

O esquecimento de um livro

Tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional

Zaia Brandão

Ana Waleska P.C. Mendonça

Vera Maria Henriques

Libânia Nassif Xavier

Carlos Otávio Fiúza Moreira

Maria Paula S.C. dos Santos

Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Sobre o livro

O livro de João Roberto Moreira, *Educação e desenvolvimento no Brasil*, escrito na década de 50, sempre me provocou uma sensação de diferença em relação ao modo de analisar a educação no Brasil, comumente encontrado na literatura especializada até a década de 60. [...] A necessidade de entender o que produz esse sentimento de diferença, de ineditismo, ruptura e peculiaridade, a respeito do *Educação e desenvolvimento no Brasil*, motivou-me a tomar este texto como objeto de estudo, no objetivo de compreender um campo (o da Sociologia da Educação), um segmento da intelectualidade (os educadores), um autor (J.R. Moreira) e um tempo (as décadas de 50/60) (Brandão, 1993).

Este artigo apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa *Do texto à história de uma disciplina: a sociologia da educação que se pode ler no Educação e desenvolvimento no Brasil de J.R. Moreira*, desenvolvida no Departamento de Educação da PUC do Rio de Janeiro de 1993 a 1995.

Educação e desenvolvimento no Brasil parece ter passado despercebido por várias gerações de educadores desde que foi publicado. Com uma única edição de mil exemplares, quase não é lembrado pela literatura especializada. O grupo de pesquisa localizou apenas duas referências ao *Educação e desenvolvimento no Brasil*, ambas de Luiz Antonio Cunha (1971 e 1980). Em que pese a ampla produção do autor, o conjunto da obra de João Roberto Moreira é praticamente desconhecido entre os educadores formados a partir da década de 50.

Esse livro, entretanto, para além da obra do educador, expressou um projeto coletivo e uma tradição de pesquisa no campo da educação que, aparentemente, perdeu-se.¹ Arriscaríamos mesmo supor

¹ Luiz Antonio Cunha, em trabalho apresentado no XV Encontro Anual da ANPOCS, indica claramente a importância dessa “tradição” quando, ao comentar que já se teria feito “mais sociologia da educação do que hoje”, faz uma referência explícita ao trabalho desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE): “De fato, nada temos que se compare à inspiração de um Aní-

que, no núcleo dessa tradição, estaria um processo de construção da identidade epistemológica da educação e dos educadores, interrompido quer pelo fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), quer pela institucionalização e expansão acelerada da pós-graduação em educação.²

A sociologia da educação
que se pode ler no *Educação
e desenvolvimento no Brasil*

Educação e desenvolvimento no Brasil pode, a nosso ver, ser considerado um marco no processo de constituição da disciplina sociologia da educação. Esse livro de J. R. Moreira situa-se no horizonte de um projeto que buscava a abertura do campo educacional para as ciências sociais, evidenciando a intenção do autor de trazer para aquele campo as discussões desenvolvidas em áreas disciplinares como a sociologia, a história, a economia e a antropologia: “Anísio tentou montar uma grande máquina de ciências sociais, de intelectuais tratando da problemática da educação, [...] nunca houve programa tão amplo na área de ciências sociais, [...] o que as pesquisas pretendiam era ver o que a antropologia, o que a sociologia podiam dizer ao educador” (Darcy Ribeiro, em entrevista a Maria Clara Mariani, em 5/9/1978).

Observando-se a estrutura do livro, pode-se perceber que cada capítulo (ou grupos destes) constitui uma demonstração do caráter interdisciplinar da análise educacional, na medida em que o autor faz uso de diferentes áreas de saber das ciências sociais para interpretar as questões emergentes do campo educacional.

sio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP —, que, através do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criou condições para uma importante produção sociológica sobre a educação” (Cunha, 1991).

² Ver uma hipótese inicial sobre essa questão no texto “Teoria como hipótese” (Brandão, 1992a).

Ao longo do texto, o autor fundamenta sua análise no estudo da formação histórico-cultural da sociedade brasileira, com base na produção sociológica, historiográfica e antropológica mais significativa da época. Autores fundadores desses campos disciplinares emprestam força teórica ao entendimento do contexto social, político, econômico e cultural da educação no Brasil, desde os tempos coloniais. Por outro lado, estudos sobre questões relativas a estratificação e mobilidade social, família e urbanização, educação e escolarização, entre outros, vão fornecendo a base empírica sobre a qual o autor irá articular as relações entre a formação histórico-cultural e a evolução educacional do país. Dessa forma, o núcleo da obra vai sendo formado a partir de certas opções teóricas ancoradas em dados estatísticos e demográficos e em estudos econômicos, mas tendo sempre como ponto de chegada a interpretação de questões ligadas ao ensino, à escola e à educação em seu sentido mais amplo.

Educação e desenvolvimento no Brasil está inscrito em um programa de pesquisa e divulgação bastante abrangente, aprovado em 1958 pelo Comitê Diretor do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, que incluía estudos sobre o desenvolvimento econômico e social em países da América Latina. Nas palavras do autor, o livro pretendia oferecer “uma contribuição indispensável ao conhecimento científico das inter-relações entre educação e sociedade no Brasil” (Moreira, 1960, Prefácio). Dessa perspectiva, o livro encontra-se marcado pela positividade que o desenvolvimentismo característico das décadas de 50/60 desencadeou, enquadrando-se dentro do *idioma geral de uma época* (Darnton, 1992) expresso na temática *educação/planejamento/desenvolvimento*. Nessa direção, o simples título do livro já é um indicativo da centralidade dessas questões na obra.

A estrutura do livro é bastante desigual. No que diz respeito à maneira pela qual se encontra organizado, percebe-se que os quatro primeiros capítulos possuem uma certa unidade. Partindo da análise das condições fisiográficas e demográficas do país, Moreira apresenta uma visão geral do de-

senrolar da história da educação no Brasil, desde o período colonial até a fase republicana, momento no qual se inicia, segundo o autor, a *preparação para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural* do país. Nos Capítulos V e VI, o autor desenvolve a análise sociológica de questões relacionadas à mobilidade e estratificação sociais e à família e religião no Brasil (questões caras à tradição da escola de Chicago). No Capítulo VII, retoma-se o fio da história, a partir de 1945 (o pós-guerra), e aborda-se diretamente a questão central do livro, ou seja, a relação entre *educação e desenvolvimento econômico*, título, aliás, desse capítulo. Importa ressaltar que é nesse núcleo da obra *Educação e desenvolvimento no Brasil* que se dá, de forma mais intensa, a interlocução com as referências teóricas centrais selecionadas pelo autor.

Os três capítulos finais constituem ensaios à parte anexados ao corpo da obra e tratam de temáticas diversas.

Para montar a base que dá sustentação teórica ao seu livro, J.R. Moreira se apóia em autores como Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Roger Bastide, Antonio Candido e Victor Nunes Leal. Recorrendo às obras clássicas desses autores, Moreira promove um tipo particular de apropriação, buscando, sempre que possível, articular idéias que gravitam em torno da tensão entre a *racionalidade do planejamento* e a *tradição patrimonialista e conservadora* das nossas elites e instituições, em contraste com o caráter poliforme de nossa formação étnico-racial.

Nessa linha, o autor abre o Capítulo I tematizando a terra, o povo e suas relações gerais com a educação. Traça então uma *fisiografia*, uma geografia física da educação. Mas o que chama a atenção é o fato de que as descrições, seja do território e do clima, seja da constituição racial do Brasil, estão sempre acompanhadas de reflexões sobre as relações entre as características analisadas e os processos educativos.

Ao se apropriar de Oliveira Vianna (1956), o autor tematiza o processo de miscigenação, especificando alguns tipos de misturas raciais que ocor-

reram no Brasil. Ao esboçar o perfil racial-étnico do país, o texto vai indicando também alguns reflexos desse perfil no funcionamento da escola brasileira.

Ao tematizar as imigrações européia e asiática a partir do século XIX, o texto aponta para a possibilidade de esses imigrantes terem contribuído para o surto de desenvolvimento econômico que ora ocorria no país, como se eles possuíssem uma *consciência tecnológica*, algo importante em um período em que planejamento e desenvolvimento eram temas centrais, além de metas de governo.

De uma forma geral, ao descrever o Brasil como uma vasta extensão territorial com grandes variações fisiográficas, Moreira nos traz, como implicação de tal característica, a dificuldade de uma administração centralizada.

O Capítulo II, de acentuado cunho sócio-cultural, tem por base as idéias de dois autores: Bastide e Freyre. Ambos servem de subsídio para a análise da sociedade brasileira em formação, durante o período colonial: Bastide, no que se refere à diversidade dos aspectos históricos, sociais e econômicos, e Freyre, fundamentando as características culturais próprias dessa sociedade. A relação entre educação e formação histórica do país aparece ligada *aos poucos acertos e aos muitos equívocos* das formas de ocupação do território brasileiro, associados às tentativas de colonização. Assim, em meio à catequese, ao aprisionamento indígena, à exploração de riquezas e às poucas perspectivas da população ligada à pesca, à caça e ao serviço militar, Moreira assinala que, nesse contexto, a educação escolar tinha pouca ou nenhuma expressão .

Nessa direção, a sociedade colonial brasileira vai se caracterizando por uma *fraca* organização social, vivendo ao sabor dos ciclos econômicos e — sem planejamento e/ou organização — mostrando-se incapaz de criar uma consciência cultural que a colocasse à frente de empreendimentos educacionais *satisfatórios*.

No Capítulo III, o autor trata do problema da formação econômica e política do Brasil independente, com base em dados empíricos extraídos de obras de Caio Prado Júnior (1957) e de Celso Fur-

tado (1959), entendendo que, *se a vinda da família real para o Brasil, em 1808, preparou a Independência, o Império foi um longo preparo para o capitalismo e a República, que, por sua vez, preparam a industrialização e o desenvolvimento econômico*. Assinala, porém, que, no quadro de dependência em relação à Inglaterra, a situação econômico-social do povo permaneceria a mesma e que o *trinômio escravidão/latifúndio/monocultura* manteria o predomínio de uma pequena elite formada por bacharéis e barões eleitos por uma minoria de votantes dirigida por chefes locais da aristocracia rural.

Ao caracterizar a situação econômica do país nos anos finais do Império (1879/1889), o autor destaca a liderança do café nas exportações brasileiras, o desenvolvimento da indústria têxtil, a abertura de estradas de ferro, o desenvolvimento das linhas fluviais de tráfego, as linhas telegráficas e demais evidências do processo de modernização em curso no Brasil. Mas, apesar de tudo, conclui ao final que o quadro demográfico caracterizava ainda um país de feitiço rural.

Na intenção de traçar o quadro educacional do Império, Moreira reitera a interpretação de que o governo imperial tentou por vários meios organizar um sistema educacional popular e gratuito, o que *não se conseguiu por falta de condições (falta de recursos, inexistência de pessoal docente, falta de interesse do povo pela instrução)*. Encerra o capítulo dizendo que, *no momento da Proclamação da República, a 15 de novembro de 1889, o Brasil era ainda um país extremamente inculto e subdesenvolvido*.

Recheado de dados estatísticos, fontes legais e estudos econômicos, o Capítulo IV se propõe a analisar o período que vai da Primeira República ao final do Estado Novo, caracterizando tal período como de *preparação para o desenvolvimento econômico e cultural*. A tese central do capítulo é de que a proclamação da República no Brasil foi um fator de amadurecimento político e social do povo brasileiro, apesar de ter sido promovida pelas elites políticas liberais, pois o advento da República tornou inadiável a criação de um sistema educacional e de inúmeras instituições culturais. Ao final

do capítulo, Moreira lamenta o retrocesso ocorrido no desenvolvimento cultural do país e a paralisação da luta pela *renovação qualitativa* de nosso sistema educacional, em decorrência do golpe de 1937.

O Capítulo V parte de uma síntese dos capítulos anteriores para, em seguida, traçar um quadro das relações entre educação, estratificação e mobilidade sociais no Brasil desde o final do século passado. Nesse capítulo, Moreira chama atenção para a desigualdade do processo de mobilidade social no Brasil tendo em vista a coexistência de um país arcaico e de um país moderno. No entanto, considera que, a partir de 1930, a mobilidade social se intensifica e se reflete no comportamento das matrículas escolares. Esse capítulo é o que contém o maior número de referências ancoradas em estudos empíricos, entre os quais figuram vários trabalhos do próprio J.R. Moreira.

O Capítulo VI trata das relações entre educação, família e outras instituições no Brasil. Inicialmente, o autor procura delinear o caráter da família brasileira, desde sua formação até o advento da urbanização no século XX, época em que ocorrem transformações estruturais na família brasileira, que tem o seu tamanho reduzido e, aos poucos, vai deixando para trás o seu caráter patriarcal para se adaptar às necessidades da vida urbana.

Suas análises se apóiam em três autores básicos que, associados, dão consistência à idéia-força do capítulo. De cada um dos autores, Moreira toma uma tese específica, utilizando-a em favor da idéia acima descrita.

Assim, com Antonio Candido (1951) ele analisa a situação do reino português na época da colonização do Brasil e o caráter da empresa colonial aqui instalada, endossando a tese de que esta correspondeu à velha estrutura feudal ainda predominante em Portugal, da qual o conservadorismo da família patriarcal brasileira foi um reflexo.

Com Sérgio Buarque de Holanda (1955) Moreira ressalta a tese do *primitivismo agrícola*, ligado à tradição *semi-feudal* do reino português. Daí o caráter da colonização portuguesa, fundado no tripé *latifúndio/monocultura/escravidão*, sobre o

qual se constituiu, no Brasil, a família patriarcal. Esta, por estar condicionada a um *primitivismo agrícola*, também ficou limitada a uma cultura material pouco desenvolvida e, por conseguinte, a uma *educação primitiva*, sobretudo em função do papel secundário da mulher.

De Gilberto Freyre (1933 e 1936) Moreira extrai elementos para analisar o cotidiano dessa família e descrever as mudanças ocorridas na sua estrutura com o advento da urbanização. Associadas, essas três primeiras referências sedimentam o quadro de pobreza econômica e cultural da família patriarcal brasileira na época da colônia e do Império.

A abordagem antropológica fundamentada na obra de R. Bastide (1951) introduz no texto questões relativas às diferentes formas de transmissão dos padrões culturais portugueses e de apropriação desses padrões pela população colonial, destacando o *caráter menos rígido, mais livre e popular* do catolicismo que os colonizadores trouxeram para o Brasil e que foi também propagado pelos capelões dos engenhos e casas grandes. Essa apropriação das idéias de Bastide revela a preocupação de Moreira em desenvolver uma análise da estrutura social da família brasileira a partir da compreensão de sua formação cultural.

Ao abordar as transformações ocorridas na base econômica e política do país e suas repercussões na organização da família brasileira, Moreira analisa as características das primeiras famílias urbanas e destaca o fato de que não só estas diminuíram de tamanho, como tiveram reduzidas as suas funções sociais (incluindo a função educacional). Com a base empírica fornecida por J.V.D. Sounders (1958), o autor faz referência ao estudo dos dados do censo relativo ao estado de São Paulo, a fim de reafirmar a tese da redução do tamanho da família urbana brasileira.

Ao fazer referência a Victor Nunes Leal (s/d), Moreira cita um clássico da história política do mundo rural brasileiro para demonstrar a predominância do coronelismo na estrutura social brasileira e sua influência nas instituições escolares. Mais uma vez fica clara a temática que perpassa todo o corpo da

obra e que se remete à tensão entre a racionalidade do planejamento e a tradição patrimonial da sociedade brasileira.

No Capítulo VII, Moreira, partindo de uma análise do desempenho da economia brasileira nas décadas de 1940 e 1950 e fundamentando-se em dados estatísticos fornecidos pelo IBGE, FGV e alguns estudos empíricos — inclusive *surveys* da UNESCO e da Embaixada Brasileira em Washington —, tenta relacionar as questões de economia com a educação. O autor estabelece um interessante entrecruzamento entre as características sócio-culturais da tradição educacional brasileira e as condições necessárias para o desenvolvimento sócio-econômico. Por um lado, o peso da tradição teórica e bacharelesca, por outro, as demandas de um país que se industrializava e requeria, cada vez mais, uma mão-de-obra treinada e com características técnicas próprias para a expansão do desenvolvimento.

A partir do Capítulo VIII, como afirmamos anteriormente, a obra apresenta um outro tipo de recorte, como se existisse um segundo livro agregado ao primeiro. Nesse capítulo são abordadas questões contemporâneas relativas à administração da educação brasileira com base em fontes legais e em estudos realizados pelo próprio autor.

O Capítulo IX deixa-nos a impressão de ter sido escrito com a intenção de revelar ao leitor estrangeiro as características da escola primária brasileira, inclusive do ponto de vista legal. Ressalte-se ainda que, subjacente às críticas sobre a inadequação da escola primária brasileira, encontra-se a idéia de que só o planejamento educacional fundamentado no conhecimento da realidade empírica permitiria a melhoria do estado *insatisfatório* do sistema escolar.

O capítulo X constitui um ensaio que fora originalmente escrito para a *Revista Brasileira de Estudos Políticos* da Universidade Federal de Minas Gerais. Nele o autor faz uma análise do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vias de aprovação no Congresso, procurando evidenciar as ideologias subjacentes ao debate em torno do Projeto, confrontando-as com a *realidade* do desenvolvimento educacional. Utilizando-se da conceitua-

ção marxista de ideologia, o autor afirma que as correntes ideológicas que se confrontam refletem a contradição dos fatos econômico-sociais e político-culturais do Brasil, tais como descritos por Lambert, que mais uma vez é a referência para a análise de Moreira.

Planejamento educacional segundo J.R. Moreira

No *Educação e desenvolvimento no Brasil*, Moreira explicita de forma direta e objetiva sua perspectiva da necessidade da adequação do planejamento educacional brasileiro às reais condições sócio-econômicas e culturais do país, expressando uma preocupação que esteve presente na sua vida em diversos momentos e sob vários aspectos. A idéia do planejamento marcou seu itinerário profissional e intelectual. Técnico da Divisão de Aperfeiçoamento do Serviço Público (DASP), de 1944 a 1946, chefiou a Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal e lecionou na Escola do Serviço Público. Junto com Charles Wagley, foi responsável pela implementação do projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), durante a gestão de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). No CBPE, enquanto chefe do Setor de Planejamento, enfatizou que a aplicação das ciências sociais ao campo da educação ofereceria importantes subsídios científicos ao planejamento da educação nacional.

A familiaridade de Moreira com as questões do planejamento foi reconhecida pela UNESCO, ao nomeá-lo para chefiar o Executivo Regional da América Latina, coordenando o Programa Principal do Ensino Primário. Nesse cargo, lecionou nos Cursos de Formação de Especialistas em Planejamento Educacional. Inserido no cerne dos debates sobre o planejamento na América Latina e no Brasil, Moreira fazia parte da *intelligentsia* que julgava que a solução dos problemas educacionais brasileiros passaria necessariamente pela análise científica das reais condições sociais e culturais do país. *Educação e desenvolvimento no Brasil* é uma clara expressão dessa convicção.

Sobre o planejamento, da perspectiva acima descrita, escreveu — quando ainda estava no Chile, atendendo à missão da UNESCO — os artigos: “Alguns aspectos do planejamento e financiamento da educação no Brasil”, “A pesquisa e o planejamento em educação” e “A educação elementar em face do planejamento econômico”, todos eles publicados posteriormente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP.

Mas o que entendia Moreira por planejamento? Ao elaborar diferentes definições científicas do “fato educacional”, ele caracterizou o planejamento dentro de uma cadeia de relações. Dizia Moreira: enquanto o estudo objetivo, buscando conhecer as relações entre os fatos, diz *o que é a educação*, e o estudo filosófico diz *o que deveria ser a educação*, “o planejamento procura combinar o conhecimento do que a educação necessita ser, com o conhecimento do que é possível ser”.

Sobre a tradição esquecida

A aproximação entre a educação e as ciências sociais

As afinidades entre o livro e o projeto do CBPE foram se tornando cada vez mais evidentes, na medida em que avançávamos na investigação do livro e da posição de Moreira no campo da educação, a partir da década de 50. A relação entre a inserção institucional de Moreira no CBPE, sua ida aos EUA e o recorte e abordagem do *Educação e desenvolvimento no Brasil* foram gradativamente explicitando laços mais fortes entre esta obra e o projeto de institucionalização da pesquisa educacional, numa direção que superasse o atrelamento desta à tradição psico-pedagógica.

Segundo Moreira (1942), “não é possível determinar os fins da educação pela simples interpretação finalista dos resultados a que chegam a Biologia e a Psicologia, [...] o papel delas como ciências que podem, por seus resultados, contribuir para a solução dos problemas educacionais ou é exagerado ou não é devidamente compreendido”.

O cotejo da obra de Moreira com o Documento Klineberg,³ que estava nas origens da criação do CBPE, deixou claro o objetivo de investir em um conhecimento mais aprofundado das relações entre as características culturais, econômicas e políticas do desenvolvimento histórico brasileiro e as condições do desenvolvimento da educação. Além dessa perspectiva mais genérica de pesquisar as condições da educação e desenvolvimento do país, há um investimento intenso em recortes empíricos mais definidos que contribuam para uma visão mais concreta das relações entre educação e escolaridade, das características das instituições sociais, como família e religião, e suas relações com os processos de socialização, das condições da estratificação e mobilidade social, da estrutura do Estado brasileiro e do sistema educacional em todos os seus níveis.

Anísio Teixeira, responsável direto pela concepção e organização do CBPE quando era diretor do INEP, desde a década de 30, com o projeto da Universidade do Distrito Federal, mostrava-se empenhado em buscar as condições de formação de uma *intelligentsia*⁴ na área da educação que, fundamentada em pesquisas empíricas consistentes, pudesse intervir no processo de planejamento do sistema de ensino de forma a superar os problemas do fracasso no atendimento adequado da população que recorria ao sistema público.

O quadro de funcionários do INEP não tinha condições de cumprir essa nova tarefa. Nos últimos anos, sua ampliação se fizera em detrimento da qualidade, e muitas pessoas entraram como interinos e, sem ao menos o já ineficiente curso de pedagogia, tinham sido efetivadas, impedindo a contratação através de concurso de técnicos melhor qualificados. [...]

³ Esse documento ficou conhecido pelo nome de seu autor, técnico da UNESCO, que sintetizou as sugestões elaboradas por membros da equipe de Anísio Teixeira para a criação de um Centro de Altos Estudos Educacionais que daria origem ao CBPE.

⁴ Empregamos o termo para enfatizar o caráter de interlocação permanente desse grupo de intelectuais com a política.

Procurava-se dar um sentido novo à área da educação, que era muito isolada. Pretendia-se chegar a um quadro que não tivesse caráter apenas pedagógico ou psicológico. Porque até então a educação estava ligada apenas à psicologia. No INEP, principalmente, porque Lourenço Filho era psicólogo e toda a ênfase da sua administração foi em educação e psicologia, toda a pesquisa feita foi de caráter psicológico ou pedagógico. Anísio Teixeira veio com uma concepção mais ampla. [...] Queria unir educação e ciência social (Mariani, 1982, p. 174-175, 180).

Com a fundação do CBPE, criou-se o clima institucional favorável à ruptura com um enfoque restrito da pesquisa que dominara no cenário do campo da educação até meados da década de 50. A aproximação da educação com as ciências sociais visava romper com essa tradição de pesquisa, que se desdobrava inclusive na área da chamada sociologia educacional, como assinalou Antonio Candido no I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo em 1955. Esse autor, analisando em termos gerais o desenvolvimento da sociologia da educação, identificou na área três tendências — a *filosófico-sociológica*, a *pedagógico-sociológica* e a *propriamente sociológica*.

Na primeira se situariam tradições, como as de Durkheim e Dewey, que procuravam fundamentar, do ângulo social, teorias gerais da educação. Em que pese a profunda diferença entre esses dois sistemas de pensamento, o que Antonio Candido deseja assinalar é o caráter mais teórico e genérico das explicações dadas para as relações educação/sociedade por essas perspectivas. Essa tendência, que evidentemente não fica restrita a essas duas tradições, caracteriza-se por funcionar como uma espécie de “chave-mestra” para explicar as situações particulares, relacionando-as aos esquemas interpretativos mais genéricos (as teorias gerais).⁵

⁵ Representariam essa tendência hoje, no campo da educação no Brasil, entre outras, perspectivas como as análises de Dermeval Saviani, sobre o “escolanovismo”, ou Gaudêncio Frigotto, com a análise sobre as relações entre educação e trabalho da perspectiva da escola capitalista.

Na segunda tendência, o estudo dos aspectos sociais da educação está sempre relacionado com o melhor funcionamento da escola. Nessa tendência, o foco prioritário está sobre as “relações escola/comunidade”. Antonio Candido vê essa tendência como profundamente ligada a uma certa tradição americana na qual *a sociologia é invocada sobretudo como componente da pedagogia e da administração escolar*. Para o autor, esse atrelamento explicaria “a relativa debilidade teórica dos seus produtos, a ausência de pesquisa realmente científica — explicando o fato de a sociologia educacional norte-americana ser principalmente um conjunto de manuais e compêndios, singularmente redundantes quando tomados uns em relação aos outros” (Candido, 1955, p. 9).

A terceira tendência se deveu, segundo Antonio Candido, a sociólogos ou educadores de orientação sociológica mais definida e trouxe consigo “a preocupação com a função social da educação e com a solução dos problemas educacionais”. Essa é, de certa forma, a linha que consubstancia a proposta do CBPE, resultante da crítica à “sociologia educacional”, à tendência pedagógico-sociológica e à filosófico-sociológica.

Anísio Teixeira, em seu discurso de posse à frente do INEP, assinala sua visão das relações entre a ciência e a educação: “A ciência não nos vai fornecer receitas para soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e vindas” (Teixeira, 1956, p. 16).

Em reunião de agosto de 1955, na qual estavam presentes educadores e cientistas sociais, pensando as diretrizes de trabalho dos Centros Regionais e do CBPE, ficou estabelecido como um dos itens de proposta para os estatutos que: “A pesquisa em ciências sociais realizada dentro do Centro deve subordinar-se, em princípio, aos interesses e objetivos da ação educacional” (idem, p. 52).

O livro *Educação e desenvolvimento no Brasil* expressa claramente a produção de um conhecimento articulado a questões que emergem e se dirigem à educação enquanto prática pedagógica e social. Desse ponto de vista, indica de forma ine-

quívoca o caráter da colaboração a que eram chamadas as ciências sociais na formação do campo educacional no momento de criação do CBPE.

A influência da escola de Chicago

Essa aproximação entre a educação e as ciências sociais pelo grupo que se articulou em torno de Anísio Teixeira propunha uma reorientação da sociologia educacional no sentido de enfatizar a pesquisa empírica, com uma clara inspiração na escola de Chicago. Essa escola representou uma das referências mais importantes da sociologia americana na primeira metade deste século, e indiscutivelmente foi a influência mais importante do projeto do CBPE. Anísio Teixeira, que fizera sua pós-graduação em Columbia, junto a John Dewey,⁶ trouxe, dessa experiência acadêmica norte-americana, o entusiasmo pela prática de pesquisa e, muito especialmente, pelo tipo de pesquisa que se ancorava na tradição da escola de Chicago. “O pragmatismo americano (Pierce, Dewey, James) pressiona os sociólogos a abandonarem a tradição especulativa dos construtores de grandes sistemas teóricos em proveito da elaboração de conhecimentos realmente ‘positivos’, [...] baseados na pesquisa empírica indutiva, permitindo aplicações sociais imediatas” (Cuin e Gresle, 1994, p. 187).

A ligação de Anísio Teixeira com os intelectuais da escola de Chicago se estendeu também ao convívio com Donald Pierson, aquele que através de seus trabalhos no Brasil, e em especial na Esco-

⁶ John Dewey ficou de 1894 a 1904 na Universidade de Chicago, no período em que se constituía a tradição sociológica da qual nasceria a escola de Chicago. Para Dewey, bem como para os pragmatistas, a solução dos problemas sociais deveria passar pelo recurso aos métodos científicos de pensamento: “Os líderes da escola de Chicago do início do século XX fizeram do ‘pragmatismo a filosofia social da democracia’. Sua influência mais espetacular ocorreu no desenvolvimento democrático da educação e de maneira mais geral, no da justiça social e da ação municipal” (Coulon, 1995, p. 18).

la Livre de Sociologia e Política (São Paulo) nas décadas de 30/40, constituiu-se como expressivo representante dessa linha sociológica norte-americana entre nós. Pierson defendia a idéia de que na pesquisa empírica estaria a garantia de cientificidade da sociologia, criando portanto na área uma tradição de pesquisa de campo como trabalho sistemático. Foi com a ajuda de Anísio Teixeira que Pierson esteve na Bahia realizando entre 1935/1937 pesquisa sobre a população negra ali existente, como parte da sua tese de doutoramento defendida na Universidade de Chicago (Lippi Oliveira, 1995).

CBPE: uma tradição esquecida?

Nunca será suficientemente salientado que o trabalho do Centro não é apenas uma série de projetos de pesquisas sem relação entre si — embora possam ser interessantes e significativos — mas que tal trabalho exige integração e coordenação. Isto nem sempre é fácil de se conseguir, uma vez que atividades ligadas simultaneamente a várias disciplinas apresentem problemas não ainda completamente solucionados. Além disso, os pesquisadores têm como que uma tradição de atividade individual e independente que não se presta à coordenação com as atividades de outros (Documento Klineberg).

É indiscutível a filiação do esforço do CBPE à tradição da escola de Chicago no que se refere à tendência de voltar-se para o trabalho de campo e para a tentativa de resolução de problemas através da ação apoiada em uma orientação multidisciplinar, que também caracterizou aquela escola (Coulon, 1995). Também no Brasil foram implantadas as “cidades-laboratórios” como projetos-piloto para se pensar políticas de intervenção social e se procurou uma abordagem pluralista das questões sociais na direção interdisciplinar, que abriu o campo da educação para uma reordenação na hierarquia das referências da área — antes nucleada basicamente na filosofia, na psicologia e numa pedagogia no mais das vezes abstrata e prescritiva.

Por sua estrutura, referências nucleares, recor-

tes empíricos e forma de apropriação das fontes na construção de um pano de fundo à análise das questões sócio-histórico-educacionais, *o livro de Moreira é um trabalho exemplar dessa tentativa de construção entre nós de uma tradição de pesquisa voltada para o conhecimento dos problemas a serem enfrentados na perspectiva de planejar a mudança social*. Esse tipo de produção expressou nova forma de leitura dos problemas educacionais, que procurava tanto superar a tradição de produzir compêndios de sociologia da educação como um glossário de teorias e doutrinas aplicáveis à educação quanto romper com a *doxa* diletante que sempre dominou boa parte do discurso educacional.

Esse esforço, caracterizado por Luiz Pereira (1967) como *sociologização* do campo, significou, entretanto, muito mais do que a hegemonização sociológica do pensamento educacional. Foi, como estamos tentando caracterizar, um esforço de ampliação das referências disciplinares na análise dos fenômenos educativos — utilizando subsídios da sociologia, antropologia, economia, geografia, demografia, história etc. — com ênfase em investigações empíricas que sustentassem substancialmente os diagnósticos e projetos da educação brasileira.

Da pesquisa do livro à percepção da dinâmica do campo, nas décadas de 50/60, foi possível reconstituir também um dos eixos temáticos (provavelmente, o principal) que sintetizavam as preocupações dos educadores nessas décadas: educação, planejamento e desenvolvimento. Entretanto, é nossa hipótese que a interpretação que nas décadas de 70 e 80 se fez dessas questões nem sempre foi capaz de captar a complexidade das formulações dos educadores que coletivamente discutiam o papel da educação, da pesquisa e do planejamento, na criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Durante as décadas de 50 e 60, dentro de um quadro de insatisfação em relação às condições sócio-educacionais brasileiras, e da ótica do planejamento, os educadores nucleados no CBPE procuraram imprimir uma orientação pragmática à pesquisa que, a nosso ver, exprimia um entendimento

muito próprio sobre a especificidade do campo da educação, no sentido de uma interpretação da identidade epistemológica da área.

Se nas décadas de 20 e 30 a aproximação entre a educação e as ciências sociais se inseria em um projeto mais amplo de procura de um estatuto científico para os estudos superiores em educação (Universidade do Distrito Federal/Universidade de São Paulo), em 50 e 60 o que parecia mover essa reaproximação era a necessidade de uma base mais segura — científica — para as propostas de intervenção nos sistemas educacionais da perspectiva do planejamento educacional.

As mudanças de orientação da pesquisa em educação com a criação da pós-graduação e a ampliação do mercado editorial especializado nessas últimas décadas podem estar entre as razões do esquecimento do *Educação e desenvolvimento no Brasil* e da tradição de pesquisa do CBPE. Mas essas são questões que estamos trabalhando em uma nova pesquisa, apoiada pelo CNPq, intitulada *A construção de uma tradição intelectual: a pesquisa no campo da educação — o caso do Rio de Janeiro*.

ZAIA BRANDÃO é professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, Doutora em Educação. Trabalha com Sociologia e História da Educação. Tem obras publicadas nas áreas de Democratização do Ensino e Educação Brasileira.

ANA WALESKA P.C. MENDONÇA é professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, Doutora em Educação. Trabalha com História da Educação e Educação Brasileira. Autora de vários artigos nas áreas de História da Educação e Formação da Professores. Atualmente é Diretora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

VERA MARIA HENRIQUES é aluna do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

LIBÂNIA NASSIF XAVIER é aluna do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

CARLOS OTÁVIO FIÚZA MOREIRA é aluno do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

MARIA PAULA S.C. DOS SANTOS é aluna do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Referências bibliográficas

- BASTIDE, Roger, (1951). Religion and the church in Brasil. In: SMITH, T. Lynn, MARCHANT, Alexander (orgs.). *Brazil, portrait of a half continent*. New York: The Dryden Press.
- BRANDÃO, Zaia, (1992a). A teoria como hipótese. *Teoria e Educação*, 5, p. 161-169.
- _____, (1992b). *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Tese de doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____, (1993). *Do texto à história de uma disciplina: a sociologia da educação que se pode ler no Educação e desenvolvimento no Brasil* de J.R. Moreira. Projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq.
- CANDIDO, Antonio, (1951). The Brazilian family. In: SMITH, T. Lynn, MARCHANT, Alexander (orgs.). *Brazil, portrait of half a continent*. New York: The Dryden Press.
- _____, (1972). Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luís, FORACCHI, Maria Alice. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- COULON, Alain, (1995). *A escola de Chicago*. São Paulo: Papirus.
- CUIN, Chahrles-Henry, GRESLE, François, (1994). *História da sociologia*. São Paulo: Ensaio.
- CUNHA, Luiz Antônio, (1971). Sobre o *Educação e desenvolvimento no Brasil*: crítica da crítica e autocrítica. *Educação & Sociedade*, nº 10, set.
- _____, (1992). A educação na sociologia: um objeto rejeitado. *Caderno CEDES*, nº 27: Campinas: Papirus.
- _____, (1980). Educação e sociedade no Brasil. In: *BIBS*. São Paulo: Cortez/ANPOCS.
- DARNTON, Robert, (1988). *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- _____, (1992). História intelectual e cultural. *O beijo de Camourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ECO, Umberto, (1993). *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREYRE, Gilberto, (1933). *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.

- _____, (1936). *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- FURTADO, Celso, (1959). *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de, (1955). *Raízes do Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- LEAL, Victor Nunes, (s/d). *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Forense.
- LIPPI OLIVEIRA, Lúcia, (1995). *A sociologia do guerrilheiro*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- MARIANI, Maria Clara, (1982). Educação e ciências sociais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq.
- MENDONÇA, Ana Waleska P.C., (1993). *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora: a "Universidade de Educação" de Anísio Teixeira*. Tese de doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MOREIRA, J. Roberto, (1960). *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.
- _____, (1963). A pesquisa e o planejamento no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 39, nº 90, abr./jun.
- PEREIRA, Luiz, (1976). Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. Apêndice. In: _____. *A escola numa área metropolitana*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.
- PRADO JR., Caio, (1957). *História econômica do Brasil: 1500 a 1820*. São Paulo: Companhia. Editora Nacional.
- SOUNDERS, J.V.D., (1958). *Differential fertility in Brasil*. Gainesville: University of Florida Press.
- TEIXEIRA, Anísio, (1952). Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, nº 46, abr./jun.
- _____, (1956). Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 25, nº 61, jan./mar.
- VIANNA, Oliveira, (1956). *Evolução do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olimpyo.

Anexo

Bibliografia completa de *Educação e desenvolvimento no Brasil*⁷

- ÁVILA, Fernando Bastos de S.J., (1956). *L'immigration au Brésil*. Rio de Janeiro: Agir (p. 20)
- BASTIDE, Roger, (1957). *Brésil, terre des contrastes*. Paris: Hachette. (p. 17, 27, 79)
- _____, (1951). Religion and the church in Brazil. In: SMITH, T. Lynn, MARCHANT, Alexander (orgs.). *Brazil, portrait of half a continent*. New York: The Dryden Press. (p. 150, 152)
- BORGES, Pompeu Accioli, (1958). Estratificação e mobilidade social no Brasil. *Conjuntura & Desenvolvimento*, ano II, nº 10, CNI. (p. 121)
- BRASIL, (1958). *Survey of the brazilian economy*. Washington, D.C.: Brazilian Embassy. (p. 179, 186)
- _____, (1942). *Quadros estatísticos do Ministério da Fazenda (1933 - 1942)*.
- CANDIDO, Antonio, (1951). The brazilian family. In: SMITH, T. Lynn, MARCHANT, Alexander (orgs.). *Brazil, portrait of half a continent*. New York: The Dryden Press. (p. 129, 134)
- CARREIRO, L. de Castro, (1889). *História financeira do Império no Brasil*. Rio de Janeiro: s/editor. (p. 103)
- CAVALCANTI, A., (1890). *Resenha financeira do ex-Império do Brasil*. Rio de Janeiro: s/editor. (p. 103)
- COUTY, Louis, (1881). *L'esclavage au Brésil*. Paris: s/editor. (p. 103)
- FRANCO, Afonso Arinos de Mello, (1958). *Síntese da história econômica do Brasil*. Salvador: Universidade da Bahia. (p. 100, 101)

⁷ Esta bibliografia foi elaborada por Carlos Otávio Fiúza Moreira. Como assinalamos no relatório parcial encaminhado ao CNPq em fevereiro de 1995, *Educação e desenvolvimento no Brasil* não contém uma bibliografia ao final da obra; as referências do autor, em notas de rodapé ou no texto, foram reconstituídas e complementadas, sempre que possível, e reorganizadas, procurando-se utilizar as edições mais próximas da data de publicação do livro. Os números das páginas, ao final de cada item da bibliografia, indicam as páginas do *Educação e desenvolvimento no Brasil* em que aquela referência aparece.

- _____, (s/d). *Desenvolvimento da civilização material no Brasil*. s/ref. (p. 101, 103)
- FREYRE, Gilberto, (1933). *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio. (p. 32, 78, 102)
- _____, (1936). *Sobrados e mocambos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. (p. 45, 78, 104, 138)
- FURTADO, Celso, (1959). *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. (p. 42, 103)
- GOUVEIA, Aparecida Joly, (1957). A escola e o professor na opinião dos pais. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, nº 5, ago. (p. 233, 262)
- _____, (1957). Aspirações em relação ao futuro dos filhos. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, nº 6, nov. (p. 182)
- _____, (1958). Um estudo sobre a filosofia educacional dos pais. *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, nº 7, abr. (p. 234)
- GRIFFING, John B., (1940). Natural eugenics in Brazil. *The Journal of Heredity*, XXX, 1, jan. (p. 156)
- HOLANDA, Sérgio Buarque de, (1955). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio. (p. 130, 132)
- HAMUY, Eduardo et al., (1959). *El problema educacional de Chile* (então no prelo). (p. 112)
- HAVIGHURST, Robert J., (1957). Educação, mobilidade social e mudança social em quatro sociedades. *Educação e Ciências Sociais*, ano II, v. 2, nº 6, nov. (p. 112, 115)
- _____, NEUGARTEN. *Society and education*. Boston: Allyn and Bacon. (p. 123, 132)
- HUTCHINSON, Bertran, (1956). Origem sócio-econômica dos estudantes universitários de São Paulo. *Educação e Ciências Sociais*, ano I, nº 3, dez. (p. 112, 115)
- _____, (1958). Analfabetismo em São Paulo. *Educação e Ciências Sociais*, v. 3, nº 7, abr. (p. 123)
- _____, (1957). Aspectos da educação universitária e status social em São Paulo. *Educação e Ciências Sociais*, ano II, v. 2, nº 4, mar. (p. 123)
- IBGE, (1938). *Anuário estatístico do Brasil*, v. 4. (p. 82)
- _____, (1939-1940). *Anuário estatístico do Brasil*, v. 5. (p. 84)
- _____, (1941-1945). *Anuário estatístico do Brasil*, v. 6. (p. 84)
- _____, (1958). *Anuário estatístico do Brasil*, v. 19. (p. 151, 154, 171, 173, 178.)
- KANDEL, I.L., (1960). *Uma nova era em educação*. s/ref. (p. 274)
- KESSEL, Moyses, (1954). A evasão escolar no ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 56, out./dez. (p. 236, 238)
- LAMBERT, Jacques, (1959). *Os dois Brasis*. Rio de Janeiro: CBPE. (p. 13, 265)
- _____, (1953). *Le Brésil — Structure sociale et institutions politiques*. Paris: Colin.
- LEAL, Vitor Nunes, (s/d). *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Forense. (p. 158)
- LOURENÇO FILHO, M.B., (s/d). Professional studies in the universities and the special professional schools — Brazil. *The Yearbook of Education*, London: Evan Bros. (p. 194)
- _____, (1926). A educação pública em São Paulo. *Estado de São Paulo*. (p. 73)
- _____, (s/d). *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos. (p. 87)
- _____, (1940). *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos. (p. 101)
- MOACYR, Primitivo, (1939). *A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil)*. Col. Brasileira, v. 1 e 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 54)
- _____, (1940). *A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil)*. Col. Brasileira, v. 3. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 54)
- MORAIS, Evaristo de, (1933). *A escravidão africana no Brasil (das origens à extinção)*. São Paulo: Nacional, 1933. (p. 17)
- MOREIRA, J. Roberto, (1957). A escola primária brasileira. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, nº 6, nov. (p. 233, 240)
- _____, (1955). *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. INEP/MEC. (p. 143, 233, 261)
- _____, (1958). *World survey of education II, primary education*. UNESCO. (p. 130, 185)
- _____, (1960). *Introdução ao estudo social da escola primária* (então no prelo). (p. 261)
- _____, (s/d). *A educação em Santa Catarina*. INEP/MEC. (p. 143, 247)
- _____, (1956). Aspectos culturais da área do Recife. *Educação e Ciências Sociais*, ano I, v. 1, nº 2, ago. (p. 117)

- NERY, M.F.J. Santa-Anna, (1889). *Le Brésil en 1889*. Paris: Librairie Charles Delegrave. (p. 57, 103)
- NIENOF, John, (1703). *Voyages and travels into Brasil and West Indies*. Londres: s/editor. (p. 133)
- PEARSE, Andrew, (1957). Integração social das famílias de favelados. *Educação e Ciências Sociais*, ano II, v. 2, n° 6, nov. (p. 142)
- PIERSON, Donald, (1945). *Branços e pretos na Bahia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 17)
- PINTO, L.A. Costa, (1953). *O negro no Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 17)
- PRADO JR., Caio, (1957). *História econômica do Brasil: 1500 a 1820*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 41, 61, 66, 101, 102)
- RAMOS, Arthur, (1942). *A aculturação negra no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 17)
- RIBEIRO, Darcy, (1957). Cultura e línguas indígenas no Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n° 6, nov. (p. 16)
- RODRIGUES, Nina, (1932). *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 17)
- SEGUIN, Roger, (s/d). *Promoção e aprendizagem na escola primária*. Rio de Janeiro: CBPE. (p. 237)
- SIEGEL, Bernard J., (1957). The role of perception in urban-rural change — a brazilian case study. *Economic Development and Cultural Change*, v. 5, n° 3, The University of Chicago, abr. (p. 118)
- SIMONSEN, Roberto, (1957). *História econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 41, 103, 120)
- SODRÉ, Nelson Werneck, (1958). *Introdução à revolução brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio. (p. 103)
- SOUNDERS, J.V.D., (1958). *Differential fertility in Brazil*. Gainesville: University of Florida Press. (p. 144, 146, 155)
- SPIEGEL, Henry William, (1949). *The brazilian economy, chronic inflation and sporadic industrialization*. Philadelphia/ Toronto: Blakston. (p. 66)
- TEIXEIRA, Anísio, (1932). *Educação progressiva*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (p. 91)
- _____, (1928). *Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado*. Salvador. (p. 90)
- VIANNA, Oliveira, (1956). *Evolução do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio. (p. 16)
- WAIBEL, Leo, (1950). European colonisation in Southern Brasil. *The Geographical Review*, v. XL, out. (p. 21)
- WILLEMS, Emílio, (1955). Protestantism as a factor of culture change in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, v. 3, n° 4, The University of Chicago, jul. (p. 154, 155)
- _____, (1943). Linguist changes in german-brazilian communities. *Acta Americana*, v. 1, n° 4. (p. 109)