

ANÍSIO TEIXEIRA E AS CIÊNCIAS SOCIAIS

ANÍSIO TEIXEIRA AND THE SOCIAL SCIENCES

Karen Fernanda da Silva BORTOLOTI*

Resumo: O presente trabalho examina as ideias do educador baiano Anísio Spínola Teixeira entre os anos 1946 e 1960, focalizando as suas concepções acerca das Ciências Sociais, que estiveram presentes nas propostas e práticas do movimento de renovação educacional. Tendo por pressuposto que o pensamento e as realizações de Teixeira devem ser compreendidos dentro do contexto, o trabalho considera a relação do movimento renovador com as ciências sociais. O referencial metodológico empregado adota o princípio de que Teixeira procede a uma apropriação das Ciências Sociais, recontextualizando conceitos e enunciados. O trabalho evidencia Teixeira pensando a educação a partir das Ciências Sociais, compreendendo as exigências da sociedade e as peculiaridades do indivíduo, rompendo a dicotomia entre o particular e o coletivo.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Ciências Sociais; Escola Nova.

Abstract: This paper examines the ideas and actions of Anísio Spinola Teixeira, an educator from Bahia State, between the years 1946 and 1960, focusing on his conceptions of the social sciences, which were significantly present in the proposals and practices of the movement of the Brazilian educational renewal. Taking for granted that the thinking and accomplishments of Teixeira should be understood in the context in which they were developed, the work considers the relationship of the renewal movement in the social sciences. The methodological framework employed adopts the principle that Teixeira held an appropriation of knowledge of Social Sciences, recontextualizing concepts and statements under the situation in which it is situated. This work shows Teixeira thinking education from the references of Social Sciences to formulate a global view of man, including the demands of society and the peculiarities of the individual, breaking the dichotomy between the individual and the collective.

Keywords: Anísio Teixeira; Social Sciences; New School.

Introdução: As Ciências Sociais no Brasil

Entre o final do século XIX e o início do XX, as Ciências Sociais desenvolveram-se na América Latina por influência de ideias europeias e norte-americanas, como o iluminismo francês, o positivismo de August Comte e o evolucionismo de Charles Darwin. Apropriando-se dessas concepções inovadoras, os brasileiros buscaram equacionar problemáticas relativas à formação do Estado Nacional, sendo o curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Recife, criado em 1827, um dos principais cenários desse movimento. Os juristas pernambucanos, juntamente com os de São Paulo, cujo curso

* Doutora em Educação Escolar – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Araraquara. Araraquara, SP - Brasil. Professora no Centro Universitário Uniseb. E-mail: bortoloti@hotmail.com.

similar foi fundado no mesmo ano, tornaram-se os primeiros intérpretes da sociedade brasileira, em consonância com as teorias dominantes na época.

Embora não exista consenso quanto aos marcos e momentos das interpretações inovadoras, e nem mesmo quanto a seu valor sociológico e científico, considera-se que as primeiras manifestações da Sociologia no Brasil encontram-se nos trabalhos de Tobias Barreto, Silvio Romero, Euclides da Cunha e Alberto Torres, que apresentaram, mesmo que implicitamente, as diretrizes da evolução cultural e institucional do país que os estudos sociais seguiram por muito tempo, colocando em primeiro plano os fatores relativos ao meio e à etnia.

Segundo Fernando de Azevedo (1973), a estruturação das Ciências Sociais no Brasil conheceu três fases principais: uma foi anterior à disseminação do ensino e da pesquisa, na qual as obras tinham caráter mais literário e histórico do que propriamente sociológicas; essa fase estendeu-se da segunda metade do século XIX até 1928, sendo sucedida pelo período marcado pela introdução do ensino de Sociologia nas escolas, de 1928 a 1935, e, finalmente, pela associação entre ensino e pesquisa no âmbito universitário, após 1936. Florestan Fernandes (1977) também elabora três períodos de desenvolvimento das reflexões sociais no Brasil: o primeiro teve início ainda no século XIX, trazendo um pensamento caracterizado pela parcialidade e dependência de outros instrumentos analíticos; o segundo momento, já no primeiro quartel do século XX, exibiu a predominância do uso da reflexão sociológica para explicar as condições históricas e sociais do país; o último período, nos anos 1950, ocorreu quando a Sociologia atingiu padrões característicos do trabalho científico sistemático por meio da investigação empírico-indutiva.

Na visão desses dois autores, até princípios dos anos 1930 a produção sociológica esteve fortemente ligada a preocupações morais, filosóficas e jurídicas, pouco se comprometendo com temáticas metodológicas (IANNI, 1989, p. 86). Foi somente naquela década que as Ciências Sociais passaram a ser invocadas como instrumentos de análise propriamente social, configurando-se um novo período da Sociologia no Brasil (FERNANDES, 1977). A partir de então, os intelectuais brasileiros começaram a questionar as produções anteriores, como as de Euclides da Cunha e Oliveira Vianna, enfatizando a necessidade de consolidar uma nova perspectiva na área. Segundo esses novos intelectuais, as Ciências Sociais deveriam pautar-se em princípios de objetividade e neutralidade (OLIVEIRA; MAIO, 2011). Essa mudança evidenciou a eclosão de um movimento dirigido à consolidação de uma consciência científica na compreensão da realidade nacional, alternativa aos modelos explicativos “paracientíficos” anteriores;

tratava-se de um esforço para superar a visão ensaística em que prevaleciam interpretações generalistas da sociedade brasileira (CANDIDO, 1964).

Foi nos anos 1930 que surgiram importantes centros de formação em Ciências Sociais em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e, especialmente, São Paulo, com a criação da Universidade de São Paulo e da Escola Livre de Sociologia e Política, representantes do empenho na profissionalização de cientistas sociais (OLIVEIRA; MAIO, 2011). O processo de institucionalização da área esteve articulado, portanto, com o ideário de modernização do país, acentuando o propósito de interpretar cientificamente a sociedade brasileira em prol de soluções para seus problemas. Entre 1930 e 1964, o desenvolvimento institucional e intelectual das Ciências Sociais no Brasil foi estreitamente vinculado aos progressos da organização universitária e à disponibilidade de recursos governamentais para a criação de centros independentes de reflexão e investigação (MICELI, 1989, p. 12).

A atuação de educadores ocupados com a formação profissional de professores primários e com a elaboração de concepções educacionais adequadas à nossa realidade também favoreceu a emergência da Sociologia no campo educacional. Quando responsável pela administração do ensino no Distrito Federal, Fernando de Azevedo liderou uma série de reformas que levaram à criação de cursos superiores e à edição e divulgação de manuais e compêndios de Sociologia (VEIGA, 2007). As reformas de Azevedo, tanto no Distrito Federal nos anos 1920 quanto em São Paulo na década seguinte, viabilizaram a inclusão da Sociologia no currículo das Escolas Normais e nos cursos de aperfeiçoamento do professorado.

Tal inclusão foi articulada porque naquele momento a educação foi vista como meio para garantir a intervenção do Estado na sociedade, sendo a Sociologia e outras ciências utilizadas a serviço do “saneamento social” (MATE, 2002). Considerava-se que as diferenças culturais justificavam a necessidade de diferentes orientações, métodos e conteúdos escolares; as distintas formas de vida podiam ser explicadas pela análise sociológica, que assim contribuía efetivamente para a estruturação de um corpo social harmônico, ordenado e produtivo. Quando ganhou notoriedade o ensino de Sociologia e a disciplina firmou-se como auxiliar da Pedagogia, no seio do ideário democratizante do movimento renovador da educação, houve intensa publicação de manuais e coletâneas divulgando as concepções de cientistas sociais europeus e norte-americanos, como Durkheim e Dewey, e de teses sociológicas sobre os problemas brasileiros, como urbanização, migração, miscigenação, analfabetismo e miséria (CHACON, 2008).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi o marco mais significativo da presença da interpretação sociológica no campo da educação brasileira nos anos 1930. No texto elaborado por Fernando de Azevedo encontra-se a tese de que a educação deve respeitar as particularidades psicológicas dos educandos para melhor inseri-los na ordem social, o que levaria a educação a cumprir o desígnio de produzir um novo homem e, assim, modificar a estrutura da sociedade (MATE, 2002, p. 142). O Manifesto exprime a busca do equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, em defesa de uma escola que responda ao mundo em transformação por meio de uma nova definição de suas próprias responsabilidades perante a reordenação da vida em coletividade, levando em conta as tendências e capacidades de cada pessoa.

O principal responsável pela difusão da Sociologia como disciplina basilar para a formação de professores e para a educação nacional foi Fernando de Azevedo. Após o inquérito que elaborou para o jornal *O Estado de São Paulo* em 1927, Azevedo foi convidado para liderar a Instrução Pública do Distrito Federal, onde, já pautado nos ideais escolanovistas¹, criou escolas adaptadas ao meio, fosse urbano, rural ou litorâneo, e uma escola profissional de educação física (NASCIMENTO, 2010). Para Fernando de Azevedo, a Sociologia era em um conjunto de teorias e metodologias que tinha como objeto de estudo a sociedade; não havia uma Sociologia Brasileira, mas uma Sociologia no Brasil, suficiente para traçar planos ideológicos e políticas educacionais capazes de transformar a realidade nacional (PAGNI, 2000).

Azevedo considerava a Sociologia condição para o progresso da sociedade brasileira, imputando-lhe papel fundamental na elaboração de diagnósticos e na apresentação de soluções (NASCIMENTO, 2010). Em 1934, lançou o livro *Princípios de Sociologia*, obra de orientação positivista e amplamente fundamentada em Durkheim. Sua contribuição teórica mais substancial à educação encontra-se em *Sociologia educacional*, de 1940, em que confere à disciplina homônima uma base sociológica, considerando a educação um dos campos da investigação sociológica; mediante um sistema de conceitos, o processo educacional é definido como processo de socialização, a ser estudado em conexão com as instituições sociais, tanto as genéricas, como a família e o Estado, quanto as específicas, como a escola.

Aliando sugestões de Durkheim, dados da Antropologia moderna e sua própria experiência como educador, Fernando de Azevedo contribuiu decisivamente para estabelecer a relevância da Sociologia na discussão sobre o valor do saber científico no estudo dos problemas e na busca de respostas no campo da educação. Além dele e de outros renovadores dos anos 1930, vários intelectuais envolveram-se na divulgação da

Sociologia, dentre os quais Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, responsáveis pela vasta produção sobre nossa formação social. Os grandes eixos de interpretação do Brasil moderno foram dados pelas obras desses autores, marcos fundadores de uma ciência social pautada na pesquisa de fontes e na interpretação dos grandes movimentos sociais, humanos, econômicos e políticos constituintes da nacionalidade brasileira, deixando para trás as extrapolações derivadas de modelos analíticos oriundos de outras realidades.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, houve significativo decréscimo nas atividades de ensino e pesquisa em Ciências Sociais, devido às restrições impostas pelo governo ditatorial de Vargas. Foram anos problemáticos para a educação, não apenas pelo afastamento de vários pensadores progressistas, mas também pela adoção de uma política educacional autoritária e uniformizante que reforçou a bandeira do nacionalismo no currículo e nas práticas escolares, privilegiando o ensino da moral, do civismo e da educação física.

A partir de 1945, com a redemocratização do país, a Sociologia passou a viver um momento favorável; na década de 1950, foram enfatizadas pesquisas acerca do folclore, da arte, da literatura e da psicologia social, reativando o debate sobre o sentido da modernização e viabilizando o surgimento de uma ciência social mais voltada para o processo de transformação nacional (LIEDKE FILHO, 2005).

Praticamente não havia no Brasil, até então, distinção nítida entre a Sociologia e outras Ciências Sociais; a Sociologia sobrepunha-se à Ciência Política e mesmo à Antropologia, ou confundia-se com a Economia Política e a História. Com o término da II Guerra Mundial o mundo se reconfigurou, e o que era expressão do atraso, da miséria e da falta de civilidade passou a ser chamado de subdesenvolvimento. O léxico da economia ganhou lugar privilegiado, e o par conceitual “desenvolvido – subdesenvolvido” tornou-se presença ubíqua nos discursos que indicavam a necessidade de mudança.

Os intelectuais brasileiros passaram a buscar caminhos para dar fim ao subdesenvolvimento, o que colocou os estudos sociais em destaque, lugar antes ocupado pela Psicologia. Com seus métodos e técnicas, a Sociologia definiu-se como campo científico, sendo reiteradamente chamada para auxiliar na estruturação de soluções para os problemas sociais que impediam a mudança do país (LIEDKE FILHO, 2005).

Foi na década de 1950 que se constituíram as primeiras organizações de classe da área, permitindo a consolidação da Sociologia como disciplina independente; em 1953 ocorreu o II Congresso Latino-Americano de Sociologia, e em 1954, o I Congresso

Brasileiro de Sociologia, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia, fundada em 1948. No período pós-guerra evoluiu a preocupação com o estudo dos fenômenos sociais com base nos padrões de trabalho científico da Sociologia, o que se revelou “tanto nas obras de investigação empírico-indutiva de reconstrução histórica ou de campo quanto nos ensaios de sistematização teórica” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 404).

A segunda metade dos anos 1950 foi um período mais democrático, o que favoreceu a pesquisa sociológica e o desenvolvimento de estudos sobre o papel da escola no processo de transformação social. Em 1952, Florestan Fernandes assumiu a cadeira de Sociologia I da Universidade de São Paulo, constituindo um grupo de colaboradores, formado inicialmente por Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Renato Jardim Moreira, que recebeu o nome de Escola de Sociologia da USP. Trabalhando juntos entre 1954 e 1969 em pesquisas sobre as relações raciais no Brasil e a indústria paulista, o referido grupo promoveu a análise do desenvolvimento no país, vinculando a investigação sociológica a ideais de transformação da sociedade, sob influência marcante da Escola de Chicago, corrente caracterizada pela ênfase na investigação empírica e na criação de novos métodos e técnicas de pesquisa. A Sociologia brasileira ganhou então um caráter eminentemente empírico, valorizando a observação direta, a coleta de depoimentos e o contato imediato com a população estudada (LIEDKE FILHO, 2005).

Aquele período foi também significativo para o movimento educacional renovador, posicionando-se a educação no terreno dos fenômenos sociais. As circunstâncias políticas viabilizaram o predomínio de uma visão sociológica das problemáticas educacionais, mediante a afirmação do binômio “indivíduo-sociedade” nas reflexões dos autores da época (CUNHA, 1995, p. 48). A relevância dos fatores individuais no processo educacional, reconhecida desde o ingresso do escolanovismo no país, nos anos 1920, associou-se ainda mais fortemente à necessidade de a educação acompanhar os progressos sociais.

O fim da ditadura de Vargas e a conseqüente redemocratização do país incrementaram os debates relativos à função da escola na reestruturação da sociedade, possibilitando o retorno de Anísio Teixeira à vida pública, após dez anos de afastamento em sua terra natal. Os anos 1950 foram decisivos na trajetória de Teixeira, pois naquele momento a educação era vista como problema governamental, solução para o desenvolvimento econômico, fator decisivo para a integração da população marginalizada e instrumento de “participação democrática” (NUNES, 2000).

Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, colocando-se em situação privilegiada no tocante às discussões e deliberações relativas ao aprimoramento da educação nacional. Criado em 1937, durante o Estado Novo, o INEP tinha como principais funções o estudo e a pesquisa dos problemas educacionais brasileiros, com o intuito de elaborar políticas públicas. Tais funções seriam colocadas em prática por meio da organização da documentação relativa à história e às doutrinas e técnicas pedagógicas. O INEP previa manter intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, realizar inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas referentes à organização do ensino, e prestar assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação (MARIANI, 1982).

A direção do Instituto foi assumida inicialmente por Lourenço Filho, que respondeu pela organização das várias seções do órgão e pela criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) em 1944, principal veículo de difusão de pesquisas e reflexões voltadas aos problemas educacionais brasileiros. Em seguida, o INEP foi administrado por Murilo Braga, que construiu prédios escolares e criou cursos de aperfeiçoamento para professores. Quando se tornou diretor, devido à morte de Braga em um acidente, Anísio Teixeira declarou o compromisso de dinamizar o órgão, fazendo de suas atividades um espaço de inspiração para o magistério. Teixeira acreditava que o INEP poderia congregiar diferentes correntes ideológicas e científicas com o objetivo de enfrentar os problemas estruturais da educação brasileira, o que seria alcançado com a ênfase na pesquisa de caráter aplicado. Uma de suas primeiras ações foi a produção de estudos, inquéritos e levantamentos da situação educacional, abrangendo desde aspectos internos das escolas até dados quantitativos do sistema (XAVIER, 1999).

Em seu discurso de posse, Teixeira (1952b, p. 76-77) afirmou:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar, medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. [...] Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso que não sejam de valor puramente individual e opinativo. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino.

Com a intenção de analisar o sistema educacional brasileiro em suas dimensões mais íntimas, Anísio criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). A primeira visava estabelecer as bases para a formulação de manuais para os professores do secundário, nas diferentes disciplinas do currículo, almejando renovar a literatura pedagógica. A segunda pretendia dotar o Ministério da Educação de um amplo quadro descritivo e interpretativo do ensino médio e elementar, a fim de detectar as deficiências da expansão da rede escolar.

Ao assumir a direção do INEP, Teixeira tornou evidente seu interesse por pesquisas que viessem a dar embasamento a políticas educacionais mais eficientes, desenvolvendo ações voltadas à análise conjunta das dimensões política, econômica e social do Brasil (FREIRAS; BICCAS, 2009, p.145). Essas metas só se tornaram viáveis por causa do novo cenário político do país, no contexto do desenvolvimentismo, concepção que se tornou hegemônica nos anos 1950 e, em especial, durante o governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961 (BENEVIDES, 1979; CUNHA, 1991).

O novo clima institucional revigorou a tese escolanovista de que a educação não prescinde de bases científicas e de ambiente democrático para se efetivar em consonância com a modernidade. Intelectuais e políticos perceberam a função democratizadora da educação, essencial para o progresso material do país, requisito para o desenvolvimento (XAVIER, 1999, p.53). Pesquisas realizadas por Cardoso e Ianni (1959, p. 145), entre outros, indicavam, no entanto, que a escola brasileira ainda era inadequada às nossas necessidades, pois havia um desajuste entre o que tínhamos e o realmente precisávamos.

Com o apoio da UNESCO, Anísio criou em 1955 o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP, o que deu origem a Centros Regionais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre (CUNHA, 1991; MARIANI, 1982; ARAÚJO, BRZEZINSKI, 2006). O objetivo central desses órgãos era promover investigações científicas aliando conhecimentos e técnicas das Ciências Sociais e da Psicologia, igualmente vista como ciência social, com o intuito de oferecer subsídios para compreender e transformar a educação brasileira, como Anísio já havia previsto desde sua posse no INEP (XAVIER, 1999). Tratava-se de pesquisar a educação em todas as suas modalidades e situar os resultados de tais investigações no âmbito de um

[...] conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes

psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo. [...] O mapa educacional deverá conter, também, um componente psicológico, representado pelas atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças – e possivelmente também temores – relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá dar à escola e assim por diante (INFORME CBPE, 1955, p. 119-121).

Nessa perspectiva, as Ciências Sociais ocuparam o núcleo do CBPE e também dos Centros Regionais, cujas direções foram entregues a intelectuais de renome – o de Recife, por exemplo, era dirigido por Gilberto Freyre, e o de São Paulo, por Fernando de Azevedo. Suas pesquisas enfatizavam as relações entre a educação e os processos de transformação para a sociedade urbano-industrial que então se estabelecia em diferentes regiões do país, considerando a diversidade regional como um aspecto relevante para a análise e interpretação da mudança social e, conseqüentemente, para a elaboração de novas políticas públicas para o setor educacional.

Por intermédio dessa organização, Anísio Teixeira colocou em prática a ideia de experimentação que havia articulado em sua gestão no Distrito Federal nos anos 1930 e, mais tarde, na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, entre 1947 e 1951. Amparado nos princípios de descentralização administrativa e democracia política e social, Anísio fortaleceu o emprego de conhecimentos científicos sobre as diversas regiões como fundamento para a elaboração de estratégias planejadas de intervenção, com o intuito de modernizar a educação regional e contribuir para o desenvolvimento do país (MARIANI, 1982). Para atingir tais metas, o CBPE e os Centros Regionais articularam-se a universidades públicas e secretarias de educação, ampliando o raio de ação da iniciativa transformadora, que não consistia em homogeneizar, mas em traçar caminhos a partir das especificidades locais.

O CBPE e os Centros Regionais eram organizados em divisões autônomas que atuavam em diferentes instâncias, além de um setor específico para estudos e pesquisas em Ciências Sociais: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) (XAVIER, 1999). A DEPS e a DEPE ocupavam posição de destaque, pois eram responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas sociais, antropológicas e educacionais que serviam como instrumentos de intervenção na realidade (INEP, 1956). A DAM respondia pelo desenvolvimento de projetos ligados à formação de professores, especialistas em educação (orientadores e administradores escolares) e mestres de Escolas Normais, oferecendo cursos de

aperfeiçoamento do magistério e supervisionando as Escolas Experimentais. Havia ainda a publicação de obras sobre didática, guias para o ensino secundário, livros-textos, livros-fontes de caráter sociológico e pedagógico para professores e alunos do ensino superior, bem como a revista *Educação e Ciências Sociais* e o *Boletim do CBPE*, destinados à circulação de pesquisas e à veiculação de conhecimentos relativos a diversos assuntos da área.

As Escolas Experimentais vinculadas à DEM foram projetadas como espaços de inovação pedagógica e de formação de professores, em associação com os sistemas estaduais de ensino (TEIXEIRA, 1967, p. 249-250). A meta de Anísio Teixeira era implantar escolas desse tipo em cada Centro Regional, como iniciativas exemplares de “inovação de objetivos e métodos de ação”. O primeiro Centro Experimental de Educação Primária do INEP foi a Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, incorporada ao Instituto em 1955 por meio de convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal² (LOBO, CHAVES, 2006).

Funcionando em período integral, a Escola Guatemala recebia professores bolsistas de outros estados para cursos de atualização e encontros de avaliação e acompanhamento do trabalho pedagógico (PASSOS, 1996). Os alunos eram agrupados nas turmas de acordo com a idade, sem a aplicação prévia de testes para aferição de conhecimentos, o que determinava a formação de classes heterogêneas e multiculturais. Essa opção tinha o objetivo de formar os estudantes para a vida do trabalho e para a vida social, abrangendo aspectos relativos ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento da convivência democrática e à capacidade de utilizar satisfatoriamente as horas de descanso, de modo a constituir novos hábitos e gostos. As atividades artísticas e culturais recebiam atenção especial, buscando contribuir para a formação global do ser humano.

A escolha do Método de Projetos como diretriz para o trabalho dos professores é reveladora da concepção pedagógica adotada pela Escola Guatemala, na qual as Ciências Sociais e os conhecimentos oriundos da Psicologia mantinham perfeita integração. As atividades eram propostas tomando por base a vontade e as necessidades das crianças, e os professores eram orientados a atender as necessidades dos grupos de alunos, que eram conduzidos a solucionar situações problemáticas. O objetivo era desenvolver ações significativas que resultassem na aquisição de conceitos e valores sociais e culturais, por intermédio de processos de trabalho que levassem à criação de situações reais ricas de experiências, estimuladoras do interesse e da participação ativa e consciente (PASSOS, 1996).

A Escola Guatemala tinha função estratégica na consolidação do projeto do INEP, pois estabelecia firmemente o elo entre a pesquisa educacional, a prática docente pautada em bases científicas e a valorização do magistério (PASSOS, 1996). Papel semelhante foi desempenhado pela Escola Parque, como ficou popularmente conhecida a experiência realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro criado por Anísio Teixeira em 1950. Em 1955, já na direção do INEP, Anísio conseguiu concretizar um dos objetivos mais ambiciosos de sua passagem pela Secretaria de Educação da Bahia, ao instituir no Centro a Escola Experimental, toda voltada à construção de valores e à preparação para o trabalho por meio de inovadoras metodologias de ensino. O fundamento da Escola Parque consistia em atividades projetadas em correspondência com a experiência do aluno, em sintonia com os princípios da educação moderna, propiciando novas “experiências educativas” e incentivando os “hábitos de observação” e a “capacidade de imaginar e de ter ideias” (TEIXEIRA, 1967, p. 252). Anísio Teixeira (1959, p. 84) pretendia que aquela escola ficasse “à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor”.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), sob o comando de Darcy Ribeiro, era voltada à pesquisa da educação como processo de socialização, focalizando os processos de integração e assimilação de grupos de distintas culturas. Apesar da diversidade de objetos e métodos de pesquisa presentes no CBPE, os chamados “estudos de comunidade” adquiriram sensível importância nos estudos da DEPS. Tratava-se de investigar a vida social de determinada comunidade, social e espacialmente localizada, mediante observação e exploração dos fenômenos em curso, para descobrir ou verificar interconexões entre fatos e processos sociais e psicológicos. A intenção era apreender a diversidade cultural do país, atuando em cidades representativas das condições reais de determinadas regiões, tendo por pressuposto que os resultados da pesquisa social poderiam subsidiar o planejamento das mudanças que o país requeria (XAVIER, 1999).

Um dos projetos mais ambiciosos da DEPS nessa categoria destinava-se a examinar as condições culturais e escolares regionais por meio de um programa de cidades-laboratório, tendo por meta apreender o país como lugar plural com base em situações concretas, com o intuito de verificar o sistema social em movimento, no interior do processo de transformação gerado pelo desenvolvimento. A expectativa era entender, com maior grau de precisão, o conflito entre os projetos de modernização e as estruturas de um Brasil arcaico gerado pelo intenso processo de mudança, na conjuntura marcada pela transição de um país essencialmente rural e agrário para um país urbano e industrial. O projeto congregou vários cientistas, tendo início na Bahia mediante convênio com a

Universidade de Columbia; seus resultados permitiram compreender as necessidades específicas de determinadas regiões em diversos aspectos – sociais, econômicos, sanitários e educacionais. A investigação também foi importante para a formação e treinamento de profissionais nas técnicas de investigação das Ciências Sociais, contribuindo para consolidar o caráter de cientificidade dessa área no Brasil (XAVIER; BRANDÃO, 2008, p. 72).

O sucesso do projeto das cidades-laboratório deveu-se, em grande parte, à atuação de Anísio, que agia como mediador entre as divisões do INEP envolvidas, promovendo reuniões, estimulando a discussão, transformando o Instituto em local de debates sobre as diversas temáticas em pauta (XAVIER, 1999). Sua influência foi decisiva não só nessa investigação, mas em toda a configuração do INEP, do CBPE e dos Centros Regionais, cujas iniciativas foram possíveis devido ao aval de instâncias governamentais, sem dúvida, mas também porque naquele momento havia uma consciência clara, tanto no campo da educação quanto no das Ciências Sociais, acerca da relevância da pesquisa empírica na construção teórica (MENDONÇA, 2008, p. 43).

A marca de Anísio Teixeira foi a busca de aproximação entre as Ciências Sociais e a concepção de indivíduo como sujeito (MENDONÇA, 2008, p. 43-44). Para ele, as ciências da sociedade eram responsáveis pela introdução do espírito experimentalista na gestão dos serviços escolares e, especialmente, na formação de professores; ao alcançarem as suas formas mais elaboradas, tanto a Sociologia quanto a Antropologia e a Psicologia poderiam oferecer os “elementos intelectuais necessários” para a constituição das “técnicas e processos” de uma “possível ‘ciência da educação’” (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 50).

O Individual e o Social em Anísio Teixeira

Ao retomar a atividade administrativa nos anos pós-guerra, Anísio Teixeira retomou também a sua posição como intelectual engajado na busca de soluções para os problemas educacionais brasileiros. Inspirado pelas teorizações deweyanas assumidas como norteamento de vida desde o final da década de 1920, Anísio fez dessa busca uma luta pelo efetivo equilíbrio entre o atendimento às peculiaridades individuais e as exigências trazidas pela modernização do país. Fiel a esse princípio, considerava que os conhecimentos e as técnicas da Psicologia não constituíam o fundamento único da educação, mas poderosos instrumentos quando associados aos saberes oriundos das

Ciências Sociais. Esse preceito tornou-se o eixo fundamental de suas reflexões sobre a realidade educacional do país nos anos 1950.

Para Anísio Teixeira (1956b), o meio social era fator decisivo na formação do indivíduo, pois o ambiente é responsável pela transmissão de hábitos, crenças e maneiras de pensar e agir; o convívio com o outro é o estímulo que conduz a pessoa a processar, de modo ativo e construtivo, as informações que recebe. As ações sobre o meio – e no meio – e as reações mentais individuais constituem intercâmbio semelhante ao que ocorre na esfera física e biológica, e podem ser devidamente conhecidas por meio da investigação científica.

Para Teixeira (2006 a/ 1928, p. 45), a mente é dotada de poder para produzir diferentes resultados nesse processo, em virtude das diversas realidades que agem sobre o indivíduo. A mente não possui uma faculdade de conhecimento isolada das demais atividades do organismo, como simples receptora de estímulos; o homem age sobre tudo o que atua sobre a sua mente, “produzindo conhecimento” (TEIXEIRA, 2005/1956). A elaboração do conhecimento, portanto, não ocorre no vazio, mas sempre em resposta a estímulos, específicos ou gerais, nascidos “do próprio organismo ou do meio ambiente em que o indivíduo vive” (TEIXEIRA, 1959, p. 21). A tese que realça a influência dos fatores sociais na constituição psicológica do indivíduo, definindo de modo interativo o pensamento e a consciência individuais, leva Anísio a acreditar no valor da intervenção planejada sobre o meio para delinear a construção do indivíduo, o que não significa desconsiderar a autonomia, as capacidades e as potencialidades de cada pessoa.

Nos anos pós-guerra, certamente influenciado pelas traumáticas experiências vividas pela humanidade e, em particular, pelo Brasil, Teixeira (1996/1968, p. 43) reconheceu ter consciência ainda mais plena de que o homem é o que a sociedade e a educação escolar fazem dele, pois a “natureza individual” é “algo social, um produto de determinadas condições sociais”. O fim do Estado Novo o levou a perceber como evidente o distanciamento entre o indivíduo e o ambiente social vigente, tendo em vista especialmente o modo de vida democrático; a educação escolar deveria então, mais do que nunca, colocar-se como protagonista de uma nova forma de viver, e os projetos educacionais, para serem efetivos, deveriam ser solidamente pautados na investigação do comportamento da sociedade (BARREIRA, 2001, p. 102).

Esse modo de pensar conduziu Anísio a reafirmar sua desconfiança perante a mensuração, já enunciada nos anos 1930, conforme foi registrado anteriormente neste trabalho. Ao focalizarem exclusivamente o indivíduo, os testes psicológicos não levam em conta a “complexidade total da situação prática educativa e muito menos nenhuma

ciência da educação”, pois a abordagem científica da educação reconhece “hoje que a situação é totalmente empírica, incluindo fatores entre os quais o QI é apenas um no complexo da situação aluno-professor-grupo-meio em que se encontra o aprendiz” (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 75-76). Mais ainda, continua Anísio, os testes de inteligência não aferem realmente o quociente intelectual, pois medem apenas uma série de aptidões “não inteiramente independente da educação anterior”, uma vez que as capacidades são decorrências da cultura em que o indivíduo encontra-se imerso. Para Teixeira, essa apreciação crítica não traz propriamente descrédito aos testes, devendo contribuir, isto sim, para o seu progresso em busca de maior precisão.

Teixeira (1969, p. 317) explica que a aplicação da “Psicotécnica” dissemina uma teoria psicológica equivocada quando considera a mente algo absoluto, o que conduz os professores a descuidarem das relações que mantêm com seus alunos, bem como das interações entre os próprios estudantes; os mestres passam a acreditar que o educando é um ser isolado que atua abstratamente, capaz de aprender uma única habilidade ou conceito por vez, sem interferências do meio, independentemente de gostos, desejos e inaptidões. Mas a mente não é composta somente por processos biológicos que permitem a impressão passiva de conhecimentos, mas principalmente por estímulos externos “mediante aos quais o organismo age e reage, ajustando-se as condições ou modificações para esse reajustamento” (TEIXEIRA, 1959, p. 23). Tais estímulos são oriundos do mundo social, conduzindo o homem a crescer e a realizar amplamente as suas potencialidades.

E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica (TEIXEIRA, 1959, p.25).

Essa manifestação evidencia que a noção anisiana de mente situa-se no interior de uma concepção de vida, o modo de vida democrático preconizado por Dewey, no qual a cooperação é atributo fundamental. Desfaz-se, desse modo, toda a oposição entre a sociedade e o indivíduo, derivada das concepções dualistas que marcaram esses dois conceitos ao longo da história do pensamento humano. Na visão de Teixeira (1959, p. 28), não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo, pois ambos “não são mais que termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento”. Anísio entende que o que é físico e orgânico se torna intelectual por intermédio da interação, o que faz da aprendizagem um fenômeno próprio do meio; a transposição do orgânico para

o intelectual resulta do fato de os homens viverem em uma cultura que integra comportamento, costumes e instituições, constituindo um todo indivisível (GERIBELLO, 1977, p. 147).

Teixeira (2006b/1953, p. 124) defende que o pensamento emerge da experiência; e o comportamento inteligente é aquele que provém de processos mentais resultantes do esforço de ajustamento às condições ambientais. O cérebro possui duplo funcionamento, um biológico e outro decorrente da relação com o meio, havendo uma função intelectual e uma função social que permitem ao homem adaptar-se de modo inteligente às condições externas. A operação conjunta dessas duas funções é o que responde pelo ajustamento do indivíduo no seio da vida social (TEIXEIRA, 2006b/1953). A transposição do orgânico para o intelectual decorre das condições da cultura, compelindo o indivíduo a buscar significados, crenças e símbolos válidos coletivamente (TEIXEIRA, 2005/1956, p. 384).

Anísio adota o postulado de que todos os homens são suficientemente educáveis para conduzirem a vida em sociedade, de forma a que cada um e todos partilhem igualmente dos bens sociais, a despeito das diferenças propriamente individuais (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 205). Toda educação consiste em direção da experiência pelo meio social, o que não é sinônimo de mero treino sob a égide da coerção e da compulsão (GERIBELLO, 1977, p. 146). Educação é libertação das forças, tendências e impulsos já existentes, para que todos esses componentes sejam direcionados e adequadamente trabalhados em prol do desenvolvimento da personalidade única de cada sujeito. Para que isto se efetive, é imprescindível que se faça a análise “objetiva e científica” da sociedade (TEIXEIRA, 1959, p. 25).

O exame da sociedade torna-se imperativo para determinar os rumos da educação, para definir o caminho único de cada indivíduo. Teixeira (1959) argumenta que a educação é um fenômeno simultaneamente individual e social, que não se passa no vazio, independentemente do objeto a que se aplica e das condições do ambiente em que se processa. Educar é sempre uma ação que se desenvolve em resposta a estímulos oriundos tanto do organismo quando do meio em que o organismo individual encontra-se inserido. A experiência do aluno é um todo contínuo que se amplia com novos interesses e novas aprendizagens, no contato que o aprendiz mantém com os outros e com o meio; educação é socialização, processo dependente da inserção da pessoa no contexto social, fator decisivo para “nutrir e dirigir a existência” (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 265).

Cabe ao meio assegurar que as capacidades e potencialidades do “organismo biológico humano” se desenvolvam, resultando na construção da inteligência, que não é algo inato, “mas um produto social da educação e do cultivo”. O homem é um produto

altamente elaborado cuja única capacidade inata é a de “se fazer um e outro, se a sua história, as suas experiências, as pessoas com que conviver e se agrupar, ou seja, a sua educação a isto o ajudarem” (TEIXEIRA, 1969, p. 317-318). Quanto mais estável for a vida cultural, e mais regulares, os seus processos de transformação, menos complexa será a função da escola, mas isso não vinha ocorrendo no Brasil; a sociedade brasileira ainda necessitava de inúmeras adequações para tornar a tarefa da escola menos complexa e mais efetiva. Devido às nossas características históricas, a mudança do meio social era vista por Anísio como atribuição primordial da escola, que deveria reconstruir e dirigir a atividade primitiva do indivíduo, assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e provendo um ambiente saudável, próximo da vida, para que todas as crianças alcançassem a plenitude de suas potencialidades.

Como a experiência do aluno é um todo contínuo que se expande a partir de novos interesses e aprendizagens, o ensino de conteúdos alheios a essa experiência, distanciados do meio que a proporciona, é inútil ou mesmo prejudicial, uma vez que compromete o desenvolvimento do indivíduo, diz Teixeira (2006b/1953, p. 264). A escola prejudica o crescimento do indivíduo quando impõe modos artificiais de aprender e de aferir conhecimento, submetendo os alunos a um processo estranho aos interesses e necessidades condizentes com sua idade. “Só mesmo por milagre é que depois dessa experiência escolar alguém não sairá ou um perfeito e resignado conformista ou um perfeito e declarado rebelde”, e em nenhum dos casos a escola desempenha uma função mostra “útil à democracia” (idem, p. 266).

Anísio posiciona-se contrariamente à distinção entre a escola e a vida porque aprender significa modificação de conduta, o que requer interagir com matérias significativas para a vida, que enriqueçam e aperfeiçoem o sentido da própria vida. Entre a escola e a sociedade deve haver comunicação permanente, o que diz respeito diretamente à reconstrução dos programas escolares, problema que não consiste somente em adaptar os conteúdos às crianças, mas também em ajustá-los às necessidades da sociedade, considerando-se a perspectiva de uma vida democrática. Anísio acreditava ser imprescindível que tais programas fossem elaborados com base na reflexão sobre que se almeja como vida democrática, bem como no exame da personalidade de cada indivíduo, suas habilidades e interesses como ser em processo de crescimento.

Em sintonia com as reflexões deweyanas, Teixeira (2006b/1953, p. 266) propõe que a organização da escola lembre o ambiente próximo da criança, proporcionado pelas “instituições naturais” de educação: “as da família, da oficina, do escritório, do clube e da igreja”. Assim, Anísio reafirma o valor da vida social na formação do indivíduo, pois

considera que todos os órgãos desse meio têm função educativa, e a escola não pode ficar alheia a essa realidade. O professor, por sua vez, deve ser o “guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida”; sua principal tarefa consiste em estabelecer o vínculo entre a experiência do aluno, o meio social e os conteúdos escolares. O mestre não pode ficar limitado a observar a ação das crianças, devendo exercer o papel de norteador daquele vínculo, dirigindo a atividade mental e a experiência imperfeita dos educandos e desenvolvendo continuamente o ajuste entre “as necessidades de toda ordem do progresso social e do progresso de sua arte” (TEIXEIRA, 2005/1956, p. 197).

Anísio Teixeira (1971) via o sistema educacional como um reflexo da vida social do país. Para ele, as transformações da sociedade eram essenciais às modificações pretendidas para a educação brasileira desde o início do século XX. A experiência educacional e a vida em coletividade deveriam interagir de modo real, para que todos os talentos individuais fossem valorizados. Fazia-se urgente, portanto, tanto o estudo objetivo da sociedade existente quanto o da sociedade democrática almejada, em aliança com os conhecimentos relativos à psicologia da criança. Era assim que Anísio Teixeira conjugava os termos indivíduo e sociedade, associando as contribuições das ciências da sociedade aos saberes derivados da ciência psicológica.

Considerações finais

Observamos ao longo do presente trabalho que Anísio Teixeira, em outra etapa de sua vida e diante de uma nova fase do movimento escolanovista brasileiro, pensa a educação a partir dos referenciais das Ciências Sociais, mas sem desprezar as contribuições da Psicologia. Sua meta consistia em formular uma visão global do homem, compreendendo as exigências da sociedade e as peculiaridades do indivíduo, rompendo a dicotomia entre o particular e o coletivo, tal qual se encontra proposto na filosofia de John Dewey (CUNHA, 1993).

Em síntese, se antes de seu exílio em meados dos anos 1930, Anísio Teixeira dialogava com vertentes da Psicologia que colocavam o indivíduo em primeiro plano, como sujeito único cujas especificidades e necessidades deviam ser investigadas e tratadas, nos anos pós-guerra encontramos um intelectual afinado com abordagens que posicionavam os fatores individuais no interior do contexto antropológico e sociológico mais amplo. Em todos os momentos, porém, o que Anísio buscou foi um só objetivo: interagir com todas as ciências capazes de explicar o homem e contribuir para solucionar os problemas da educação brasileira. Sua trajetória expressou a busca do equilíbrio entre

indivíduo e sociedade, demarcando assim uma das faces do movimento escolanovista brasileiro, em consonância com as lições da filosofia deweyana (CUNHA, 1993; 2002).

Referências

- ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Íria (Org.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: INEP, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral*. 11. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1973.
- _____. Anísio Teixeira e a doutrina do Nacional-desenvolvimentismo. In: MONARCHA, Carlos. *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BRANDÃO, Zaia; XAVIER, Libânia Nacif. As Ciências Sociais e a formação dos educadores. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.
- CANDIDO, Antonio. A sociologia no Brasil. *Enciclopédia Delta Larousse*. 2. ed. Rio de Janeiro: Larousse, 1964, v. 4.
- CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. As exigências educacionais do processo de industrialização. *Revista Brasiliense*, São Paulo: Brasiliense, n.26, p. 148-163, 1959.
- CHACON, Vamireh. *Formação das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 72, n. 172, mai./ago. 1991.
- _____. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- FERNANDES, Florestan *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Contez, 2009.
- GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.
- IANNI, Octávio. *Sociologia da sociologia: o pensamento sociológico brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- INEP. Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-81, mar. 1956.
- INFORME CBPE. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, n. 59, p. 119-121, 1955.
- LIEDKE FILHO, Enno D. *A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios*. *Sociologias*, n.14, p.376-437, dez. 2005.
- LOBO, Yolanda Lima; CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do Inep (1955-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Íria (Org.) *Anísio Teixeira na Direção do*

- INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília: INEP, 2006.
- MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWAETZMAN, Simon (Org.). *Universidade e instituições científicas no Brasil*. Rio de Janeiro: CNPq, 1982.
- MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: Edusc; Brasília: INEP, 2002.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.
- MICELI, Sérgio. (Org.) *História das ciências sociais no Brasil*. 1930-1960. vol. 1. São Paulo, Idesp/Fapesp, 1989.
- NASCIMENTO, Alessandra Santos. Fernando de Azevedo: institucionalização da sociologia e modernização brasileira. *Perspectivas*, São Paulo, v. 37, p. 163-190, jan./jun. 2010.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo: EDUSF, 2000.
- OLIVEIRA, Nemuel da Silva; MAIO, Marcos Chor. Estudos de Comunidade e ciências sociais no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, v. 26, n. 3, pp. 521-550. Setembro/Dezembro 2011.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PASSOS, Cleo de Oliveira. *Escola Guatemala: Uma Conversão do Olhar para a Construção do Currículo de uma Escola Experimental*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/FE, 1996.
- TEIXEIRA, Anísio. Discurso de Posse no INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p 69-79, abr/jun. 1952b.
- _____. *Psicologia do Comportamento* - trabalho onde o autor discorre sobre “hábitos, vontade, impulsos, instintos e inteligência”. CPDOC/FGV, 1956b. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: maio de 2012.
- _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p 78-84, jan/mar. 1959.
- _____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, p 246-253, abr/jun. 1967.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.
- _____. *Educação é um direito*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996 /1968.
- _____. *A Educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005/1956.
- _____. *Aspectos americanos da educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006 a/1928.
- _____. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006 b/1953.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (1950/1960)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999.

Notas

¹ No início do século XX, em meio a grandes transformações vividas pelo mundo ocidental, desenvolveu-se o movimento de renovação educacional denominado *Escola Nova*. No Brasil, esse movimento teve início

na década de 1920, atingindo seu auge em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Seu objetivo era socializar as crianças, ou seja, ensinar com o propósito de colocar o educando em condição de responder aos requisitos da sociedade que se pretendia. Para ajustar os indivíduos à sociedade, era preciso, antes de tudo, compreender objetivamente as características psicológicas, biológicas e sociais dos educandos.

² A Escola Guatemala funcionou até 1964, quando Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP.

Artigo recebido em: 03/12/2013. Aprovado em: 15/01/2014.