por hipótese, seguiria a idéia exposta neste ensaio, de enfatizar a associação entre a concepção de Teixeira e o processo que manteve a educação e, sobretudo, os seus intelectuais, até meados dos anos de 1970, distantes do campo da pesquisa no Brasil<sup>5</sup>. Nesta hipótese, a ausência de uma política específica de formação de grupos intelectuais especializados em pesquisa educacional e a afirmação da área como campo de práticas educativas e de gestão são considerados como componentes da configuração do campo educacional. A concepção de Teixeira da arte de educar, independente da intenção que informou a sua explicitação, sustenta a tese da íntima relação entre educação e

ciência, mas mantém a dissociação entre educadores e cientistas sociais. Talvez o projeto da Faculdade de Educação, da Universidade do Distrito Federal, de 1935, tão exemplarmente estudado por Ana Waleska Mendonça, contivesse uma proposta de formação dos especialistas em educação que, caso tivesse se tornado hegemônico, alteraria radicalmente o cenário aqui analisado, porém, isto é apenas uma conjectura que este ensaio se permite. O que existe de objetivo nessa proposta de formação analisada por Mendonça é a reafirmação de uma concepção de profissionais vinculados à intervenção social: "os especialistas ou estudiosos da educação, a um só tempo, filósofos e políticos" (MENDONÇA, 2002, p. 107).

Considerando a dificuldade de desvelar a verdadeira intenção do seu projeto, concluiremos com uma máxima cara a Teixeira e aos pragmatistas: *no intuito de descobrir o significado das idéias, indaguem suas conseqüências.*

## Notas

<sup>1</sup> O termo campo não assume, neste ensaio, sentido conceitual, particularmente aquele conferido por Pierre Bourdieu. O termo visa, tão-somente, designar o espaço, o lugar institucional ocupado pelos intelectuais da área no processo de produção da pesquisa em educação no Brasil.

<sup>2</sup> Não pretendo, neste ensaio, debater ou propor uma nova periodização do processo de implantação da pesquisa em educação no Brasil, siglo literalmente os marcos definidos pela literatura que discute o tema, entre as quais cito GOUVEIA (1970), CUNHA (1991), GATTI (1982) e WARDE (1990).

<sup>3</sup> O texto de Dewey foi posteriormente traduzido para o espanhol e assumiu o título de *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1960. Nota-se a

intenção do tradutor de afirmar uma tese que o texto de Dewey, apenas, indica a possibilidade.

<sup>4</sup> O texto *Ciência e Arte de Educar*, apresentado no 1º Seminário Interestadual de Professores, foi posteriormente publicado na coletânea *Educação e o Mundo Moderno*, de 1977.

<sup>5</sup> Existem informações que revelam a implantação de grupos de pesquisa em educação nas universidades brasileiras nos anos 60, em um período anterior à implantação dos Programas de Pós-graduação. Refiro-me à Seção de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e,

em particular, ao trabalho de pesquisa na Área de História da Educação Brasileira. Sem a pretensão de menosprezar a importância deste fato, visto somente dizer que a ampliação em âmbito nacional dessa experiência ocorreu somente nos anos de 1970 com a criação dos Programas de Pós-graduação em Educação. Sobre essa questão, ver "A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação", de Leonor Maria Tanuri (Cf. MONARCA, C. *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí: Unijuí, 1999).

## Referências bibliográficas

AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. 1990. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1990.

BRANDÃO, Z. A. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, n. 31, p. 25-30, ago./set. 1986.

CAMBI, F. A segunda metade do século XX: ciência da educação e empenho mundial da pedagogia. In: \_\_\_\_\_. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 595-644.

CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília: MEC/Capes, 1979. p. 3-15.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 63-77, maio 1991.

DEMO, P. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 76-80, nov. 1985.

DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.

FAVERO, O. A produção e a disseminação do conhecimento na área da educação. *Boletim da Anped*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 44-50, jan./mar. 1987.

GATTI, B. A. (Org.). Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 3-14, fev. 1982.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GOERGEN, P. A. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, n. 31, p. 1-18, ago./set. 1986.

GOLIVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-20, jul. 1970.

- GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em educação. *Boletim da ANPEd*, n. 1, p. 34-38, jan./mar. 1987.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.
- MASSA, R. *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia, 1975.
- MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.
- MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- MONARCA, C. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: INEP, 2001.
- TANURI, L. M. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCA, C. *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí: Unilui, 1999.
- TEIXEIRA, A. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- \_\_\_\_\_. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957.
- \_\_\_\_\_. Ciência e Arte de Educar. In: \_\_\_\_\_. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- \_\_\_\_\_. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.
- \_\_\_\_\_. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 145-149, jan./mar. 1956.
- \_\_\_\_\_. Ciência e Educação. *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 1-3, 1957.
- \_\_\_\_\_. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 30-44, 1955.
- VELLOSO, J. A pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio 1992.
- VIEIRA, C. E. *O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação*. 1994. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - PUC/SP, São Paulo, 1994.
- WARDE, M. *A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas*. Porto Alegre: Anped, 1993.
- \_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.
- WEBER, S. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio 1992.
- XAMER, L. N. *O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisa educacional CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.