

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**ANDRÉA OLIVEIRA SILVA**

**CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E CAMPO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DA  
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1944 – 2022)**

**CAMPINAS**

**2026**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
ANDRÉA OLIVEIRA SILVA**

**CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E CAMPO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DA  
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (1944 – 2022)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

**CAMPINAS**

**2026**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira Silva, Andrea

S586c

Crise da educação escolar e campo acadêmico: uma análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-2022) / Andrea Oliveira Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.

161 f.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Crise da educação escolar. 2. Campo educacional acadêmico. 3. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. I. Renda Vitorino, Artur José. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO  
SENSU EM EDUCAÇÃO

**ANDREA OLIVEIRA SILVA**

**CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E CAMPO  
ACADÊMICO: UMA ANÁLISE DA REVISTA  
BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
(1944 – 2022)**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de  
Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e  
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 12 de fevereiro de 2026.

DR(A) ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ANDREZA BARBOSA  
PUC-CAMPINAS

DR(A) SAMUEL MENDONÇA  
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente

EDIVALDO JOSÉ BORTOLETO  
Data: 23/02/2026 15:59:16-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DR(A) EDIVALDO JOSÉ BORTOLETO  
UFES

Documento assinado digitalmente

EDSON MACIEL JUNIOR  
Data: 02/03/2026 19:40:08-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DR(A) EDSON MACIEL JÚNIOR  
UFES

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, **Maria e Severino** por me terem, desde sempre, incentivado a ler e estudar, mesmo sendo eles pessoas de pouca escolaridade. Deles é meu exemplo de força e persistência e cada passo de minha trajetória representa todos os valores por eles a mim ensinados.

Às minhas filhas, **Juliana, Carolina e Maria Valentina** por serem minhas maiores professoras. Por terem me incentivado a caminhar e não desistir e pelas conversas e partilha de saberes. Um agradecimento especial à Ju e à Carol, filhas já formadas e, de certa forma, companheiras nesse campo da educação. E à Maria Valentina, filha recém-chegada que, bem no meio deste período de doutoramento me pôs à prova fazendo-me revisitar a mim mesma de tantas maneiras e sendo também sol que aquece e revigora.

Ao meu marido e companheiro, **André**, que me apoiou de todas as maneiras possíveis. Obrigada pela paciência, pela parceria, por ter me buscado nas aulas toda segunda feira, por me ajudar com as questões tecnológicas, por ter me incentivado a seguir em frente e passado comigo pelo puerpério e tantas outras coisas nesse período. Você é meu melhor amigo e meu amor por você só fez aumentar.

À minha amiga-irmã **Monica Stiepcich**, pessoa que há quase 30 anos me acompanha me estendendo sempre sua mão tão generosa, me incentivando, me socorrendo nos momentos difíceis e celebrando comigo minhas conquistas. Você sempre foi um exemplo e um porto seguro.

À **Prefeitura Municipal** de meu município que me concedeu uma licença para que eu pudesse concluir o Doutorado com calma, após o término da minha licença maternidade. Esse benefício foi extremamente determinante para que eu pudesse terminar a pesquisa e a escrita da tese e espero que o conhecimento por mim adquirido nesse período possa reverberar positivamente em minhas práticas enquanto gestora. Não posso deixar de agradecer minhas companheiras de trabalho, **Celia e Anna**, minha vice-diretora e coordenadora pedagógica, respectivamente, que sempre

me apoiaram e continuaram o trabalho por nós iniciado em 2017, após a minha licença.

À **Professora Dra. Cristina Tassoni**, coordenadora do PPGE da PUC Campinas durante a maior parte do período do meu doutoramento pelo acolhimento e por ter também me incentivado a continuar quando achei que não iria dar conta de dar seguimento aos meus estudos após a chegada da minha filha caçula em 2024.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino** por ter me aceitado como sua orientanda e ter me acompanhado nessa trajetória. Obrigada pelos desafios propostos, pelas leituras, autores e formas de conceber a pesquisa em educação. Obrigada também por não ter desistido de mim. Serei imensamente grata pela sensibilidade e empatia.

Por fim, um agradecimento especial aos leitores dessa tese e membros da minha banca examinadora, **Profa. Dra. Andreza Barbosa, Prof. Dr. Samuel Mendonça, Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto e Prof. Dr. Edson Maciel Junior**. Obrigada por terem aceitado avaliar o trabalho e compartilhar comigo seus saberes. Um agradecimento especial ao **Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho**, membro da banca de qualificação, cujas observações foram determinantes para o aprimoramento da pesquisa.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

## RESUMO

Pelo discurso ordinário, a educação escolar está em “crise”, uma crise vivida, sentida e narrada no cotidiano das escolas. Mas essa mesma crise adquire estatuto e significado semelhantes quando mobilizada pelo campo universitário educacional, responsável pela produção e legitimação do conhecimento científico na área? Partindo dessa indagação, esta tese, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, atinente à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, de caráter histórico-discursivo tem como objetivo central realizar um desenho aproximativo do campo universitário educacional brasileiro no sentido de compreender como o tema "crise da educação escolar" foi mobilizado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Criada em 1944 e publicada até a atualidade, a RBEP constitui-se como um periódico estratégico do campo educacional, estreitamente vinculado ao Estado por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), funcionando como espaço privilegiado de circulação de diagnósticos autorizados sobre a educação brasileira. Para enfrentar o problema de pesquisa, mobilizou-se a teoria dos campos de Pierre Bourdieu, em especial a crítica à razão escolástica, permitindo analisar as condições sociais de produção dos discursos científicos e suas relações com os campos político e acadêmico. Metodologicamente, foi construído um banco de dados no programa Access, contendo informações sobre seções, títulos, autores, afiliações institucionais, temas, volumes, números e anos de publicação da RBEP, desde 1944 até 2022. A partir desse levantamento, identificaram-se 14 artigos cuja temática central era a “crise” da educação escolar, os quais foram submetidos a uma análise qualitativa orientada por quatro eixos analíticos. A hipótese inicial sustentava que o tema da “crise da educação escolar” não possuiria legitimidade científica no campo acadêmico, sendo mobilizado predominantemente como discurso ordinário do campo político. As análises confirmam essa hipótese, mas com importantes nuances: a crise adquire legitimidade no campo acadêmico não como experiência vivida no chão da escola, mas como objeto teórico, sociológico ou político, progressivamente distanciando do cotidiano escolar. Observa-se uma mutação no perfil dos agentes autorizados a falar da crise: de agentes estatais e intelectuais híbridos a acadêmicos altamente especializados, acompanhada de um deslocamento do foco da escola para meta-discussões sobre a profissão docente, a universidade ou o próprio campo científico. A tese defendida é que o discurso da crise, tal como produzido na RBEP, configurado como metonímia do campo universitário educacional brasileiro, constitui um construto discursivo que participa da colonização simbólica do campo escolar por campos externos, especialmente o político, o econômico e o acadêmico, retirando da escola sua capacidade de produzir leituras legítimas sobre si mesma. Como contribuição, este trabalho propõe uma leitura crítica do enclausuramento acadêmico e defende a necessidade de reaproximação entre pesquisa educacional e cultura escolar, de modo a recolocar a escola como agente e não apenas como objeto de diagnósticos, avaliações e reformas. Ao explicitar os mecanismos de produção legítima do discurso da crise, a tese busca abrir caminhos para resistências simbólicas no campo educacional e para uma prática científica mais reflexiva, situada e comprometida com as condições reais da vida escolar.

**Palavras-chave:** Crise da educação escolar; Campo educacional; Razão escolástica; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

## ABSTRACT

In ordinary discourse, school education is said to be in “crisis”, a crisis that is lived, felt, and narrated in the everyday life of schools. But does this same crisis acquire a similar status and meaning when mobilized by the university educational field, which is responsible for the production and legitimation of scientific knowledge in education? Starting from this question, this historically and discursively oriented doctoral thesis, developed within the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Campinas, associated with the research line Public Policies in Education, aims to produce an approximative mapping of the Brazilian university educational field in order to understand how the theme of the “crisis of school education” has been mobilized by the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Founded in 1944 and published continuously to the present day, RBEP constitutes a strategic journal within the educational field, closely linked to the State through the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), and has historically functioned as a privileged space for the circulation of authorized diagnoses of Brazilian education. To address the research problem, Pierre Bourdieu’s field theory was mobilized, particularly his critique of scholastic reason, enabling an analysis of the social conditions of production of scientific discourse and its relations with the political and academic fields. Methodologically, a database was constructed using Microsoft Access, containing information on sections, titles, authors, institutional affiliations, themes, volumes, issues, and years of publication of RBEP from 1944 to 2022. Based on the data compiled in the database, fourteen articles whose central theme was the “crisis” of school education were identified and subjected to a qualitative analysis guided by four analytical axes. The initial hypothesis held that the theme of the “crisis of school education” would lack full scientific legitimacy within the academic field, being mobilized primarily as an ordinary discourse of the political field. The analyses confirm this hypothesis, albeit with important nuances: the crisis does acquire legitimacy in the academic field, but not as an experience lived in the everyday life of schools. Instead, it is transformed into a theoretical, sociological, or political object, progressively distanced from school praxis. A clear mutation is observed in the profile of agents authorized to speak about the crisis: from state agents and hybrid intellectuals to highly specialized academics, accompanied by a displacement of focus from the school itself to meta-discussions about the teaching profession, the university, or the scientific field as such. The dissertation defended here is that the discourse of crisis, as produced in RBEP, understood as a metonymy of the Brazilian university educational field, constitutes a discursive construct that participates in the symbolic colonization of the school field by external fields, especially the political, economic, and academic ones, thereby depriving schools of their capacity to produce legitimate interpretations of themselves. As a contribution, this study offers a critical reading of academic self-referentiality and argues for the need to re-approximate educational research and school culture, so as to reposition the school as an agent rather than merely an object of diagnoses, evaluations, and reforms. By rendering visible the mechanisms through which the discourse of crisis is legitimately produced, this thesis seeks to open paths for symbolic resistance within the educational field and for a more reflexive, situated, and socially committed scientific practice attuned to the real conditions of school life.

**Keywords:** School education crisis. Practical Reason. Educational University Field. Critique of Scholastic Reason.

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>10</b>  |
| <b>2</b> | <b>A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DE QUEM VIVE O COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA. ....</b>                     | <b>19</b>  |
| 2.1      | Narrativas do interior: O discurso de quem está dentro da escola .....   | 19         |
| 2.2      | Bourdieu tinha razão: a ilusão retrospectiva e a irreabilidade teórica .....   | 25         |
| 2.3      | "Da Práxis Cotidiana à Reprodução Estatal: Interseções Conceituais de Escolano Benito e Bourdieu na Realidade Escolar..... | 28         |
| <b>3</b> | <b>A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIALOGANDO COM O CAMPO ACADÊMICO E REVISANDO A LITERATURA. ....</b>                        | <b>34</b>  |
| 3.1      | Breve revisão da literatura.....   | 43         |
| <b>4</b> | <b>CAMINHOS DA PESQUISA: A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM FOCO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.....</b>         | <b>56</b>  |
| 4.1      | A RBEP: UM AGENTE DO CAMPO EDUCACIONAL .....   | 57         |
| 4.2      | Metodologia .....  | 71         |
| 4.2.1    | O método.....  | 74         |
| 4.3      | A RBEP e a crise da educação escolar- Conhecendo o corpus.....   | 76         |
| <b>5</b> | <b>DISCURSOS SOBRE A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ACHADOS DA RBEP</b>  | <b>94</b>  |
| 5.1      | Eixo 1:Construção discursiva da crise .....  | 96         |
| 5.2      | Eixo 2: Contexto histórico e político .....  | 113        |
| 5.3      | Eixo 3: Atores, Campos e Relações de Poder .....   | 122        |
| 5.4      | Eixo 4- Impactos e Articulações com a Prática Escolar .....  | 131        |
| <b>6</b> | <b>CONCLUSÕES: “ANÁLISE DAS ANÁLISES” .....</b>  | <b>140</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>156</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Por que escrever sobre a crise da educação escolar?

A resposta a esta pergunta, que constitui o eixo central desta tese, não pode ser formulada sem que eu apresente, antes, o lugar social e institucional que me constituiu e me mobilizou para esta investigação. Escrever sobre a crise da educação escolar não é, para mim, um gesto abstrato nem uma escolha puramente teórica: é uma necessidade que emerge de uma experiência concreta, situada e reiterada no cotidiano escolar.

Anteriormente ao ingresso no Doutorado, trazia como proposta de pesquisa o tema “*A escola deslocada: reflexões sobre o papel da escola nos próximos anos e propostas de mudança*”. Já naquele momento, o problema que me mobilizava estava relativamente claro e eu o nomeava como “a escola deslocada”: uma instituição que me parecia em descompasso tanto em relação a seus propósitos quanto aos sujeitos a que deve atender.

Sou diretora de uma escola pública de Ensino Fundamental I e II, em um município do interior do estado de São Paulo, há nove anos. Do ponto de vista do senso comum, ocupar um cargo de gestão em uma escola pública já é, por si só, associado à angústia e à sobrecarga. Mesmo aqueles que não estão diretamente inseridos nesse contexto reconhecem, por meio de notícias, relatos de professores, pais e alunos, que a situação das escolas públicas brasileiras é delicada. Entretanto, para além dessa percepção imediata, foi sobretudo a dimensão mais profunda da questão, aquela que interroga o *porquê* e o *para quê* da escola, que tornou a situação progressivamente incômoda para mim, a ponto de demandar uma investigação sistemática. O mal-estar que experimento cotidianamente no exercício da gestão escolar não se reduz a dificuldades pontuais: ele se apresenta como um sentimento difuso, persistente e estrutural, que atravessa práticas, discursos e expectativas dirigidas à escola.

Esse mal-estar corresponde a uma série de sintomas que afetam todos os sujeitos envolvidos na vida escolar. Em relação ao alunado, observa-se o aumento expressivo de diagnósticos ou, ao menos, de nomeações diagnósticas, de deficiências, transtornos e condições diversas, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), além do crescimento significativo do número de crianças identificadas como autistas ou com

deficiência intelectual. Esse cenário coloca desafios concretos à prática pedagógica, especialmente para professores que se veem pressionados a atender demandas individualizadas, garantir inclusão e, simultaneamente, assegurar a aprendizagem dos demais alunos. Somam-se a isso os numerosos casos de negligência, violência, abuso e vulnerabilidade social, que fazem da escola o espaço privilegiado e, muitas vezes, o único de monitoramento, acolhimento e encaminhamento dessas situações a outras instâncias do Estado. A escola passa, assim, a assumir responsabilidades que extrapolam largamente sua função pedagógica.

No que diz respeito aos professores, são amplamente conhecidos os problemas relacionados à formação inicial e continuada, à desvalorização profissional, aos baixos salários, ao absenteísmo e ao adoecimento docente, à intensificação do trabalho e ao desgaste simbólico da profissão. Por fim, as condições materiais das escolas, prédios inadequados, falta de recursos humanos e financeiros, investimentos insuficientes em tecnologia e em formação em serviço, reforçam esse quadro de precarização.

A universalização do ensino, processo relativamente recente no Brasil, costuma ser apontada como um dos fatores centrais desse cenário, não por representar um retrocesso, mas justamente por ter exposto e intensificado contradições históricas da instituição escolar.

Como observa Cordeiro (2020, p. 169), “a ideia de universalização do ensino é uma daquelas ideias enganosas que povoam o discurso pedagógico, devido à multiplicidade de sentidos a que parece remeter”. O autor analisa a universalização a partir de diferentes dimensões. A primeira associa o acesso amplo e irrestrito à educação à consolidação da democracia e à promessa de igualdade de oportunidades. Uma segunda perspectiva, no entanto, revela que, no caso brasileiro, “a busca da universalização e a sua concretização efetiva nas últimas décadas acabaram resultando na produção e reforço ainda maior das desigualdades estruturais presentes na nossa sociedade” (Cordeiro, 2020, p. 170). Embora tenha havido uma ampliação significativa do acesso, sobretudo ao ensino fundamental, esse processo ocorreu paralelamente à saída das elites da escola pública e ao fortalecimento do setor privado, configurando, na prática, a existência de duas escolas distintas. Soma-se a isso uma terceira dimensão destacada por Cordeiro, relativa ao acesso ao conhecimento, expressa nas disputas curriculares e na histórica tensão entre quantidade e qualidade, presente desde a década de 1920. Por fim, o autor

aponta ainda uma quarta possibilidade de análise, relacionada à difusão de um modelo de escola de massas em escala mundial, cujas similaridades e diferenças nacionais evidenciam os limites de uma forma escolar pensada para poucos, mas aplicada a todos. Nesse sentido, a universalização não pode ser compreendida como causa simples da crise, mas como um processo que, ao expandir o acesso sem reconfigurar profundamente as bases organizacionais, pedagógicas e simbólicas da escola, torna visíveis tensões estruturais que antes permaneciam parcialmente ocultas.

A isso somam-se outras explicações recorrentes: a perda da autoridade docente, a crise da transmissão cultural, as transformações do capitalismo contemporâneo, as novas lógicas do mercado de trabalho. Tais argumentos, frequentemente reiterados, parecem explicar tudo e, justamente por isso, tendem a naturalizar a crise como algo inevitável, quase necessário.

Foi em diálogo com meu orientador, ao longo do primeiro ano do Doutorado, que emergiu a necessidade de interrogar esse mal-estar de forma mais aprofundada: não apenas descrevê-lo ou justificá-lo, mas problematizar os modos pelos quais ele é nomeado, explicado e legitimado. Esse deslocamento conduziu à articulação entre dois conceitos centrais para esta tese: *crise e campo educacional*.

Um campo, tal como formulado por Pierre Bourdieu (2021), pode ser compreendido como um espaço social estruturado de posições objetivas, no interior do qual agentes e instituições ocupam lugares desiguais e se engajam em lutas específicas em torno da definição legítima do que está em jogo. Cada campo é regulado por regras próprias, historicamente constituídas, que orientam as disputas e delimitam as formas legítimas de participação. Para que esse “jogo” seja possível, os agentes necessitam de um certo “habitus”, outro conceito central da teoria bourdieusiana, que pode ser entendido como um sistema de disposições incorporadas e que geram práticas distintas e distintivas. O habitus orienta a percepção do jogo e das possibilidades de ação, mas é o capital (que pode ser econômico, social, cultural e simbólico) que constitui o que está efetivamente em jogo e pode ser mobilizado nas lutas do campo. Inspirada assim pela sociologia de Pierre Bourdieu, compreendi que tanto o espaço escolar quanto o espaço universitário são campos sociais dotados de lógicas próprias, interesses específicos e formas particulares de produção de sentido. Como afirma Bourdieu:

Nós pensamos o mundo social com esquemas de pensamento que são, em grande parte, o produto do mundo social. Assim, é o mundo social que nos impõe os óculos com os quais nós o enxergamos. E ao mesmo tempo nós não o enxergamos, nós enxergamos tudo, exceto os óculos que estão ao mesmo tempo em nosso cérebro e na realidade (Bourdieu, 2021, p. 34).

Se, como afirma Bourdieu, pensamos o mundo social com categorias que o próprio mundo social nos impõe, então é preciso interrogar os “óculos” através dos quais a crise da escola se torna visível, inteligível e legítima. Isso implica reconhecer que não estou fora desses campos: sou simultaneamente agente da escola e agente do campo acadêmico, atravessada por disposições, expectativas e crenças produzidas em ambos. Daí a necessidade de adotar a reflexividade bourdieusiana como princípio metodológico, não para alcançar uma suposta neutralidade, mas para “objetivar o objetivador”, isto é, interrogar minhas próprias categorias de percepção e meus interesses incorporados. É nesse movimento que esta tese se inscreve e que conduziu à formulação de seu problema central: como o discurso da crise da educação escolar foi historicamente construído, legitimado e reconfigurado no interior do campo educacional universitário brasileiro?

O discurso da crise da educação escolar não é novo; atravessa diferentes períodos históricos, assume conteúdos variados e mobiliza agentes distintos. O conceito de crise, como mostra Koselleck (2020) em seu livro sobre a história de conceitos remetia a uma urgência temporal, a incerteza, a decisões que deveriam ser tomadas e que poderia ser utilizado em diferentes âmbitos como o jurídico, o médico, o teológico. Segundo o autor, na modernidade crise é “... um processo singular e acelerado, no qual muitos conflitos se enlaçam, implodindo o sistema, para então, após a crise, produzir uma nova situação” (Koselleck, 2020, p. 218). No dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998, p. 222), crise está assim conceituada:

Termo de origem médica que, na medicina hipocrática, indicava a transformação decisiva que ocorre no ponto culminante de uma doença e orienta o seu curso em sentido favorável ou não [...] em época recente, esse termo foi estendido, passando a significar transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social.

As definições do dicionário Michaelis “conflito”, “transformação”, “desequilíbrio”, “escassez”, “tensão”, parecem convergir com aquilo que descrevo como mal-estar e deslocamento da escola. Esse processo acelerado e conflituoso é vivido cotidianamente, e novas situações são continuamente produzidas sem que o

sentimento de crise se dissipe. O empreendimento desta tese consiste justamente em deslocar o olhar: sair do lugar exclusivo de agente escolar e, a partir da posição de pesquisadora, interrogar de que crise se está falando.

Foi para investigar esse processo que optei por tomar a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* como fonte e objeto central da pesquisa. Criada em 1944 e vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a RBEP ocupa uma posição estratégica no campo educacional brasileiro, funcionando historicamente como instância de consagração e legitimação discursiva.

A linguagem educacional, bem como o discurso produzido por seus agentes, é um fator que necessita ser levado em conta não apenas para a configuração do campo educacional, mas também para a definição de suas políticas. Acredita-se ser possível captar nos discursos presentes na revista pequenas sutilezas, o que não foi dito explicitamente ou aquilo que foi, mas considerando que “[...] a verdade do texto está no texto, mas não é lá que a enxergamos melhor, porque ela está lá num estado oculto, mascarado. Para compreender a verdade do texto, é importante interrogar o que o torna possível” (Bourdieu, 2021, p. 207).

Segundo Cordeiro (2020) o estudo de revistas especializadas em educação permite compreender os mecanismos de disseminação e de negociação de uma razão educativa e como são gerados os conhecimentos cientificamente legítimos nessa área e, que ao mesmo tempo, regulam o próprio campo. Falar de escola é falar de educação, porém, existe um campo educacional universitário brasileiro e existe a escola real e viva e essa escola parece estar à margem desse campo. O campo educacional se confunde com o campo político/econômico e com o campo universitário. Nesse campo, universitários, professores, estudiosos e pesquisadores dominam o discurso educacional, mas as ideias e resultados de estudos e pesquisas parecem circular apenas em universidades, grupos de pesquisa, eventos científicos, periódicos e livros. Esses pesquisadores discutem a escola, todos falam dela, mas eles conversam com ela?<sup>1</sup> A escola retratada no campo universitário é a mesma escola vivida no cotidiano? Qual crise é retratada no discurso pedagógico acadêmico?

Há inúmeros estudos que tomam revistas especializadas em educação como fonte e como o próprio objeto da pesquisa. Para Catani e Sousa (2001), estudos como

---

<sup>1</sup> Os campos políticos e econômicos não parecem falar com a escola, mas apenas implantar suas políticas e cobrar os resultados.

estes contribuem para o acesso e para o trabalho de pesquisadores, auxiliando-os a localizar informações para pesquisas em História da Educação e, em outra frente, possibilitam a reconstrução, em um dado momento, do funcionamento e estruturação do campo educacional. Pontuam, ainda, que o estudo de revistas especializadas permite acompanhar a atualidade das preocupações pedagógicas<sup>2</sup> e compreender os eventos intermediários entre a fala oficial e a prática cotidiana.

Assim, a escolha da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como fonte e objeto único deste trabalho se justifica pela ligação estreita que o periódico possui com o governo (INEP) e, assim sendo, inevitavelmente com a definição de políticas educacionais; do ponto de vista histórico, parece potencialmente profícuo o estudo dessa publicação com vistas a compreender a estruturação do campo educacional e dos discursos produzidos nele. Além disso, a criação do periódico remete a nomes importantes na construção do campo do ideário educacional, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Jayme Abreu, Jader de Medeiros Britto, Pierre Furter, Carlos Pasquale, dentre outros. Com um ciclo de vida tão longo acredita-se ser possível, ainda, compreender os movimentos que deram origem e foram, aos poucos, configurando o campo educacional universitário e as relações deste campo com os campos político/econômico.

Neste sentido, o objetivo geral da tese é realizar um desenho aproximativo do campo educacional brasileiro, compreendendo como o tema da crise da educação escolar foi mobilizado pela RBEP. Como desdobramento, busca-se reconstruir historicamente esse campo, identificar os agentes autorizados a falar da crise e analisar as implicações desse discurso para a relação entre academia, Estado e escola.

A hipótese inicial que orientou a pesquisa partia da suspeita de que o tema da “crise da educação escolar” não possuiria plena legitimidade científica no campo acadêmico, sendo mobilizado prioritariamente pela fala ordinária do campo político. A análise confirmou essa hipótese, mas com nuances decisivas: a crise não desaparece do campo acadêmico; ela se transforma. Ao longo do tempo, deixa de ser a crise da escola concreta para tornar-se a crise da profissão docente, da universidade, da epistemologia pedagógica ou do próprio campo educacional. Nesse processo, o

---

<sup>2</sup> Aqui mais uma vez pergunta-se de quem seriam tais preocupações pedagógicas. Seriam as mesmas que mobilizam os agentes educacionais das escolas? Ou são incorporadas as preocupações que os detentores do discurso definem como tal?

campo ganha autonomia, mas também se ensimesma, produzindo diagnósticos cada vez mais autorreferenciados e distantes da experiência escolar.

Do ponto de vista metodológico, a fim de verificar se havia estudos sobre a crise da educação escolar realizei, primeiramente, buscas em bancos de teses e dissertações e de artigos científicos. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os descritores “crise” e “escola” encontraram-se 3236 registros. Destes, apenas aproximadamente 100 trabalhos haviam sido produzidos em Programas de Pós-Graduação na área de Humanidades e após a leitura dos títulos, apenas 13 foram selecionados para leitura e análise. A maior parte dos trabalhos foi excluída em virtude de não tratarem diretamente sobre a crise da educação escolar. As crises em questão eram muitas vezes de um tipo específico de ensino ou disciplina, ou ainda a crise de algum outro elemento que não a escola. Optei por circunscrever a busca a área das Ciências Humanas por entender que é o discurso especialmente do campo educacional que me interessa nesta pesquisa. No portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando os mesmos descritores, foram encontrados 243 registros dos quais apenas 10 foram selecionados para leitura posterior. O critério para exclusão de artigos foi o mesmo utilizado na seleção de teses e dissertações.

Em seguida foi alimentado um banco de dados, no programa *Acess*, no qual foram inseridas todas as informações referentes a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: seções, título, autores e suas afiliações, temas dos artigos, volume, número e ano. **A partir de um banco pré-existente, inseri manualmente o conteúdo das revistas** O recorte temporal compreendeu o primeiro número da revista publicado em 1944 e o último número de 2022. Após a inserção de todo o conteúdo da revista, iniciou-se uma pesquisa no banco a fim de encontrar os textos que traziam como temática principal a questão da crise da educação. A partir dos descritores “crise” e “problema” presentes no tema central dos artigos chegou-se a 14 textos. Os textos foram lidos inicialmente com o objetivo de identificar suas ideias principais. Em um segundo momento, analisei de forma aprofundada como a crise é mobilizada nos textos e as relações entre esses discursos, seus autores, o periódico e o contexto de produção e publicação. Essa análise foi realizada a partir de quatro eixos analíticos, estabelecidos por mim e que tinham como objetivo: (1) compreender como o conceito de crise foi construído linguisticamente e conceitualmente nos textos; (2) examinar o contexto histórico e político da publicação do textos e a relação entre eles; (3) analisar

os agentes que discursam sobre a crise e quais interesses e disputas estavam em jogo; e (4) identificar se os discursos presentes nos textos dialogam com o cotidiano escolar e se sugerem caminhos para a superação da “crise”. Além da análise do discurso presente no periódico, o estudo sobre a criação e ciclo de vida da RBEP foi condição *sine qua non* para a investigação que se realizou, pois segundo Chartier (1991, p. 182), “[...] contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido)”.

Nessa direção, busquei dialogar com um conjunto de autores que contribuem para a reflexão sobre a escola e sobre a chamada crise da educação escolar, entre eles Hannah Arendt, Michael Young, António Nóvoa, Bernard Charlot e Paula Sibilia, cujas formulações permitiram tensionar diferentes diagnósticos, sentidos e disputas em torno da educação e de seus impasses contemporâneos. Articulado a esse referencial, o aporte teórico de Pierre Bourdieu ocupou lugar central na investigação. Os conceitos de campo, *habitus* e capital mostraram-se fundamentais para compreender a produção discursiva analisada, situando-a em um espaço de relações, posições e lutas simbólicas. Além disso, outros conceitos do autor foram mobilizados como ferramentas teórico-metodológicas, possibilitando analisar não apenas o conteúdo dos discursos, mas também as condições sociais de sua produção, legitimação e circulação no interior do campo educacional.

A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, pretende-se mostrar ao leitor o que, de fato, quero dizer quando afirmo que a escola está em crise e o farei de forma narrativa, trazendo um recorte de algumas vivências do meu cotidiano como gestora. Após a apresentação dessa breve narrativa, compartilho alguns “insights” que só foram possíveis graças a uma primeira leitura da banca avaliadora, que me fez olhar para o meu discurso com mais profundidade. Ao narrar algumas vivências do meu cotidiano teve-se a impressão de que tudo o que foi descrito corresponde ao completo caos. Nem tudo que acontece na escola é sintoma de crise e a discussão realizada procura tratar disso. Assim, distingo o que é próprio da escola e de sua “cultura” do que acaba sendo reflexo da ação do Estado. No segundo capítulo, serão trazidas discussões sobre a crise escolar no campo acadêmico, dialogando com autores relevantes da literatura educacional e no âmbito de pesquisas (teses e dissertações e artigos). É relevante reforçar que o diálogo com a produção da área é importante para que não fiquem lacunas. Apesar do objeto de estudo ser a RBEP

acreditou-se ser pertinente trazer o que tem sido estudado sobre o tema com o único objetivo de ampliar e enriquecer a discussão e análises. Além disso, eles não constituem um corpus empírico paralelo ao da RBEP, mas integram o mesmo campo acadêmico educacional que este periódico, historicamente, ajuda a estruturar e a legitimar. A revisão da literatura realizada permite identificar regularidades discursivas, deslocamentos semânticos e silenciamentos que atravessam o campo e que serão retomados, de modo mais aprofundado, na análise da RBEP, compreendida nesta tese como uma instância privilegiada de consagração simbólica do discurso educacional no Brasil. No terceiro capítulo apresentarei, na primeira parte, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos propriamente dita e seu ciclo de vida. Na segunda parte, mostrarei o percurso metodológico da pesquisa e seus fundamentos. No quarto capítulo apresento as análises, a partir dos eixos definidos após a leitura dos catorze textos selecionados na RBEP. Por fim, após o processo de investigação e de escrita aponto conclusões e desdobramentos possíveis, considerando o que foi encontrado na revista e a partir de todo o material apresentado e discutido, confrontando os objetivos propostos e a hipótese formulada.

O presente trabalho pretende assim contribuir para uma compreensão mais crítica do modo como o campo educacional produz seus objetos legítimos, questionando a naturalização do discurso da crise e recolocando em debate a distância entre a produção acadêmica e a cultura escolar. Proponho-me a uma reflexão sobre o ensimesmamento presente no mundo acadêmico cujo fim seja desnudar seu caráter puramente teórico e abstrato e voltar a colocar a pesquisa educacional em diálogo efetivo com o mundo social que a produz e que ela, por sua vez, contribui para produzir.

## 2 A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A PERSPECTIVA DE QUEM VIVE O COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.

Antes de iniciar a escrita desse processo acadêmico de pesquisa, fez-se importante dar ao leitor uma ideia do que quero dizer ao trazer a crise da educação escolar como tema desta tese de doutorado. A ideia é singularizar, por meio de uma descrição, os acontecimentos do dia a dia da escola pública em que atuo como diretora, a fim dela representar uma ideia de crise tal como ela é percebida e sentida por todos que lá estão. Acredita-se que essa narrativa à maneira fenomenológica<sup>3</sup> seja apenas representativa de uma realidade específica e pontual, no caso a minha, mas que pode ser estendida a outras realidades em outras localidades no Brasil, e, quem sabe, no mundo.

### 2.1 Narrativas do interior: O discurso de quem está dentro da escola

São quinze para as sete da manhã e o portão da escola está apinhado de alunos. A maioria vem à escola a pé, mas há também muitos carros em frente ao portão que se misturam com ônibus e carros da própria prefeitura que fazem o transporte de estudantes deficientes ou que moram em locais distantes da escola.

Todo dia na hora da entrada já é preciso chamar a atenção de vários alunos que vêm à escola sem a camiseta do uniforme (que é dado a todos os estudantes), ou que estão vestidos inadequadamente (com pouca roupa quando está frio) ou com calçado inapropriado, dentre outras questões. Depois que a aula começa, vez ou outra, aparece um aluno na sala da coordenadora passando mal e o diagnóstico, na maioria das vezes, é que vieram à escola sem tomar café da manhã e, nesse caso, sempre tem uma frutinha ou biscoito para remediar o problema até chegar a hora do intervalo.

Quase sempre o dia começa também com a busca por um professor substituto. Um imprevisto, um mal-estar, um aviso feito minutos antes do sinal tocar. Às vezes é possível encontrar alguém; na maioria das vezes, é preciso improvisar com os poucos

---

<sup>3</sup> Aqui me refiro ao fato de que a fenomenologia toma como ponto de partida os fenômenos e estes significam em última análise a forma como as coisas aparecem e como nossa consciência dá sentido a elas.

recursos humanos disponíveis na escola: inspetores, auxiliares de classe, ou a própria equipe gestora. Logo cedo também é preciso lidar com conflitos. Há muitos alunos com diagnósticos diversos, mas no período da manhã a dificuldade se apresenta, por exemplo, com uma aluna do 5º ano cujos diagnósticos são de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e um aluno no 1º ano diagnosticado com TOD e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esses dois alunos são bastante inteligentes, porém bastante agressivos. A menina do 5º ano tem uma auxiliar que a acompanha durante as aulas, mas mesmo isso não impediu que ela agredisse professores, colegas e a própria auxiliar. Isso acontece há bastante tempo e, de certa forma, sempre abalou o andamento da turma em que ela se encontra. O menino do 1º ano, por sua vez, também demonstra bastante dificuldade em permanecer na sala de aula sem causar algum tumulto. Ele costuma xingar os colegas e bater neles e é difícil para ele respeitar a autoridade. Outro dia ele foi levado a sala da coordenadora porque mandou a professora de Artes ir “tomar naquele lugar”. A coordenadora, ao conversar com ele, foi corrigida por ele: “essa professora está mentindo, eu não mandei ela [sic] ir tomar naquele lugar eu mandei ela [sic] “tomar no nabo”<sup>4</sup>” E acontecimentos como esse “tomam um tempo” enorme da coordenação, direção e deixam as professoras bastante nervosas. No período da manhã estamos nos referindo a crianças de 6 a 10 anos, que frequentam do 1º ao 5º ano. E esses dois alunos são apenas um exemplo. Há diversos outros, com ou sem diagnósticos e que de um jeito ou outro acabam tumultuando a rotina de suas salas e, de certa forma, o andamento do trabalho.

A todo momento é necessário monitorar a frequência dos alunos. Quando um aluno falta cinco vezes consecutivas ou dez vezes alternadas e não há uma justificativa da família é necessário encaminhar essa informação para a assistente social do setor de atenção psicossocial da Secretaria da Educação que faz contato com a família a fim de verificar o porquê das faltas. Também é preciso monitorar a frequência dos alunos em razão do Programa Bolsa Família. É preciso informar as faltas e o motivo para uma funcionária na Secretaria da Educação que as repassa. Essa informação é crucial para o recebimento ou não do benefício. A escola também precisa estar atenta a todo tipo de ameaça aos direitos das crianças e reportar imediatamente às autoridades competentes os casos de maus tratos, violências e

---

<sup>4</sup> Na realidade o aluno utilizou a expressão “tomar no rabo”

outras questões, coisa que já foi feita diversas vezes e que demandam um tempo bastante grande de todos redigindo relatórios e os enviando para outros órgãos. Há também uma burocracia muito grande quando é necessário encaminhar um aluno que apresenta algum comportamento ou característica que levantem suspeitas de dificuldades de aprendizagens ou deficiências. Quando há essa suspeita é preciso preencher uma papelada e enviar relatório descrevendo as dificuldades daquele aluno em sala de aula. Depois, uma profissional do setor responsável vai à escola fazer uma observação e uma triagem individual com a criança. Geralmente conversa com um responsável realizando com ele uma anamnese. Em seguida, um relatório de devolutiva é encaminhado a escola e lá estão descritos os procedimentos que deverão ser adotados com aquela criança, tanto pelos responsáveis, quanto pelos professores. Toda essa mediação é feita pela escola. Entra-se em contato com os pais para informá-los sobre a triagem, dia e horário e solicita-se deles a autorização para que a triagem seja realizada. Se houver indicação para atendimento específico a família deverá procurar o local indicado e é aí que, muitas vezes, as coisas não andam porque em grande parte dos casos os pais, por algum motivo, não levam os filhos para esse atendimento ou, se levam, é apenas por pouco tempo e não há continuidade. Essas questões são as que mais tem ocupado o cotidiano dos profissionais da escola.

São 9h30 e é chegada a hora mais esperada pelos alunos: a hora da merenda. São vinte minutos que, muitas vezes, não são sequer suficientes para a alimentação já que eles passam grande parte desse tempo na fila para pegar a refeição e repeti-la diversas vezes. O recorde é quando o menu do dia é *strogonoff*. Os alunos saem comendo da fila, ainda em pé e mal se sentam, já voltam para o final da fila para repetir. São cinco, seis repetições e quando se percebe, já acabou o intervalo. A brincadeira preferida dos pequenos é correr. Eles não sabem e, muitas vezes, o próprio espaço e tempo do intervalo não possibilitam que brinquem de outras formas que não apenas a correria desesperada sob os gritos da inspetora ou de quem estiver tomando conta do intervalo pedindo para tomarem cuidado.

A falta de pessoal é outro problema enfrentado pela escola. Durante muito tempo ficamos apenas com um inspetor de alunos que trabalha oito horas diárias em uma unidade que funciona praticamente doze horas por dia, com dois períodos. Por diversas vezes tive que olhar o intervalo, pois a única inspetora apresentou atestado ou precisou se ausentar por outro motivo. Também já ficamos por muito tempo com uma única auxiliar de limpeza e um único auxiliar administrativo. Isso tem um impacto

muito grande no dia a dia da escola e sobrecarrega a todos, pois a demanda de trabalho é grande. Também é bastante comum a falta de professor. Quando um professor precisa se ausentar, às vezes, é bastante difícil encontrar um substituto, principalmente, para professores especialistas. Quando não é possível encontrar um substituto é preciso que o inspetor fique na sala de aula e até eu mesma, diversas vezes, fiquei com turmas. Quando isso não é possível os alunos ficam no pátio da escola.

Mas talvez o mais desafiador seja lidar com os alunos e com a sensação recorrente de que chegam ao primeiro ano cada vez menos preparados para o ambiente escolar. Às vezes, me pergunto se eles vêm despreparados, ou se a escola é que está despreparada para receber essa nova leva de crianças. O que constatamos é que há uma dificuldade muito grande de compreender o que se pede, dificuldade de permanecer focado nas atividades, dificuldade em se organizar com os materiais. As crianças do 1º ao 5º ano ficam demais em sala de aula, mas seus resultados escolares não são tão animadores. Há ênfase na escrita, mas essa ênfase não se estende à leitura, compreensão leitora e, principalmente, à Matemática. Há livros, muitos livros. Livros didáticos, livros doados pelo Estado, muitas folhinhas, há coletâneas de atividades, mas ainda assim acredita-se que isso não contribua tão significativamente para a aprendizagem dos alunos.

O uso da tecnologia é limitado. Embora a escola disponha de projetores, Smart TVs e até um laboratório de informática bem equipado, alunos e professores demonstram dificuldades no uso pedagógico desses recursos. Muitas vezes, a tecnologia apenas reproduz práticas tradicionais.

No período da tarde, em que são atendidos alunos do 6º ao 9º é muito comum um professor irromper a sala da diretoria trazendo um aluno que está aos prantos. Isso é algo que acontece quase que diariamente. Os alunos choram copiosamente e alegam estar tendo uma crise de ansiedade ou algo do gênero. Muitos relatam estar se cortando, reportam tristeza ou estar passando por alguma situação no ambiente familiar. Muitas vezes, acabam confessando ter sofrido algum tipo de abuso recente, ou não. Baixa autoestima, sentimento de solidão, questões envolvendo sexualidade, sentimento de rejeição, dificuldade para fazer amizades são algumas das questões trazidas por eles. Passa-se uma boa parte da rotina escolar lidando com isso e, por outro lado, com a indisciplina. Os professores adentram a sala trazendo alunos “indisciplinados” e quase sempre por situações que poderiam ser resolvidas no âmbito

da própria aula. Fato é que os alunos de hoje não têm o menor problema em confrontar um professor e este ao ser confrontado reage de formas bastante variadas e até questionáveis, ofendendo o aluno e perdendo o controle. Às vezes, quando menos se espera, aparece um aluno perdido na porta da minha sala e, ao questioná-lo, ele informa que o professor o mandou sair da sala e descer, sem nenhum registro ou orientação. Eu converso, oriento, acolho, reflito junto, retomo o acontecido, e isso também toma um tempo bem grande. O que pelo lado positivo me aproxima dos alunos e me dá um conhecimento importante sobre eles. Mas existem demandas que precisam ser cumpridas no âmbito administrativo e na própria dinâmica da escola e com falta de pessoal aliada a dificuldades na relação pedagógica dentro da sala de aula, acolher e ouvir os alunos toma tempo.

Além de questões pedagógicas, há questões de ordem prática e que envolvem problemas estruturais. A quadra da escola, que é na verdade um ginásio, foi há muito vandalizada, tornando-se um espaço inseguro e sem condições mínimas de uso. Além de problemas relacionados com a infraestrutura lida-se com problemas relativos à funcionários terceirizados, lavagem de caixa d'água, dedetização, limpeza de filtros, falta d'água, são tantas as coisas que atravessam o cotidiano de uma escola...

Ainda há toda a questão da gestão dos recursos financeiros e a prestação de contas. Isso tudo é muito trabalhoso e bastante burocrático. Existem os colegiados escolares Grêmio Estudantil, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM) e é necessário planejar as reuniões bimestrais e escrever atas.

Fora tudo que acontece na escola ainda existem as demandas vindas da Secretaria: projetos, eventos, palestras, sempre há uma convocação para atender, uma inauguração para prestigiar, um projeto para aderir, uma reunião para participar. E, atravessando tudo isso, está a questão do conhecimento — ou da falta dele. Os alunos precisam ampliar vocabulário, compreender textos para além do superficial, desenvolver pensamento lógico-matemático, oralidade, conhecimento de mundo. Muitos não sabem sequer situar-se no município ou no estado em que vivem. Os professores também enfrentam dificuldades: erros de escrita, fragilidade no domínio do conteúdo, dependência excessiva do livro didático. Situações corriqueiras revelam lacunas formativas profundas. Seria possível dar muitos outros exemplos. Um dia, o professor de História estava bastante indignado porque teve com um aluno, que está no 9º ano a seguinte conversa no celular: “oi professor” e o professor respondeu “Oi, em que posso te auxiliar?” E o aluno então disse: ‘não entendi’. O aluno claramente

não sabia o significado da palavra “auxiliar” e o professor ficou muito chateado, pois como pode um aluno chegar ao 9º ano sem saber o que significa essa palavra? A frustração do professor por tal constatação foi compartilhada por mim e lhe disse de forma muito espontânea: “Onde será que estamos falhando? O professor, então, ficou irritado dizendo que aquilo não era responsabilidade da escola. A discussão não foi prolongada, mas acredita-se que sim, é responsabilidade de todos. Ampliar o vocabulário dos alunos é tarefa da escola sim, especialmente quando os alunos vivem em contextos em que o vocabulário pode ser mais restrito ou muito peculiar.”<sup>5</sup>

É angustiante o que acontece nas escolas. As professoras do 1º ao 5º estão muito preocupadas em alfabetizar. As do 1º ano passam a maior parte do tempo na sala de aula. Livro, caderno, folhinhas. As crianças têm apenas seis anos. Não cantam, quase não brincam, há poucos momentos lúdicos. A preocupação com o currículo e, principalmente, com a escrita são os combustíveis que movem o dia a dia. E, no entanto, muitos alunos chegam ao 6º ano e não dominam as quatro operações. É tão contraditório. Passam tanto tempo na escola, cinco horas diárias, cinco vezes na semana e não conseguem resolver problemas, operar com números, não conseguem fazer abstrações.

Expondo dessa forma pode-se passar a impressão de que todos são incompetentes e que não há nada de bom acontecendo na escola. Não é verdade. Há momentos incríveis e muito recompensadores. E há ensino e há aprendizagens. Mas avaliando de uma forma geral a escola parece deslocada dentro desse contexto de sociedade que se apresenta. Se eu tiver êxito em oferecer uma metáfora talvez possa deixar claro o ponto que quero trazer aqui. É como se a escola fosse uma máquina fotográfica. Durante muito tempo a máquina fotográfica funcionou perfeitamente. No

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que não é minha intenção responsabilizar ou vilanizar os professores. Há, na escola, bons docentes que procuram fazer um ótimo trabalho. Mas é um fato observável que se está vivendo um círculo vicioso: recentemente foram recebidos estagiários que estudaram na escola e que hoje estão cursando Pedagogia. Já apresentavam dificuldades quando eram alunos e se notam suas dificuldades no exercício do trabalho como estagiários, na escrita de relatórios, em sua oralidade, dentre outras questões. Estes estagiários logo se tornarão professores. A escola precisa fazer seu papel na formação dos docentes (e dos alunos) dentro da escola e isso tem sido muito difícil. Este tempo está ficando cada vez mais escasso. Na rotina semanal o professor dispõe de três aulas para planejamento e estudo e duas aulas para reunião coletiva com a equipe. Com apenas uma coordenadora pedagógica e com todas as atribuições que foram mencionadas é apenas com muito esforço que se pode sentar com professores do mesmo segmento ou do mesmo componente curricular para um momento formativo contínuo. As horas de reunião coletiva também são insuficientes. Por outro lado, não se pode negar a existência de problemas na formação inicial de docentes. E a questão não se resume apenas à formação. Crenças pessoais, questões psicossociais, questões de saúde, esgotamento, também ajudam a explicar modos de ser e estar na escola.

entanto, para que ela funcionasse era preciso comprar um filme, posicioná-lo dentro da máquina e quando o filme acabava era necessário enviar a um laboratório para a revelação. Todos se apropriaram desse modo de fazer e tiravam muitas fotos e faziam muitos álbuns. Por meio da fotografia partilhavam e construíam histórias, registravam e eternizavam momentos. Entretanto, uma nova tecnologia foi criada, novos costumes começaram a fazer parte da vida das pessoas e, aos poucos, a fotografia analógica começou a dar espaço para a fotografia digital. E, aos poucos, as câmeras fotográficas analógicas foram desaparecendo dando lugar a câmeras digitais e *smartphones*. Pois bem, a escola é uma grande máquina fotográfica analógica que resiste bravamente nos dias de hoje. Porém, seus usuários não se sentem confortáveis com o *modus operandi* para sua utilização. Eles não sabem onde comprar o filme, se deve ser de 35mm ou 120mm, nem quantas poses são necessárias. Eles não sabem onde enviar as fotos para revelação, eles não sabem manipular a câmera porque os objetos que eles sabem manipular são multiusos, servem para falar, filmar, fotografar, mostrar as horas, enfim. Eles já não querem fazer álbuns de fotografia para deixar guardados nos armários. Eles querem compartilhar suas histórias de outra forma. A escola precisa continuar tirando fotos, seu trabalho ainda se dá por meio de lentes, mas o modo como isso acontece não pode ser mais como tirar fotos com uma câmera fotográfica analógica. Simplesmente não funciona nos tempos de hoje porque já nem se fabricam mais câmeras fotográficas. Insistir parece saudosismo. É como retomar a vitrola, o disco de vinil. Virou coisa de colecionador e um item caro. A escola precisa ser para todos e atingir a todos. Não significa que ela deva se descaracterizar em seus fins e princípios, mas ela precisa se transformar em seus meios e métodos, em seus tempos e espaços. Usando outra metáfora seria como querer colocar um disco de vinil em uma entrada de *pen drive*. Simplesmente não encaixa. A música não irá tocar. A escola de hoje precisa ser um lugar de conhecimento para as pessoas de hoje. Não para pessoas atemporais ou ideais.

## 2.2 Bourdieu tinha razão: a ilusão retrospectiva e a irreabilidade teórica

Nessa breve narrativa, quase em tom de desabafo, compartilhei alguns episódios vivenciados em meu dia a dia como gestora de uma escola pública em um bairro periférico de uma cidade no interior de São Paulo. Ao misturar questões de

diferentes ordens – desde interações cotidianas em sala de aula até demandas administrativas –, criei, inadvertidamente, uma impressão inicial de crise generalizada na escola, como se todos os elementos retratados fossem indícios irrefutáveis de um colapso institucional. Essa percepção apressada reflete não apenas os discursos de colegas professores e funcionários que ecoam sentimentos semelhantes de exaustão e frustração, mas também uma reconstrução retrospectiva de minha própria experiência, influenciada pelo processo de escrita da tese. Pierre Bourdieu captura essa dinâmica epistemológica ao afirmar:

Eu acho que uma das dificuldades de um ensino que queira transmitir os resultados de uma pesquisa em andamento reside no fato de que é muito difícil reproduzir aquilo que constitui a própria experiência da pesquisa, a saber, o fato de que enquanto não descobrimos, não descobrimos. Inversamente, a partir do momento que descobrimos, é muito difícil esquecer que descobrimos- a ordem de exposição do estado de uma pesquisa é então modificada fundamentalmente pelo próprio fato de que chegamos ao resultado.[...] É inútil se esforçar em tentar reconstituir por exemplo o estado do problema no momento em que começamos a trabalhar num assunto ou tentar reproduzir as atividades da pesquisa para mostrar como procedemos - todos os trabalhos de epistemologia mostram que esses itinerários são marcados pelo efeitos da ilusão retrospectiva; eles são em geral, artefatos produzidos pela reconstrução de alguém que, por saber o fim, no sentido duplo do termo, altera toda a narrativa de maneira a orquestrá-la em vista desse fim (Bourdieu, 2021, p.19).

Bourdieu destaca aqui a dificuldade inerente à transmissão da experiência genuína da pesquisa, caracterizada por incertezas, tentativas e erros, e como o conhecimento do resultado, o "fim" da investigação, inevitavelmente altera a narrativa do processo. Uma vez alcançadas as conclusões, torna-se quase impossível evitar reinterpretar o passado à luz desse desfecho, produzindo uma exposição coerente e linear que mascara as ambiguidades e desvios reais do percurso investigativo. Esse fenômeno, denominado ilusão retrospectiva, transforma a reconstrução em um "artefato" epistemológico: o pesquisador, ao saber o fim, projeta sobre os eventos uma lógica racionalizada e teleológica que não existia no momento original, eliminando a contingência da descoberta em andamento. A "irrealidade teórica" evocada no subtítulo, assim, refere-se precisamente a essa distorção, onde a teoria, ao ser aplicada retrospectivamente, impõe uma ordem artificial sobre a experiência vivida, alinhando-se à crítica bourdieusiana de uma sociologia que ignora sua própria reflexividade.

Embora eu ainda não tenha chegado ao fim desta pesquisa<sup>6</sup> – e, nesse sentido, a narrativa inicial sirva como um esboço provisório para ilustrar o que entendo por "crise" na escola –, o ato de narrar essas vivências suscitou questionamentos que, durante a redação inicial, permaneciam latentes. Esses *insights* emergiram tanto de *feedbacks* da banca avaliadora quanto da busca por coerência com a reflexividade metodológica que adotei desde o início, inspirada precisamente em Bourdieu. Essa reflexividade não é mero exercício retórico, mas uma ferramenta para desnaturalizar minhas próprias disposições como gestora e pesquisadora, permitindo-me revisitar preconceitos e acolher com maior nuance o que é inerente à complexidade do cotidiano escolar. Por exemplo, episódios como a improvisação coletiva em aulas interrompidas por falta de materiais ou a solidariedade entre professores em meio a demandas administrativas não são meros sintomas de crise, mas mobilizações estratégicas que transformam vivências desafiadoras em oportunidades formativas e educativas para a comunidade escolar inteira.

Contudo, nem todas as tensões narradas podem ser atribuídas à dinâmica interna da escola; muitas delas emergem da interseção com ações – ou omissões – do Estado, em seus âmbitos municipal, estadual e federal. Questões como a formação inicial e continuada insuficiente de professores, a ênfase excessiva em currículos padronizados e avaliações em larga escala (como o SARESP), a escassez de profissionais de apoio para inclusão educacional, a ausência de equipes de saúde escolar, a precariedade infraestrutural dos prédios, a redução de recursos humanos efetivos, a terceirização de funcionários e a sobrecarga com projetos externos impostos não são acidentais, mas frutos diretos de políticas públicas fragmentadas ou ausentes. Essa distinção, longe de ser uma polarização rígida entre o "interno" e o "externo", revela, na verdade, uma infiltração dialética: o Estado, como "meta-campo" regulador, não apenas impõe limites materiais ao cotidiano escolar, mas também molda o *habitus* dos agentes, transformando resistências empíricas em mecanismos de adaptação precária. Pensar a crise educacional, portanto, exige um olhar bifronte: para dentro das escolas, onde florescem culturas próprias de agência e memória coletiva, e para fora, questionando o papel reprodutor do Estado. Essas reflexões pavimentam o caminho para as interseções conceituais exploradas a seguir, com Escolano Benito e Pierre Bourdieu.

---

<sup>6</sup> No momento da escrita eu não havia concluído e optei por manter a redação original.

### 2.3 "Da Práxis Cotidiana à Reprodução Estatal: Interseções Conceituais de Escolano Benito e Bourdieu na Realidade Escolar

A escola pública, narrada ao longo deste capítulo, é um espaço de contradições: um lugar onde se cruzam expectativas de transformação social, desafios estruturais e a busca por sentido em meio às pressões do cotidiano. As vivências aqui descritas, da gestão marcada por demandas externas, da desmotivação de professores e alunos, das desigualdades que atravessam as salas de aula, revelam muitos aspectos que na verdade são inerentes ao próprio funcionamento da escola e às práticas que se desenrolam no cotidiano. Ao mesmo tempo, esse cotidiano é perpassado direta e indiretamente pelas ações do Estado. No processo de escrita da tese, em particular da narrativa que apresentei há pouco, tive a oportunidade de rever meus preconceitos e repensar sobre as questões que trouxe do meu cotidiano e, ao fazê-lo, pude identificar e acolher com mais gentileza o que é próprio da experiência escolar. Agustín Escolano Benito escreveu sobre a escola e sobre a tensão entre a cultura da sociedade que imprime sobre ela uma pressão de constante reforma e renovação e a cultura da própria escola e sua “gramática” como define o autor. Em seu livro, “A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia (2017), Benito propõe compreender a escola não apenas como uma instituição formal, mas como uma construção cultural complexa, atravessada por práticas cotidianas, memórias incorporadas e camadas históricas que exigem um olhar arqueológico.

Essa perspectiva mostrou-se particularmente relevante para que eu pudesse (re)analisar a narrativa apresentada neste capítulo. Ao descrever, de forma deliberadamente apressada, diferentes cenas do cotidiano de uma escola pública municipal, acabei por produzir no leitor a impressão de que tudo o que se vive na escola é, necessariamente, gerador de angústia e expressão da crise. A leitura de Benito permitiu tensionar essa interpretação e relativizar a tendência a tomar toda experiência escolar como sintoma de disfunção.

Para o autor, a experiência ocupa lugar central na construção do conhecimento sobre a escola. É nela que se forma a cultura empírica, materializada nas ações, rotinas e discursos dos professores, compondo aquilo que se poderia chamar, em termos bourdieusianos, de um *habitus* profissional. Amparando-se em Pierre Bourdieu

e em sua noção de “razão prática”, assim como em Michel de Certeau e suas “artes do fazer”, Benito (2017) analisa a gramática da escolarização como um espaço de ritualizações e de embates constantes entre três polos: os práticos, os acadêmicos e os políticos, tríade que estrutura a vida escolar.

Nesse sentido, o autor distingue três culturas que coexistem e interagem no interior da escola: a cultura empírica, a cultura acadêmica e a cultura política. A cultura empírica refere-se às práticas cotidianas produzidas nas interações entre professores, alunos, gestores e demais agentes escolares. Trata-se de um conjunto de saberes e gestos que organiza o fazer escolar no dia a dia, mas que frequentemente é percebido como menos legítimo por não dispor da formalização acadêmica ou da validação política.

A cultura acadêmica, por sua vez, busca interpretar e modelar a escola a partir de saberes científicos e discursos teóricos, enquanto a cultura política opera por meio de dispositivos normativos e burocráticos que visam governar e regular a instituição escolar. Benito chama a atenção para as tensões recorrentes entre essas culturas, sobretudo quando normas e reformas são impostas sem diálogo efetivo com a experiência escolar.

Ao conceber a escola também como memória e como arqueologia, o autor reforça a ideia de que práticas, objetos, gestos e espaços escolares carregam marcas históricas profundas, incorporadas à subjetividade dos sujeitos e às formas de sociabilidade. Essa dimensão contribui para compreender a escola como um espaço de permanências, e não apenas de déficits ou fracassos.

Assim, se por um lado temos a possibilidade de olhar a escola a partir de seu interior e identificar e compreender que dentro dela há uma cultura própria, é importante compreender também como outras culturas, em especial a cultura política e nesse caso, o Estado, influencia o andamento do cotidiano escolar.

Para aprofundar a reflexão sobre o papel do Estado na configuração da escola pública, especialmente em relação às tensões entre as culturas empírica, acadêmica e política identificadas por Benito, recorro às ideias de Pierre Bourdieu sobre o Estado desenvolvidas por Vitorino (2025)<sup>7</sup>. Para ele a visão de Estado em Bourdieu permite uma nova camada de análise sobre a escola no Brasil. Bourdieu desenvolveu uma teoria genética do Estado, ou seja, uma abordagem que enfatiza a origem histórica e

---

<sup>7</sup> Manuscrito ainda não publicado, submetido à avaliação

processual do Estado, em vez de tratá-lo como uma entidade eterna, monolítica ou ahistórica. Ele argumenta que o Estado surge como o produto de um longo processo de concentração de diferentes formas de capital (físico, econômico, cultural-informacional e simbólico) que se acumulam ao longo da história, moldando não apenas as estruturas sociais, mas também a percepção coletiva do mundo. Essa visão é particularmente relevante para compreender como o Estado influencia o cotidiano escolar, impondo normas, categorias e hierarquias que perpetuam desigualdades, e conecta-se diretamente às contradições narradas por mim, como as pressões externas sobre gestores, professores e alunos em uma escola pública municipal.

Vitorino (2025) explica que o Estado não é uma invenção súbita ou uma essência imutável, mas o resultado de uma evolução histórica que remonta aos estados dinásticos medievais, centrados em casas reais e relações pessoais de lealdade. Com o tempo, especialmente a partir do século XVI, juristas e clérigos desempenharam um papel crucial na transição para um Estado burocrático impessoal, inventando conceitos como a *res publica* (coisa pública) e separando o público do privado. Essa gênese envolveu a concentração do monopólio da violência física legítima – o direito exclusivo do Estado de usar a força coercitiva, como polícia e exército – e, paralelamente, do monopólio da violência simbólica, que é a capacidade de impor categorias de pensamento e classificação que parecem naturais e universais. Didaticamente, é como se o Estado fosse um "meta-campo" ou "campo dos campos", um espaço social superior que estrutura outros campos sociais (como o econômico, o cultural ou o educacional), definindo as regras do jogo e distribuindo capitais. No contexto da escola pública, isso significa que o Estado não apenas financia ou regula a educação, mas impõe uma "visão de mundo" que legitima hierarquias sociais, transformando desigualdades em méritos aparentes, como no caso de avaliações padronizadas que mascaram barreiras culturais para alunos de origens humildes.

Um conceito central nessa teoria é o de campo burocrático, que Bourdieu descreve como o núcleo do Estado moderno. Trata-se de um espaço de lutas internas entre agentes dotados de capitais específicos – como o capital jurídico (conhecimento de leis e normas) ou administrativo (habilidades de gestão pública) – que competem pelo controle de recursos estatais e pela definição de políticas. Esses agentes, como burocratas, políticos e especialistas, não agem de forma neutra; eles operam sob uma "ilusão bem fundada", uma crença coletiva na universalidade e neutralidade do

Estado, que oculta sua função real de reproduzir desigualdades. Por exemplo, o Estado se apresenta como um defensor do interesse público, mas, na prática, favorece as classes dominantes ao impor categorias cognitivas e morais que integram os indivíduos em estruturas hierárquicas. Bourdieu compara o Estado a um "feitiçeiro" que estabelece ordem social a baixo custo, sem necessidade de coerção constante, pois as pessoas internalizam suas normas como evidentes – o que ele chama de "doxa", ou seja, o conjunto de crenças não questionadas que sustentam o *status quo*. Aplicado à escola, o campo burocrático se manifesta em dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou sistemas de avaliação como o SARESP, que impõem uma "gramática" estatal sobre o cotidiano, colidindo com as práticas empíricas dos professores e gestores, e gerando desmotivação ao priorizar métricas quantitativas sobre experiências locais e culturais.

Outro pilar das ideias de Bourdieu apontadas por Vitorino (2025) é o monopólio da violência simbólica, que permite ao Estado moldar o mundo social ao impor princípios de visão e divisão – categorias como "sucesso" *versus* "fracasso", "cultura legítima" *versus* "popular" – que parecem naturais, mas servem à dominação. Essa violência é "simbólica" porque opera de forma invisível, através de instituições como a escola, que reproduzem desigualdades sem aparente coerção. No campo educacional, que Bourdieu analisa como um subcampo influenciado pelo Estado, conceitos como *habitus*, capital cultural e reprodução social ganham destaque. O *habitus* refere-se às disposições incorporadas (hábitos, gestos, modos de pensar) que os indivíduos adquirem de sua origem social, funcionando como uma "segunda natureza" que orienta ações sem reflexão consciente. Alunos de classes privilegiadas chegam à escola com um *habitus* alinhado ao currículo oficial, rico em capital cultural (conhecimentos, gostos e competências valorizados, como familiaridade com literatura clássica ou artes), enquanto os de origens desfavorecidas enfrentam barreiras invisíveis, resultando em "fracasso escolar" que legitima a hierarquia social como meritocrática. O Estado, ao padronizar currículos e avaliações, reforça essa reprodução, transformando a escola em um instrumento de conservação social, onde as contradições do cotidiano – como a desmotivação narrada – surgem da tensão entre imposições estatais e realidades locais.

As implicações dessa perspectiva para a escola pública são profundas e convidam a uma análise crítica das políticas educacionais. Bourdieu alerta que o Estado, ao atuar como "banco central do capital simbólico", distribui privilégios como

diplomas e credenciais que solidificam desigualdades, mascarando-as sob a ilusão de universalidade. Em minha narrativa, as pressões externas sobre a gestão – como demandas burocráticas ou reformas impostas – exemplificam como a cultura política estatal invade o cotidiano, marginalizando a cultura empírica dos agentes escolares e a memória coletiva da instituição, conforme Benito. Isso gera um sentimento de crise, pois a escola se torna um espaço de reprodução em vez de transformação social: alunos de famílias pobres internalizam seu "fracasso" como pessoal, em vez de sistêmico, perpetuando ciclos de exclusão.

No entanto, Bourdieu não é determinista: sua "sociologia negativa" incentiva a questionar essas premissas tomadas como certas, revelando fissuras onde resistências podem emergir, como nas práticas vernaculares dos professores ou em iniciativas locais que desafiam a ortodoxia estatal. Assim, repensar o papel do Estado na educação implica promover políticas que valorizem diversidades culturais e reduzam a violência simbólica, fomentando uma escola verdadeiramente emancipatória, capaz de romper com a reprodução de desigualdades e acolher as complexidades do cotidiano narrado.

Acredito que trazer as reflexões de Benito e de Bourdieu discutidas por Vitorino para atestar a existência de elementos internos e externos que juntos dão vida ao que se passa dentro dos muros da escola foi um passo importante e necessário não apenas como movimento de reflexividade, mas também para ajudar a pensar os discursos sobre a crise que analisei na RBEP. O cotidiano estará presente nos discursos sobre crise? De que forma o Estado aparecerá?

Eu defendi aqui que a escola de hoje precisa ser um lugar de conhecimento para as pessoas de hoje, com suas complexidades, anseios e contextos históricos concretos, e não para sujeitos atemporais ou idealizados. Mas como proceder para que a escola cumpra esse papel? Como enfrentar os dilemas de uma instituição que luta por sua conservação de um lado e contra a sua extinção do outro? Responder a essas questões exige ir além da experiência prática, dialogando com aqueles que, no campo acadêmico, têm se debruçado sobre o papel da escola e as múltiplas dimensões da crise educacional. No próximo capítulo, propõe-se um diálogo com autores como Hannah Arendt, António Nóvoa, Stephen Ball, Jorge Larrosa e outros, cujas reflexões possam ajudar a iluminar os desafios narrados aqui. Além disso, por meio de uma revisão da literatura, mapear-se-á como a crise da educação escolar tem sido abordada na pesquisa, identificando perspectivas que ecoam ou complementam

as tensões do cotidiano escolar. Esse exercício teórico é um passo necessário para situar a experiência prática em um horizonte mais amplo, preparando o terreno para a análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que é a fonte primeira desta pesquisa. Assim, o Capítulo 2 busca articular o vivido com o pensado, oferecendo chaves para compreender a crise e imaginar também caminhos para a escola de hoje.

### **3 A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIALOGANDO COM O CAMPO ACADÊMICO E REVISANDO A LITERATURA.**

Pelo discurso ordinário a educação escolar está em crise. No capítulo anterior eu trouxe uma pequena amostra dessa crise, na perspectiva de quem vive o seu cotidiano, partindo de um modo narrativo, mas eu gostaria de ampliar a discussão dialogando com o campo acadêmico. Acredito que esse movimento é necessário antes de apresentar a investigação sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, fonte primária dessa pesquisa.

Pareceu-me oportuno trazer para esta conversa as ideias de Hannah Arendt, especificamente, as ideias do seu texto “A crise na Educação” escrito em 1958. O texto se impôs quase que automaticamente, sobretudo pelo peso que possui no campo educacional acadêmico. Este ensaio é, sem sombra de dúvida, um dos mais analisados e citados em artigos e pesquisas e não poderia prescindir dele nessa discussão.

Arendt, nesse texto, atribui a crise da educação à crise política da modernidade e faz críticas aos métodos psicopedagógicos que estavam em voga nos Estados Unidos naquela altura. Além disso, ela traz diversos conceitos importantes como “autoridade”, “natalidade”, “tradição”, “conservação” dentre outros. Gostaria de trazer alguns pontos específicos do texto de Arendt para refletir, a partir da realidade que acabei de descrever aqui, ainda que seja um recorte.

Arendt afirma que os humanos nascem em um mundo. Os novos nascem em um mundo que já é velho. Assim, é preciso que os que aqui estão apresentem este mundo aos recém-chegados e se responsabilizem por ele. Ela afirma ainda que precisamos proteger a criança do mundo e proteger o mundo da criança. A ideia é que possamos apresentar aos novos aquilo que é necessário para conservar o mundo e deixar espaço para que eles possam também inovar. A escola, segundo ela não é o mundo e não é o lar. Arendt fala em público e privado. A família é o âmbito privado. A escola seria o que está entre o privado e o público.

Não pretendo discordar de Arendt, contudo, ao considerar o contexto contemporâneo, me pergunto como delimitar o público e o privado em uma realidade marcada pela intensa circulação digital de experiências pessoais? As redes sociais e a internet parecem diluir essas fronteiras, ampliando a exposição de aspectos antes

restritos ao âmbito íntimo e reconfigurando os critérios pelos quais algo é considerado compartilhável ou reservado.

Porque a criança tem necessidade de ser protegida contra o mundo, o seu lugar tradicional é no seio da família. É lá que, ao abrigo de quatro muros, os adultos regressam cada dia do mundo exterior e se unem na segurança da vida privada (Arendt, 1958, p.8).

Que família? Que segurança? Que vida privada? A mim, parece que o dever da escola acaba sendo ajudar a criança a lidar com este mundo ao qual ela já nasce exposta dentro de sua própria casa. Não faço juízo de valor a respeito das configurações familiares desde que, seja lá como for, as crianças tenham seus direitos básicos garantidos e tenham afeto e segurança<sup>8</sup>. A mim, parece que a escola nos dias de hoje é sim representante necessária do mundo público, um dos poucos lugares onde se pode ter acesso ao Estado, ou aos serviços do Estado, muito necessários quando este lar, o âmbito privado, que deveria proteger a criança do mundo falha e, não só isso, ela acaba sendo o algoz da infância de muitas delas.

Como preservar o mundo comum e, simultaneamente, introduzir nele os recém-chegados, quando as referências herdadas já não exercem a mesma autoridade? Em um contexto no qual a tradição deixou de funcionar como fio contínuo entre passado e futuro, a tarefa educativa torna-se paradoxal: ela deve assumir responsabilidade por um mundo anterior às novas gerações, mesmo quando esse mundo já não se apresenta como estável ou autoevidente. Não se trata da simples perda de símbolos, ritos ou mitos, mas da transformação das condições que sustentavam sua legitimidade. Arendt estava certa: ninguém quer assumir a responsabilidade pelo mundo. Os pais simplesmente não conseguem e a maioria deposita suas esperanças últimas na escola. Eles acreditam que a escola apresentará o mundo à criança e a educará. Eles não sabem como, não tem controle sobre ela. A escola por sua vez parece completamente assoberbada com tantas tarefas, inclusive ter que oferecer a escolarização básica aos seus estudantes, ensinando-lhes a leitura, escrita e matemática básica. As ideias de Arendt nunca pareceram tão necessárias e, ao mesmo tempo, tão difíceis de se fazerem sentir na prática em um contexto como este em que vivemos.

---

<sup>8</sup> Aqui me refiro majoritariamente às situações percebidas no cotidiano escolar, e que são muito frequentes, de completa desestruturação familiar, de insegurança e fragilidade na questão do público e do privado.

E, pensando em tudo que relatei, a partir do cotidiano que vivencio, o que chamo de crise pode ser apenas o sintoma da “universalização” da educação. Conforme Meyer, Ramirez e Soysal (1992, p. 1280) “a escolarização em massa se tornou uma instituição mundial”. Os autores afirmam que a escolarização em massa fez sentido em muitos contextos porque se tornou central para o desenvolvimento da “nação estado”. No Brasil, este processo de universalização da escola ocorreu tardiamente e é possível, inclusive, acompanhar esse processo pela análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos<sup>9</sup>. Apesar das pretensões de diminuição das desigualdades sociais e desenvolvimento do país e de seus próprios cidadãos, a universalização do ensino trouxe consigo uma série de problemas que até o presente momento não foram equacionados. Por meio de leis e dispositivos o Estado torna obrigatória a escolarização, mas assegurar por meios jurídicos o acesso de todos à escola não garante nem a permanência e muito menos a qualidade do ensino oferecido. No caso da análise de Arendt, ela também teceu críticas à escola de massas nos Estados Unidos que segundo seu entendimento seria promotora de conformidade e passividade em detrimento da criticidade e singularidade dos indivíduos. Arendt também critica, sem citar diretamente nenhum nome, o pragmatismo de John Dewey e suas ideias pedagógicas que valorizam o fazer e o ativismo da criança. Uma ideia pedagógica de caráter metodológico pode ser facilmente mal implementada se não forem considerados outros elementos, como os conteúdos propriamente ditos, o papel do professor, recursos físicos e materiais e avaliação. Observo que isto de fato aconteceu na escola. Com a influência do construtivismo e a proliferação massiva do discurso da aprendizagem na educação e, em suas diretrizes, perderam-se algumas questões de vista e o foco recai no aluno e sua aprendizagem, mas há um esvaziamento do conteúdo e do ensino (Biesta, 2006, 2010, 2012)

Em um artigo de 2007, Michael Young faz uma pergunta importante: para que servem as escolas? Ainda muito longe da pandemia de Covid que muitos anos mais tarde iria abalar as instituições escolares, obrigando a todos, alunos e professores, pais e gestores a se adaptar a uma forma diferente de trabalho pedagógico, partilho com Young esse questionamento. Não que essa questão seja recente. Young nos lembra que desde a década de 70 vários estudiosos têm tecido críticas à educação

---

<sup>9</sup> A Revista foi lançada em 1944 e a constituição de 1946 foi a primeira a garantir ensino primário obrigatório.

escolar (Althusser, 1971; Bowles; Gintis, 1976; Willis, 1977, Ivan Illich, 1971) e mais recentemente Michel Foucault (1995). Sejam críticas mais radicais como a de Illich que propôs a “desescolarização da sociedade” ou críticas mais amenas, todas questionam de um modo ou outro, a forma e o conteúdo escolar, seu propósito e sua estrutura.

Para Young (2007), a resposta para a pergunta “para que servem as escolas? parece bem simples: transmitir conhecimento que não poderia ser transmitido em nenhum outro lugar, ou como ele mesmo define, fazer com que os alunos possam adquirir o “conhecimento poderoso”. Esse conhecimento poderoso, segundo Young é o conhecimento teórico, o que permite generalizar, que independe do contexto e que busca a universalidade. Ele não se refere ao conhecimento ao qual os “poderosos” têm acesso (o conhecimento que pessoas das classes mais altas tem acesso). Embora, Young reforce aquilo que deveria ser específico da escola (ensinar a lidar com conceitos, ensinar a pensar), ele também adverte que nem sempre essa é uma tarefa fácil para a escola, pois “O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola”. E é aqui onde ponderamos se, de fato, este seria o papel crucial da escola nos dias de hoje. Sem dúvida, a escola deve ensinar a pensar. Quem sabe pensar, sabe ler o mundo, consegue transitar entre os conceitos, teorizar a realidade e pragmatizar as ideias. No entanto, o fenômeno da expansão escolar pública trouxe uma configuração que preconiza a inclusão e que torna a escola um espaço extremamente heterogêneo. Os problemas que foram apontados no capítulo 1 ilustram bem essa questão: é certo que a escola deve ensinar o conhecimento poderoso, mas considerando os estudantes e toda a sua problemática e considerando os professores, sua formação, as demandas curriculares e de avaliações externas, os recursos materiais e humanos, como a escola pode cumprir esse papel?

Nóvoa e Alvim (2021) já no título de um artigo trazem uma afirmação bem mais assustadora: “Covid 19 e o fim da educação” Na verdade ao longo do ensaio os autores questionam não o fim da escola, mas o fim do atual modelo escolar. Eles visitam quatro momentos históricos que servem como base para sua argumentação. O primeiro, o do estabelecimento da escola, tal como foi concebida e como a conhecemos hoje e cujo marco simbólico determinado pelos autores é o ano de 1870. Nesse ponto fica muito clara a configuração da escola em prédios próprios e salas de aula que seguem o mesmo layout; os alunos e seus agrupamentos por idade e desempenho, o programa de ensino dividido em disciplinas e o trabalho pedagógico

exercido de forma individual pelos professores. Em seguida, Nóvoa e Alvim (2021), trazem a primeira grande crítica à escola (tradicional) feita pelo filósofo norte americano John Dewey e os proponentes da Escola Nova. Citam o livro *Transformemos a escola*, de Adolphe Ferrière, como um marco desse movimento que influenciou a pedagogia moderna, mas que segundo os autores não vingou pois:

Esta geração ignorou o aviso de John Dewey e procurou colocar “ideias novas” em “odres velhos”, (...). No final, prevaleceu a força da “maquinaria escolar”, com a frustração de milhares de educadores que foram tentando, com pouco ou nenhum sucesso, construir e consolidar dinâmicas de inovação pedagógica ao longo do século XX (Nóvoa; Alvim, 2021, p.8).

Em meados da década de 70 as críticas à escola se tornaram ainda mais contundentes e os autores trazem duas importantes obras que datam de 1970: *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich. Segundo os autores, os livros, cujos títulos são bastante fortes e óbvios, foram mal lidos e mal interpretados por seus leitores. Ao primeiro foi atribuído um determinismo: a escola reproduz as relações de classe e, assim sendo, não há nada a se fazer. O segundo, apesar do título original sinalizar que era necessário “desescolarizar a sociedade”, foi compreendido como a extinção da escola, quando segundo os autores, na verdade Illich questionava as bases do modelo escolar.

Como último marco cronológico Nóvoa e Alvim (2021) trazem a Covid-19 em 2020 como um acontecimento que ajudou a reforçar as críticas mais atuais à escola e que põem em xeque a sua continuidade. Essas críticas se fazem sentir na defesa do *homeschooling*, na liberdade de escolha das famílias, no uso das tecnologias, na privatização da educação. Segundo os autores, esses elementos estão levando ao desaparecimento da escola e conseqüentemente do professor. Os autores argumentam que o modelo escolar está com os dias contados e apontam outras possibilidades. A escola já não dá conta apenas de formar as cidadanias nacionais, como foi o intento da escola de massas. Segundo Nóvoa e Alvim (2021) é preciso recorrer a outras metáforas para repensar a escola: uma Terra comum e uma Humanidade partilhada. Em síntese, trata-se de duas ideias que se relacionam com questões de sustentabilidade do planeta e práticas que influenciam nosso modo de vida coletivo. Apontam uma preocupação com a diversidade de ser e de pensar e agir e do papel da escola como promotora do diálogo entre os diferentes.

Paula Sibilía (2012) faz indagação semelhante em seu livro *Redes ou Paredes*. Já na introdução ela pergunta: para que serve a escola? A autora argentina,

ao longo de seu ensaio, procura responder se a escola se tornou obsoleta e vai além: ela indaga que tipo de corpos e subjetividades a escola procurou formar em sua criação e consolidação e que tipo de corpos e subjetividades seria necessário formar agora e conseqüentemente que modelo de escola serviria a esse propósito. Sibilia (2012) problematiza o papel dos meios de comunicação contemporâneos, especialmente os aparelhos móveis e tudo que eles implicam, no funcionamento da escola. Em sua análise, ela também leva em conta questões como a mudança de postura dos alunos antes marcada pelo esforço por outra voltada para a diversão; também a “ética neoliberal” que transformou o aluno em cliente; discute ainda a possibilidade de estarmos enfrentando uma mudança no conceito de infância, como apostam alguns autores.

Segundo alguns dos argumentos expostos nas últimas páginas, a criança contemporânea teria abandonado sua condição de inepto a ser protegido e educado, para se tornar um consumidor a ser conquistado e com o qual se deve aprender (Sibilia, 2012, p.123).

Discutindo vários fatores que, segundo ela, estão em jogo na “crise da escola” ela propõe, para além de tudo que foi mencionado acima, que pensemos na pergunta “para que necessitamos de escola hoje em dia?” Longe de trazer repostas definitivas a autora afirma que a escola é ainda uma instituição que inspira confiança, especialmente a escola pública. Propõe ainda que será necessário transformar radicalmente as escolas abandonando qualquer tentativa de restauração do velho esquema ou de atualizá-las segundo a lógica da informatização e das conexões em rede. É preciso que o dispositivo escolar converse com a subjetividade daqueles a quem pretende ensinar.

Se o discurso de Sibilia soa mais ou menos otimista alguns autores, no entanto, parecem ser mais contundentes em suas visões pessimistas em relação à escola. Em artigo publicado em 2021, Stephen Ball e Jordi Collet-Sabé questionam se a escola é uma solução para a educação ou, ao contrário, uma fonte de problemas educacionais. Inspirando-se na crítica de Rogan ao capitalismo, que deslocou o foco de uma avaliação moral para resultados práticos, Ball e Collet-Sabé (2021) propõem uma crítica epistemológica à ideia de escola, indagando o que há de errado com sua concepção atual. Para contextualizar essa discussão, recorrem ao movimento de desescolarização, representado por Ivan Illich, John Holt, Neil Postman e Charles Weingartner, que, na década de 1970, questionaram radicalmente a necessidade da instituição escolar. Paulo Freire, embora não alinhado diretamente à

desescolarização, contribui com uma crítica à educação tradicional, propondo uma pedagogia emancipatória que desafia as estruturas opressivas da escola (Freire, 2005). Ball e Collet-Sabé (2021, p. 140) argumentam que “[...] uma crítica moral e radical foi substituída por um discurso de equidade e inclusão”, baseado no pressuposto de que a escola é uma instituição inerentemente boa e o melhor lugar para a educação das crianças. Esse discurso, segundo eles, ignora os efeitos negativos da escola, como desigualdades e exclusões, que não podem ser resolvidos apenas por reformas. Recorrendo a Foucault (2008), os autores rejeitam a ideia de reformar a escola, defendendo uma educação radicalmente diferente, orientada para a luta contra a submissão da subjetividade. Para embasar sua crítica, identificam cinco dimensões da episteme da escola, analisadas a seguir. Primeiro, a autoevidência da escola como instituição essencial para formar sujeitos ajustados ao Estado-nação, trabalhadores produtivos e, historicamente, cristãos. Segundo a separação entre sociedade e natureza, civilização e caos, razão e emoção, infância e vida adulta, transformando a criança “selvagem” em um aluno racional. Terceiro, a construção de um universal que privilegia um modelo de sujeito – homem, branco, heterossexual, de classe média, sem necessidades especiais –, marginalizando a diversidade. Quarto, a reprodução de desigualdades, que perpetua exclusões sociais e culturais dentro do ambiente escolar. Quinto, o papel dos agentes de socialização, como escola e família, com a primazia da “cientificidade” dos profissionais da educação, que reforça hierarquias e normas.

Diante dessas dimensões, Ball e Collet-Sabé (2021) rejeitam a reforma como solução, propondo uma ruptura com o passado. Paraphraseando Miller (1993, p. 140), defendem a educação como “uma cidade a ser construída, em vez de um cosmos já dado”. Inspirados por Foucault (2008), sugerem uma descolonização intelectual e uma diversidade epistêmica, que rompa com as formas de sujeição e permita a construção de uma educação que valorize a pluralidade e a liberdade. Embora não detalhem como essa educação seria estruturada, a proposta aponta para a necessidade de repensar radicalmente o propósito e a forma da escola.

Charlot (2020), em *Educação ou Barbárie*, identifica a ausência de uma pedagogia contemporânea que ofereça uma proposta antropológica clara, como faziam as pedagogias tradicionais e novas em outros períodos históricos. Em vez disso, a educação atual prioriza objetivos utilitários, centrados na preparação para o mercado de trabalho e no desempenho em avaliações internacionais, como o PISA,

reduzindo o ser humano a um conjunto de competências mensuráveis. Essa lógica, amplificada por discursos como neuroeducação, cibercultura e transhumanismo, negligencia a dimensão biopsicocultural e histórica do aluno, promovendo uma visão simplificada que desumaniza. A barbárie, segundo o autor, manifesta-se na exclusão sistemática, na marginalização de minorias e na negação de direitos, como o acesso a uma educação inclusiva, com a escola perpetuando desigualdades ao privilegiar a competição. Charlot propõe uma educação que articule humanização, socialização e singularização, valorizando a diversidade, a solidariedade e a dignidade, em oposição à lógica neoliberal que domina as escolas públicas, onde funções assistenciais, como alimentação e proteção, frequentemente comprometem a formação intelectual. Para superar a crise, defende práticas avaliativas holísticas, que considerem habilidades sociais e emocionais além do desempenho acadêmico, e enfatiza o trabalho colaborativo entre professores, famílias e comunidades para construir escolas verdadeiramente inclusivas. Assim, o autor posiciona a escola como um espaço de resistência à barbárie, capaz de promover a formação de sujeitos singulares e coletivos.

Jorge Larrosa (2023) em *Elogio da escola* organiza uma coletânea que se propõe a repensar a escola em um momento de crise e dissolução de sua forma tradicional. Diante de críticas que a consideram anacrônica, ineficaz e ultrapassada por aprendizagens que ocorrem em qualquer lugar e a qualquer momento, o livro oferece um olhar amoroso sobre a instituição, buscando recuperar sua especificidade como espaço público e de tempo livre (*skholé*). A obra, composta por textos, documentários e registros de exposições, reúne contribuições de autores como Jan Masschelein, Walter Kohan e Inés Dussel, que exploram o cotidiano escolar, suas memórias e contradições, enfatizando a experiência como cerne da educação, mais do que a transmissão de verdades ou competências. Larrosa (2023) posiciona a escola como um lugar de encontro entre sujeitos, onde o ensinar e o aprender se entrelaçam para formar subjetividades críticas, em oposição à lógica utilitária que a transforma em mera preparadora para o mercado. Apesar de sua estrutura fragmentada, e pela própria provocação do título (elogio pode ser também uma forma de anunciar o fim), *Elogio da Escola* inspira pela defesa apaixonada da escola como espaço de resistência à desumanização especialmente relevante no contexto brasileiro onde a universalização do ensino trouxe inclusão, mas também desafios de qualidade e equidade. A obra é um convite a educadores e pesquisadores para

reimaginar a escola como um *locus* de formação humana, capaz de dialogar com o mundo e promover dignidade.

Jan Masschelein e Maarten Simons no livro *Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública*, de (2013), argumentam que a escola deve ser entendida como um espaço público único, cuja essência reside na criação de um tempo e espaço livres (*skholé*) para o encontro com o conhecimento e a formação do sujeito, desvinculada de interesses utilitários ou privados. Os autores criticam a instrumentalização contemporânea da educação, que a subordina a objetivos econômicos, como empregabilidade, ou a lógicas individualistas, como a personalização excessiva do ensino. Defendem que a escola pública, ao suspender temporariamente as demandas sociais e familiares, promove igualdade ao permitir que todos, independentemente de origem, se engajem no estudo como prática coletiva. A crise da escola, para eles, decorre da erosão desse caráter público, com políticas que a transformam em um serviço orientado por resultados. Masschelein e Simons propõem a recuperação da escola como um espaço de atenção compartilhada, onde o diálogo com o mundo e com os outros fomenta a formação crítica e a cidadania, reafirmando sua relevância como uma questão pública essencial para a democracia.

Os textos apresentados e discutidos nesse capítulo refletem a complexidade da crise na educação escolar por meio de discursos que tanto defendem quanto criticam a escola. De uma forma ou de outra eles complementam e ampliam o olhar trazido por mim em minha narrativa. Vivendo o cotidiano escolar tenho a sensação de que estou diante de circunstâncias de difícil superação (uma das definições de crise), mas como Arendt, busco respostas para explicá-la por que me recuso a aceitar que o mundo esteja destruído. E, também, como Arendt escreveu, não pretendo responder com ideias pré-concebidas. As respostas, espero encontrá-las no desenrolar da pesquisa, dialogando com o campo acadêmico (e com meu campo, o campo escolar). Na primeira parte deste capítulo eu quis trazer algumas ideias que têm sido discutidas por autores relevantes na literatura educacional para iniciar este diálogo. Essas ideias (majoritariamente de defesa à escola) poderão ser aprofundadas em minhas análises.

A segunda parte deste capítulo volta-se para uma revisão da literatura que amplia essa reflexão. Por meio desse diálogo, busco não apenas mapear a crise, mas também vislumbrar como o campo acadêmico universitário, por meio da produção de teses, dissertações e artigos tem mobilizado ou não essa temática.

### 3.1 Revisão da literatura

A revisão da literatura realizada e que exponho neste capítulo permite identificar regularidades discursivas, deslocamentos semânticos e silenciamentos que atravessam o campo educacional e que serão retomados, de modo mais aprofundado, na análise da RBEP, compreendida nesta tese como uma instância privilegiada de consagração simbólica do discurso educacional no Brasil. É importante salientar que os trabalhos analisados não constituem um corpus empírico paralelo ao da RBEP, mas integram o mesmo campo acadêmico educacional que este periódico, historicamente, ajuda a estruturar e a legitimar.

Assim, para investigar a presença do tema da crise escolar na literatura educacional, realizei uma busca no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando as palavras-chave “crise escolar”, “crise da escola”, “crise educação escolar” e “crise da educação”. Na BDTD, a busca inicial resultou em mais de 3000 registros, dos quais 102 foram selecionados por pertencerem a Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas correlatas. Após a análise dos títulos e, quando necessário, dos resumos, adotou-se como critério a presença explícita do tema da crise no título - considerando também palavras sinônimas, como “problema” ou outras construções, desde que mantivessem o sentido de crise - reduzindo assim a amostra a 13 trabalhos. Na SciELO, foram selecionados 10 artigos com base nos mesmos critérios. Os resultados estão apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados na BDTD

| Título   | Tipo        | Universidade                    | Ano  |
|--|-------------|---------------------------------|------|
| A reestruturação produtiva e a crise da escola                               | Tese        | UFMG/PPGE                       | 2001 |
| A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola              | Tese        | UNESP Araraquara<br>PPGEEscolar | 2011 |
| “Crise da escola” em periódicos (2000 - 2015): Uma pesquisa para (re)visão “ | Dissertação | UNESP Marília<br>PPGE           | 2022 |
| O ensino domiciliar: um movimento de   | Dissertação | UNIOESTE                        | 2022 |

|  |             |  |      |
|--|-------------|--|------|
| relações socioeducativas com a crise da escola?  |             | PPGE   |      |
| A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?  | Tese        | UNB/PPGE   | 2017 |
| Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar   | Dissertação | UFPE/PPGE  | 2019 |
| Ensino domiciliar no Brasil: uma face dos problemas afetos à escola pública contemporânea?   | Dissertação | UNIOESTE<br>PPGE                                   | 2022 |
| Crise da pessoa e a crise da educação: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier   | Tese        | UFGO/PPGE  | 2010 |
| A crise na educação em Foucault e Arendt   | Dissertação | UFBA/PPGE  | 2009 |
| Estudo analítico sobre a crise do sistema escolar público: Produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas.                   | Dissertação | UNESP<br>Araraquara<br>PPGCS (ciencias<br>sociais) | 2014 |
| A crise educacional brasileira em revista; o “Ponto de Vista” da Veja  | Dissertação | UFMS (Mato<br>Grosso do Sul)<br>PPGL (letras)      | 2008 |
| Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores  | Dissertação | UFGO/PPGE  | 2008 |
| A crise na educação estadual Paulista como forma de administração – uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa | Dissertação | UNIFESP/PPGE                                       | 2019 |

Fonte: Autoria própria (2025)

#### Quadro 2 - Trabalhos selecionados na SciELO

| Titulo  | Revista             | Ano  | Autores  |
|---|---------------------|------|--|
| A crise na educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de A Condição humana de Hannah Arendt | Educação em Revista | 2018 | Wanderley José Deina<br>Universidade<br>Tecnológica Federal do<br>Paraná |

|  |                      |      |   |
|--|----------------------|------|---|
| O <i>homeschooling</i> e a crítica à escola: hibridismos e (des) continuidades educativas.   | Pró posições         | 2017 | Álvaro Manuel Chaves Ribeiro Universidade do Minho, José Palhares Universidade do Minho, Braga Portugal.  |
| Autoridade, infância e "crise na educação  | Cadernos de pesquisa | 2013 | Mariane Inês Ohlweiler Centro Universitário Univates, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Rosa Maria Bueno Fischer Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul. |
| Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo   | Educação e pesquisa  | 2010 | Maria Rita de Assis César Universidade Federal do Paraná, Paraná André Duarte Universidade Federal do Paraná, Paraná  |
| Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010) | Educação e sociedade | 2010 | Jean-Louis Derouet Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas  |
| A escola entre a agonia moral e a renovação ética  | Educação e Sociedade | 2001 | Anne Barrere Universidade de Lille 3 Danilo Martuccelli Universidade de Lille 3 CNRS, Cadis   |
| Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar   | Educação e Pesquisa  | 2017 | José Sérgio Fonseca de Carvalho - Universidade de São Paulo. São Paulo,   |

|   |                            |      |   |
|---|----------------------------|------|---|
| Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar  | Ciencia e Educação (Bauru) | 2006 | Maria da Conceição Barbosa-Lima<br>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Física , Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil<br>Giselle Faur de Castro<br>Roberto Moreira Xavier de Araújo<br>Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Rio de Janeiro |
| Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise | Educação em Revista        | 2015 | Fátima Pereira<br>Universidade do Porto, Porto, Portugal<br>Ana Mouraz<br>Universidade do Porto, Porto, Portugal  |
| Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia   | Educação e Realidade       | 2020 | José Sérgio Fonseca de Carvalho<br>Universidade de São Paulo (USP)  |

Fonte: Autoria própria (2025)

Dos treze trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, onze foram produzidos em programas de Pós-Graduação em Educação, um em um programa de Ciências Sociais e um em um programa de Letras. Dos treze, nove são dissertações e quatro teses. O recorte temporal é de 2001 a 2022 sendo que em 2022 encontramos três trabalhos com a referida temática. Quanto às universidades onde as pesquisas foram produzidas, sete são federais e duas estaduais, sendo que a Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi a universidade que mais produziu pesquisas (3) com esta temática em dois de seus *campi*, conforme a tabela acima.

Analisando os trabalhos percebeu-se que não há um consenso sobre a crise da educação escolar. Em dois trabalhos explorou-se a questão da crise em sua relação com o ensino domiciliar (*homeschooling*). Na dissertação “*O ensino domiciliar: um movimento de relações socioeducativas com a crise da escola?*” Gröhs ((2022) aponta que é possível relacionar a crise da escola ao ensino domiciliar como forma de preencher uma lacuna, já que apesar da constatação das limitações da escola por parte de teóricos, não há, por outro lado, a proposição de alternativas para a superação dessas mazelas dando, conseqüentemente, espaço para medidas privadas como o ensino domiciliar. Em outra dissertação “*Ensino domiciliar no Brasil: uma face dos problemas afetos à escola pública contemporânea?*” Correia (2022)

investiga o ensino domiciliar no Brasil em sua relação com a escola pública e a análise evidencia que a motivação para esta prática está relacionada ao insucesso da instituição escolar.

Um outro modo de tratar da questão da crise da escola que foi observado analisando os trabalhos selecionados é atribuí-la a algum outro elemento. Na tese “*A reestruturação produtiva e a crise da escola*” o autor conclui que a crise da escola é o resultado da crise do capitalismo a partir da década de 70.

Está ruindo a base material em que se apoiava a escola e, conseqüentemente, pondo em questão as suas promessas integradoras e liberal-democráticas e fazendo ir abaixo todo o horizonte democrático em que se apegavam também os trabalhadores em suas lutas por educação (Sousa Junior, 2001, p.2).

Já na tese “*A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola*” a crise da escola não existe. O que existe, segundo o autor, é a crise da concepção burguesa de indivíduo e essa crise repercute na escola. No resumo ele escreve: “*Esta repercussão decorre das mudanças no modelo de organização do trabalho criando um descompasso entre o que é ensinado e as novas exigências do mercado de trabalho*” (Pereira, 2011, p.8).

Já na tese “*Crise da pessoa e a crise da educação: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier*” o autor conclui que a crise educacional foi provocada pela ausência da pessoa como ser da educação. Na realidade, o objetivo principal da tese é discutir o pensamento de Mounier e em seu resumo o autor escreve que a:

Ausência de uma antropologia mais definida, integral e própria sobre a pessoa humana, confere à educação um caráter variável a respeito do que entende por ser humano e humanização. Através do pensamento de Mounier podemos retomar o conceito de pessoa enquanto tal resgatando-a em seu aspecto comunitário-social e ao mesmo tempo como centro de toda proposta educacional.

Já na tese “*A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?*” Mundim Neto (2017) afirma que a crise percebida é o resultado de uma prática escolar anti-humanista apesar da prevalência de um discurso humanista. Na dissertação, “*Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores*” Scartezini (2008) também verifica que a crise da educação

se refere, na verdade, à crise de algo maior, no caso a crise da cultura e traz os frankfurtianos Adorno e Horkheimer para fazer esta reflexão, além de trazer para o centro da discussão os professores e sua formação, já que são elementos importantes dentro da realidade escolar. Por fim, ainda nessa categoria de trabalhos que atrelam a crise da escola a outros elementos, temos a dissertação *“A crise na educação estadual paulista como forma de administração - uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa”*. Nela, Almeida (2019) procura investigar se a forma como os resultados do SARESP são divulgados pela imprensa contribui para a produção da opinião de que a escola pública paulista está em permanente crise. A autora analisa as notícias sobre o tema veiculadas no jornal O Estado de São Paulo entre os anos de 1997 e 2007, além dos próprios boletins da Secretaria Estadual de Educação. O que ela conclui com a pesquisa e que corrobora sua hipótese é que algumas expressões utilizadas no jornal reafirmam as representações do senso comum a respeito do que seja uma escola de qualidade e conseqüentemente constata um estado de crise. Nos boletins da SEE também foi possível constatar a crise e, a partir disso, o Estado toma medidas “convertendo a avaliação em um mecanismo de administração da rede”.

Também foi possível verificar que há trabalhos em que os autores partem de uma análise da crise a partir de um autor ou referencial teórico, como é o caso das dissertações *“Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar”* e *“A crise na educação em Foucault e Arendt”*. Na primeira, Siqueira (2019) analisa o lugar do pensamento na educação escolar e sua relação com o neoliberalismo e utiliza o pensamento de Arendt para fundamentar o seu trabalho. Na segunda, Santos (2009) procura trazer as reflexões de Arendt e de Foucault sobre a crise na educação, em especial para pensar sobre suas possíveis causas. Além disso, a autora trabalha com os conceitos de disciplina e autoridade, além do conceito de democracia.

Três estudos chamaram a atenção e trazem contribuições importantes sobre o que se tem discutido sobre o tema da crise da escola no campo educacional acadêmico. O primeiro deles, a dissertação de Natalia Maria Casagrande (2014) intitulada *“Estudo analítico sobre a crise do sistema escolar público; produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas”*, argumenta que a crise da escola pública é uma construção social e assim pretende investigar que agentes estão envolvidos nesse processo. Como referencial teórico a autora toma Pierre Bourdieu e

seus estudos sobre a reprodução e outros conceitos como *illusio* e *doxa*, além de outros autores que transitam na Sociologia da Educação e Sociologia Econômica. A autora procura demonstrar que as análises sobre a crise da escola estão atreladas a uma visão de escola para o mercado e escreve:

Assim, essa pesquisa justifica-se à medida que contribui para desmistificar o discurso proveniente do senso comum que relaciona a crise da educação às questões que permeiam somente o campo visível do problema, como baixo salário e despreparo dos professores, assim como desinteresse dos alunos e familiares pelo universo escolar. Além das questões materiais e objetivas, há também variáveis culturais, simbólicas e cognitivas a serem consideradas – objetivo do nosso trabalho (Casagrande, 2014, p.15)

A pesquisa contou com uma parte teórica e teve como fonte para a análise dos discursos sobre a situação das escolas no período entre 2003 e 2013 o jornal Folha de São Paulo em suas versões impressa e digital. Além disso, foi feita uma pesquisa de campo, em uma escola estadual onde professores e outros agentes escolares foram entrevistados de forma a tentar captar como esses agentes veem a crise. A autora procura construir um argumento que sugere que a crise não se encontra na escola e sim que há uma crise de crença nos fins da instituição escolar. Ela se preocupou em analisar a escola em relação com o “macrossocial” e com o “microsocial” seguindo os preceitos de Bourdieu de que “o real é relacional” e de que só é possível entender a realidade social a partir das relações, visíveis ou não, entre os indivíduos. No fim de sua dissertação a autora conclui:

Diante do exposto, consideraremos que o sistema educacional passa por alterações simbólicas que são comumente caracterizadas de crise. Inspirando-se em Durkheim (1978), concluímos haver a ausência das principais instituições promotoras dos códigos simbólicos - a família e a escola. Isto explicaria o sentimento de anomia que perpassa os alunos, professores e todo o sistema escolar público no espaço que analisamos. Tal sentimento é também reforçado no plano macro pela imprensa, como identificado no material coletado e exposto nesse texto. (Casagrande, 2014, p.91)

Na dissertação de Nathalie Mattos Garcia Calves (2008), “*A crise educacional brasileira em revista; o “Ponto de Vista” da Veja*”, a autora também se interessa pela análise do discurso educacional, especialmente pelo discurso sobre a crise da educação e ela o faz a partir da análise do discurso presente na Revista Veja no ano de 2006 (10 anos após a promulgação da LDBEN, instituição da Década da Educação dentre outras medidas). A revista foi escolhida por ser (ou ter sido) a de maior

destaque no país e a coluna Ponto de Vista foi escolhida por tratar-se de espaço de texto opinativo e o tema educação ser frequentemente discutido pelos seus articulistas. Como referencial teórico a autora utiliza Foucault e Pêcheux. Ela conclui que os articulistas da coluna (que foram três) têm visões diferentes sobre o que é educação e sobre a crise. Apontam diferentes causas e diferentes soluções, mas há pontos de convergência entre eles: a presença das vozes do discurso político, do administrativo capitalista, da autoridade e do discurso pedagógico. A autora escreve no resumo:

A superação dessa crise é vista num princípio de ordem, disciplina, bem como dependente de uma administração nos moldes da gestão empresarial. A educação é relacionada ao trabalho e tida como meio de ascensão social e motor do capitalismo, visão que coaduna com a da revista que, assumidamente, como veículo opinativo, defende os valores da livre iniciativa.

Por fim, a dissertação “*A crise da escola em periódicos (2000 -2015): Uma pesquisa para (re)visão*” investiga como a crise da educação foi tratada em quatro periódicos educacionais entre os anos de 2000 e 2015. O recorte temporal é justificado pelo início das avaliações em larga escala e a produção do último relatório sobre a situação da educação nacional. Os periódicos escolhidos foram “*Educação & Sociedade*”, “*Cadernos de Pesquisa*”, “*Revista Brasileira de Educação*” e “*Educação e Pesquisa*”. Roveri (2022) analisou 102 artigos e verificou as seguintes tendências no tratamento à crise da escola: crise como imagem-síntese da situação educacional, crise como algo inerente à educação, crise como formulação externa à opinião dos autores nos periódicos, crise como parte integrante da crise das instituições modernas, crise como sinal de mudança no modelo escolar. O autor conclui que a noção de crise não ocupa centralidade nas pesquisas educacionais e que a presença da crise é prevalente na mídia e no senso comum, mas é incipiente no campo educacional. Também afirma que a crise da escola não se encontra em um lugar óbvio e que isso revela a pluralidade de concepções sobre os ideais da escola e consequentemente de referenciais teóricos, preferências políticas e diferentes visões de mundo.

Este último trabalho, em particular, constitui fonte de interesse para os objetivos desta pesquisa uma vez que apresenta uma sistematização bastante rica sobre o modo pelo qual importantes periódicos educacionais estão tratando da questão da

crise e por utilizar revistas especializadas como fonte para a compreensão desse tema.

De forma geral, a análise dos treze trabalhos aqui apresentados nos leva a fazer pelo menos duas reflexões: (1) Há poucos trabalhos que tratam da crise da escola ou da educação. Foram encontrados poucos estudos que tratam explicitamente ou exclusivamente sobre a crise da escola. Um dos critérios para a seleção de trabalhos desta tese foi a presença do tema da crise nos títulos das teses e dissertações (o termo crise está presente em doze dos treze trabalhos selecionados) e a busca não obteve um número significativo de registros. Conforme constatado por Roveri (2022) em sua dissertação o tema da crise aparece de forma muito diluída nos trabalhos e a vertente mais expressiva no meio acadêmico é de que são os fatores econômicos que determinam a crise da escola; (2) Todos os trabalhos são de caráter teórico. Apenas dois deles (um do programa de letras e outro do programa de ciências sociais) contam também com uma parte de campo. Na tese “*A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos?*” Mundim Neto (2017) realiza grupos focais com alunos do ensino médio tendo como foco a prova. Já na dissertação “*Estudo analítico sobre a crise do sistema escolar: Produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas*” Casagrande (2014) lança mão de observações e entrevistas em uma escola pública onde procurou compreender como os agentes da escola viam/sentiam a crise. A predominância de abordagens teóricas, com apenas dois estudos incluindo pesquisa de campo levanta questões sobre a adequação desse método para captar a complexidade da crise.

A revisão da literatura sobre a crise da educação escolar incluiu também, conforme o quadro 2, dez artigos selecionados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), publicados entre 2001 e 2020, que abordam diferentes dimensões da crise em contextos teóricos, históricos e práticos. A seguir, apresentam-se as ideias principais de cada artigo, destacando suas contribuições para o diálogo com o campo educacional e a compreensão da crise escolar.

O artigo, “*A crise na educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de A Condição Humana, de Hannah Arendt*” analisa a crise educacional contemporânea à luz da obra *A Condição Humana* de Hannah Arendt, revisitando sua crítica à perda de autoridade e à incapacidade da escola de mediar o público e o privado. Deina (2018) sugere que a crise persiste devido à desvalorização do pensamento crítico e da ação coletiva, propondo que a

escola recupere seu papel como espaço de formação para a cidadania ativa, em um mundo marcado pela fragmentação social.

Em “*O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas*” Ribeiro e Palhares (2017) exploram o ensino domiciliar (*homeschooling*) como uma resposta à crise da escola, examinando suas críticas às práticas escolares tradicionais. Os autores argumentam que o *homeschooling* reflete tanto continuidades (busca por educação personalizada) quanto rupturas (rejeição da instituição escolar), destacando a insatisfação com a incapacidade da escola de atender às demandas de diversidade e inclusão.

No artigo, “*Autoridade, infância e ‘crise na educação’*”, Ohlweiler e Fischer (2013) investigam a crise educacional sob a perspectiva da autoridade e da construção da infância, sugerindo que a perda de autoridade docente, associada à mudança nas concepções de infância, contribui para a crise. Os autores defendem que a escola deve redefinir a autoridade como relação de confiança, promovendo um ambiente que respeite a singularidade das crianças enquanto as prepara para o mundo.

Em outro artigo que traz as ideias de Arendt para pensar a crise da educação “*Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo*” César e Duarte (2010) examinam a crise da educação como reflexo da perda de sentido coletivo e da responsabilidade dos adultos pelo mundo. Eles propõem que a escola deve ser um espaço de preservação da tradição e de estímulo à natalidade (capacidade de inovação), enfrentando a crise por meio de práticas que promovam o diálogo e o pensamento crítico.

Derouet, (2010), em “*Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010)*” analisa a crise da educação no contexto francês, questionando se ela decorre de falhas no projeto de democratização ou de um modelo específico de democratização. Derouet sugere que a escola enfrenta tensões entre inclusão e meritocracia, propondo uma revisão das políticas educacionais para equilibrar equidade e qualidade, com implicações para sistemas educacionais globais.

Já o artigo “*A escola entre a agonia moral e a renovação ética*” discute a crise escolar como uma “*agonia moral*”, resultante da perda de valores éticos compartilhados, e propõe uma renovação ética na educação. Barrère e Martuccelli (2001) argumentam que a escola deve transcender a lógica utilitária, promovendo uma

formação ética que valorize a solidariedade e a responsabilidade coletiva, em vez de reproduzir desigualdades.

Carvalho (2017) em “*Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar*” defende que a crise escolar está ligada à erosão dos ideais humanistas, que priorizam a formação integral do sujeito. Ele analisa a crise da educação escolar como o esvanecimento do sentido político e existencial da experiência escolar, decorrente da sua redução a funções instrumentais. Inspirado por Hannah Arendt e Koselleck, o autor redefine a crise como um momento de ruptura que exige reflexão e decisão, rejeitando visões que a associam a declínio. A escola, concebida como um espaço de encontros intergeracionais e diálogo com heranças simbólicas, perde seu sentido quando subordinada a finalidades econômicas ou sociais, como empregabilidade. Carvalho sugere que a escola deve recuperar o sentido da experiência escolar como espaço de encontro com o conhecimento e a alteridade, resistindo à instrumentalização da educação e promovendo uma formação crítica e humanística. O autor aparece na busca com outro artigo “*Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia*” em que reflete sobre a crise escolar intensificada pela pandemia de Covid-19, que expôs fragilidades na experiência escolar. Inspirado em Hannah Arendt e Paul Ricoeur, Carvalho (2020) defende que a escola deve ser um espaço de resistência à desumanização, promovendo práticas que recuperem o sentido da educação como encontro humano, mesmo em contextos de ensino remoto ou híbrido. A crise é vista como uma oportunidade para repensar o sentido da educação, reafirmando sua dignidade como um espaço de renovação e conexão com a história.

Em “*Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar*” Barbosa-Lima, Faur de Castro e Moreira Xavier de Araújo (2006) discutem como a linguagem usada para descrever a educação (ensinar, formar, educar, instruir) reflete a crise escolar. Os autores argumentam que a multiplicidade de termos revela uma confusão sobre o propósito da escola, propondo uma reflexão sobre os objetivos educacionais para superar a crise e alinhar as práticas pedagógicas.

Por fim, no artigo “*Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise*” Pereira e Mouraz (2015) exploram a crise escolar a partir das percepções dos professores, destacando o impacto na identidade profissional e no clima escolar. Eles concluem que a desvalorização docente e as pressões por resultados agravam a crise,

sugerindo investimentos na formação e no bem-estar dos professores para fortalecer a escola como espaço educativo.

Os artigos selecionados convergem na ideia de que a crise da escola é um fenômeno complexo, resultante da interação entre fatores estruturais (como a instrumentalização da educação), culturais (perda de autoridade e sentido) e contextuais (como a pandemia ou políticas de democratização). A crise não é apenas um problema de desempenho ou obsolescência pedagógica, mas uma ruptura profunda no propósito da escola como espaço de formação humana. A ênfase recorrente em Arendt reflete a percepção de que a educação perdeu sua capacidade de mediar o público e o privado, de preservar a tradição e de estimular a inovação (*natalidade*). A pandemia, como explorada por Carvalho (2020), intensifica essas questões, destacando a fragilidade da escola em contextos de isolamento e a necessidade de ressignificar a experiência escolar por meio do diálogo com a cultura. Os artigos também apontam para soluções possíveis. A recuperação dos ideais humanistas (Carvalho, 2017), a renovação ética (Barrere; Martuccelli, 2001), a redefinição da autoridade como relação de confiança (Ohlweiler; Fischer, 2013) e o fortalecimento da identidade docente (Pereira e Mouraz, 2015) emergem como caminhos para enfrentar a crise. A análise do *homeschooling* (Ribeiro; Palhares, 2017) e do caso francês (Derouet, 2010) sugere que a crise reflete tensões globais, mas exige respostas contextualizadas, que considerem diversidade, equidade e o papel da escola como espaço de encontro humano.

Embora o número de dez artigos possa parecer incipiente, e eu assim julguei, ele pode por outro lado refletir uma produção acadêmica de alta qualidade, já que os artigos foram publicados em periódicos prestigiados e com abordagens teóricas robustas. A crise da escola é, ou deveria ser, um tema central no campo da educação, mas sua complexidade e natureza interdisciplinar podem limitar a quantidade de publicações. Além disso, o fato de os artigos estarem distribuídos ao longo de quase 20 anos (2001-2020) pode sugerir que o tema mantém relevância contínua, mas não é um "modismo" acadêmico que gera picos de publicações. A presença de eventos específicos, como a pandemia (Carvalho, 2020), pode ter intensificado o interesse em certos momentos, mas a crise da escola parece ser um tema estrutural, discutido de forma recorrente, porém não exaustiva.

Coletivamente, as 23 produções acadêmicas caracterizam a crise da educação escolar como um fenômeno complexo, estrutural e discursivo, enraizado na perda de

sentido ético, nas contradições da universalização e na fragilização da autoridade docente. No Brasil, a crise é intensificada pelo contexto de democratização tardia, desigualdades sociais e políticas neoliberais que priorizam resultados sobre a formação humana. A pandemia de Covid-19 (Carvalho, 2020) expôs ainda mais essas fragilidades, destacando a necessidade de ressignificar a experiência escolar. A percepção de crise é amplificada pela mídia e pelo senso comum, mas parece ser menos central no campo acadêmico, onde predomina a análise de fatores econômicos e culturais. Apesar da ausência de consenso, os trabalhos convergem na visão de que a crise é uma oportunidade para repensar a escola como um espaço público de formação, capaz de promover inclusão, diálogo cultural e dignidade humana.

No próximo capítulo eu apresentarei o percurso metodológico da pesquisa, com foco na análise da Revista Brasileira de Educação (RBEP), fonte primária deste trabalho e nos textos selecionados dela com a finalidade de responder às questões levantadas neste estudo. O discurso da crise reverberará, também, nesse longo período?

#### **4 CAMINHOS DA PESQUISA: A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM FOCO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.**

Neste capítulo, de cunho metodológico vou tratar da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e apresentar os dados dela extraídos sobre a questão que norteia este estudo. Sendo um importante e longo periódico do campo educacional acadêmico, pretendo investigar a presença (ou não) do discurso da crise em seus artigos ao longo de quase 80 anos de publicações (1944 a 2022). Na primeira parte, apresentarei os dados relativos ao ciclo de vida do periódico e outras informações que auxiliem na compreensão de como a revista se estruturou. Na segunda parte, detalharei a metodologia e os referenciais que embasam essa investigação e apresentarei os textos selecionados na Revista no período entre 1944 e 2022 que trazem a ideia de crise na educação.

Dois elementos são importantes para esta análise: o campo educacional acadêmico e o discurso presente na Revista cujos portadores são agentes desse campo. Embora a análise da Revista não seja o objeto primário deste estudo não é possível analisar os discursos nela presentes descolados das condições de existência da própria revista. Para que fique claro o ponto que quero defender, compartilho interessante reflexão de Bourdieu (2021) a respeito da definição de “igreja” ou sobre quem representa a igreja. Ele afirma que encontramos textos em que a igreja pode ser confundida com a figura do papa, ou dos bispos ou de quem tem autoridade para falar pela igreja. Mas ele então nos adverte para o fato de que o papa ou o bispo falam em nome de algo que não está na definição mesma de igreja. Ele continua perguntando se haveria então uma definição da coisa em nome da qual falam os bispos ou o papa e uma definição para eles próprios. Em princípio parece confuso, mas o que Bourdieu diz é que talvez não seja possível conceber a existência da igreja sem o leigo, assim como a existência da arte e de artistas sem um público que consome a arte. A igreja compreende construções, o clero e leigos, mas também formas de agir, de pensar, de dizer. De forma análoga me pergunto se é possível dizer que educação é o conjunto apenas de teóricos ou especialistas em educação, ou de disciplinas, conhecimentos ou competências (como queiram chamar). A educação compreende o campo educacional com seus agentes, mas também prédios escolares, alunos, professores e formas de agir, pensar e dizer e assim como a igreja e a arte, a educação deve ser analisada em relação e não como um ente em si. Bourdieu (2021)

também chamou atenção para o fato de que se quisermos entender um espaço social precisamos superar o pensamento substancialista e compreender que campos, grupos e agentes só adquirem propriedades se analisados em suas relações. Assim, considero que a revista não pode ser descrita e compreendida como um elemento em si mesmo, assim como os discursos e agentes que estiveram à frente dela ou que nela publicaram. É preciso compreender o campo, seus agentes, suas posições e suas relações e não apenas suas interações.

Catani e Sousa (2001) em texto em que discutem as possibilidades que estudos de periódicos em educação podem oferecer para pesquisadores da história da educação afirmaram, apoiadas em outros estudos e autores que “Os periódicos permitem, a propósito da leitura, como de outras questões, acompanhar de modo contínuo a “atualidade das preocupações pedagógicas” (p.244). Ao mesmo tempo em que é possível acompanhar o pensamento educacional presente em determinado momento o estudo de revistas especializadas permite que possamos acompanhar a configuração do próprio campo educacional acadêmico e suas lutas.

Segundo Cordeiro (2020) o estudo de revistas especializadas em educação permite compreender os mecanismos de disseminação e de negociação de uma razão educativa e como são gerados os conhecimentos cientificamente legítimos nessa área e, que ao mesmo tempo, regulam o próprio campo. Assim, a fim de captar as formulações discursivas presentes no periódico busquei compreender também como a RBEP se configurou e é isto que apresento a seguir.

#### 4.1 A RBEP: UM AGENTE DO CAMPO EDUCACIONAL

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi criada em 1944 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, é um periódico de publicação contínua e em formato exclusivamente eletrônico, mas até 2023 era publicado de forma quadrimestral e distribuído em versão impressa. Publica textos inéditos, ou previamente disponibilizados no servidor da SciELO, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e que contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, bem como técnicos e gestores da área educacional

(RBEP, s.d.). A seguir segue transcrição do texto de apresentação do primeiro número na revista lançada em julho de 1944:

A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS não pretende ser apenas uma revista a mais no rol, felizmente já numeroso, de nossas publicações periódicas educacionais. Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os mais gerais da pedagogia, mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional do país. O Ministério da Educação não pode ser somente uma agência burocrática, um aparelho de enumeração ou registro das instituições e atividades da educação nacional. Por outro lado não seria mais admissível que as nossas preocupações teóricas se limitassem à divulgação de ideias pedagógicas gerais, tornadas lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo, distanciados que estamos das primeiras tentativas de renovação das práticas pedagógicas (experiências de Reddie na Inglaterra, de Lietz na Alemanha," de Demolins na França) e transposta que se acha a fase de discussão dos princípios gerais da filosofia e da ciência da educação (Kerschensteiner, Dewey, Binet, Purkheim, Ferrière, Claparède, etc.) e de fixação das bases dos métodos ativos (método Montessori. Plano Dalton, método Decroly, sistema de Winnetka, etc). Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação. Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (Editorial, 1944).

O texto escrito pelo, então, Ministro da Educação, Gustavo Capanema, expressa o caráter oficial do periódico e suas pretensões de discutir as grandes questões educacionais, não apenas de forma técnica e teórica, mas de forma prática e próxima da realidade escolar do Brasil daquela época. Ou seja, além de órgão divulgador das pesquisas educacionais pretendia ser um guia para a prática pedagógica escolar brasileira.

Segundo Rothen (2005) a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada para influenciar “[...] na formação das concepções brasileiras de educação” (p.190). Este autor, por ocasião da comemoração dos sessenta anos da publicação escreveu um artigo, publicado na própria revista (v.86n.212, 2005), em que retoma a história do INEP por meio do periódico. Em princípio, utilizarei a periodização feita por Rothen que, a partir das periodizações feitas por outros autores, propôs também a sua própria

e compartilharei todas aqui. Compreender a criação e o percurso do INEP nos permite compreender também os movimentos da RBEP.

A primeira periodização, feita por Jader de Medeiros Brito, editor da Revista nos anos 80 e funcionário do INEP desde os anos 60 divide a história da Revista em três fases, considerando seu primeiro número, de julho de 1944, até o ano de 1984 o que somava 150 números publicados. A primeira fase seria de 1944 até 1950 quando Lourenço Filho estava à frente tanto do INEP quanto da Revista. Esta fase, segundo Brito, se caracterizou pelo criterioso tratamento dado às questões pedagógicas e pelas discussões acerca da administração escolar e psicologia educacional. A segunda fase, sob comando de Anísio Teixeira, de 1951 a 1964 tornou-se, segundo ele, espaço de debate sobre a democratização do ensino e a justiça social foi o que norteou as discussões da Lei de Diretrizes e Bases que tramitava naquela ocasião. A partir de 1964, Jader afirma que a Revista passou a dar enfoque a aspectos da administração escolar como censo, financiamento e planejamento da educação, formação de professores, construções escolares.

Raquel Gandini (1995), estudou os primeiros anos da RBEP e não faz uma periodização da publicação, apenas um recorte de 1944 a 1952 e analisou a influência de Lourenço Filho à frente do INEP e conseqüentemente sua influência na Revista.

Silvia Saavedra (1988), em sua dissertação ao tratar da história do INEP, utilizou como critério o tipo de pesquisa realizada pelo instituto e a dividiu em quatro momentos: *o primeiro*, de 1937 a 1951, que ela considera como o momento da institucionalização da pesquisa educacional, sob influência de Lourenço Filho cujas pesquisas estavam circunscritas ao campo da Psicologia; *o segundo*, de 1952 a 1963, que ela define como o momento da perspectiva interdisciplinar da educação, sob direção de Anísio Teixeira com contribuições da sociologia, filosofia, economia; *o terceiro*, de 1964 a 1976, nomeado por ela como “Pesquisa do esvaziamento ou esvaziamento da pesquisa” em que ela aponta ter havido a eliminação das condições internas para fazer pesquisa; e por fim, *o quarto momento* de, 1976 a 1984 intitulado de “Tentativa de transformação”

Amélia Domingues Castro (1984), analisou a presença da Didática no periódico e propõe periodização com base nas grandes reformas do ensino: da Reforma Capanema à LDB de 61; da LDB de 61 a de 71; e período pós LDB de 61.

Paulo Rosas (1984), utiliza como norte o estudo da psicologia no Brasil e estabelece 3 períodos: de 1920 a 1939; de 1940 a 1959 e de 1960 a 1979.

Dermeval Saviani (1984), trata da presença da Filosofia da Educação na RBEP e utiliza como critério a vinculação dos artigos publicados com as correntes educacionais brasileiras. Assim, estabelece a seguinte periodização: de 1945 a 1960, concepção humanista moderna; de 1960 a 1969, articulação entre a concepção humanista moderna e a tecnicista; de 1969 em diante, em que domina a concepção tecnicista e as manifestações da filosofia analítica.

Lidia Alvarenga (2000), utiliza os mandatos dos presidentes da República em sua análise bibliométrica sobre as publicações na RBEP entre os anos de 1944 e 1974.

Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (1998) ao analisarem a produção sobre o ensino superior presente na RBEP, utilizam como critério a conjuntura política e a vinculação entre análise política e acadêmica. Os autores propõem três períodos: de 1944 a 1964: nascimento e consolidação da Revista, de 1964 a 1980: presença prioritária do Estado e de 1980 a 1995: presença prioritária da sociedade civil e da crítica às políticas públicas.

Tomando esses estudos como base, que segundo Rothen (2005) utilizam ora critérios internos ora critérios externos a Revista para a sua periodização, ele então periodiza a Revista da seguinte forma:

- período da influência de Lourenço Filho (1944 a 1951);
- período da influência de Anísio Teixeira (1952 a 1971), que será sub dividido em dois: de 1951 a 1961, que é marcado pelo debate da LDB/ 61, e o de 1962 a 1971, que é marcado pela discussão da Reforma Universitária e do ensino de 1o e 2o graus;
- período da busca de identidade, que pode ser subdividido em quatro: o do fortalecimento do Inep como centro de documentação (1972 a 1975); o da tentativa de desmonte do Inep (1976 a 1980); o da aproximação da comunidade acadêmica (1980 a 1995); e o da transformação do Inep em agência de avaliação (1995 a 2001).

No primeiro período, de 1944 a 1951, sob a direção de Lourenço Filho, Rothen discute a hipótese de que o Inep é instalado e se consolida graças às articulações por ele promovidas. O Inep, ao ser implantado, torna-se um órgão que teria tripla função: a de documentação, a de pesquisa e a de divulgação pedagógica (Lourenço Filho,

1964). Ao lado dessas quatro funções, que frequentemente estiveram presentes em maior ou menor grau, o Inep caracterizou-se por executar políticas públicas. Em 1944 é fundada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) que, nos seus primeiros anos, seria mensal; posteriormente, com Murilo Braga, torna-se trimestral, e, na década de 1970, quadrimestral. O primeiro número inicia com a “Apresentação” do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (já apresentada anteriormente), seguida pelo Editorial, provavelmente redigido por Lourenço Filho. Esses dois textos, segundo Rothen (2005) são relevantes por três motivos: primeiro, por transparecer no discurso de Lourenço Filho a ideia de autonomia do Inep em relação ao Ministério da Educação; segundo, por definir a linha editorial da Revista que, em linhas gerais, será seguida até 1980; e, terceiro, por apresentar a estrutura das seções da Revista que não será alterada substancialmente até a década de 1970 e só será radicalmente reformulada em 1983.

Com relação à autonomia do INEP e, conseqüentemente da Revista, Rothen (2005) conclui que a Revista manteve autonomia com relação ao Ministério da Educação e que as publicações eram selecionadas e de responsabilidade de seus editores. Até 1983 a Revista só publica artigos encomendados e segundo Rothen (2005) isso demonstra a proposta de “[...] seus editores exercerem a liderança moral e intelectual em relação à educação” (p. 219).

No que tange à questão da linha editorial, Rothen (2005) aponta coerência, no período de Lourenço Filho, entre a proposta apresentada no primeiro número e as publicações que, segundo ele, adotavam o ponto de vista nacional, assumiam a postura escolanovista e tratavam de temas práticos. Depois da saída de Lourenço Filho, com o INEP sob a direção de Murilo Braga (1946-1952), Rothen afirma ter havido uma diminuição na publicação de artigos voltados para temas práticos e aumento na publicação de artigos de psicologia aplicada.

Sob direção de Anísio Teixeira (1952 a 1971), Rothen afirma que houve tentativa de tornar o INEP, de fato, um instituto de pesquisa educacional. Anísio Teixeira criou em 1953 o Centro de Documentação Pedagógica (e na análise de Rothen ele afirma que Anísio “refunda” o INEP) e em 1955 o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e também os Centros Regionais de Pesquisa. Sobre a criação do CBPE Rothen escreve que “O CBPE foi um centro de pesquisa dentro de um centro de pesquisa, fato que se deve interpretar como a tentativa de Anísio Teixeira romper com o passado do Inep” (p.196). Na análise de Rothen ele conclui

ainda que a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais seguiu o modelo de criação do Centro Francês de Documentação Pedagógica e que o modelo de funcionamento do centro brasileiro seria o mesmo do centro francês. Um ponto importante para a compreensão desse centro seria o entendimento sobre o termo “documentação pedagógica”. Rothen traz a transcrição de um excerto do relatório redigido por Lucia Marques Pinheiro (n.61, jan/março de 1956) em que fica claro que o CBPE teria a função de pesquisar, documentar e disseminar toda a sorte de material útil ao administrador, estudioso ou professor, mantendo a tradição de autonomia do instituto em relação ao Ministério da Educação. Para reforçar esse ponto, Rothen traz dados de um estudo de Marcus Vinicius da Cunha (1991) sobre a educação no período Kubitschek em que ele afirma que as preocupações educacionais do governo em formar mão de obra técnica não eram compartilhadas pelos técnicos do INEP. Por outro lado, citando Libânia Nacif Xavier (1999, p.82), fica claro que o CBPE mantinha com o Estado uma relação de relativa autonomia, uma vez que prestava assessoria ao governo e mantinha ligações com órgãos internacionais. Teixeira ficou no cargo até 1964, mas sua influência não cessou mesmo após o golpe de 64, de acordo com Rothen (2005). Até 1971 as publicações seguem os seguintes critérios: a articulação entre a teoria e a experimentação, os princípios escolanovistas e o modelo organizacional da Universidade de Brasília. Os autores que mais publicaram são profissionais ligados ao INEP ou ao Conselho Federal de Educação.

Do período de 1962 a 1971, segundo Rothen, o INEP discute por meio da Revista o modelo de universidade a ser implantado no Brasil. Rothen afirma que pela ligação com Anísio Teixeira e com o INEP os membros do Conselho Federal de Educação usaram a Revista para divulgar suas ideias a respeito do modelo de universidade a ser adotado. Apesar de toda essa influência, Rothen afirma que a liderança de Anísio Teixeira à frente do INEP não foi “tranquila”, mas que apesar disso nem seu afastamento em 1964 diminuiu sua autoridade. Após sua saída, Carlos Pasquale assume a direção do Instituto e segundo Saavedra (1984 apud Rothen 2005) a indicação dele tinha o objetivo de destruir o trabalho de Anísio Teixeira. Entretanto, Pasquale manteve a mesma estrutura organizacional e de pessoal do INEP. Em 1966, Pasquale se afasta e indica Carlos Mascaro, funcionário de carreira do INEP e ligado a Anísio Teixeira. Segue-se um período de reformulações e tentativas de reestruturação do INEP. Na gestão de Mascaro ele formula um projeto para tornar o instituto autônomo. Em 1969, com a mudança na gestão e entrada de

Guido Ivan de Carvalho ele propõe transformar o INEP em uma fundação. Em 1970 Carvalho é substituído por Walter de Toledo Piza que a partir de estudos para a reestruturação do INEP extingue os Centros Regionais. Rothen conclui que houve tentativa de desmonte do INEP e que nesse período a Revista de Estudos Pedagógicos serviu como tribuna dos seguidores de Anísio Teixeira para a reforma universitária.

Inicialmente a Revista apresentava as seguintes seções: Editorial, Ideias e debates (artigos, ensaios); Documentação (leis e documentos legais, bibliografia educacional); Vida educacional (notícias, atos do estado brasileiro na educação, informações por estado e do estrangeiro); Através de revistas e jornais (o que publica a imprensa sobre educação, textos de colunas em jornais e revistas); Atos oficiais (publicação de decretos e leis). Até o número 77 (1960) a Revista seguiu basicamente a mesma estrutura. No número 78 foi incluída a seção Notas para a História da Educação (extinta em 1963). No número 85 (1962) foi incluída na seção Documentação a seção “Conselho Federal de Educação” que perdurou até 1966.

Rothen dedica especial atenção às publicações pós golpe de 64, especialmente os números 94 e 95 (1964). Chama a atenção o fato de terem sido de fato impressos apenas em 1965 e a escolha dos textos apresentados, especialmente no número 95 (textos de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, apenas para citar esses três. Sobre isso Rothen escreve:

Apesar de os dois números terem como datas de capa abril/junho e setembro/dezembro de 1964, nas páginas finais da Revista obtém-se a informação de que eles foram compostos e impressos no ano de 1965, fato que permite inferir que houve tempo de maturação para a seleção dos textos a serem apresentados, e, por isso constituíram um “Manifesto dos Pioneiros do Inep ao povo e principalmente ao governo”. Nesses dois números identificam-se as seguintes manifestações: o Inep não irá contra as decisões dos governantes militares relativas à ordem pública; não há ruptura da normalidade legal com o golpe; o Inep ainda continua vinculado a Anísio Teixeira; a grande reforma educacional a ser realizada é a universitária; e o Conselho Federal de Educação é o órgão que deve realizar a reforma universitária, com o apoio das pesquisas realizadas pelo Inep (2005, p.201).

Além disso, Rothen aponta algumas mudanças no aspecto gráfico da revista, como a diminuição da quantidade de páginas, a inversão na ordem de apresentação institucional na capa, que desde o primeiro número se mantinha a mesma, trazendo neste momento na primeira linha, “Ministério da Educação e na segunda linha o nome do INEP. Rothen segue sua reflexão sugerindo que o Inep não se sobrepõe ao Ministério da Educação e ao mesmo tempo mantém-se independente. Segundo sua

análise a Revista entende que o golpe não causou ruptura da normalidade legal. Rothen chega mesmo a dizer que o Inep se alinhou à “Revolução” pois publicou um parecer intitulado “Ato Institucional e competências do Conselho” em que, em outras palavras, lava as mãos quanto à questão da intervenção nas universidades. Rothen escreve:

Tanto a publicação do parecer pela Revista como o fato de o seu relator ser o diretor do CBPE são claros sinais de que o Inep se alinha à “Revolução”, ou, pelo menos, não se opõe a ela. Aqui, utiliza-se o termo “Revolução” em vez de “golpe” para indicar que provavelmente nesse período não há clareza para os editores da RBEP de que o movimento militar é um Golpe de Estado. No auge dos acontecimentos, muitos intelectuais consideraram que se estava promovendo apenas o reordenamento político do País e não um Golpe de Estado (2005, p.202).

Mesmo assim a Revista segue, de acordo com Rothen, assumindo a postura dos signatários do Manifesto dos Pioneiros.

Com relação aos editores da Revista no período de 1962 a 1971, considerado ainda como período de influência de Anísio Teixeira, Rothen identifica que até o número 97 não havia menção aos editores na Revista, apenas aos dirigentes do Inep e do CBPE. Assim conclui que os diretores do INEP eram os responsáveis pelo conteúdo da publicação. Até 1971 foram estes os editores:

- Os que estiveram na redação em todos os números: Jader de Medeiros Brito, Jayme Abreu, Lucia Marques Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho;
- Carlos Pasquale, Carlos Correa Mascaro e Guido Ivan de Carvalho participaram do conselho de redação durante suas gestões como diretores do Inep.

Uma informação importante na análise da Revista é identificar quais autores mais publicaram e não apenas pelo volume de publicação, mas pelo tempo que publicaram. Assim, Rothen (2005) chega aos seguintes dados:

- Dos dez autores que mais publicaram nesse período oito tem vínculo com o Inep, sendo que destes oito, cinco tem vínculo exclusivo com o Instituto ou com o CBPE e três, além do vínculo com o Inep, mantém vínculo com o Conselho Federal de Educação. Apenas dois são membros exclusivamente do Conselho Federal de Educação. Temos a seguinte distribuição<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Rothen faz a análise dos autores com maior influência a partir da divisão em 4 momentos: de 1/1962 a 3 de 1964; de 4 de 1964 a 12/1966; de 1/1967 a 12/1968 e de 11/1969 a 12/1971, utilizando como critérios o golpe militar de 64, a promulgação do decreto nº53 sobre a Reestruturação das Universidades Federais e a promulgação da Reforma Universitária em 1968

INEP/CBPE: Jayme Abreu (35 publicações/ todo o período), Nádía Franco da Cunha (9 publicações/ todo o período), Lourenço Filho (8 publicações/3 períodos); Lucia Marques Pinheiro (7 publicações/todo o período), Carlos Pasquale (7 publicações/3 períodos);

CFE- Sucupira (18 publicações/todo o período), Valnir Chagas (16 publicações todo o período);

INEP e CFE- Teixeira (29 publicações/ todo o período), Durmeval Trigueiro (9 publicações, 3 períodos), Péricles Madureira de Pinho (9 publicações/ 3 períodos)

Considerando que Anísio Teixeira foi o autor com mais publicações no período em que esteve à frente do INEP (1952 a 1964) e mesmo após sua saída e que, no período anterior ao de sua gestão, Lourenço Filho foi também o autor com mais publicações pode-se concluir que a linha editorial desses dois períodos está personificada na figura destes intelectuais que vou chamar de “agentes primitivos do campo educacional”. Antes de 1920, não havia, segundo Miceli (2001 *apud* Cordeiro 2020) intelectuais especializados em educação. Aqueles que pensavam a educação provinham de diferentes lugares: médicos, engenheiros, políticos, dentre outros. Foi só após 1920 que se pôde identificar o surgimento dos primeiros pensadores da educação e o autor aponta Anísio Teixeira e Lourenço Filho como os primeiros.

Rothen empreende análise um pouco mais minuciosa sobre a linha editorial do período de 1962 a 1971 e enuncia hipótese de que o leitor imaginário da Revista seriam historiadores da educação e/ou formuladores/implantadores de políticas públicas. Sua posição é baseada na análise do material publicado pela revista e de dois editoriais em que fica claro, segundo ele, que o grupo de leitores da revista era restrito já que ela possuía uma natureza técnica por trazer artigos sobre reformas e modelos educacionais, estudos estatísticos e análises da educação do Brasil, sínteses de encontros e congressos nacionais e internacionais, experiências de outros países, além de decretos, pareceres e outros documentos pertencentes à legislação educacional.

Rothen analisa os editoriais do referido período buscando identificar as concepções enunciadas pelos autores. Além disso, analisa o que é publicado, o que não é publicado (embora tivesse relevância para tal), o que é publicado com atraso e, por fim, os documentos publicados e o destaque a eles dado.

Aqui, mais uma vez, ao analisar os editoriais, Rothen afirma que os editores são claros quanto a linha teórica adotada pela revista: a escolanovista. Ele identifica

nos textos a articulação entre teoria e experimentação como princípio para a educação e o modelo da Universidade de Brasília como referência de organização universitária.

Quanto ao conteúdo da publicação ou como Rothen escreveu, “os conteúdos que são legítimos”, ele identifica que as questões consideradas relevantes no período de 1962 a 1971 foram: a expansão do ensino superior, a substituição do sistema de cátedra pelo sistema departamental nas universidades, a formação de profissionais vinculada às necessidades de desenvolvimento do país, a formação de professores e a identificação de fontes de recursos para a educação. As tensões ficaram por conta do debate sobre a Reforma Universitária via legislação, posição que não é defendida pela Revista. A partir da publicação atrasada de pareceres e decretos-leis Rothen identifica que a linha editorial da revista valoriza documentos que produzam doutrinas, mais do que os que propõem legislação (p.210). Embora a Revista tenha sido contrária a reformas legislativas do ensino superior e de 1º e 2º graus, os editores da revista não deixaram de considerar os discursos contrários, pois da elaboração dessa legislação fizeram parte conselheiros do CFE que possuíam ligação muito próxima com o INEP (Valnir Chagas e Newton Sucupira).

Por fim, o último período da análise de Rothen sobre o INEP que vai de 1972 a 2002 foi subdividido pelo autor em quatro subperíodos assim por ele intitulados:

- tempos de documentação- de 1972 a 1975;
- tempos de desmonte- de 1976 a 1979;
- tempos da comunidade acadêmica- de 1980 a 1995;
- tempos da agência de avaliação- de 1995 a 2002.

Em 1972, sob a direção do coronel Ayrton de Carvalho Mattos o INEP passa por uma reestruturação que é marcada por duas diferenças com relação ao papel do instituto desde a sua criação: o oferecimento de assistência técnica aos serviços municipais, estaduais e privados de educação e estímulo, coordenação e realização de pesquisas. Ou seja, há uma diminuição do papel de agência promotora de pesquisas e inquéritos educacionais. Segundo Saavedra (1988 *apud* Rothen 2005), Mattos não possuía nenhuma ligação com a área educacional, mas era considerado um bom administrador e poderia “dar os encaminhamentos necessários para a intervenção no Instituto, que tinha o “estigma de esquerdista” (p.211). O período foi marcado por um investimento na área da documentação e informação educacional com modernização dos processos e de equipamentos. Nesse período a revista teve

dois de seus números censurados por seu conteúdo, marcando assim o primeiro momento de crise na periodicidade da revista. Os números do ano de 1975 foram publicados em 1976.

No segundo subperíodo, de 1976 a 1979 o instituto viveu uma grande crise e passou por muitas mudanças. No início de 1976, após o desligamento do coronel Mattos, Francisco Cruz Barbosa Lopes assume a direção do INEP por cinco meses e em seguida, em agosto de 1976 assume Maria Mesquita Siqueira. Foi Siqueira quem reuniu os funcionários para dar a notícia de que o INEP e os órgãos ligados a ele seriam transferidos para Brasília, com exceção da biblioteca do instituto que foi doada para a UFRJ. Em 1977 o CBPE foi extinto e no decreto de sua extinção também estavam definidas as competências do INEP. A grande mudança se deu com relação às pesquisas educacionais. O INEP não mais realizaria pesquisas, mas passaria a ter a função de coordenar e financiar pesquisas realizadas por terceiros. Segundo Rothen isto facilitou a aproximação da comunidade científica que buscava financiamento para suas pesquisas. Além da mudança para Brasília e mudança em seu regimento Saavedra (1988 apud Rothen 2005) aponta a redução no quadro de funcionários. A crise atingiu a periodicidade da revista que passou de trimestral para quadrimestral. De acordo com Rothen, o número 145 de setembro /dezembro de 1979 pode ser considerado o ápice da crise por não contar com conselho editorial e não haver na revista a divisão em seções. Por fim, em 1979, com a troca do Ministro da Educação, Leticia Maria Santos de Faria, funcionária de carreira do INEP assume a direção do Instituto.

De 1980 a 1995, que Rothen nomeia como “tempos da comunidade acadêmica”, parece haver uma intensa aproximação do que ele chama de comunidade acadêmica - e que chamarei aqui de campo acadêmico- com o INEP. Não é coincidência que, de acordo com Cordeiro (2020):

Pode-se dizer que somente a partir da criação e consolidação dos programas de pós graduação na área educacional, iniciada no final dos anos 70, há uma existência estruturada e organizada de um real campo, com um conjunto de docentes e pesquisadores universitários dedicados a produção do conhecimento e ao debate das questões da área. A afirmação plena desse campo só se expressa mais claramente a partir dos anos 90 (p.35).

Se a aproximação do campo acadêmico com o INEP teve início na gestão do coronel Mattos, a partir dos anos 80 o campo educacional acadêmico passa a se fazer presente tanto na gestão do instituto quanto na RBEP. Em 1981 Helcio Uihôa assume a direção do INEP e segundo Rothen a sua administração é marcada pela mediação

entre o MEC e a comunidade educacional. Todos os diretores que se seguem após esse período serão professores universitários. No período de Uihôa foram lançadas duas novas publicações pelo INEP e a linha editorial das duas coincidia com a da RBEP, segundo Rothen. O autor afirma que talvez por essa razão esta última tenha deixado de ser editada nos anos de 1980 até 1983. Em 1983 a professora Lena Castello Branco Ferreira Costa assume a direção do INEP e relança a RBEP. A partir de então a Revista assume o papel de discutir as questões educacionais com a colaboração da comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, publicar ideias, políticas e projetos do MEC. A partir deste momento o periódico passa a conter normas para a publicação de artigos como as outras revistas educacionais e a contar com pareceristas para avaliar o conteúdo recebido deixando assim de publicar artigos encomendados. O comitê editorial também conta com membros da comunidade acadêmica, mas ainda permanecem nele pessoas ligadas historicamente ao Inep. Em 1985 Vanilda Paiva assume o INEP e promove um seminário para definir os novos rumos do Instituto. Nele estão presentes vários membros da comunidade acadêmica e funcionários de carreira do INEP e segundo Rothen os discursos presentes na RBEP deixavam transparecer que o instituto seguiria tendo como função o tripé pesquisa/documentação/disseminação da informação e que auxiliaria nas pesquisas realizadas pelo MEC e pela comunidade acadêmica. Apesar disso o INEP deixa de ser um órgão de fomento à pesquisa e passa a ser instituto de assessoramento do Ministério da Educação. No início do governo Collor o INEP quase foi extinto e isso atingiu a RBEP que durante este governo só contou com a publicação de um volume. Rothen pontua ainda que não há muitos dados sobre o retorno do INEP à condição de órgão de assessoramento do Ministério da Educação, mas ele levanta a hipótese de que apesar do afastamento do INEP da comunidade acadêmica, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos manteve proximidade e a mesma política editorial desde 1983. Rothen (2005) estabelece quatro momentos da relação da RBEP com a comunidade acadêmica:

o primeiro, que é anterior a 1983, é o monólogo do Inep; o segundo é a tentativa de diálogo entre o Inep e a comunidade acadêmica; o terceiro é o monólogo da comunidade acadêmica que se inicia no final da década de 1980, pois nesse período a Revista deixa de ser um órgão de divulgação das ações do Ministério da Educação e do Inep – por exemplo, nos números posteriores ao seminário realizado por Vanilda Paiva, não se encontrou artigos dos diretores do Inep apresentando a sua proposta de atuação no Instituto nem a legislação sobre as reestruturações realizadas no Instituto; o quarto momento é o da tentativa de retomar o diálogo na segunda metade da década de 1990, (...) (p.216)

No início dos anos 90 até meados de 1997 a RBEP passa a apresentar problemas em sua periodicidade. Em 1995, com a mudança de governo é publicado apenas um número; em 1996, dois, e em 1997, um. Assim, Rothen chega ao último período de sua análise que ele chamou de Tempos da agência de avaliação: 1995 a 2001. Nesse período o Inep passa a cumprir duas funções: disseminar informação educacional e avaliar o sistema educacional brasileiro. O Inep é transformado em uma autarquia em 1997 por medida provisória e a nova organização do instituto visa auxiliar os diferentes níveis de governo na formulação de políticas educacionais. A RBEP também passa por reformulações e em 1998 a presidenta do INEP Maria Helena Guimarães de Castro apresenta as novas seções do periódico:

A primeira parte da revista abrigará três seções distintas. A seção 'Estudos' será ocupada por artigos inéditos, estimulando a produção acadêmica na área educacional. A seção "Segunda Edição", conforme está explicitado no seu conceito, promoverá o resgate de trabalhos relevantes para a compreensão do desenvolvimento histórico e do cenário atual da educação brasileira. Por fim, a seção "Questão em Debate" abrirá espaço para que sejam suscitados novos temas e novos ângulos de abordagem para animar o debate educacional. Na sua segunda parte, a RBEP privilegiará publicação de artigos de caráter técnico sobre temas diretamente ligados às áreas de atuação do Inep – Avaliação e Estatísticas Educacionais. A intenção é divulgar os resultados mais relevantes produzidos pelos sistemas de avaliação, pelos censos educacionais e pelas pesquisas correlatas realizadas pelo Inep (...). A terceira parte da RBEP será dedicada aos informes do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec) sobre as bases de dados e as atividades do Inep (...) (Castro, 1998, p.3-4 *apud* Rothen 2005, p.218).

O que acontece, no entanto, segundo Rothen é que apesar da Revista dialogar com a comunidade acadêmica o mesmo não acontece com relação ao Instituto. As seções previstas acima eram, segundo o autor, fragmentadas, não havendo diálogo efetivo entre as partes. Segundo Rothen, entre os anos de 1999 e 2002 apenas oito artigos, dentre quarenta e cinco, tratam de política educacional. A periodicidade da RBEP também é afetada nesse período e sobre isso Rothen escreve:

Este fato sugere que a RBEP não é compreendida como um instrumento do Instituto para o exercício de uma liderança intelectual das reformas educacionais, como foi desde o seu lançamento em 1944, até o ano de 1971. A postura da nova linha editorial da Revista é coerente com a postura assumida pelo Instituto de ser uma agência de avaliação do Ministério da Educação. Na "Apresentação" de Castro ao número 191, janeiro/abril de 1998, afirma: Com essas inovações, a RBEP busca adequar-se às mudanças lideradas pelo Ministério da Educação, aliando à sua tradição o dinamismo atual que vem transformando a realidade educacional do País (Castro, 1998, p. 5 *apud* Rothen 2005, p.218)

Após o período de 2002 a Revista segue tentando regularizar sua periodicidade, mas só o fará a partir de 2006 quando passará a publicar três números por ano, até mesmo nos anos de pandemia do Covid 19, 2020 e 2021. O que se percebe pela leitura das apresentações de cada número a partir de 2002 é que o periódico busca se afirmar como publicação prestigiosa no campo educacional e alcança o título de Revista A1 em 2016. A partir de 2023, novas mudanças e o periódico passou a ser publicado de forma contínua, ou seja, os artigos (estudos), relatos de experiência e resenhas (que são as seções atualmente em vigor) passam a ser publicados individualmente e organizados em um único número anual. Segundo o editorial do volume 104 de 2023 as mudanças estão em consonância com as práticas da Ciência Aberta:

Ciência aberta se projeta como o novo *modus operandi* de fazer e comunicar pesquisa com ênfase na transparência dos processos e compartilhamento dos conteúdos em acesso aberto em prol do rigor metodológico e da cooperação entre pesquisadores(as). O avanço da ciência aberta depende da ação proativa de todos os atores e instâncias da pesquisa científica, entre os quais se destacam os periódicos, seus editores(as) e pareceristas. (SciELO, 2022 *apud* RBEP, 2023, p.2).

Nesse mesmo volume os editores escrevem:

A longevidade da RBEP está ancorada na própria história da educação brasileira, mas sua continuidade e capacidade de resistir aos diferentes cenários políticos brasileiros deve-se, sobretudo, ao fortalecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de seu corpo técnico, composto por servidores públicos e colaboradores. Valorizar o legado histórico desse periódico e mantê-lo atualizado frente às constantes transformações e aos desafios da divulgação científica não é tarefa fácil, mas é justamente essa travessia que faz a RBEP se manter viva e aderente ao presente (RBEP, 2023, p.3).

Nesta primeira parte, a partir do resgate da história do INEP feita por José Carlos Rothen e a partir de minhas próprias investigações procurei trazer o ciclo de vida da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos para posteriormente analisar mais a fundo as questões enunciadas neste trabalho. Pelo discurso do editorial transcrito acima percebe-se os esforços em divulgar a pesquisa educacional científica, resistindo ao longo do tempo a mudanças políticas e transformações no campo educacional. E a escola? E a crise na/da escola? Retomando a ideia que defendi no início do capítulo sobre o que se quer dizer ao falar de educação, me pergunto se a escola e a crise que eu atestei vivenciar (e sobre a qual agentes do campo educacional também escreveram) se fará presente nos discursos desse longo e importante periódico. Para isto, reconstruirei, a seguir, o caminho metodológico percorrido até

aqui e apresentarei os textos selecionados para a análise na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período entre 1944-2022.

## 4.2 Metodologia

Pode-se dizer que o presente trabalho está inserido no campo da História da Educação. Para utilizar os termos do campo, a metodologia desta pesquisa pode ser descrita como histórica qualitativa com abordagem discursiva, já que busca por meio das análises dos discursos -o meu e o do campo acadêmico- revelar a presença ou não da crise da educação escolar. A análise de um periódico educacional, enquanto objeto de estudo inserido no campo da História da Educação, requer uma fundamentação teórica que articule conceitos e abordagens capazes de iluminar os discursos presentes no material e seu contexto histórico. Esta fundamentação se ancora em três eixos principais: a História da Educação como campo disciplinar, a análise de discurso como ferramenta metodológica e o periódico como fonte histórica.

A História da Educação, enquanto campo de investigação, busca compreender as práticas, ideias e instituições educativas em suas dimensões temporais e sociais. Segundo Nóvoa (1998), a educação não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de um processo histórico que reflete as tensões, valores e projetos de uma dada sociedade. Assim, o estudo de um periódico educacional permite acessar as vozes que moldaram o campo educativo em determinado período, revelando não apenas os discursos dominantes, mas também as disputas e silenciamentos presentes. Além disso, a História da Educação, conforme aponta Vidal (2005), possui caráter interdisciplinar ao dialogar com áreas como a sociologia, a antropologia e a filosofia. Assim sendo, permite abordar os fenômenos educativos a partir de múltiplas lentes, como as relações de gênero, classe e raça que permeiam as práticas escolares. No caso de um periódico, essa perspectiva interdisciplinar é essencial para compreender não apenas o conteúdo explícito dos textos, mas também as intenções implícitas e os públicos a que se destinam. Por exemplo, a escolha de determinados temas ou a exclusão de outros pode refletir prioridades políticas ou sociais de uma época.

O segundo eixo metodológico fundamenta-se na análise dos discursos a partir da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, compreendendo-os como produções simbólicas inscritas em relações sociais historicamente constituídas. Para Bourdieu (1989, 1996), os discursos não são neutros nem meramente descritivos da realidade,

mas expressões de posições ocupadas pelos agentes em determinados campos sociais, sendo atravessados por disputas de poder, capitais e legitimidade. No âmbito de um periódico educacional, os textos publicados podem ser entendidos como produtos do campo educacional e acadêmico, nos quais se manifestam concepções de educação, visões de mundo e formas específicas de legitimação simbólica. A análise dos artigos considera, assim, as condições sociais de produção desses discursos, as posições ocupadas por seus autores no campo e os sentidos que se tornam dominantes ou silenciados, permitindo compreender como determinadas interpretações sobre a educação são naturalizadas e legitimadas em determinado contexto histórico.

O capítulo narrativo em que apresento minhas vivências como gestora de uma escola pública encontra embasamento teórico na pesquisa autobiográfica delineada por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2003), que destaca a potência das narrativas e da memória como instrumentos centrais para a compreensão de experiências pessoais e sociais. Segundo Abrahão, as narrativas, ao reconstruírem vivências por meio da memória seletiva e reconstrutiva do narrador, permitem articular o individual ao sociocultural, revelando como as trajetórias pessoais dialogam com contextos mais amplos. Essa perspectiva, que valoriza a subjetividade e a construção dialética da realidade, justifica a escolha metodológica deste capítulo, pois as histórias aqui compartilhadas não apenas refletem minha vivência como gestora, mas também iluminam os condicionantes socioeducacionais do ambiente escolar público, contribuindo para uma análise reflexiva e contextualizada da prática de gestão educacional.

Azanha (1992a), oferece uma abordagem que conecta o discurso à prática educativa, enfatizando a necessidade de compreender os textos educacionais em relação às condições concretas das escolas. Em *Educação: alguns escritos*, Azanha argumenta que os discursos pedagógicos, muitas vezes refletem idealizações que contrastam com a realidade das práticas escolares. Sua perspectiva destaca a importância de analisar os discursos em sua relação com o contexto material e institucional, como as políticas educacionais ou as condições de trabalho docente.

Israel Scheffler (1973), filósofo da educação, aporta uma perspectiva analítica que enfatiza a clareza conceitual e a lógica argumentativa nos discursos educacionais. Em seu livro, *A linguagem da educação*, utilizando o método filosófico analisa as definições, os slogans e as metáforas educacionais a fim de fazer-lhes uma avaliação

crítica. Segundo o autor, esses enunciados aparecem frequentemente nos debates educacionais e muitas vezes de maneira completamente acrítica. A abordagem de Scheffler pode ser útil para examinar como os textos de periódicos educacionais utilizam metáforas, definições ou argumentos para promover determinadas visões pedagógicas. Essa perspectiva é particularmente relevante para identificar contradições ou incoerências nos discursos educacionais.

Ao mobilizar estes autores pretendo não apenas compreender os discursos educacionais em sua complexidade, mas também situá-los em seus contextos históricos e sociais, revelando as dinâmicas de poder, legitimação e resistência no campo educacional.

Por fim, o terceiro eixo, o estudo de periódicos educacionais como fonte de pesquisa no campo da História da Educação tem se consolidado como uma abordagem metodológica relevante, especialmente no Brasil, onde pesquisadores como Denice Barbara Catani têm desempenhado um papel fundamental. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Catani dedicou grande parte de sua trajetória acadêmica à análise da imprensa periódica educacional, destacando seu potencial como fonte histórica para compreender a constituição e a dinâmica do campo educacional. Em suas obras, posiciona os periódicos educacionais como fontes privilegiadas para a investigação histórica, capazes de revelar as práticas, discursos e ideologias que moldaram o campo educativo em diferentes contextos temporais. Em seu artigo “A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional” (1996), Catani argumenta que as revistas pedagógicas são “um excelente observatório” das concepções pedagógicas, ideologias morais, políticas e sociais de um grupo profissional, funcionando como guias práticos do cotidiano escolar. Essa perspectiva alinha-se à visão de autores como Roger Chartier, que enfatiza a importância da materialidade dos impressos e dos processos de circulação e apropriação cultural. Catani destaca que os periódicos não apenas refletem as relações sociais, mas são componentes ativos delas, participando da construção de consensos, disputas e identidades no campo educacional. Em sua análise, ela considera elementos como a linha editorial, os autores, o público-alvo e as condições de produção dos periódicos, o que permite compreender as tensões e os movimentos sociais que atravessam os discursos educacionais.

Complementando o estudo em curso, mobilizo também conceitos de Pierre Bourdieu, especialmente campo, *habitus*, capital e reflexividade. Fazer uma pesquisa bourdieusiana é construir um espaço social. O “campo” é um espaço social estruturado por relações de poder, no qual agentes competem pela acumulação de capitais específicos. O campo impõe condições e possui suas próprias regras que moldam os agentes ao longo do tempo e definem os “troféus” pelos quais irão lutar, mas por outro lado o campo é estruturado pelo *habitus*, que segundo Bourdieu (2021), é o “social incorporado”, ou seja, são disposições, percepções, comportamentos que são internalizadas pelos sujeitos em sua socialização. Esses conceitos, campo e *habitus*, são interdependentes, funcionando como duas faces de uma mesma dinâmica social: o campo representa a estrutura objetiva de um espaço social, enquanto *habitus* reflete as disposições subjetivas internalizadas pelos indivíduos que atuam nesse espaço. Este espaço, o campo, é um espaço de lutas e o que está em jogo é o que Bourdieu chama de capital que são os recursos que os indivíduos ou grupos acumulam e mobilizam para manter ou melhorar suas posições em um determinado campo social. O capital não se limita à riqueza material, mas engloba diferentes formas que conferem poder, influência e prestígio. Ele pode ser cultural (conhecimentos, habilidades, educação formal ou práticas culturais que conferem prestígio); social (redes de relações sociais, amizades, associações que proporcionam acesso a recursos ou influência); econômico (recursos financeiros, como dinheiro, propriedades ou investimentos); e simbólico (prestígio, honra ou reconhecimento social que deriva da conversão de outros capitais em legitimidade).

Utilizar Bourdieu nesta pesquisa significa olhar para aquilo que não se vê, pois não vemos as relações, nem o *habitus*, nem o capital. Só vemos estas coisas a partir da prática. Periódicos educacionais podem ser vistos como arenas do campo educacional, onde agentes (professores, acadêmicos, políticos) disputam capital cultural e simbólico por meio de artigos e debates.

#### 4.2.1 O método

A fim de investigar o problema que foi enunciado foi alimentado um banco de dados, no programa *Acess*, no qual foram inseridas todas as informações referentes a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: seções, título, autores e suas afiliações, temas dos artigos, volume, número e ano. O recorte temporal abrange o primeiro

número da revista publicado em 1944 até o último número de 2022. A escolha de tão extenso recorte se deu justamente pela ampla cobertura temporal (1944-2022), permitindo analisar (ou não) a evolução do discurso de crise. Após a inserção de todo o conteúdo da revista, realizei uma pesquisa no banco a fim de encontrar os textos que traziam como temática principal a questão da crise da educação. A partir das palavras-chave “crise” e “problema” presentes no tema central dos artigos e a princípio no próprio título chegou-se inicialmente a 14 textos, conforme tabela abaixo:

Quadro 3: Textos selecionados na RBEP

| <b>Autor</b>               | <b>Ano</b>       | <b>Título</b>   |
|----------------------------|------------------|---|
| Lourenço Filho             | 1944, 1984, 1998 | A Educação: problema nacional   |
| Eurico Gaspar Dutra        | 1946             | O Problema da educação nacional   |
| Luiz Reissig               | 1952             | A Educação: primeiro problema nacional e internacional  |
| Abgar Renault              | 1953             | A crise do ensino   |
| Anísio Teixeira            | 1953             | Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira  |
| Anísio Teixeira            | 1953, 1999       | A crise educacional brasileira  |
| Anísio Teixeira            | 1958             | Educação: Problema da formação nacional   |
| Renato Jardim Moreira      | 1959             | A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros   |
| Jayme Abreu                | 1967             | Problemas brasileiros de educação   |
| James Perkins              | 1967             | Conferência Internacional sobre a crise mundial da educação   |
| Nádia Franco da Cunha      | 1970             | A crise da educação escolar e as tarefas da universidade  |
| Anísio Teixeira            | 1971             | Educação: suas fases e seus problemas   |
| Egon Becker                | 1986             | Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da Educação na República Federal da Alemanha |
| Júlio Emilio Diniz Pereira | 2011             | O ovo ou a galinha: a crise da profissão e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira       |

Fonte: Autoria própria (2025)

Os textos, organizados cronologicamente, incluindo algumas republicações em períodos distintos, foram selecionados majoritariamente na seção de artigos e analisados por meio de leituras sucessivas, que permitiram identificar tanto a ideia central de cada texto quanto os principais argumentos desenvolvidos. Além disso,

procurei olhar para o contexto mais amplo no Brasil e na própria RBEP no momento da publicação de cada texto a fim de compreender os fatores que influenciaram sua elaboração/publicação

#### 4.3 A RBEP e a crise da educação escolar- Conhecendo o *corpus*

Na primeira parte deste capítulo apresentei o ciclo de vida da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos a partir da análise de outros autores. Nesta apresentação ficou evidente que a história da revista se mistura com a história do INEP e que ela sofreu ao longo do tempo com as mudanças imputadas ao Instituto e com mudanças de cunho político social ocorridas no Brasil em cada período. Também foi possível identificar os movimentos do campo acadêmico e de seus agentes, bem como as influências do campo político, aspectos que pretendo expor com mais profundidade no âmbito das análises. A seguir apresento as ideias centrais e breve contexto histórico dos textos selecionados, conforme a seguinte divisão. Estado novo: um texto Período Democrático: sete textos; Regime Militar: quatro textos; Nova República: dois textos. Deixarei as análises propriamente ditas para o próximo capítulo.

##### Estado Novo

O primeiro texto “*A educação: problema nacional*” é também o primeiro texto publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em seu primeiro número, datado de julho de 1944. A autoria é de Lourenço Filho, que à época era presidente do INEP e provavelmente, editor da Revista. O ensaio, publicado na primeira seção do periódico, Ideias e debates, defende que a educação deve servir às forças de produção para que ela mesma possa se expandir e atender aos interesses de coesão nacional e aos interesses pessoais dos indivíduos. Apresenta a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento do Brasil, abordada sob perspectivas amplas, históricas, políticas, organizacionais, quantitativas e de recursos.

Lourenço Filho argumenta que a educação não é um processo isolado, mas está intrinsecamente ligada aos contextos político, econômico, religioso e cultural da sociedade, funcionando como um instrumento de integração nacional e reconstrução de valores. Ele define a educação nacional como um empreendimento para formar uma sociedade coesa, adaptada às mudanças sociais e econômicas, com foco na

continuidade cultural e na preparação para o trabalho. Historicamente, a consciência de uma educação nacional no Brasil foi tardia, limitada pela estrutura colonial, pelo trabalho servil e pela descentralização político-administrativa até o século XX. A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação, emergiu uma nova visão, consolidada nas Constituições de 1934 e 1937, que posicionaram a educação como ferramenta de unidade moral, política e econômica. O autor destaca a necessidade de um plano nacional de educação, com diretrizes centralizadas pela União, mas sem centralização administrativa rígida, considerando a diversidade regional. O ensino primário, obrigatório e gratuito é prioritário, visando universalizar o acesso e reduzir o analfabetismo, enquanto o ensino profissional é enfatizado como essencial para atender às demandas econômicas e industriais do país. Em termos quantitativos, Lourenço Filho aponta o desafio de expandir a rede escolar, especialmente o ensino primário. Essa expansão exigia recursos financeiros significativos, vinculados ao aumento da capacidade produtiva do país. Conclui-se que a educação nacional deve ter um cunho social, voltado para o trabalho e a coesão nacional, integrando indivíduo e coletividade. Entretanto, o argumento de educação como força motriz de desenvolvimento e de construção de uma identidade nacional fica mais evidente. Ele escreve:

(...) a educação deverá ter, por sua organização e por seus propósitos, um profundo cunho social, que interesse à organização econômica, do país, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação. Assim sendo, o plano, em que se compendiam as bases, os quadros e as diretrizes de educação nacional, deverá ser um estatuto da educação para o trabalho, dando expressão concreta à letra e ao espírito mesmo da Constituição, e atendendo à judiciosa observação do Presidente Getúlio Vargas: "No período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerado luxo acessível a poucos indivíduos e de escassos proveitos à coletividade"(Lourenço Filho, 1944, p.27).

O ano de 1944 está inserido em um contexto histórico, político e social complexo, denominado de Estado Novo (1937–1945), sob a ditadura de Getúlio Vargas. Em 1944, o regime estava em seu auge, mas começava a enfrentar pressões internas e externas para redemocratização, especialmente devido à participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, o que criava uma contradição com o autoritarismo interno. A guerra impulsionou a industrialização brasileira, especialmente no setor siderúrgico, com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) em 1941. A substituição de importações fortaleceu a economia, mas também gerou inflação e desigualdades regionais.

O texto de Lourenço Filho, publicado nesse contexto, parece refletir a visão do Estado Novo de usar a educação como ferramenta de modernização e integração nacional, priorizando o ensino primário e profissional para atender às demandas de uma nação em transformação.

### Período Democrático

O segundo texto, “O problema da educação nacional” é um discurso proferido pelo, ainda então candidato, Eurico Gaspar Dutra em outubro de 1945 e que foi publicado na Revista em janeiro de 1946, após sua vitória na eleição. O texto é também o primeiro da seção Ideias e debates. O discurso versa sobre o programa de governo de Dutra e aqui, mais uma vez a ideia central é a de que a educação é o pilar essencial para o desenvolvimento nacional, conectando-se diretamente à produção, saúde, felicidade familiar, segurança social e realização de políticas públicas. Dutra a considera o problema mais complexo e interligado do Brasil. Muito similar ao que é defendido no texto de Lourenço Filho, Dutra argumenta que a educação deve estar vinculada às necessidades produtivas do país, superando o formalismo elitista do passado. Ele critica a desconexão histórica entre escola e trabalho, que limitou o ensino a uma minoria voltada para a burocracia, negligenciando a agricultura e a indústria. Dutra defende um sistema nacional de educação coordenado. A ideia de educação como pilar para democracia também é um aspecto presente no discurso do presidente, assim como no de Lourenço Filho. Dutra apresenta propostas para os diferentes segmentos de ensino e para o trabalho docente. Para a educação primária, priorizar a universalização, combatendo o analfabetismo e enfrentando desafios como financiamento, dispersão demográfica e assistência social aos alunos; para o ensino secundário, democratizar e ampliar, com foco em formação técnica alinhada às demandas econômicas, inspirando-se em modelos internacionais (EUA, Inglaterra, França); para o ensino superior, criar universidades autônomas, regionais e voltadas para pesquisa, com carreira docente valorizada, para superar o formalismo acadêmico. Dutra discorre ainda sobre a “educação integral”, uma visão abrangente e multidimensional da educação, que transcende a formação técnica e busca o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade. Essa formação deveria equilibrar a formação técnica, moral, cívica e estética, incluindo ensino religioso facultativo e difusão cultural (bibliotecas, museus, teatro). Por fim, quanto ao papel dos

professores, Dutra aponta a valorização da profissão, com melhores salários, formação continuada e prestígio social.

Nesse momento o Brasil vivia um período de transição, após o fim do Estado novo e da Segunda Guerra Mundial. Dutra reconhece os avanços pós-1930, mas critica sua insuficiência. A publicação de seu discurso na RBEP, pode indicar a intenção de posicionar a educação como prioridade de seu governo, buscando apoio de intelectuais e legitimidade acadêmica ou apenas reflete a simpatia dos editores pelo novo governo e pela similitude das ideias do discurso com a ideias da Revista.

Em 1946, Lourenço Filho deixa a direção do INEP e é substituído por Murilo Braga. Lourenço Filho ocupou cargos importantes no governo de Vargas, incluindo a direção do Departamento Nacional de Educação e, ao que tudo indica, ele era associado ao governo autoritário, o que pode ter contribuído para sua saída. Após deixar o INEP, Lourenço Filho assumiu a cátedra de Psicologia da Educação na Faculdade de Filosofia em 1946 e representou o Brasil na III Conferência Geral da UNESCO no México no mesmo ano. Em 1947, ele voltou a ocupar a direção do Departamento Nacional de Educação, sob o ministro Clemente Mariani, durante o governo de Dutra. Esses novos papéis podem sugerir que sua saída do INEP pode ter sido motivada por uma transição para outras funções de destaque, possivelmente planejada ou negociada no contexto político da época.

O terceiro texto intitulado “A educação: primeiro problema nacional e internacional” de autoria de Luiz Reissig, do Colégio Livre de Estudos Superiores de Buenos Aires foi publicado na RBEP, já presidida então por Anísio Teixeira, em seu 47º número de julho/setembro de 1952. Trata-se de uma conferência proferida em 26 de maio de 1950 no Instituto Popular de Conferências de La Prensa. Em seu discurso, Reissig afirma que a educação é um processo complexo, moldado pelas condições sociais, políticas, econômicas e geográficas de cada sociedade. Não é uniforme, variando entre regimes (ditaduras versus democracias), níveis de desenvolvimento (comunidades primitivas versus industrializadas) e contextos históricos. Ele salienta que a educação é uma “criação permanente”, refletindo o meio e o tempo. Cada sociedade desenvolve um sistema educativo adaptado às suas necessidades, como a caça/pesca em comunidades primitivas ou a industrialização em nações modernas. Aponta ainda, a necessidade de a Educação focar no indivíduo real, considerando suas condições de vida, desenvolvendo aptidões para resolver problemas imediatos

e promovendo estados de consciência que gerem atitudes diante da vida, em vez de buscar um ideal abstrato.

Um ponto bastante importante de sua fala é a questão do analfabetismo. Reissig traz dados sobre este tema em nível mundial e relativos à América Latina e aponta o analfabetismo como um sintoma de condições precárias (fome, má saúde, pobreza), não apenas uma falha escolar. Para combatê-lo o autor acreditava ser necessário melhorar as condições de vida (saúde, alimentação, moradia). Reissig cita a experiência-piloto da UNESCO no Vale de Marbial (Haiti), onde a educação fundamental transformou a comunidade ao abordar necessidades básicas. No Haiti, a missão da UNESCO resolveu problemas como água potável, agricultura e saúde, criando um “estado de consciência” que levou os camponeses a aprender a ler, escrever e fundar um jornal. Reissig defende que “para alfabetizar não é preciso começar por alfabetizar”, mas criar condições que tornem o alfabeto útil. Ele também traz em seu discurso a questão da educação versus propaganda. Ele afirma que a educação cria estados de consciência, enquanto propaganda induz inconsciência. A educação verdadeira promove reflexão e ação consciente, não manipulação.

Outro ponto levantado por ele é a questão da escola rural. Segundo Reissig, a escola rural falhou em civilizar áreas atrasadas devido à miséria, doenças e isolamento. Por isso, defende uma reforma agrária e a educação de adultos. A educação de adultos é essencial para transformar comunidades atrasadas, pois adultos alfabetizados criam um ambiente propício à educação infantil e ao progresso social. A educação de base, incluindo alfabetização, transformará a humanidade ao elevar padrões de vida, promovendo ciência, arte e democracia. Sem ela, a civilização permanece limitada.

Duas mudanças no contexto brasileiro e na RBEP caracterizam esse momento. No texto anterior, Dutra acabara de se eleger presidente dando início a um período democrático após a queda de Vargas. Entretanto, Vargas volta ao poder, ao vencer as eleições em 1950. Lourenço Filho deixou o INEP logo após a vitória de Dutra, sendo substituído por Murilo Braga que permaneceu na direção do Instituto até o início de 1952 devido a sua morte abrupta em um acidente aéreo. Em junho de 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP. Neste momento, o Brasil era um país em transição, com avanços na industrialização e urbanização, mas marcado por desigualdades sociais, tensões políticas e desafios educacionais. O governo Vargas buscava modernizar o país, mas enfrentava resistências e crises que culminariam no

seu suicídio em 1954. Na educação, havia esforços para ampliar o acesso e modernizar o sistema, mas o analfabetismo e a falta de infraestrutura eram obstáculos significativos.

Em março de 1953 foi publicado no número 49 janeiro/março da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o quarto texto de nosso *corpus* intitulado Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira de autoria de Anísio Teixeira. Trata-se do primeiro texto da seção Ideias e debates e é importante esclarecer que apesar do título não conter a palavra “crise” ou “problema”, eu o selecionei para compor o corpus para a análise pelo sentido atribuído por mim à palavra reconstrução. Ela remete a algo que foi arruinado ou destruído e precisa ser reformado, reconstruído. Após a leitura inicial do texto ficou claro, logo no primeiro parágrafo, que Teixeira reflete sobre o papel da escola na sociedade moderna e as condições necessárias para superar a crise educacional brasileira. Entretanto, este texto foi lido após o sexto texto que também é de autoria de Teixeira e foi publicado no mesmo ano, no número seguinte. A leitura foi feita a posteriori justamente por se tratar de um texto que não continha as palavras-chave no título e o conteúdo deste texto é muito similar ao texto que apresentarei mais à frente. De forma sucinta, Teixeira argumenta que a escola, elevada a instituição fundamental nas sociedades modernas, é essencial para garantir a estabilidade e o progresso em um mundo em transformação. No Brasil, o atraso educacional, decorrente da falta de um sistema universal e da herança colonial, gerou um complexo de inferioridade e um subdesenvolvimento institucional. A reconstrução exige um esforço nacional, com descentralização, formação intensiva de professores, exames de Estado e conciliação entre liberdade e organização, subordinada à verdade científica. A educação é vista como a chave para a sobrevivência e o futuro da nação. Estas ideias se repetem de certa forma no texto escrito no número subsequente e que analiso abaixo, pois a apresentação obedece a ordem cronológica de publicação dos textos.

O quinto texto, de autoria de Abgar Renault e intitulado, “A crise do ensino”, foi publicado na RBEP em seu 50º número de abril/junho de 1953. É também o primeiro texto da seção Ideias e debates, sendo seguido pelo texto de Anísio Teixeira que apresentarei logo em seguida. Abgar Renault (1901-1995) foi um destacado educador, poeta, escritor, tradutor e intelectual brasileiro, nascido em Barbacena, Minas Gerais. Sua trajetória é marcada por contribuições significativas à educação, à literatura e à cultura brasileira. Em seu texto, uma aula inaugural proferida em 1953

na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, ele analisa especificamente a crise do ensino secundário. Renault aponta sua ineficácia baseando-se nos altos índices de reprovação nos exames vestibulares. Observa que a maior deficiência apresentada pelos candidatos é em língua portuguesa e afirma que a crise no ensino secundário é agravada pela má qualidade do ensino primário que faz com que poucos alunos cheguem ao ensino secundário. Renault argumenta que os problemas educacionais são sintomas de males sociais mais amplos, como pobreza, desigualdades regionais e falta de coesão social. A rápida democratização do ensino secundário, sem infraestrutura adequada, sobrecarregou o sistema, forçando-o a assumir funções do primário, como alfabetização. Ele critica a falta de formação especializada do professorado e a condescendência em exames, que considera uma forma de injustiça e desmoralização do sistema. Entre os problemas técnicos, ele destaca a ausência de ensino dirigido (ensinar a estudar), a memorização excessiva, o foco em passar em exames em vez de aprender, turmas numerosas, heterogeneidade de classes, ensino livresco e falta de articulação entre os currículos do primário e secundário. O autor critica a sociedade brasileira, descrevendo o Brasil como um país fragmentado, com uma “pirâmide social invertida” (sem base sólida), marcado por frivolidade, imediatismo e incapacidade de enfrentar a verdade. Ele cita exemplos de ineficiência administrativa, desperdício de recursos públicos e desvalorização do trabalho. Por fim, Renault sugere maior rigor na seleção de alunos, formação universitária para professores, exames de Estado para garantir padrões e reuniões entre pais e escolas. Ele afirma ainda que as faculdades de Filosofia têm a missão de formar elites intelectuais e morais, alertando professores sobre suas responsabilidades na construção nacional.

O contexto brasileiro desta época foi marcado por avanços, como a criação da Petrobrás, mas havia muitos desafios. Em termos políticos, o ano de 1953, penúltimo do governo Vargas sofreu com a oposição de vários segmentos, como imprensa e os militares. O crescimento econômico era limitado e havia muita desigualdade e inflação. No âmbito educacional esforços para expandir o acesso conviviam com uma crise de qualidade, como denunciado por Abgar Renault. O ano foi um prelúdio das tensões que levaram ao trágico fim do governo Vargas em 1954.

O sexto texto, também de autoria de Anísio Teixeira, conforme apontei anteriormente, foi publicado no mesmo número e ano do texto anterior (número 50 de abril/junho de 1953). Teixeira era à época, como já mencionado acima, presidente do

INEP e em seu texto “A Crise Educacional Brasileira”, aponta com veemência a existência de uma crise educacional no Brasil e analisa suas raízes históricas e sociais, propondo algumas diretrizes para a sua superação. Ele afirma que cabe à família, religião e comunidade transmitir a cultura básica, enquanto a escola, instituição especializada, surge em sociedades complexas para ensinar técnicas intelectuais (leitura, escrita) e formar elites culturais (intelectuais, cientistas, artistas).

Até o século XVIII, a escola formava uma pequena elite intelectual, sem foco em cidadania ou trabalho. Com a Revolução Industrial, surgiu a necessidade de uma educação mais generalizada, voltada para o “homem comum” e o trabalho técnico, mas o Brasil adotou modelos tradicionais, livrescos e inadequados. Ele é bastante enfático ao afirmar que a educação brasileira resulta de uma transplantação de modelos europeus, mas sem as condições sociais e culturais que os sustentam. Isso gera uma dualidade entre a realidade (pobreza, analfabetismo) e a ficção legal (declarações de padrões inexistentes), levando a escolas ineficazes e formais. Esta é a ideia central de seu texto. Teixeira aponta a educação nova como aquela que reconhece que a formação de todos não pode seguir métodos elitistas. Escolas primárias e secundárias devem ser práticas, formando cidadãos para a vida em sociedade, enquanto as superiores se especializam. Essa reforma está em curso globalmente, mas é incipiente no Brasil. O país, segundo Teixeira, mantém dois sistemas escolares: um “popular” (primário, normal, técnico), voltado para o trabalho, e outro “acadêmico” (secundário, superior), privilegiado, que confere status social. O ensino secundário, por sua ligação com o superior, atrai mais alunos, enquanto o sistema público (primário, técnico) define. A legislação favorece o ensino secundário privado, que, por equiparação, goza dos mesmos privilégios do público, mas é mais barato e livresco. Isso estimula uma expansão desordenada de colégios e faculdades, sem qualidade, enquanto escolas técnicas, mais caras, são negligenciadas.

Teixeira prossegue afirmando que o ensino secundário adota uma pedagogia obsoleta, baseada no “treino da mente” com estudos abstratos, inúteis para a maioria. Essa abordagem, voltada para a elite, perpetua desigualdades sociais e não prepara para a vida prática ou profissões modernas. Teixeira denuncia tempo de aula reduzido (4 horas diárias, em turnos) e outros problemas que se assemelham perfeitamente aos atuais, como professores sobrecarregados e métodos deficientes (memorização, apostilas) que não auxiliam o aluno a formar hábitos, atitudes ou habilidades práticas, apenas transmitem conhecimentos verbais para exames. Teixeira finaliza seu texto

propondo soluções como distribuir responsabilidades entre União, estados e municípios para tornar a gestão educacional viável; a criação de fundos de educação (federal, estaduais, municipais), administrados por conselhos autônomos, para otimizar investimentos, a reforma do sistema educacional para promover igualdade de oportunidades, com base na capacidade dos alunos, e adaptação da escola à realidade brasileira, formando cidadãos e trabalhadores para uma sociedade democrática e industrial. O ensaio de Teixeira tem, enfim, como argumento central que a crise educacional é um sintoma da dificuldade de adaptar modelos educacionais europeus a um Brasil culturalmente misto e socialmente desigual.

O próximo texto, o sétimo do *corpus* para a análise, foi publicado em 1958 no número 70 de abril/junho. O texto “Educação: problema da formação nacional” foi publicado na seção Ideias e debates e é de autoria de Anísio Teixeira que ainda era à época, diretor do INEP. O tema parece girar sempre em torno da mesma questão: a educação desta época não provê a formação necessária ao povo brasileiro. A escola transplantada e obsoleta deve dar lugar a uma escola ajustada as condições brasileiras, regionalizada, municipalizada. A educação é, ao mesmo tempo, problema e solução. Teixeira fala em “reconstrução da educação”, dando a entender que a educação precisa de reforma. Ele novamente reforça a ideia de educação como ferramenta para o desenvolvimento, instrumento para a democracia e defende a escola primária como base para formar o cidadão e o trabalhador. Ele também volta a apontar a descentralização e a municipalização como política para promover a eficiência da educação brasileira. Teixeira defende ainda uma educação regionalizada, que reflita os costumes e tradições locais e critica o verbalismo e o elitismo do sistema educacional brasileiro. Neste texto, que também considero um ensaio, Teixeira escreve que: “As escolas brasileiras estão a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne” (1958, p.21), denunciando o déficit de vagas na escola brasileira.

Ainda no Período Democrático, nesse momento o Brasil é governado por Juscelino Kubitschek. Ele venceu as eleições em 1955 após o trágico fim do governo de Vargas em 1954 de quem herdou o legado populista e nacionalista. Talvez a ênfase dada por Anísio Teixeira aos mesmos temas reflita a pressão por justiça social e unificação nacional, que caracterizam o trabalhismo varguista. A demanda popular por educação, destacada por Teixeira, pode ser conectada à mobilização das massas

após 1954 (a morte de Vargas reforçou o seu legado e desencadeou muitos protestos), que viam a escola como um direito e um meio de ascensão social.

O último texto do período democrático, o oitavo de nossa apresentação, foi publicado em 1959 no número 76 de outubro/dezembro da RBEP. Trata-se de um texto apresentado em um evento científico, o Simpósio de Problemas Educacionais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo, cujo autor é Renato Jardim Moreira um cientista social, jornalista e publicitário brasileiro que contribuiu para a pesquisa educacional nas décadas de 1950 e 1960, especialmente por meio do CRPE de São Paulo e do INEP. Neste texto, ele critica a precariedade dos dados estatísticos educacionais e defende levantamentos sistemáticos baseados em Ciências Sociais para embasar a reconstrução educacional. Considero este texto importante, pois foi o primeiro (dentre os textos selecionados) que chamou a atenção para o fato de que as análises sobre a educação brasileira até então eram pautadas basicamente em dados estatísticos coletados desde 1932, sob um Convênio de 1931 entre União e estados. No entanto, esses dados são limitados, segundo Moreira, por apresentar visões gerais, sem detalhar aspectos específicos do ensino primário, como variabilidade das escolas; pelo atraso de um a três anos na publicação de dados sobre matrícula, aproveitamento e corpo docente dificultando análises atuais; pela imprecisão nos dados sobre a quantidade exata de escolas e por outras falhas como erro no preenchimento de formulários, devido à falta de cuidado dos informantes e à ausência de rotinas de verificação. Essas limitações impediriam o uso dos dados para planejar amostras ou realizar pesquisas empíricas aprofundadas. Moreira propõe ainda, aplicar métodos das Ciências Sociais à pesquisa social em educação como amostragem, questionários refinados e tabulação mecânica. Essas técnicas, inicialmente usadas em pesquisas de mercado e opinião pública, superaram resistências acadêmicas e foram incorporadas às Ciências Sociais, oferecendo novas perspectivas para a pesquisa educacional. Ele complementa defendendo que a pesquisa social deve equilibrar as demandas práticas da administração escolar (ex. fornecer dados para políticas públicas) com o rigor científico. Inicialmente, levantamentos descritivos atenderiam às necessidades imediatas; a longo prazo, técnicas mais refinadas (entrevistas, estudos de caso, experimentação) elevariam o conhecimento aos padrões científicos ideais.

Em 1959, as discussões sobre a LDB já estavam avançadas, impulsionadas pela Constituição de 1946, pelo desenvolvimentismo de Kubitschek, que é nesta

época ainda presidente do Brasil, e pela pressão popular por educação. Projetos tramitavam no Congresso, mas a polarização entre liberais (UDN, Igreja) e progressistas (PTB, INEP) atrasava a aprovação, que só ocorreu em 1961. As discussões sobre a LDB já se fazem sentir na Revista. Nesse mesmo número em que se encontra o texto de Moreira, há dois textos que discorrem sobre o projeto da LDB, um deles inclusive de autoria de Anísio Teixeira que tece críticas ao novo projeto que também está publicado neste volume.

### Regime Militar

A seguir apresento os quatro textos inseridos no período do Regime Militar, após o golpe de 1964 que depôs o presidente João Goulart e marcou o início de um período autoritário que duraria até 1985. Sob o governo do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), o país passava por transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais, em um contexto de repressão, modernização econômica forçada e polarização ideológica. O cenário contrastava com o otimismo desenvolvimentista dos anos 50, mas mantinha algumas continuidades, como a busca por modernização e os desafios educacionais. A partir dos anos 60 é possível identificar na Revista o início das discussões a respeito da universidade e da necessidade de sua reforma. Em 1966, Anísio Teixeira é afastado da direção do INEP e substituído por Carlos Pasquale que permanece pouco tempo no cargo. Carlos Mascaro assume a direção do Instituto em 1967.

O primeiro texto deste período, o nono desse corpus, publicado na primeira seção que passou a se chamar “Estudos e debates” em 1967 no número 107 de julho/setembro da RBEP, é uma palestra proferida por Jayme Abreu em uma Conferência no Itamarati em 16 de junho de 1967, sob o patrocínio da Embaixada dos Estados Unidos. Abreu é nessa época Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (C.B.P. E), órgão subordinado ao INEP do qual já era funcionário. Aqui mais uma vez o texto traz como tema central os problemas da educação no Brasil, em todos os níveis, e traz algumas medidas para sua superação. Segundo Abreu, os problemas educacionais são expressões do estado geral do país, interdependentes e solucionáveis apenas em função do todo. Resolver esses problemas implica mudanças progressivas que levem

à transformação qualitativa da sociedade. Há muitos pontos importantes no texto de Abreu que destaco aqui:

- Desníveis de Desenvolvimento e Elitismo Educacional: O Brasil apresenta desníveis extremos, com escolas rudimentares coexistindo com instituições modernas. A educação é controlada por elites, funcionando por “burocratismo pedagógico” e interesses restritos. Relatos de um simpósio de 1966, segundo Abreu, mostram escolas sem infraestrutura básica (sem carteiras, papel, ou lápis, com escrita em folhas secas e tinta de sementes), contrastando com avanços em escolas do INEP que testam promoção flexível e metodologias ativas.
- Crescimento Demográfico e Déficit Educacional: O crescimento demográfico supera os avanços na escolarização;
- Demora Cultural da Escola: A educação brasileira permanece anacrônica, focada em erudição e ilustração para classificar socialmente, em vez de cultivar inteligência e eficiência. O “saber fazer” tornou-se essencial, mas a escola prioriza a contemplação, constituindo um “anacronismo” que compromete seu rendimento;
- “Jurisdicismo” pedagógico: privilegia leis sobre práticas;
- Escassez de recursos financeiros: irracionalidade no financiamento;
- Polarização repressiva: subordina a educação à “segurança nacional” em vez do desenvolvimento.

Abreu segue detalhando problemas específicos dos vários níveis de ensino primário (baixa retenção, reprovações), médio (insuficiência quantitativa, currículos defasados), e superior (elitismo, desarticulação), mas suas proposições ficam no plano mais teórico. Ele propõe a superação dos problemas educacionais por meio de um desenvolvimento humanista, que integre a educação ao projeto nacional de emancipação e progresso, enfatizando a descentralização da LDB, a coerência interna e externa do sistema educacional, e a transformação da educação em um processo de integração social. Contudo, suas propostas são gerais, sem medidas concretas como políticas, programas, ou estratégias específicas, focando em uma visão ética e principiológica para reorientar a educação brasileira.

Vale lembrar ainda que o contexto brasileiro dessa época limitava debates críticos por meio do Ato Institucional nº 2 (AI-2) de 1965 e que seria seguido no ano seguinte pelo AI-5 (1968). O foco na “segurança nacional” reflete a influência do

regime, enquanto o patrocínio americano da conferência sugere alinhamento com o Acordo MEC-USAID que foi um acordo firmado entre o Ministério da educação do Brasil com a agência norte-americana de desenvolvimento, durante o regime militar brasileiro, após o golpe de 1964. Seu objetivo era reformar o sistema educacional brasileiro, alinhando-o aos padrões dos Estados Unidos e às necessidades econômicas do novo projeto político do regime.

O segundo texto do período do Regime Militar foi publicado no mesmo ano do texto anterior em seu número subsequente (n.108 de outubro/dezembro de 1967). O relatório, “Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação”, foi publicado na seção “Documentação” para expor as ideias principais da Conferência realizada nos Estados Unidos em outubro do mesmo ano. O Brasil esteve presente enviando Anísio Teixeira, que era, à época, membro do Conselho Federal de Educação e Ulhôa Cintra, então Secretário de Educação do Estado de São Paulo. O relatório foi elaborado pelo presidente da conferência, Dr. James Perkins, da *Cornell University*.

Neste texto, a crise na educação parece não atingir apenas o Brasil, pois a crise é mundial. Aparentemente ela é causada pela disparidade entre as expectativas individuais/sociais e a capacidade dos sistemas educacionais, agravada pela desigualdade entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Além disso, seria necessário inovar e superar os modelos tradicionais e ultrapassados. A educação é nesse momento um “empreendimento global” (p.312) e que se baseia na interdependência e cooperação entre as nações. As discussões giram em torno de ações, que devem ser tomadas por todos os países para a superação da crise, em seis áreas: informação e saber sobre a educação (os sistemas de ensino devem ter dados precisos e criar mecanismos para auto avaliação contínua e submeter-se a avaliações externas); administração e estrutura (investir em recursos humanos que tenham habilidade administrativa e experiência docente, criar faculdades de formação administrativa e priorizar o planejamento); recursos educacionais (aumentar o investimento, redistribuir verbas e explorar fontes privadas), professores e alunos (recrutamento dos melhores professores e maiores salários, formação de professores voltada para a pesquisa, integração da tecnologia ao ensino e participação ativa dos alunos); conteúdo do currículo e métodos de ensino (currículo que atenda às necessidades sociais e profissionais, introduzir novas técnicas e pesquisa); e cooperação internacional (ampliar e otimizar a ajuda externa com estratégias claras,

avaliação contínua, harmonização de fontes e planos nacionais bem definidos, considerando prioridades como planejamento e inovação). Por fim, há a proposição de um Ano Internacional de Educação para mobilizar esforços mundiais. Acredito que essa conferência aponta para uma agenda que dentro de alguns anos se tornaria realidade no sistema educacional brasileiro.

O terceiro texto deste período foi publicado em 1970 no número 118 de abril/junho de 1970. Neste ano, o INEP é dirigido por Walter de Toledo Piza e o chefe de redação da RBEP é Jader de Medeiros Brito. Conforme apontado na primeira parte deste capítulo esse é um momento em que o INEP passa por grandes pressões e tentativas de reestruturação. Fazem parte do contexto que antecede esse texto muitas discussões sobre a reforma universitária que culminariam na aprovação, pelo congresso Nacional, da Lei da Reforma Universitária em 1968. O texto em questão é de autoria de Nádya Franco da Cunha e é o único dos textos selecionados que menciona a educação escolar diretamente em seu título, “A crise da educação escolar e as tarefas da universidade”, ao mesmo tempo que aponta a responsabilidade da universidade, campo acadêmico, para a superação dessa crise. O texto, publicado na seção Estudos e Debates, apesar de seu título promissor, apenas repete o que já havia sido diagnosticado na Conferência realizada em 1967 (a mesma apresentada anteriormente) sobre a crise da educação, sem indicar como a universidade poderia ajudar as escolas. O texto analisa a crise estrutural das universidades, com ênfase na América Latina, especialmente no Brasil, e em comparações com o mundo desenvolvido. Ele reflete preocupações da década de 1960, quando o INEP e outros organismos internacionais (como a UNESCO, mencionada no texto) debatiam a inadequação dos sistemas educacionais frente às rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Em 1970, o Brasil vivia o auge do regime militar sob Médici, com repressão intensa (AI-5), o “Milagre Econômico” (crescimento com desigualdade), urbanização acelerada e tensões sociais. As universidades, foco do texto de Cunha, enfrentavam uma crise agravada pela reforma de 1968, que reduziu sua autonomia e priorizou a formação técnica, e pela repressão a estudantes e professores.

O quarto e último texto do período do Regime Militar é de autoria de Anísio Teixeira e se intitula “Educação: suas fases e seus problemas”. Foi publicado na RBEP em seu 124º número de outubro/dezembro de 1971. A publicação, póstuma, pois Teixeira havia falecido no mesmo ano, está na seção Estudos e Debates e analisa

a evolução histórica da educação e sua relação com a política, destacando as fases pelas quais passou. Inicialmente, a educação era privilégio de elites, refletindo projetos políticos de poder. No século XVIII, surgiu a ideia de educação para todos, com foco na expansão quantitativa das escolas, enquanto a qualidade era secundária. A partir da segunda metade do século XIX, a organização e melhoria do conteúdo do ensino ganharam importância, mas centradas na transmissão da herança cultural. No início do século XX, a criança tornou-se o foco, com ênfase em seus problemas e no acompanhamento de seu crescimento para integrar a cultura do presente e futuro. Nos países desenvolvidos, a educação naquele momento era individualizada, visando preparar cada aluno para o futuro, revolucionando métodos e técnicas, com a escola assumindo uma posição complexa e dinâmica, voltada para a transformação cultural e histórica. No Brasil, a educação estaria segundo Teixeira, na fase inicial de generalização, com desafios quantitativos (mais escolas e matrículas), mas em um contexto moderno que exigia métodos avançados, para os quais faltavam condições sociais e conhecimento técnico. Essa complexidade gera confusão, erros e desperdício, com tentativas de simplificação, como a “educação para o desenvolvimento”, que demanda habilidades complexas. Teixeira argumenta que superar a crise educacional requer objetividade na definição de metas, métodos e técnicas, além de um esforço contínuo de formação de professores, projetos experimentais e implementação gradual de reformas. Não há soluções rápidas; é necessário um trabalho tenaz e paciente, superando a limitação de planos e legislações para transformar a educação em um processo dinâmico e adaptado às necessidades do presente e futuro.

O contexto daquele momento é muito similar ao contexto do texto anterior, tanto em termos de Brasil quanto em termos do INEP e da RBEP.

### Nova República

Em 1985, o Brasil encerrou formalmente a ditadura militar com a posse de José Sarney, o primeiro presidente civil desde 1964, após a eleição indireta de Tancredo Neves, que morreu antes de assumir. Em 1986, o país vivia os primeiros anos da redemocratização, com a consolidação de liberdades democráticas, como a imprensa livre e o retorno de exilados políticos. As universidades públicas enfrentavam sucateamento devido à crise econômica, com redução de verbas, greves de

professores e infraestrutura precária. No INEP, Pedro Demo era então presidente e o Instituto, conforme apontou Rothen (2005), já havia se aproximado da comunidade acadêmica. Jader de Medeiros Brito era ainda editor da RBEP e desde 1983 já havia um comitê editorial com membros da comunidade acadêmica como Bernadete Gatti, Magda Soares e Vera Candau, dentre outros.

"Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha", é o **primeiro** texto do período da Nova República. Trata-se de uma conferência proferida por Egon Becker (1986) (da Universidade Johann-Wolfgang Goethe, Frankfurt) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em setembro de 1984. O texto foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no número 157 de set/dezembro de 1986, na seção que naquele momento se chamava apenas "Estudos". Ele analisa a crise educacional na República Federal da Alemanha pós-guerra como um fenômeno estrutural, agravado pela tensão entre modernização capitalista e democratização. A crise da educação, segundo Becker, reflete a incapacidade do sistema de cumprir promessas de mobilidade social e igualdade, em um contexto de declínio demográfico e crise ecológica. Ele aponta que problemas sociais, como neofascismo e desemprego juvenil, foram deslocados para escolas e universidades, tratadas simbolicamente sem abordar causas estruturais, como desigualdades de classe e poder. A Sociologia da Educação, fragmentada e heterônoma, falha em oferecer soluções práticas, limitando-se a um discurso teórico desconectado da realidade de professores e alunos. Becker (1986) defende uma Sociologia crítica, ligada a movimentos sociais (paz, ecologia, feminismo), para enfrentar a crise educacional, propondo que a educação se reconecte com aspirações emancipatórias e enfrente os desafios de uma sociedade industrial em transformação. O texto de Egon Becker, claramente tem como tema a Sociologia da Educação, pois seu foco principal é a crise do discurso acadêmico – sua heteronomia, fragmentação teórica e produção de conhecimento instrumental. A crise educacional, com problemas como desemprego, imigração e fracasso das reformas, serve como contexto para explicar as limitações da sociologia da educação.

O segundo e último texto do período da Nova República e desse corpus, intitulado "O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira" do professor da Universidade Federal de Minas Gerais, Júlio Emílio Diniz-Pereira, foi publicado na RBEP em seu número 230 de janeiro/abril de 2011. Neste momento, o Brasil vivia um período de otimismo sob o

governo de Dilma Rousseff, a primeira mulher presidente, em um contexto de estabilidade política após os anos de crescimento econômico no governo Lula (2003-2010). Politicamente, o país consolidava a democracia, com o PT no poder, mas enfrentava desafios como denúncias de corrupção e tensões com a oposição. Socialmente, a redução da pobreza e o crescimento da classe média, impulsionados por programas como Bolsa Família, marcavam avanços, embora desigualdades regionais e raciais persistissem. Educacionalmente, a expansão do Ensino Superior e programas como ProUni e FIES aumentavam o acesso, mas a crise da profissão docente, com baixos salários, precarização e evasão nas licenciaturas, dificultava a qualidade da educação básica. O INEP era presidido por Malvina Tuttman e a RBEP contava com um conselho editorial repleto de nomes da comunidade acadêmica nacional e internacional. A coordenação da Editoria Científica ficava a cargo de Bernadete Gatti.

O artigo em questão, publicado na seção “Estudos”, foi base para uma conferência proferida por Diniz-Pereira no X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em Águas de Lindoia, São Paulo, no dia 31 de agosto de 2009. Analisa a crise da profissão docente no Brasil como um problema multifacetado, comparado ao dilema “o ovo ou a galinha” (o que vem primeiro?). Desde os anos 1970 e 1980, a expansão do ensino público sem investimento, aviltamento salarial, precarização do trabalho e proletarização do magistério geraram greves e questionamentos sobre a identidade docente (vocação, profissão ou “bico”). As licenciaturas sofriam com baixa procura, altas taxas de evasão e formandos insuficientes, atraindo alunos de origem menos privilegiada. A formação, baseada na racionalidade técnica, é desarticulada (teoria versus prática), e a desvalorização social e acadêmica comprometem a identidade docente, com muitos licenciandos rejeitando o magistério. O autor defende uma formação reflexiva, melhores condições de trabalho e políticas públicas efetivas para superar a crise, evitando culpabilizar ou vitimizar os professores. Aqui, como no texto anterior, o título sugere que haverá discussão sobre a educação de forma mais abrangente, mas o foco é primariamente na crise da profissão docente. No entanto, a crise da profissão docente está profundamente interligada à crise mais ampla do sistema educacional, funcionando como uma de suas dimensões centrais.

Este capítulo delineou a metodologia da pesquisa, apresentando a seleção de textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), organizados em ordem cronológica e obtidos majoritariamente da seção de artigos, com leitura preliminar para identificar ideias centrais, leitura aprofundada para extrair contribuições principais e análise do contexto histórico, abrangendo um período que vai de 1944 até 2011. No próximo capítulo, pretendo construir uma teia analítica para identificar e compreender a presença da crise da educação nos discursos da RBEP e de seus agentes, entrelaçando não apenas os textos, mas também os agentes políticos e educacionais, os campos político e acadêmico, e suas lutas, disputas e influências sobre a educação escolar. A análise examinará como esses elementos se articulam, revelando (ou não) não apenas as formulações discursivas sobre a crise, mas também dinâmicas que moldaram a consolidação do campo acadêmico e ao mesmo tempo impactaram (ou não) as escolas.

## **5 DISCURSOS SOBRE A CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ACHADOS DA RBEP**

Até aqui eu percorri um caminho que começou a partir de minha própria experiência e angústias como gestora de uma escola pública, compartilhadas no primeiro capítulo, no qual narrei algumas vivências cotidianas que traduzem porque sinto que a escola está em crise. Após um primeiro insight revisei meu próprio discurso usando como lentes Benito e Bourdieu para identificar os elementos, internos e externos, que nos atravessam no cotidiano escolar e como eles impactam nossa percepção sobre a crise da escola. Em seguida, procurei dialogar com autores que dentro do campo educacional discutiram a escola, a fim não apenas de encontrar embasamento teórico para as discussões que estou prestes a empreender, mas para compreender como o campo educacional está discursando sobre a escola e suas mazelas. Trouxe também breve revisão da literatura com o intuito de entender como as pesquisas têm (ou não) se debruçado sobre o tema da crise, mesmo que a proposta do presente trabalho tenha sido analisar um único periódico. No capítulo 3 procurei apresentar o caminho metodológico, seus fundamentos, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e os textos que dela extraí para análise a fim de responder à questão desta pesquisa. No presente capítulo empreendo uma análise aprofundada dos discursos sobre a crise da educação escolar presentes nos textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). A partir de uma teia analítica, examinei como os autores, entre 1944 e 2022, articulam a noção de crise educacional. Essa análise buscou não apenas identificar os elementos que caracterizam a crise nos textos, mas também compreender como esses discursos se entrelaçam com as lutas e disputas dos agentes educacionais e políticos, refletindo sobre suas contribuições para a consolidação do campo acadêmico e os impactos (ou a ausência deles) nas práticas escolares. Para tanto, estabeleci quatro eixos para a análise que foram definidos a partir do diálogo entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e a leitura exploratória do corpus, com o objetivo de apreender a construção discursiva da crise da educação, suas condições históricas e políticas de produção, os agentes e disputas envolvidos no campo educacional e acadêmico, bem como os efeitos e limites desses discursos em relação às práticas escolares.

## **Eixo 1 - Construção Discursiva da Crise da Educação**

Este eixo analisa os modos pelos quais a crise educacional é definida, nomeada e caracterizada nos textos, identificando os conceitos mobilizados, os argumentos centrais, as metáforas recorrentes e as estratégias discursivas utilizadas para produzir sentidos de urgência e gravidade. Busca-se compreender se a crise é apresentada como um problema de natureza nacional, estrutural, institucional ou cultural, bem como os pressupostos que sustentam essas interpretações.

## **Eixo 2 – Contexto Histórico e Político dos Discursos**

Neste eixo, os textos são examinados à luz de seus contextos históricos e políticos de produção, estabelecendo relações entre os discursos sobre a crise da educação e os acontecimentos educacionais, sociais e políticos do período. A análise considera de que modo reformas, políticas públicas, debates institucionais e conjunturas mais amplas influenciam as interpretações da crise e orientam os posicionamentos assumidos pelos autores.

## **Eixo 3 – Atores, Campos e Relações de Poder**

Este eixo dedica-se à análise dos agentes envolvidos na produção dos discursos — autores, instituições e instâncias acadêmicas — e de suas posições no campo educacional e acadêmico. Busca-se compreender quais interesses, disputas simbólicas e estratégias de legitimação atravessam os textos, bem como acompanhar o processo de configuração e consolidação do próprio campo acadêmico da educação em relação às narrativas produzidas no periódico.

## **Eixo 4 - Impactos e Articulações com a Prática Escolar**

Por fim, este eixo investiga os efeitos e desdobramentos dos discursos analisados, observando se os textos propõem encaminhamentos, soluções ou orientações práticas e de que maneira se articulam — ou se distanciam — do cotidiano das escolas. A análise permite identificar tensões, limites e silenciamentos na relação

entre a produção acadêmica sobre a crise da educação e as práticas escolares concretas.

Esses eixos orientam a análise dos textos selecionados, permitindo examinar a produção discursiva da crise da educação em suas diferentes dimensões e, assim, responder ao problema de pesquisa proposto. Inicia-se, a seguir, a análise do primeiro eixo.

### 5.1 Eixo 1: Construção discursiva da crise

Para realizar a análise nesse eixo, foquei em elementos que revelam como a crise é construída linguisticamente e retoricamente nos textos. Busquei por definições, metáforas, argumentos, referências e o tom<sup>11</sup> utilizado pelos autores em cada um dos textos. Em seguida, procurei identificar como a ideia de crise foi sendo construída nesses discursos de forma conjunta, analisando como o conceito de crise foi evoluindo ao longo do tempo.

O primeiro texto, "*A Educação, Problema Nacional*", de Lourenço Filho, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em seu primeiro número em 1944 não emprega explicitamente a palavra "crise" em nenhuma ocorrência direta. No entanto, o conceito de "crise" é construído discursivamente de forma implícita, por meio da noção de "problema" educacional como um desequilíbrio estrutural na sociedade brasileira, inserido em um contexto global de transformações aceleradas e instabilidades. O autor apresenta a educação não como uma questão isolada, mas como um sintoma e uma solução para desajustes sociais, políticos e econômicos que ameaçam a coesão nacional. Essa construção linguística evoca uma "crise" no sentido de um momento de transição crítica, onde a ausência de integração cultural e educacional põe em risco a sobrevivência e o desenvolvimento da nação.

Embora "crise" não seja nomeada, o conceito é definido por meio de sinônimos e descrições funcionais que o aproximam de uma "situação de desequilíbrio" ou "ameaça à continuidade social". A crise também pode ser entendida como mudança acelerada e instabilidade global. Lourenço Filho situa a crise em um

---

<sup>11</sup> O tom diz respeito a atitude do autor em relação ao assunto ou ao leitor, transmitida pela escolha de palavras, estrutura das frases e outros recursos.

contexto mundial "conturbado", onde apenas nações coesas sobrevivem: "diante do espetáculo de um mundo em mudança acelerada, depois da qual só poderão subsistir os povos dotados de fortes características de coesão e disciplina". A crise é definida como um "reajustamento" forçado pelas "novas condições impostas pela vida social", incluindo mudanças nas técnicas de produção e política. Isso evoca uma crise existencial para nações em desenvolvimento, como o Brasil, que deve se reorganizar para "subsistir, desenvolver-se e exprimir direção própria". Palavras como "conturbado" e "acelerada" carregam conotações de turbulência e urgência temporal. É possível perceber também a crise como tardio despertar nacional. Historicamente, a crise é a ausência prolongada de "consciência" educacional: "Esta consciência foi realmente tardia, ao menos na compreensão de que devesse animar o esforço da construção da Nação". O autor descreve um atraso centenário (desde a colonização até a República), em que fatores como latifúndio, trabalho escravo e autonomia estadual criaram uma "indiferença" que impediu a unidade. A crise é, assim, uma "falta de esforço deliberado" para nacionalizar a educação, levando a um "déficit" quantitativo e qualitativo (ex.: matrículas insuficientes, recursos escassos). No final, a crise é ligada à insuficiência de recursos e produção: "Nenhum vasto e eficiente plano poderá ser tentado e mantido sem que as forças de produção do país sejam aumentadas". Definida como uma interdependência entre educação e economia, a crise surge da "carência sentida" de técnicos e da variação regional em investimentos, o que ameaça a "unidade moral, política e econômica da Nação". Essas definições são cumulativas e interligadas, construídas por meio de uma estrutura retórica que progride de termos amplos (conceituais) para históricos, políticos e quantitativos, reforçando a crise como um "problema" multifacetado e sistêmico.

O texto emprega metáforas orgânicas e mecânicas para representar a crise, enfatizando a educação como um mecanismo de reparo ou equilíbrio. A crise é metaforizada como uma doença ou desequilíbrio vital na "vida coletiva" onde a educação é um "organismo" que mantém a "continuidade cultural" contra "mudanças que se operam". A nação é vista como uma "obra de integração social", e a crise como falhas na "organização" ou "máquina" social. Palavras como "reajustamento", "reconstrução" e "remodelado" evocam uma crise como avaria mecânica, resolvível por "plano-estatuto" e "plano-programa" — metáforas de engenharia para uma reforma estrutural. O tom é predominantemente acadêmico-patriótico. O autor faz uso de linguagem formal, com referências bibliográficas (ex.: notas de rodapé citando

autores como Rui Barbosa, José Veríssimo) e estrutura ensaística. Isso constrói credibilidade, apresentando a crise não como catástrofe, mas como objeto de análise racional. Frases como "bem demonstra que essa tarefa poderá ser realizada" mitigam a gravidade da crise, focando em soluções. O uso de palavras como "problema" (repetida muitas vezes) parecem servir como eufemismo para "crise".

Em resumo, o conceito de crise nesse texto emerge como uma construção discursiva sutil, implícita no "problema" educacional, representado como desequilíbrio histórico e global que exige reorganização nacional.

O texto "*O Problema da Educação Nacional*", pronunciado por Eurico Gaspar Dutra e publicado na RBEP em 1946 também constrói o conceito de "crise" de forma implícita, sem usar a palavra diretamente. Em vez disso, a "crise" emerge como um "problema nacional" educacional, inserido no contexto histórico de transição democrática pós-Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas. Linguisticamente, o discurso evoca uma crise como desequilíbrio histórico e sistêmico.

A "crise" é definida implicitamente como um "problema" multifacetado, ligado a falhas históricas na integração social, econômica e cultural, que impedem o progresso democrático e produtivo. É vista como herança colonial e imperial, onde a educação foi negligenciada, levando a uma falta de "nexos" entre escola e vida real. Ex.: "Na colônia, como seria natural, não poderia haver por parte da metrópole maior interesse pela educação do povo" e "Baseado como estava o regime econômico no latifúndio e no braço escravo, não seria de estranhar que [...] só houvesse nas escolas do país [...] 250 mil alunos". Aqui, a crise é definida como indiferença estatal e elitismo, resultando em "incultura ambiente" e exclusão da maioria.

O texto também apresenta metáforas orgânicas e mecânicas para representar a crise como desequilíbrio vital ou estrutural, enfatizando a educação como remédio restaurador. A educação é "clima natural" da democracia, metaforizando a crise como ambiente hostil (ex.: "fatores de desordem intelectual e moral") que ameaça a "vida social". No ensino primário, a escola é "centro de adaptação ao trabalho e de 'serviço social'", como organismo nutridor que "eleva as crianças" com alimentação e hábitos novos. A crise é falha em uma "máquina" social, resolvível por "aparelhamento" e "articulação". Ex.: "educação planejada, ou seja, articulada em todas as suas expressões" e "aparelhamento de ensino" para "reestruturação das fontes de produção". Metáforas de "edifícios apropriados" e "construção de escolas"

representam a crise como ruína estrutural, com soluções como "colônias-escolas" para "colonização racional".

O tom é patriótico, otimista e conciliador, típico de campanha eleitoral.

Em suma, o conceito de crise é construído como desajuste sistêmico implícito no "problema nacional", usando linguagem racional e patriótica para justificar reformas.

Já o texto de Luís Reissig, publicado em 1952 e intitulado "*A Educação: primeiro problema nacional e internacional*", constrói o conceito de crise de forma implícita e dispersa, sem defini-lo explicitamente como um termo central. A palavra "crise" aparece apenas uma vez, no contexto de "grandes crises sociais" (referindo-se às consequências da erosão do solo na Colômbia, que desloca famílias e gera instabilidade). No entanto, o conceito é tecido ao longo do discurso como uma condição subjacente de desequilíbrio social, econômico e educacional, manifestando-se através de descrições de problemas crônicos como analfabetismo, pobreza, ignorância e subdesenvolvimento.

Linguisticamente, Reissig usa uma construção retórica que transforma esses problemas em uma "crise" coletiva da humanidade, enfatizando urgência e potencial de resolução via educação. A crise não é apresentada como um evento pontual, mas como um processo contínuo e sistêmico, enraizado em condições históricas e ambientais, que ameaça o progresso humano se não for enfrentada.

O conceito de crise é construído como uma condição multifacetada de desequilíbrio e decadência, equivalente a uma "enfermidade social" crônica. Exemplos incluem o analfabetismo como "a mais velha, a mais difundida enfermidade social, mais velha e mais mortífera que todas as pestes". Isso define crise como ignorância generalizada (metade da população mundial analfabeta), que perpetua pobreza, subnutrição e subdesenvolvimento. É uma crise "crescente" (segundo a UNESCO), não decrescente, agravada por condições econômicas e sociais. Outro exemplo é a ausência de "radicação do homem à terra" e falha em superar níveis primitivos de vida. Crise é o atraso em conquistar a civilização, com continentes como a América Latina descritos como "em grande parte bárbaro, com imensos pampas desertos, selvas bravias". Essas definições implícitas posicionam a crise não como acidente, mas como efeito de causas estruturais (ex. analfabetismo como "efeito, não uma causa"), resolvível por educação fundamental.

Reissig emprega metáforas vívidas para tornar a crise tangível e urgente, frequentemente ligando-a a imagens de doença, decadência, guerra e natureza hostil. Elas humanizam os problemas abstratos, enfatizando sua gravidade e o potencial de superação. Alguns exemplos:

- Ignorância como "enfermidade social" e "peste" – sugere uma crise contagiosa e mortal, mais antiga que epidemias históricas, afetando "milhões e milhões de indivíduos [...] malnutridos, malvestidos, mal alojados, em deficiente estado de saúde, são verdadeiros trapos humanos".
- Erosão do solo como "luta dramática" entre sarça e areia movediça – a crise ambiental é uma batalha onde a terra "se dobra pavorosamente e desaparece", levando a crises sociais.
- Propaganda versus Educação: Propaganda como "narcótico" e "sedução" que cria "estados de inconsciência", contrastando com educação que cria "consciência" – crise como um estado de sono induzido, oposto à vigília educacional.
- Recursos naturais como "alfabeto do solo" ignorado – crise como analfabetismo ambiental, onde o homem "desconhece o solo em que pisa", levando a dilapidação.
- Alfabeto como "instrumento de conhecimento" inoperante em meios baixos – crise como ferramenta quebrada, sem "magia" própria, agravada por condições que não a tornam necessária.

Essas metáforas constroem a crise como algo orgânico e evitável, não fatal, reforçando a educação como antídoto.

O tom utilizado pelo autor é crítico e urgente, com um viés otimista e humanista. Reissig adota um tom profético e mobilizador, como um chamamento à ação. Repetições como "milhões e milhões" amplificam a escala da crise, criando sensação de universalidade. Pronomes coletivos ("o homem", "a humanidade") universalizam o conceito, enquanto listas (ex. percentuais de analfabetismo por país) constroem um mapa global de crise.

O autor integra vozes autorizadas (UNESCO, Sarmiento, Anatole France) para legitimar a construção da crise, misturando estatísticas com anedotas e fábulas–linguisticamente, isso humaniza dados frios, tornando a crise uma narrativa existencial.

Em resumo, o conceito de crise é construído linguisticamente como uma condição sistêmica de atraso humano, não isolada, mas interconectada a educação, economia e ambiente.

O texto de Abgar Renault, publicado em 1953, intitulado "*A Crise do Ensino*", constrói o conceito de "crise" de forma explícita e central, ao contrário do texto anterior de Reissig, onde era mais implícito. Aqui, a crise é o eixo temático, apresentada como uma "crise do ensino" que reflete problemas mais profundos da sociedade brasileira. Linguisticamente, Renault usa uma retórica acusatória e diagnóstica, posicionando a crise como um "desastre" sistêmico, enraizado em falhas educacionais, sociais, morais e econômicas. O conceito é construído como uma condição crônica e multifacetada, não um evento isolado, mas um "sintoma de um mal geral" que ameaça a nação inteira. A palavra "crise" aparece no título e é evocada indiretamente ao longo do texto através de sinônimos como "desastre", "desmantelo", "descalabro", "catastrófico" e "doença", enfatizando urgência e necessidade de reforma. A construção discursiva serve para mobilizar o público (professores e estudantes) para uma "luta longa e dura", transformando a crise em oportunidade de ação moral e pedagógica.

O título "*A Crise do Ensino*" define a crise diretamente como uma falha no sistema educacional brasileiro, especificamente no ensino secundário e sua articulação com o primário e superior. Renault a descreve como uma "condição estranha" e "catastrófica", caracterizada por altos índices de reprovação, ignorância em disciplinas fundamentais como português e matemática, e ineficácia geral. É uma crise de "eficácia" e "qualidade", onde o ensino "falha" em formar elites intelectuais e morais, reduzindo-se a um "processo ancilar" (auxiliar) do primário.

A crise é também expandida para além do educacional, como um reflexo de problemas sociais e nacionais mais amplos. Essas definições posicionam a crise como interconectada e inescapável, não isolada ao ensino, mas como espelho da nação, resolvível por "austeridade moral" e educação como "instrumento primeiro da construção das nacionalidades".

Renault emprega metáforas fortes, frequentemente médicas, mecânicas e arquitetônicas, para dramatizar a crise como algo patológico, desestruturado e ameaçador, reforçando sua gravidade e a necessidade de intervenção:

- Crise como "doença" ou "sintoma de um mal geral" – sugere uma enfermidade crônica da sociedade, com o ensino como manifestação visível ("hibernação" da civilização, "enfermidades de herança").
- Ensino como "máquina" lubrificada por fraudes – crise como engrenagem defeituosa, onde funcionários alteram notas como peças corrompidas.
- Luta contra a crise como "luta longa e dura", não vencível em "40 minutos" (referência à guerra rápida) – metaforiza como batalha geracional, exigindo "crispar os punhos"
- Memorização como "regurgitação ou peristaltismo reverso" – crise pedagógica como digestão invertida, expelindo conhecimento sem assimilação.
- Brasil como "país da sobremesa" (supérfluo) – metaforiza priorização do não essencial, agravando a fome de substância educacional.

Essas metáforas parecem construir a crise como algo vivo e destrutivo, mas curável por "reação" moral e pedagógica.

O tom do texto é acusatório, veemente e patriótico, com indignação moral e urgência profética. Renault adota um tom de "clamor" e advertência ("É imperioso pregar", "Clamamos contra"), misturando dureza ("monstruosidades", "ridicularia") com esperança em reformas ("perspectiva promissora"). Há ironia sarcástica (ex. "com perdão da palavra" ao citar "educandário"), mas o tom é construtivo, posicionando a crise como desafio para as Faculdades de Filosofia.

Reissig cita Lourenço Filho, Emerson, Gide e faz comparações internacionais para legitimar a crise, misturando estatísticas com folclore e anedotas, tornando-a concreta e culturalmente enraizada.

Em resumo, o conceito de crise parece ser construído linguisticamente como um "mal geral" da nação, diagnosticado com rigor retórico para incitar reforma. Renault parece usar essa construção para criticar a sociedade brasileira, posicionando a educação como salvação.

O texto de Anísio Teixeira, *"Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira"* (1953), não utiliza explicitamente o termo "crise" para descrever o estado da educação brasileira. No entanto, o conceito de crise permeia toda a obra como um tema implícito, representado pela necessidade urgente de "reconstrução" educacional. A crise é concebida como um desajuste profundo entre o sistema

educacional herdado do passado colonial e patriarcal e as demandas de uma sociedade moderna, democrática, industrializada e em transformação acelerada.

Teixeira define a crise indiretamente como um estado de inadequação e desequilíbrio no sistema educacional, resultante de transições históricas inconclusas. A educação brasileira é vista como herdeira de uma estrutura colonial e escravocrata, incapaz de promover a igualdade e a mobilidade social em uma sociedade que aspira à democracia. Ele descreve o Brasil como uma nação em "processo de mudança social" acelerado pela industrialização e democratização, mas com uma escola que ainda reflete "o regime patriarcal e escravocrata", tornando-a insuficiente para integrar as massas na vida cultural moderna.

A crise é definida como a incapacidade da escola de cumprir sua função essencial em sociedades dinâmicas: transmitir conhecimento, formar cidadãos e adaptar-se a revoluções políticas, econômicas e tecnológicas. Teixeira contrasta sociedades estáveis (onde a família e a comunidade bastam) com as modernas, onde a escola é "fundamental" para a transmissão cultural, mas no Brasil, ela permanece "rígida" e "centralizadora", falhando em responder às necessidades de uma população crescente e diversificada.

A crise abrange dimensões financeiras, legais, administrativas e pedagógicas. É um "problema financeiro", que exige recursos para expandir o acesso, mas também um "problema de organização", onde leis obsoletas impedem inovação, e um "problema de espírito", faltando autonomia e iniciativa para o desenvolvimento. Essas definições posicionam a crise não como um evento pontual, mas como um processo crônico de transição falha, que ameaça a sobrevivência nacional em um mundo globalizado.

Teixeira constrói argumentos lógicos e históricos para justificar a necessidade de reconstrução, enfatizando que a crise é solucionável por meio de reformas estruturais.

Ele emprega metáforas para ilustrar a gravidade da crise, tornando-a mais vívida e persuasiva. Elas evocam imagens de restrição, dor e transformação: o processo de transição da sociedade escravocrata para democrática é metaforizado como um "reajustamento difícil e penoso", sugerindo uma crise como uma dor prolongada de crescimento, semelhante a um parto traumático ou uma ferida que não cicatriza, destacando o sofrimento inerente à mudança sem apoio educacional adequado. A legislação educacional é chamada de "camisa de força", que "deforma"

o sistema, metaforizando a crise como uma prisão rígida que impede o movimento e o desenvolvimento natural da educação, forçando-a a uma uniformidade prejudicial. Essas metáforas reforçam a urgência, transformando conceitos abstratos em imagens concretas de opressão e luta.

O tom do texto é predominantemente crítico. Teixeira adota uma voz acadêmica, como educador e pensador, sem ser agressivo ou pessimista. Ele critica duramente o sistema daquela época – chamando-o de "rígido", "insuficiente" e "deformador" –, transmitindo urgência ao enfatizar que o atraso educacional ameaça a "sobrevivência" nacional. No entanto, o tom é construtivo e esperançoso, focando em soluções práticas e na crença de que, com reformas, o Brasil pode alcançar uma "reconstrução" eficaz. Não há moralismo excessivo, mas uma chamada racional à ação coletiva, com linguagem formal e densa, geralmente presente nos ensaios que estamos aqui a apresentar."

Em resumo, a crise é o cerne implícito do texto, representando um descompasso histórico que exige reconstrução imediata para alinhar a educação à modernidade. Teixeira usa argumentos históricos e práticos para propor saídas, com metáforas impactantes que intensificam o apelo por mudança, em um tom que equilibra crítica e esperança.

Outro texto de Anísio Teixeira, "*A Crise Educacional Brasileira*", também publicado em 1953 constrói o conceito de "crise" como o eixo central do discurso, apresentando-o explicitamente no título e desenvolvendo-o como uma crise institucional e social profunda no sistema educacional brasileiro. Linguisticamente, Teixeira usa uma retórica analítica e histórica, posicionando a crise como resultado de transplantações culturais inadequadas da Europa para o Brasil, agravadas por dualidades sociais, legislações ambíguas e expansões desordenadas. O conceito não é um evento passageiro, mas uma "crise de readaptação institucional", crônica e multifacetada, que ameaça corromper o sistema educacional inteiro se não for enfrentada com reformas estruturais. A construção discursiva serve para diagnosticar causas históricas e propor soluções, enfatizando a urgência de adaptar instituições à "realidade nacional". A palavra "crise" aparece explicitamente várias vezes (ex. "crise educacional brasileira", "crise de educação"), reforçando sua centralidade, enquanto sinônimos como "deformações", "inflação", "perecimento" e "farsa" ampliam sua conotação de decadência sistêmica.

Teixeira define a crise diretamente como "um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional", onde a escola, transplantada para o meio brasileiro, "sofreu deformações que a desfiguram" e assume funções não previstas nas leis. É uma crise de "gravidade da situação educacional brasileira", com divergências na análise de causas e soluções, mas consenso sobre sua seriedade. No final, é caracterizada como resultado de forças opostas: expansão popular da educação versus pobreza de recursos e pedagogia obsoleta, levando a uma "inflação de deficientes, más e péssimas escolas" que ameaça "corromper todo o sistema educacional".

A crise é construída como um processo histórico e social de desajuste, equivalente a uma "doença" institucional que requer "terapêutica". É uma crise de "dupla personalidade" (oficial vs. real), onde leis criam ficções institucionais que não atendem à realidade, levando a uma nação de "ficção institucional" em risco de "perecer" se não se adaptar ao progresso. É também uma crise de ineficiência, onde escolas visam apenas "passagem nos exames" em vez de formação real, perpetuando dualidades entre educação popular (prática, mas "desprestigiada") e elite (acadêmica, privilegiada). A educação serve para "classificação social" em vez de redistribuição baseada em mérito, agravada pela pressão democratizadora sem tradições sólidas, resultando em "expansão desordenada e irrefletida" e "ameaça de ver todo o sistema escolar brasileiro transformado em uma farsa e uma simulação".

Teixeira emprega metáforas orgânicas, botânicas, teatrais e médicas para tornar a crise palpável, enfatizando sua origem em desajustes e o potencial de cura ou crescimento. A educação é metaforizada como uma planta europeia transplantada para solo tropical, sofrendo "deformações graves, por vezes fatais" ou "fenecimento" (murchamento), devido à falta de condições históricas e sociais. Isso constrói a crise como incompatibilidade ambiental, onde instituições "não vingam" ou "decaem" sem raízes locais. Teixeira considera a nação como "teatro": Com uma "diminuta classe dominante" no "palco" representando uma nação civilizada, enquanto a "grande plateia" (povo analfabeto) permanece "silenciosa e bestificada". Essas metáforas constroem a crise como algo vivo e deformado, mas reformável, reforçando a necessidade de adaptação "natural" à realidade brasileira.

O tom de Teixeira é analítico, crítico e construtivo. Ele adota um tom acadêmico e reflexivo ("Vamos tentar aqui encarar essa situação de pontos de vista mais recuados"), misturando diagnóstico histórico com apelos à ação ("Temos de encarar a situação em sua totalidade"). Há indignação sutil perante "deformações" e "farsa",

mas esperança em forças sociais positivas, posicionando a crise como oportunidade para "contra-marcha" e unificação democrática.

Teixeira faz alusões históricas (ex. Euclides da Cunha, "progredir ou perecer") e comparações internacionais (Europa, EUA, França) legitimam a crise, misturando análise abstrata com exemplos concretos.

Em resumo, o conceito de crise nesse texto é construído linguisticamente como desajuste histórico-institucional, diagnosticado com rigor analítico para advogar reformas democráticas. Teixeira critica o passado colonial e propõe uma educação adaptada à realidade brasileira.

Outro texto de Teixeira, *"Educação: Problema da Formação Nacional"*, publicado em 1958, apresenta a crise educacional brasileira como uma deficiência estrutural e histórica que compromete a formação do povo e o desenvolvimento nacional. Não é uma crise passageira ou sentimental, mas uma questão urgente, prática e democrática, agravada pelo atraso em relação a nações desenvolvidas e pela demanda explosiva por escolas em um país em industrialização acelerada. A crise é definida como o descompasso entre a necessidade vital de educação universal e o sistema escolar inadequado, que falha em formar cidadãos plenos, trabalhadores qualificados e uma nação unificada.

A crise é um "desatendimento" à "sede de educação" (ansiedade popular por escolas), contrastando com números aparentes (75 mil unidades, 155 mil professores, 5 milhões de alunos) que mascaram a realidade.

No discurso de Teixeira a escola é abstrata, verbalística e imposta pelo centro, alienada das condições regionais, falhando em ser "prática" e "de base" para o trabalho comum.

O autor argumenta a partir de dados, comparações históricas e faz críticas ao centralismo, apontando a descentralização como solução democrática.

Em seu discurso, Teixeira usa metáforas orgânicas, mecânicas e sociais para dramatizar a crise e a solução, evocando vitalidade versus rigidez. Ele adota um tom urgente, realista e crítico com relação à inércia estatal, mas confiante no povo e na descentralização.

Em síntese, a crise aparece nesse discurso como abismo entre demanda popular e oferta deficiente, argumentada com evidências empíricas e resolvida via descentralização vitalizante. Metáforas humanizam o problema, e o tom mobiliza para uma reforma confiante na autonomia local e no potencial brasileiro.

O texto de Renato Jardim Moreira, *"A Investigação Social Diante dos Problemas Educacionais Brasileiros"* cuja publicação data de 1959, constrói o conceito de "crise" de forma implícita, sem usar o termo diretamente. Em vez disso, o conceito é tecido por meio de "problemas educacionais" como uma condição de deficiência sistêmica no conhecimento e na pesquisa educacional brasileira. Linguisticamente, Moreira adota uma retórica técnica e analítica, posicionando os "problemas" como uma crise epistemológica e metodológica, que impede a "reconstrução educacional do País". O conceito surge como uma lacuna entre o conhecimento existente (estatístico, impreciso e insuficiente) e as necessidades de ação política, enfatizando urgência para investigação social sistemática. A ausência explícita de "crise" reforça um tom mais diagnóstico que alarmista, focando em soluções via "levantamento" (survey) como ferramenta para superar limitações.

O termo "crise" não aparece explicitamente no texto. O conceito é substituído por "problemas educacionais", definidos como deficiências no "conhecimento existente sobre a realidade educacional brasileira", principalmente de natureza estatística, que limitam a investigação científica e a ação política.

Moreira usa metáforas técnicas e orgânicas para tornar a crise concreta, enfatizando desordem e potencial de resolução. As limitações estatísticas são barreiras arquitetônicas que impedem o "planejamento de amostras", metaforizando a crise como obstáculo no caminho da pesquisa, bloqueando o "desenvolvimento". Conhecimento é um organismo desorganizado, crescendo sem sistema, implicando crise como doença de "desenvolvimento" descontrolado, contrastando com "continuum de pesquisas" como crescimento saudável.

O tom utilizado pelo autor é técnico, crítico e otimista, com viés institucional. Moreira adota um tom acadêmico e diagnóstico ("É cedo para se perceber essas características"), misturando crítica às limitações estatísticas com esperança no "levantamento" como solução. Há neutralidade científica, evitando alarmismo, posicionando a crise como desafio metodológico resolvível por compromisso entre ciência e política. Notas de rodapé e bibliografia (ex. Festinger, Hyman) legitimam a crise como problema científico.

Assim, o conceito de crise parece ser construído implicitamente como deficiência epistemológica, diagnosticada tecnicamente para advogar pesquisa integrada, refletindo o contexto de institucionalização da pesquisa educacional nos anos 1950 no Brasil.

O texto de Jayme Abreu, "*Problemas Brasileiros de Educação*", publicado em 1967, constrói o conceito de "crise" de forma implícita e integrada à discussão sobre problemas educacionais no Brasil. O termo "crise" não é central ou repetido explicitamente em todas as páginas, mas ele emprega a palavra "problema" tantas vezes que a impressão que se tem é a de uma crise total. Linguisticamente, Abreu usa uma retórica histórica e sociológica, posicionando a crise como um processo de transição no desenvolvimento brasileiro, agravado por heranças coloniais e desigualdades, mas com potencial para reconstrução. O conceito é tecido como uma condição sistêmica de "desnívelamento" e "desagregação", enfatizando urgência para adaptações educacionais como meio de superação. A construção discursiva reflete o contexto dos anos 1950-1960, com foco em modernização e democratização educacional.

O termo "crise" aparece diretamente em expressões como "crise de crescimento" e "crise de desenvolvimento", definidas como fases de transformação social violenta no Brasil pós-colonial. Por exemplo, a crise é associada ao "desenvolvimento desigual no espaço e no tempo", levando a "tormentas" que desestabilizam o equilíbrio social, exigindo reconstrução para "suportar e dirigir o próprio progresso". A crise é construída como um desajuste histórico, social e educacional, equivalente a uma "doença" cultural que afeta a nação. De forma geral ela aparece como transitória e dialética, resolvível por educação como instrumento de integração social.

Abreu emprega metáforas orgânicas, climáticas e mecânicas para dramatizar a crise como força dinâmica: "A sociedade é um corpo "desnívelado", com crise como infecção colonial; Crise como "tormenta" ou "tornado" imprevisível, com desenvolvimento como ondas violentas que "desestabilizam" o equilíbrio, mas podem ser "dirigidas"; instituições como "instrumentos" desajustados, com crise como "desequilíbrio" em uma máquina social, exigindo "reconstrução" para eficiência. Essas metáforas constroem a crise como energia transformadora, não destrutiva.

O autor soa crítico e reformista, mas otimista. Abreu adota tom reflexivo ("Vamos tentar encarar"), misturando denúncia de heranças coloniais com esperança em reconstrução.

O texto de James Perkins, "*Conferência Internacional sobre a Crise Mundial da Educação*" e publicado na RBEP em 1967 constrói o conceito de "crise" como o eixo central do discurso, explicitado no título e desenvolvido ao longo do texto.

Linguisticamente, Perkins usa uma retórica global e comparativa, posicionando a crise como um fenômeno universal de desequilíbrio entre demandas educacionais crescentes e recursos limitados, agravado por mudanças sociais rápidas. O conceito é tecido como uma "crise mundial da educação", não isolada, mas interconectada a questões de desenvolvimento, equidade e sustentabilidade. A construção discursiva serve para mobilizar uma resposta coletiva, enfatizando urgência e soluções equilibradas. O termo "crise" aparece explicitamente várias vezes (e.x "crise na capacidade da educação para atender à demanda", "crise de crescimento"), reforçando sua centralidade como desafio estrutural.

Perkins define a crise diretamente como "crise mundial da educação", caracterizada por um "desequilíbrio" entre a demanda crescente por educação e a capacidade limitada dos sistemas para atendê-la. Por exemplo, é uma "crise na capacidade da educação para atender à demanda", agravada por "recursos insuficientes" e "crescimento populacional". É explicitada como "crise de crescimento", onde o aumento de matrículas (ex. duplicação em muitos países) excede a infraestrutura, levando a "desequilíbrio" qualitativo e quantitativo.

A crise é também construída como uma condição multifacetada de tensão global, equivalente a uma "doença" sistêmica da modernidade. Essas definições posicionam a crise como universal e evitável, sendo resolvida por "equilíbrio" e "investimentos".

Perkins emprega metáforas dinâmicas e orgânicas para tornar a crise vívida, enfatizando crescimento descontrolado e necessidade de harmonia: A demanda educacional é uma "explosão populacional", metaforizando a crise como bomba demográfica que sobrecarrega sistemas, levando a "desequilíbrio" como doença de crescimento; Sistemas educacionais são máquinas "sobrecarregadas", com crise como falha em "recursos" que impede "funcionamento eficiente". Mudanças sociais são "tormentas" que agitam a educação, com crise como tempestade que exige "estabilidade" para sobrevivência. Essas metáforas constroem a crise como força natural, mas controlável por intervenção humana.

Perkins adota, de forma geral, um tom gerencial e diplomático.

Em resumo, a crise em seu discurso parece se expressar como desequilíbrio global que só poderá ser resolvido atingindo o equilíbrio entre as demandas e as estruturas, por meio da gestão.

O texto de autoria de Nádya Franco da Cunha, "*A Crise da Educação Escolar e as Tarefas da Universidade*", publicado em 1970 começa falando da crise escolar, mas rapidamente a abandona para se concentrar na crise da universidade. A crise escolar é instrumentalizada como problema que a universidade deve resolver, não como objeto de análise em si. O tom é crítico-diagnóstico em relação à escola, mas crítico-propositivo em relação à universidade. A crise escolar é mencionada como um fenômeno social amplo, mas sem aprofundamento empírico ou teórico. A autora cita a baixa qualidade do ensino fundamental, o despreparo docente, infraestrutura precária, evasão e alguns dados quantitativos que são usados apenas como pano de fundo para justificar a responsabilidade da universidade em formar professores e pesquisar a educação básica. Não há análise estrutural da escola.

Já o texto de Anísio Teixeira, "*Educação: suas fases e seus problemas*" publicado em 1971 constrói o conceito de "crise" de forma implícita, integrando-o à discussão sobre desafios educacionais e sociais no Brasil. O termo "crise" não é o eixo central, mas aparece em contextos de "crise da educação" como um desajuste entre fases educacionais e demandas sociais. Linguisticamente, Teixeira usa uma retórica sociológica e histórica, posicionando a crise como resultado de "transmissão" inadequada de cultura e política, agravada por desigualdades, mas como oportunidade para equilíbrio. A construção enfatiza a crise como processo dinâmico de "mudança significativa", refletindo o contexto de debates sobre educação no Brasil dos anos 1950-1960.

Teixeira define a crise diretamente como "crise da educação", associada a fases de "mudança significativa" onde a educação falha em transmitir cultura e política de forma equilibrada. Já na primeira página é explicitada como "crise de crescimento" no processo de transmissão social, onde o "povo" é "dominado" por elites, levando a "desequilíbrio" entre fases educacionais.

A crise é construída também como um desajuste social e cultural, equivalente a uma "doença" de transmissão inadequada.

Teixeira usa metáforas de transmissão e equilíbrio para tornar a crise concreta: Crise como "transmissão inadequada" de cultura, metaforizando como fluxo interrompido, onde educação é "canal" defeituoso levando a "desequilíbrio"; crise como "crescimento descontrolado", com sociedade como organismo "dominado" que precisa de "equilíbrio" para saúde. Essas metáforas constroem a crise como desajuste reparável.

O tom de Teixeira é também crítico, mas otimista e construtivo, com urgência reformista. Teixeira adota tom reflexivo, misturando denúncia de dominação com esperança em equilíbrio. A utilização de exemplos históricos legitima análise.

De forma resumida, é possível inferir que Teixeira aponta que o problema ou “crise da educação” reside no fato de que o Brasil “está na fase errada, na hora errada”.

O texto de Egon Becker, "*Um Discurso Científico Sobre uma Educação em Crise: a Sociologia da Educação na República Federal da Alemanha*" publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1986, conforme apresentado no capítulo anterior, não trata diretamente da crise da educação como promete o título.

A questão central do texto parece ser como a sociologia alemã inventa essa crise como objeto de estudo. A crise escolar é citada apenas de passagem, entre aspas, sem análise, sem dados, sem propostas. O tom é crítico-epistemológico, não pedagógico. Não é um texto sobre educação em crise — é um texto sobre o discurso científico que cria essa crise. O autor ao longo das páginas parece criticar a sociologia alemã pós-guerra por inventar a “educação em crise” como objeto científico. Ele mostra que, desde 1949, a disciplina legitima sua existência transformando sintomas escolares (evasão, violência) em patologia social. A “crise” não é fato empírico, mas discurso performativo que garante financiamento e relevância. Três paradigmas dominam: funcionalista (desequilíbrio), reformista (déficit de planejamento), crítico (reprodução da dominação). O tom é cético: a sociologia não resolve, apenas mantém viva a crise para sobreviver.

Finalmente, o último texto desse corpus, de autoria de Júlio Emílio Diniz-Pereira, "*O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira*", publicado em 2011, embora contenha no título a “falta de perspectiva” para a educação brasileira tem como foco a crise da profissão docente no Brasil, com ênfase em formação de professores (licenciaturas), identidade profissional e condições de trabalho. A “crise da educação” é mencionada como consequência aparente dessa crise docente, mas não é o tema central. A “falta de perspectiva para a educação brasileira” no título é tratada como derivada dos problemas no magistério, sem análise detalhada da educação escolar.

**Mas afinal, o que dizem os textos?**

Após a análise dos textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) entre 1944 e 2011 percebe-se uma construção discursiva multifacetada do conceito de crise na educação escolar, que evolui de uma visão implícita e nacionalista para uma perspectiva mais explícita, global e interdisciplinar. Os autores, em sua maioria, concebem a crise não como um colapso irreversível, mas como um estado de desequilíbrio sistêmico e transitório, enraizado em tensões históricas, sociais, econômicas e institucionais.

Nos textos iniciais, datados dos anos 1940 e 1950, a crise é frequentemente implícita, eufemizada como "problema nacional" ou "desequilíbrio", e associada a falhas estruturais na formação da nação brasileira. Lourenço Filho (1944) entende a crise como um desequilíbrio histórico e global, manifestado em desintegração social e cultural, mudança acelerada e tardio despertar nacional, posicionando-a como uma ameaça à coesão e ao desenvolvimento, resolvível por integração educacional. Similarmente, Eurico Gaspar Dutra (1945) a concebe como um desajuste sistêmico herdado do colonialismo, englobando desintegração histórica, desajuste econômico-produtivo, ameaça à democracia e déficit quantitativo-organizacional, com ênfase na urgência de reformas estatais para unidade nacional. Luís Reissig (1950) amplia o conceito para uma crise global e civilizacional, entendida como uma enfermidade social crônica (ex.: analfabetismo como "peste"), desequilíbrio homem-meio-sociedade e atraso humano, que ameaça o progresso coletivo e exige educação fundamental como antídoto.

A partir dos anos 1950, o conceito torna-se mais explícito e ligado a questões pedagógicas e institucionais. Abgar Renault (1953) define a crise como um desastre catastrófico e multifacetado no ensino, abrangendo dimensões educacional-pedagógica (ineficácia qualitativa), moral-ética (corrupção e injustiça), social-econômica (democratização sem recursos) e nacional-cultural (incompetência coletiva), entendendo-a como sintoma de um "mal geral" da sociedade, transformável em oportunidade por austeridade moral. Anísio Teixeira, em múltiplas contribuições, oferece uma visão dialética: em "*A Crise Educacional Brasileira*" (anos 1950), a crise é uma readaptação institucional deformada por transplantes culturais inadequados, englobando deformações históricas, educacional-pedagógica (formalismo), social-econômica (injustiça) e global (progredir ou perecer); em "*Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira*" (1953), é uma crise de crescimento e desenvolvimento, como transição desequilibrada entre tradição e modernidade, com

desajustes educacionais, sociais e econômicos; e em "Educação: suas fases e seus problemas", como desequilíbrio na transmissão cultural e política, perpetuando dominação social e exigindo harmonização entre fases educacionais. Renato Jardim Moreira (1959) e Jayme Abreu (1967) mantêm uma abordagem implícita, entendendo a crise como deficiência epistemológica (limitações estatísticas e investigativas) e desenvolvimento desigual, respectivamente, ambos enfatizando a necessidade de reconstrução institucional para superar desagregação social e histórica.

A partir de 1967 e anos posteriores, o conceito ganha contornos globais e interdisciplinares. James Perkins (1967) concebe a crise como um desequilíbrio mundial entre demanda e capacidade educacional, com dimensões quantitativa (acesso), qualitativa (institucional), social-econômica (mobilidade) e global (cooperação), entendendo-a como fenômeno universal de modernidade, resolvível por investimentos equilibrados. A partir dos anos 70 o discurso de crise é deslocado e dá lugar para "outras crises" como a da universidade com Nádia Franco da Cunha (anos 1970), da Sociologia da Educação com Egon Becker (1986) e da profissão docente com Júlio Emílio Diniz-Pereira (2011).

A análise dos textos parece revelar uma crise da educação escolar construída como discurso estratégico e deslocado, nunca centrado na escola cotidiana (alunos, salas de aula, pedagogia prática). A crise adquire muito mais a qualidade sintoma legitimador para agendas externas, evoluindo de desequilíbrio nacional-colonial (1940s-1950s) para déficit epistemológico/global (1960s), deslocamento institucional (1970s) e desconstrução meta-discursiva (1980s-2010s). A escola básica é marginal, quase não é foco; professores/alunos não falam.

Os textos não descrevem crise escolar real, mas parecem construir uma narrativa legitimadora para agendas de poder. A "crise" é crônica, multifatorial, mas sempre resolvível externamente, evoluindo para autoquestionamento, mas sem nunca empoderar a escola.

## 5.2 Eixo 2: Contexto histórico e político

Nesse eixo procurei identificar a relação entre o contexto histórico e político e os discursos sobre a crise nos textos. Em que medida esse contexto influencia ou produz este discurso? Quais políticas ou debates são referenciados?

De certa forma, acredito que a análise realizada no primeiro eixo e a própria apresentação dos textos no capítulo anterior já nos dão pistas para responder a estes questionamentos, mas procurei neste eixo compreender de forma mais aprofundada o que os discursos ecoam com relação ao momento político e os debates que podem tê-los influenciado.

Lourenço Filho, em seu texto "*A Educação: problema nacional*", publicado em 1944 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* descreve a educação como processo de "integração e equilíbrio" social, mas historicamente atrasado no Brasil. O autor traça uma linha do tempo desde a colonização até o Império e a Primeira República criticando a ausência de "consciência" nacional na educação. Essa "crise" é retratada como desintegração: escolas isoladas, êxodo de crianças para estudar no exterior e falta de foco na pátria (citando José Veríssimo, na página 11). Isso parece conectar-se diretamente à crise histórica da Primeira República, marcada por federalismo excessivo (Constituição de 1891), corrupção eleitoral (voto de cabresto) e desigualdades regionais (Nordeste versus Sul/Sudeste). O autor vê a educação como "processo de continuidade cultural" e "reconstrução", mas lamenta seu atraso, ecoando eventos como a abolição da escravatura sem integração social dos escravos, e insurreições nativistas que revelavam fragmentação. No contexto de 1944, essa narrativa histórica justifica a "mudança acelerada" global, referindo-se à guerra e à necessidade de nações coesas. A "crise" brasileira é vista como risco de desagregação em um mundo pós-guerra, onde só sobrevivem povos com "coesão e disciplina". Assim, pode-se inferir que o texto legitima de certa forma o autoritarismo varguista contra "mundo em mudança acelerada" usando educação para integração em contexto de urbanização, greves e guerra.

O texto, "O problema da educação nacional", discurso proferido por Dutra e publicado na RBEP em 1946, ecoa profundamente o clima de transição política e social do Brasil imediato pós-Estado Novo, marcando uma resposta conservadora à euforia redemocratizadora que se seguiu à deposição de Getúlio Vargas por forças militares — das quais o próprio Dutra, como ex-ministro da Guerra, foi protagonista. Ao rejeitar explicitamente a "educação de plano" das "nações totalitárias", o texto distancia-se do autoritarismo varguista que centralizara o ensino via Ministério da Educação (1930) e leis de nacionalização (1938-1942), as quais impunham ideologia estatal e suprimiam iniciativas privadas ou religiosas em nome da unidade nacional

durante a Segunda Guerra Mundial; em vez disso, propõe um Estado "coordenador e vigilante" que ampara família, igreja e particulares, alinhando-se à restauração de liberdades na Constituição de 1946 e ao federalismo moderado que contrastava com a ditadura de 1937-1945. Essa ênfase na democracia como "clima natural da educação", com igualdade de oportunidades e solidariedade social, reflete as aspirações pós-guerra por reconstrução institucional em um país marcado por greve, inflação, migração rural-urbana e demandas por mão de obra técnica.

Luís Reissig em seu texto "*A educação: primeiro problema nacional e internacional*" publicado na RBEP em 1952 já traz no discurso uma preocupação mais global já que cita diversas vezes a UNESCO (recém-criada em 1945). Reissig é veemente no combate à ignorância e ao analfabetismo. O discurso parece ir ao encontro de um contexto pós-guerra com bastante influência internacional (Unesco, início da Guerra Fria) e de um Brasil também em desenvolvimento com o governo nacional desenvolvimentista de Vargas.

Já o texto "A crise do ensino", discurso de Abgar Renault proferido como aula inaugural na Universidade de Minas Gerais e publicado em 1953 ecoa as contradições do Brasil varguista em seu segundo governo, um período de euforia industrial contrastada com uma base educacional frágil que comprometia a formação das elites necessárias para sustentar o desenvolvimentismo nacionalista. Ao apresentar dados alarmantes de reprovações em vestibulares Renault expõe a "crise social" de um sistema secundário expandido quantitativamente pelo Estado Novo e pós-1946, mas qualitativamente deficiente em português e matemática justamente quando a industrialização demandava profissionais técnicos e a urbanização acelerada sobrecarregava as cidades com jovens aspirantes a diplomas para ascensão social. O texto de Renault é bastante contundente na questão quantidade versus qualidade e parece ser um prenúncio das discussões que depois culminariam na LDB de 1961.

O texto de Anísio Teixeira "*Condições para a reconstrução educacional brasileira*", publicado em 1953 como diretor do INEP, também ecoa de certa forma as contradições do Brasil varguista em seu segundo governo, um período de euforia industrial contrastada com um sistema educacional atrasado que impedia a transmissão da "cultura ocidental moderna" — científica, industrial e democrática — necessária para integrar milhões de migrantes rurais em uma sociedade em crescente urbanização e em transformação. Ao diagnosticar a crise desde a colonização, na qual a cultura era transmitida por "família, classe social e religião" sem escola pública

universal, e persistia via latifúndio e harmonização com vida rural tradicional, Teixeira critica a herança escravocrata, oligárquica e autoritária do Estado Novo justamente quando greves operárias, inflação e pressões expunham a fragilidade social. O discurso do autor sobre a crise reflete debates intensos sobre a Lei de Diretrizes e Bases que tramitavam desde 1948, com o projeto Capanema priorizando escola pública laica, a influência da UNESCO em educação para desenvolvimento, e o papel do INEP em pesquisas que sustentavam a Escola Nova. Teixeira propõe reconstrução via Estado democrático que garanta "escola para todos", em uma nação culturalmente desajustada, onde a modernização econômica sem base educacional universal gerava instabilidade. Assim como Renault (1953), ele aponta para a necessidade de um ensino secundário funcional para formar cidadãos, não apenas burocratas.

Em outro texto publicado em 1953, intitulado "*A crise educacional brasileira*" Anísio Teixeira critica o "anacronismo" educacional em uma sociedade em transição, propondo reformas para alinhar educação à democracia industrial. Como nos dois textos anteriores, o discurso parece ser o mesmo: o contraste entre um país em acelerado desenvolvimento, mas com um sistema educacional deformado que, segundo o autor, perpetuava dualidades históricas (escola tradicional livresca para elites versus escola nova ativa/popular. Aqui também é possível vislumbrar discussões da LDB que seria sancionada em 1961.

Em 1958 a RBEP publicou outro texto de Anísio Teixeira "*Educação: problema da formação nacional*". Aqui o contexto já é diferente do último texto analisado, datado de 1953. Juscelino Kubitschek é então presidente do Brasil e o que parece ser central no texto de Teixeira, além das repetidas críticas ao sistema educacional brasileiro, é a descentralização que ele propõe com a municipalização que daria maior autonomia aos municípios na administração da educação. Esse discurso parece se conectar com questões políticas. O Plano de Metas de Juscelino financiando a educação e eleições municipais a partir de 59 dando maior autonomia aos municípios.

O texto de Renato Jardim Moreira "*A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros*" publicado na RBEP em 1959 foca no discurso sobre a "crise" da educação — vista como desconhecimento empírico da realidade (ausência de investigação social sistemática sobre evasão, repetência, elitismo), com raízes na natureza estatística e não científica da pesquisa educacional brasileira. Moreira critica o conhecimento existente sobre a realidade educacional brasileira como "pontos de partida para investigação científica", não fins, propondo investigação social para

vincular pesquisa a problemas reais (evasão, desigualdades). Moreira reflete a aprovação iminente da Lei de Diretrizes e Bases (dezembro de 1961, após debates desde 1948), a influência da UNESCO em planejamento educacional e a expansão de centros regionais via INEP. O autor parece apontar para a necessidade de metodologia científica em um Brasil modernizante que demandava evidências para políticas, alinhando-se ao otimismo JK sem ignorar desigualdades estruturais.

Em *“Problemas brasileiros de educação”*, publicado em 1967, Jayme Abreu escreve sobre os problemas educacionais em um Brasil que naquela altura vivia sob a Ditadura Militar. Ele aponta muitos problemas em todos os níveis de ensino e sugere algumas medidas para a sua superação. No entanto, o fato de Abreu falar no Palácio Itamaraty em contexto de ditadura militar e com patrocínio da Embaixada dos Estados Unidos, pode ser indício de uma legitimação externa e alinhamento geopolítico do discurso educacional brasileiro à agenda da Guerra Fria, especificamente ao modelo desenvolvimentista norte-americano e à doutrina de segurança nacional. No entanto, seu discurso é veemente, e aponta de forma muito abrangente a crise da educação. Além disso, segundo Rothen (2005) Abreu era ligado a Anísio Teixeira, com quem desenvolveu, segundo ele relação de amizade e cooperação intelectual.

No mesmo ano, em 1967, a RBEP publicou o texto *“Conferência Internacional sobre a crise mundial da educação”*, de James Perkins ecoando a estratégia de *“soft power”* americano na ditadura militar de Castelo Branco, um período de estabilização econômica contrastada com repressão acadêmica e expansão descontrolada pós-LDB 1961, em que as matrículas universitárias dobraram, mas qualidade colapsou em reprovações e greves. Ao enquadrar a crise como *“desequilíbrio global de capacidade”* — com três vezes mais estudantes no pós-1945, mas acesso desigual —, Perkins parece refletir a agenda da Aliança para o Progresso, financiada pela *USAID* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que defendia a ampliação dos sistemas educacionais por meio de assistência técnica e cooperação internacional, vinculando a educação a projetos de desenvolvimento, modernização institucional e reorganização administrativa nos países latino-americanos (Bombarda, 2019). Essa crise, agravada por migrações rurais e demandas de classe média emergente, é recontextualizada como falha técnica de *“adaptação”*, não de desigualdades ou repressão, propondo cooperação internacional e planejamento que legitimava o regime como *“modernizador racional”*, antecipando a Reforma Universitária de 1968 e ecoando discursos sobre a falha das elites, mas subordinando-

os a interesses EUA-Brasil na Guerra Fria, fazendo da universidade um instrumento de desenvolvimento controlado contra "subversão".

Nádia Franco da Cunha no texto "*A crise da educação escolar e as tarefas da universidade*", publicado na RBEP em 1970, não discute de fato a crise da educação escolar e sim da universidade. Foi publicado em 1970 em plena ditadura Médici e parece carregar uma estratégia de deslocamento e despolitização que transforma problemas estruturais em falhas internas da instituição universitária. Cunha evita críticas ao Estado. O discurso parece ter uma relação direta e legitimadora com a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968) — mas não como crítica, e sim como internalização, naturalização e extensão da lógica reformista do regime militar. Nádia não questiona a Reforma; ela a pressupõe como fato consumado e desloca a crise para a universidade como instituição "irresponsável", reforçando os pilares da lei: departamentalização, extensão, pesquisa aplicada e alinhamento com "tarefas nacionais"

O próximo texto "*Educação: suas fases e seus problemas*", publicado na RBEP em 1971 e de autoria de Anísio Teixeira é o menor texto do corpus de análise: apenas três páginas. É um texto póstumo, pois ele falecera naquele ano. Seria o texto uma mensagem? O texto em questão é muito similar ao texto publicado em 1958 e com base nisso pode-se inferir que o discurso contido nele é uma espécie de resistência editorial, provavelmente orquestrado por aliados no INEP ou RBEP como forma de preservar sua voz em regime que o silenciara desde 1964, quando Teixeira foi afastado da direção do INEP. O contexto de 1971 era o do "milagre econômico", mas com intensa repressão e este contexto parece amplificar o subtexto democrático, tornando o texto um testamento contra a ditadura, publicado em um ano em que a educação era instrumento de controle, não de emancipação.

Publicado em 1986, o texto de Egon Becker intitulado "*Um discurso científico sobre a educação em crise: a Sociologia da Educação na República Federal da Alemanha*", desloca o discurso da crise para o discurso científico sobre ela. O contexto brasileiro é de reabertura democrática, mas o fato que parece ser central é que o texto é publicado quando a "comunidade acadêmica" brasileira se aproxima do INEP (conforme mencionado no capítulo anterior, a partir dos anos 80 a direção do INEP passa a ser conferida a membros da academia). Assim, é possível afirmar que o texto de Becker pode refletir os debates internos do campo educacional (como os da ANPEd) na redemocratização, questionando o papel do intelectual e da universidade.

Por fim, o texto de Júlio Emílio Diniz-Pereira, publicado em 2011 e intitulado “O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira” é publicado em um contexto paradoxal: otimismo econômico (pós-governo Lula) e massiva expansão do acesso à universidade (ProUni, FIES). Como no texto anterior, o discurso não é mais sobre falhas estruturais, atrasos históricos, tampouco sobre a escola. Nesse momento o campo acadêmico já está consolidado, assim como campos de estudo dentro dele. O discurso parece ecoar questões sobre políticas de expansão e de formação de professores.

Após a análise dos textos sob a ótica do Eixo 2, é possível concluir que o discurso sobre a "crise da educação" no Brasil não é monolítico nem estático. Pelo contrário, a "crise" é um conceito dinâmico, constantemente redefinido para refletir e, muitas vezes, legitimar as tensões políticas, econômicas e sociais de cada período histórico. A forma como o contexto influencia a visão da crise é a principal constatação: a "crise" parece ser menos um diagnóstico objetivo e mais um sintoma do momento político. Abaixo apresento um quadro com uma síntese da análise dos 14 textos a partir do eixo 2, dividindo-os por períodos

Quadro 4- Síntese dos principais achados do Eixo 2: contexto histórico-político e construção discursiva da crise educacional na RBEP (1944–2011)

| <b>Período</b>                                       | <b>Autores (ano)</b>   | <b>Contexto histórico-político determinante</b>                             | <b>Políticas e debates principais referenciados</b>                  |
|--|--|---|--|
| Estado Novo e transição (1944–1946)                  | Lourenço Filho (1944); Dutra (1946)  | Ditadura Vargas; Segunda Guerra Mundial; industrialização inicial           | Constituições de 1934, 1937 e 1946; leis de nacionalização do ensino |
| Redemocratização e desenvolvimentismo JK (1952–1959) | Reissig (1952); Renault (1953); Anísio Teixeira (1953, 1958); Moreira (1959) | Guerra Fria; influência da UNESCO; migrações rurais-urbanas; Plano de Metas | Debate da LDB (1961); municipalização; pesquisa do INEP              |
| Ditadura militar inicial (1967)                      | Abreu (1967); Perkins (1967)   | Golpe de 1964; Aliança para o Progresso; acordos MEC-USAID                  | Acordo MEC-USAID; doutrina de segurança nacional; expansão pós-LDB   |

|                                  |   |   |   |
|----------------------------------|---|---|---|
| Ditadura consolidada (1970–1971) | Nádia Cunha (1970); Anísio Teixeira (1971, póstumo) | Regime Médici; AI-5; “milagre econômico”; Reforma Universitária de 1968 | Lei nº 5.540/1968; MOBRAL; resistência velada                   |
| Redemocratização (1986)          | Becker (1986)                                       | Nova República; fim da censura; reaproximação academia-INEP             | Debates da ANPEd; Constituinte de 1988                          |
| Democracia consolidada (2011)    | Diniz-Pereira (2011)                                | Governos Lula/Dilma; expansão massiva do ensino superior                | ProUni; FIES; REUNI; Lei nº 11.738/2008 (piso salarial docente) |

Fonte: elaborado pela autora

Os textos cobrem períodos distintos, mostrando como a crise é reconfigurada pelo contexto.

No primeiro período que é de transição (1944-1946) vemos em Lourenço Filho (1944) e Dutra (1946) que a crise é de "desintegração nacional" e "desconexão educação-trabalho", influenciada pelo Estado Novo e pela Segunda Guerra. Este contexto de guerra e a industrialização acelerada parece forjar uma visão de crise como risco de "desagregação" (Lourenço), justificando centralização estatal; após a queda de Vargas (1945), Dutra enfatiza "coordenação democrática", refletindo redemocratização (Constituição 1946).

No período seguinte, de desenvolvimento no pós-guerra (1952-1958), Reissig (1952) e Anísio Teixeira (1953-1958) veem crise como "atraso cultural" e "subdesenvolvimento rural", talvez influenciados pela Guerra Fria e pelo governo JK e suas medidas. O contexto de migrações e urbanização parece agravar a visão multifacetada (evasão, analfabetismo) da crise, entretanto, o otimismo do governo JK modera para "reconstrução possível".

Nesse momento de globalização pós-guerra (UNESCO) a crise é um fato internacional e o desenvolvimentismo enfatiza educação para a "democracia econômica" (Teixeira), contrastando com elitismo oligárquico de outrora.

No período que antecede a ditadura e em seus anos iniciais, Moreira (1959), Abreu (1967) e Perkins (1967) retratam crise como "ignorância científica" e "desalinhamento universidade-desenvolvimento. O contexto de Guerra Fria traz uma visão técnica (planejamento, CRPEs) e a repressão pós-1964 parece despolitizar a crise como "falha técnica". Soma-se a isso a influência "sutil" dos EUA amplificada talvez no discurso de Perkins, o que de certa forma acaba legitimando o regime.

Já com a ditadura completamente instaurada (1970-1971), Nádía Cunha (1970) e Anísio Teixeira (1971) veem crise como "desvinculação universitária" e "atraso histórico persistente", respectivamente. O contexto repressivo parece deslocar a culpa da crise para universidade no discurso de Nádía, naturalizando a reforma universitária; A aparente republicação póstuma de Teixeira adquire ares de uma resistência velada. Nesse contexto o discurso de crise é deslocado de uma crise estrutural para uma crise técnica e o milagre econômico mascara desigualdades ampliando subtexto democrático.

No período de reabertura Democrática (1986), Becker (1986) desloca a crise para o "discurso científico". O contexto de redemocratização parece amplificar a crítica ideológica, enfatizando a "reflexividade", ecoando debates do campo educacional.

Por fim no último período, Diniz-Pereira (2011) vê crise como "dilema multifacetado docente", tendo como pano de fundo os governos Dilma e Lula e uma grande expansão do ensino superior.

Considerando a análise é possível dizer que os discursos sobre crise da educação na RBEP parecem ser ao mesmo tempo produtos e produtores do contexto, evoluindo de uma legitimação autoritária (unidade nacional, funcionalismo) a resistência/crítica democrática (multifatorial, emancipatória).

O contexto parece influenciar a visão de crise: o autoritarismo parece despolitizar e deslocar a "culpa" para a universidade, por exemplo, ou a falta de cientificidade e em períodos mais democráticos o debate parece ser retomado e amplificado. Os discursos refletem poder e, por vezes, parecem legitimar regimes ou expressar resistências. É possível apontar que as influências internacionais (UNESCO, USAID) globalizam crise como "desenvolvimento controlado". É possível ainda concluir que alguns debates são referenciados com persistência (LDB, reformas) e evolução (de centralização a inclusão).

Parece possível dizer que os discursos não são abstratos — são ferramentas ideológicas, conectando crise a eventos como guerras, golpes, transições, migrações

e crises econômicas, revelando a educação como arena de luta por hegemonia, antecipando de certa forma o que analisarei no eixo seguinte.

### 5.3 Eixo 3: Atores, Campos e Relações de Poder

Neste eixo busquei identificar os agentes (autores, instituições) e suas posições no campo educacional/acadêmico para compreender quais interesses os textos refletem, como os autores se posicionam nas disputas, como dialogam com o campo acadêmico. A análise procurou acompanhar o movimento de configuração do próprio campo educacional acadêmico e sua possível relação com os textos selecionados. A exposição da análise terá como foco os autores e não os textos, mas seguirá a ordem cronológica das publicações.

Lourenço Filho, o primeiro autor a publicar no primeiro número da RBEP emerge como um agente fundamental no campo educacional brasileiro, atuando como educador, psicólogo educacional e teórico da educação. Sua trajetória, iniciada na década de 1920, o posiciona como um dos "pioneiros" da Escola Nova no Brasil, influenciado por pensadores como John Dewey e Alfred Binet. Ele assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), um documento seminal que defendia a educação pública, laica e democrática como instrumento de transformação social, contrastando com o elitismo educacional herdado do Império e da Primeira República.

Em 1944, ele ocupava uma posição institucional proeminente: era o primeiro diretor do INEP, cargo que manteve até 1951. Essa função o colocava no centro da articulação entre pesquisa educacional, política estatal e divulgação pedagógica. No texto analisado, de sua autoria, ele adota uma postura aparente de intelectual orgânico ao regime, alinhando a educação à "integração e equilíbrio" nacional, com ênfase na "continuidade cultural" e "reconstrução" social. Criticado por colaborar com o Estado Novo, Lourenço Filho posiciona-se como mediador entre ideais progressistas (como a educação ativa e inclusiva) e as demandas estatais por controle e unidade, evitando confrontos diretos com o regime.

No entanto, em 1944, não havia ainda um campo acadêmico educacional propriamente constituído. A reflexão sobre a educação encontrava-se concentrada em instituições estatais, como o INEP, e em torno de figuras isoladas como o próprio Lourenço Filho e, posteriormente, Anísio Teixeira. Ao propor a educação como "processo regulador dos valores", Lourenço Filho dialoga implicitamente com esse

espaço institucional ainda embrionário, incorporando elementos do escolanovismo, mas subordinando-os a um projeto nacionalista afinado às diretrizes do regime. O diálogo com esse espaço institucional de produção intelectual, embora ainda restrito, parece ter um caráter fundacional: o texto contribui para configurar a educação como área de intervenção e pesquisa aplicada, influenciando gerações posteriores, ao mesmo tempo em que já evidencia a forte inserção do campo político nesse processo.

O segundo autor, Eurico Gaspar Dutra, não é um pensador ou acadêmico, mas um presidente recém-eleito e militar. Seu texto parece refletir interesses do bloco conservador vitorioso na transição: militares moderados, Igreja Católica, setores liberais da UDN/PSD, elites regionais. Dutra intervém no discurso educacional não como especialista, mas como autoridade política máxima, delimitando o “espaço permitido” da redemocratização educacional: democracia sim, mas sem laicismo radical, sem estatismo totalitário e com preservação da iniciativa privada/religiosa.

Seu diálogo político com o “pseudo” campo acadêmico-pedagógico é indireto e estratégico: cita Rui Barbosa (referência canônica para conservadores e liberais), mas ignora os Pioneiros de 1932 e o Manifesto de 1932, sinalizando rejeição ao progressismo mais radical. Ao publicar na RBEP, Dutra “força” o campo educacional “emergente” a se posicionar em relação ao novo governo — e a revista, ainda sob Lourenço Filho, aceita ser plataforma dessa demarcação conservadora.

Utilizando a revista oficial como tribuna, o presidente eleito intervém para conter avanços laicistas e estatizantes, alinhando o INEP/RBEP à moderação democrática que caracterizaria seu governo. Essa intervenção revela o quanto, já nos anos 1940, o campo educacional brasileiro era disputado por agentes externos ao meio acadêmico propriamente dito (militares, Igreja, políticos), configurando-se como arena de luta política mais ampla — característica que marcaria décadas seguintes até a chegada de Anísio Teixeira ao INEP em 1952.

Luís Reissig (1897–1972), educador e pensador argentino, emerge como um agente transnacional no campo educacional, com trajetória marcada pelo liberalismo progressista e pela defesa da educação como instrumento de transformação social, com ênfase na “técnica”. Formado em Direito e Ciências Sociais, Reissig foi cofundador e diretor do Colégio Livre de Estudos Superiores (CLES) em Buenos Aires. Seu nome também é mencionado no Manifesto de 1959 (CHAVES, 2017).

Em 1952, o campo acadêmico era ainda inexistente: sem pós-graduações consolidadas em educação (estas surgem nos anos 1960), a pesquisa concentrava-

se no INEP e em núcleos como a Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, então sob a direção de Anísio Teixeira tornava-se espaço de debate sobre democratização do ensino, justiça social e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tramitando desde 1947 e aprovada em 1961. A RBEP, como "órgão oficial", publicava textos encomendados para influenciar concepções educacionais, com foco em pesquisas interdisciplinares e internacionais. Publicar Reissig — um estrangeiro com laços à UNESCO — pode refletir a abertura do INEP a influências globais, alinhada à agenda de Teixeira (que colaborava com a UNESCO). O texto legitima o instituto como polo de reflexão crítica, configurando o campo como espaço de diálogo transnacional e progressista.

Com texto publicado em 1953, Abgar Renault, professor, advogado e político fala de dentro da recém-formada universidade pública brasileira, ainda em processo de consolidação institucional, e, sua aula inaugural na recém-criada Universidade Federal de Minas Gerais é publicada na RBEP, sob direção de Anísio Teixeira. Isso pode colocá-lo simultaneamente como porta-voz da elite universitária tradicional (humanista, seletiva) e interlocutor aceito pelo campo progressista que dominava o INEP no período sob Teixeira. Entretanto, o discurso de Abgar parece diferir do de Teixeira no que diz respeito à democratização do acesso ao ensino superior. Abgar, no entanto, aceita o diagnóstico progressista da crise do ensino secundário. Assim, sua aula inaugural, publicada na RBEP em pleno período Anísio Teixeira, pode servir como peça estratégica: legitima o discurso da crise ao mesmo tempo em que reforça a seletividade social como valor inegociável da universidade brasileira nascente. Também demonstra que o INEP está aberto a outras vozes, especialmente a de "autoridades" do campo educacional. O texto ilustra perfeitamente a tensão estrutural do campo educacional brasileiro nos anos 50: consenso sobre a existência da crise, mas disputa feroz sobre o modelo de universidade e de sociedade que dela emergiria.

O próximo autor, Anísio Teixeira, publicou os próximos três textos deste *corpus*: os dois primeiros em 1953 e o último em 1958. Em 1953, Anísio Teixeira já é, sem dúvida, o agente mais poderoso e legitimado do campo educacional brasileiro, ainda que esse espaço não estivesse estruturado como tal. Diretor do INEP desde 1952 ele acumula capital simbólico máximo: signatário do Manifesto dos Pioneiros (1932), criador do modelo de escola-classe/escola-parque em Salvador, ex-secretário de Educação da Bahia e do Distrito Federal, ex-diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro; capital institucional pleno: dirige o principal órgão federal de pesquisa e

planejamento educacional e capital internacional: formado em *Columbia (Teachers College)*, amigo pessoal de John Dewey, consultor da UNESCO, referência obrigatória para toda a geração escolanovista.

Os textos publicados na RBEP, revista que ele mesmo controla editorialmente, é puro exercício de poder simbólico: Anísio fala como diretor do INEP, como líder histórico do movimento da Escola Nova e como o principal formulador da agenda educacional do desenvolvimentismo nacionalista.

O primeiro texto, “*Condições para a reconstrução educacional brasileira*” é uma declaração de guerra ao dualismo educacional e à herança oligárquica. O segundo, “*A crise educacional brasileira*”, parece ser um discurso eloquente em que ele afirma abertamente que a crise brasileira não é conjuntural, mas estrutural: a escola brasileira foi historicamente construída para manter a desigualdade de classe herdada da colônia e do Império. No terceiro texto, *Educação: problema da formação nacional*, Teixeira parece ter transformado toda sua crítica histórica e sociológica dos textos anteriores em programa de governo. Ele parece ditar a agenda que o MEC e o governo federal deveriam seguir nos anos seguintes: criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, Campanha Nacional de Educação de Adultos, Censo Escolar, expansão acelerada do ensino fundamental público. É um texto de pressão política explícita, escrito no exato momento em que o país tem recursos (ou pode criá-los) para investir maciçamente em educação de massa.

Anísio não está apenas “dialogando” com o campo – ele parece reconfigurar o campo inteiro em torno de sua agenda, isolando os adversários conservadores e católicos, formando quadros e preparando o terreno ideológico para a LDB de 1961.

Em 1959 a RBEP publicou texto de Renato Jardim Moreira, que ao que tudo indica, é técnico do INEP. Seu texto, “A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros” soa como uma defesa da investigação social como condição para qualquer política educacional séria. Nesse momento parece haver uma cisão muito clara no discurso educacional: de um lado o bloco progressista-desenvolvimentista (representado de forma maciça pelo INEP) e do outro o bloco conservador-católico (representado pela União Democrática Nacional e setores da Igreja). Moreira parece estar alinhado com Teixeira que é ainda à época diretor do INEP e seu texto pode representar a virada na identidade do INEP que no período Lourenço Filho possuía um viés mais psicológico/pedagógico e com Teixeira passa a ser mais interdisciplinar, dialogando com a sociologia, antropologia e economia.

O próximo autor, cujo texto foi publicado na RBEP em 1967, é Jayme Abreu. Um dos autores mais recorrentes do periódico e funcionário de longa data do INEP, Abreu apresenta, em *Problemas brasileiros de educação*, um discurso que ainda ecoa fortemente o pensamento de Anísio Teixeira, já afastado da direção do Instituto após o golpe de 1964. Embora o texto tenha origem em uma conferência proferida no Itamaraty, com patrocínio da Embaixada Americana, Abreu não se apresenta como um “intelectual orgânico” do regime, mas antes como um progressista constrangido, que busca preservar, nos limites do possível, o legado teixeiriano. Essa posição se explicita não apenas pelo tom geral do texto, mas também pelas referências diretas a Anísio Teixeira ao longo da conferência. O texto pode ser lido, assim, como uma operação de sobrevivência institucional: Abreu mobiliza um vocabulário compatível com o regime: eficiência, planejamento, racionalização, modernização para sustentar, na prática, uma agenda de democratização da educação e de fortalecimento da escola pública. É nesse movimento que emerge um ponto particularmente relevante para compreender a constituição do campo educacional brasileiro. Ao identificar o “jurisdicismo pedagógico” como um dos problemas centrais da educação nacional, Abreu parece apontar para uma deformação estrutural e histórica do campo: a sua colonização por um *habitus* bacharelesco-jurídico, que subordina o debate educacional a lógicas normativas, administrativas e legais, em detrimento de uma abordagem propriamente pedagógica e científico-técnica. Essa crítica revela não apenas uma tensão interna ao campo educacional, mas também os limites de sua autonomização. O diagnóstico de Abreu sugere que o campo da educação, naquele momento, ainda se encontrava atravessado por outras racionalidades dominantes, o que dificultava sua consolidação como um campo técnico-científico relativamente autônomo — condição que, de certo modo, permanece em disputa até os dias atuais. Nesse sentido, o texto de Abreu não apenas analisa problemas educacionais, mas também oferece pistas importantes sobre o processo histórico de formação do próprio campo educacional brasileiro e sobre as forças que atuaram, e ainda atuam, em sua configuração.

No mesmo ano, 1967, A RBEP publicou o texto de James Perkins “*Conferência Internacional sobre a crise mundial da educação*”. Ele foi presidente da *Cornell University* (1963–1969), uma das figuras mais influentes da política educacional norte-americana nos anos 1960. Em 1967 ele é convidado a falar na Conferência de Williamsburg (patrocinada pelo governo dos EUA e pela UNESCO) com o possível

propósito de vender o modelo americano como solução para a “crise mundial da educação”. Sua presença na RBEP não parece ser casual: o texto é traduzido e publicado no Brasil no auge dos acordos MEC-USAID (1965–1968), quando o regime militar brasileiro busca legitimidade internacional para a Reforma Universitária de 1968.

A próxima autora, Nádia Franco da Cunha tem seu texto “*A crise da educação escolar e as tarefas da universidade*” publicado na RBEP em 1970. Única presença feminina dentre os autores dos textos selecionados, Cunha não parece ser um nome relevante no campo educacional brasileiro, mas trabalhou como técnica do INEP desde os tempos de Teixeira, conduziu pesquisas e teve pelo menos 9 textos publicados na RBEP. Em 1970 não era mais possível falar abertamente em “democracia”, “justiça social” ou “escola pública única laica”. Nádia, então, parece fazer o mesmo que Jayme Abreu: utiliza um vocabulário aceito pelo regime, mas mantendo o diagnóstico e o horizonte de solução do bloco progressista-desenvolvimentista. À primeira vista o texto pode parecer estar alinhado ao Regime, mas pode ser também texto de resistência discreta escrito por alguém que sabe que está sendo vigiado. Ela culpa a universidade “antiga” (pré-1964) pela crise – o que é aceitável para o regime –, mas o conteúdo da crítica parece ser exatamente o mesmo que Anísio faria.

Em 1971 a Revista publicou um texto póstumo de Anísio Teixeira, intitulado *Educação: suas fases e seus problemas*. Em 1971, ele já não é mais agente ativo: está morto. Mas o texto parece funcionar como um testamento político-pedagógico e como ato de resistência simbólica orquestrado por aliados que ainda permaneciam no INEP (técnicos de carreira, antigos colaboradores). O texto é, na verdade, uma síntese madura e serena de toda a obra de Anísio: repete quase literalmente passagens de “A crise educacional brasileira” (1953/1958) e “Educação – problema da formação nacional” (1958), mas com tom mais contemplativo e histórico. É Anísio falando do passado para iluminar o presente sombrio de 1971 em um Brasil governado por Médici, um campo acadêmico, embora ainda embrionário, devastado por repressão, cassações em massa, exílios, demissões, intervenção nas universidades, controle ideológico rígido. O campo, que desde 64 parecia ter sido silenciado, deu um último suspiro antes do “completo silêncio” até o início dos anos 80.

Em “Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha”, publicado em 1986 Egon Becker faz

uma análise histórico-crítica do “discurso científico sobre a crise da educação. De 1984 a 1993 trabalhou no Brasil<sup>12</sup> (e em outros lugares simultaneamente) como professor visitante no Rio de Janeiro. Seu texto de 1986 é uma conferência proferida no Brasil em 1985 e publicada na RBEP a convite da revista – sinal de prestígio internacional no campo brasileiro em transição.

Becker não é um agente local, mas um intelectual crítico internacional que entra no campo brasileiro exatamente quando o país vive a abertura política e a “repolitização” da educação. Ele funciona como catalisador: traz a teoria crítica europeia para dialogar com o campo brasileiro, que estava saindo de 20 anos de tecnicismo autoritário. O campo educacional acadêmico está em plena expansão com o aumento dos programas de Pós-graduação e atuação expressiva da CAPES auxiliando nesse processo com o estabelecimento de critérios para a qualidade e produtividade (Cordeiro, 2020). A publicação marca a aproximação do INEP e da RBEP com o campo acadêmico e o discurso crítico volta a ter espaço institucional no aparelho estatal.

Finalmente em 2011 é publicado na RBEP o texto “*O ovo ou a galinha: a crise da profissão e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira*” de Júlio Emilio Diniz-Pereira. Ele é um agente típico do campo acadêmico educacional já consolidado nesse momento: atua em programa de pós-graduação bem avaliado (UFMG), publica em periódicos Qualis A, participa da ANPEd no GT 8 (Formação de Professores) além de ter obtido seu título de doutor na Universidade de Wisconsin sob a supervisão de um nome bem influente no campo educacional (Kenneth M. Zeichner)<sup>13</sup>. Em 2011 temos um campo educacional bem estruturado e a área de educação especificamente como uma das mais consolidadas da pós-graduação brasileira.

O discurso de crise da educação brasileira, em 2011 indica que ele deixou de ser monopólio do Estado ou da imprensa e passa a ser disputado hegemonicamente pelo campo acadêmico. O texto de Diniz-Pereira representa a narrativa de “crise do magistério” que ainda estrutura boa parte do debate educacional até os dias de hoje. Com base nesse contexto de amadurecimento e especialização do campo educacional uma hipótese que se pode estabelecer aqui com relação ao discurso de

---

<sup>12</sup> Informações obtidas no site <https://www.isoe.de/en/team/prof-dr-egon-becker>.

<sup>13</sup> Informações obtidas no currículo Lattes do autor.

crise da educação é a de que nesse contexto os pesquisadores já não precisam mais “provar” que existe crise, pois a crise já seria algo dado (um consenso) e assim as disputas no campo se dariam pelo sentido de crise e a proposição de saídas. A crise nesse momento não é mais da escola, nem do aluno pobre ou do sistema excludente. A crise é o professor precarizado e a formação e a valorização docente tornam-se o novo “centro gravitacional” da pesquisa crítica em educação no Brasil.

Após a análise dos 14 textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos a partir do eixo 3, podemos apontar, ainda que de forma parcial, algumas conclusões<sup>14</sup> :

- A sucessão cronológica dos autores publicados na RBEP, do período de 1944-2011 parece funcionar como um sismógrafo das mutações do campo educacional brasileiro ao longo de sete décadas. De 1944 a 1951 não existe um “campo educacional acadêmico” propriamente dito. Há apenas um espaço de intervenção estatal sobre a educação. Os agentes legítimos são definidos pelo capital político-institucional e não pelo capital científico específico. A pesquisa educacional é subordinada à psicologia escolar ou ao direito/administração pública. Na RBEP é possível perceber a atuação dos agentes: Lourenço Filho (1944): advogado, pioneiro da Escola Nova, mas atua como diretor do INEP e sua legitimidade vem do cargo estatal, não de produção acadêmica stricto sensu; Eurico Gaspar Dutra (1946): militar e presidente da República cujo capital é 100 % político-militar. Conclusão: o “campo” ainda é um apêndice do Estado e não há especialização acadêmica; o que existe é autoridade estatal falando sobre educação.
- A partir de 1952 até 1964 assistimos a uma primeira tentativa de autonomização e especialização do campo com Anísio Teixeira no comando do INEP. O campo começa a ganhar contornos próprios com a criação dos CBPEs, censos, pesquisas empíricas, pós-graduação embrionária. Também surgem os primeiros especialistas em educação (pedagogos, sociólogos da educação, economistas da educação). Anísio Teixeira é sem dúvida o primeiro agente que acumula capital científico, político e institucional ao mesmo tempo e consegue impor a educação como objeto de investigação sistemática. O

---

<sup>14</sup> A análise será ainda aprofundada no capítulo dedicado às conclusões.

campo começa a se diferenciar do Estado, mas ainda depende de uma figura carismática (Anísio) e do aparelho estatal (INEP). Os autores publicados no período expressam a incorporação de conhecimentos (que não o jurídico ou o psicológico da era de Lourenço Filho) que procuram dar contorno ao campo da educação (Sociologia, Antropologia, Economia da Educação).

- Já no período entre 1964 e 1985 vemos um retrocesso da especialização no campo educacional com cassações, exílios e controle militar do INEP (afastamento de Teixeira e tentativa de desmonte conforme apontado por Rothen (2005). O campo é “recolonizado” pelo capital jurídico-administrativo e pelo capital técnico-funcionalista importado (USAID). Com relação aos autores publicados na RBEP nesse período temos Perkins (1967) que representa a universidade americana- é um agente externo puro, sem nenhuma inserção orgânica no campo brasileiro; e temos Jayme Abreu e Nádia Franco da Cunha (1967, 1970), técnicos de carreira do INEP e remanescentes da geração formada por Anísio, forçados a falar de forma a não confrontar a ditadura.
- Por fim, no último período, de 1986 a 2011 temos a explosão da especialização e autonomização real do campo educacional acadêmico. A partir da redemocratização e consolidação da pós-graduação, o campo finalmente atinge seu maior grau de diferenciação e especialização da história. Nos textos publicados na RBEP, temos Becker (1986), sociólogo alemão, doutor, professor visitante que representa a importação crítica de capital científico internacional, agora em diálogo igualitário com o campo brasileiro; e Diniz-Pereira (2011), doutor por universidade norte-americana de ponta (Wisconsin-Madison), orientado por Kenneth Zeichner, professor titular em programa de pós-graduação, o protótipo perfeito do especialista acadêmico contemporâneo.
- Com relação ao discurso de crise da educação e o eixo proposto, a análise aponta para um constante deslocamento do sujeito da crise. Um discurso de crise se faz sempre presente, no entanto, a depender do momento a crise é sempre identificada não na escola e sim em outras instâncias: quando o Estado domina, a crise é da nação; quando Teixeira domina, a crise é do povo excluído; quando o regime militar domina, a crise é do sistema “atrasado” e, finalmente, quando o campo acadêmico domina, a crise passa a ser do professor precarizado.

- A revista funciona como termômetro e arena: quem publica ali está, naquele momento, entre os que têm o direito de falar em nome da crise.

Analisados de forma cronológica/linear os autores da RBEP assim nos mostram que o campo educacional brasileiro passou de um espaço dominado por autoridades político-militares e juristas (1940–1950) para um espaço onde em 2011, o agente legítimo é o pesquisador doutor inserido em programa de pós-graduação e redes científicas internacionais — sinal inequívoco de que, entre avanços e retrocessos brutais, o campo finalmente conseguiu constituir-se como campo acadêmico especializado, ainda que essa conquista siga frágil e disputada. Já o discurso sobre a crise da educação parece nunca ter desaparecido. O que parece ter mudado ao longo do período estudado foram as vozes que tem o direito de definir a crise, quem são suas vítimas e seus culpados. Quanto mais autônomo o campo, mais ousado e interno (autocrítico) é o discurso de crise. Em 2011, o discurso de crise publicado na revista oficial do Ministério da Educação “culpa” o próprio Ministério (e o governo que o controla) pela precarização docente. Isso só foi possível porque o campo educacional, após sete décadas de lutas, conquistou um grau inédito de autonomia simbólica.

#### 5.4 Eixo 4- Impactos e Articulações com a Prática Escolar

Analisarei neste eixo se os discursos presentes nos textos da RBEP propõem soluções, se sugerem caminhos práticos, como se conectam (ou não) ao cotidiano escolar. O objetivo da análise foi identificar proposições ou algum diálogo que tenha sido dirigido para professores e ou outros profissionais da escola.

O texto de Lourenço Filho, “*A educação: problema nacional*”, de 1944, primeiro do corpus de análise, é mais macroestrutural e político-pedagógico, priorizando a organização nacional da educação como instrumento de integração social, moral e econômica, em vez de descrições micro do dia a dia escolar. No entanto, ele implica impactos na prática escolar ao destacar deficiências sistêmicas que afetam diretamente o funcionamento das instituições de ensino. O autor faz sugestões para resolver o “problema educacional”, mas elas se dirigem basicamente a governantes e

administradores. O texto não dialoga com a escola ou com o seu cotidiano, mas Lourenço Filho expressa que a escola sente os efeitos da “crise” como reflexo de falhas sistêmicas, manifestando-se em isolamento, ineficácia e desconexão com necessidades nacionais. Isso é coerente com a ideia de que a escola absorve a crise: ela é o “terreno” onde o problema se materializa, perpetuando desigualdades e impedindo a formação cívica/produtiva.

“*O problema da educação nacional*”, de Eurico Gaspar Dutra, publicado em 1946 é um discurso político-programático, dirigido a um público amplo, com ênfase na educação como ferramenta de democracia, trabalho e unidade nacional. Dutra propõe algumas soluções para mitigar os problemas educacionais, mas aqui novamente as soluções são dirigidas a governantes, implicando secundariamente ações nas escolas. Os caminhos práticos sugeridos, sempre pautados pelas leis existentes, como a profissionalização no 2º grau, formação e apoio a professores, dentre outros, dialogam apenas indiretamente com os atores escolares e dependem de parcerias, convênios e recursos financeiros. Pelo discurso de Dutra é possível afirmar que a escola é o terreno onde a “crise” é sentida por meio da exclusão, precariedade e formalismo, mas esse discurso não é endereçado às escolas, embora as soluções propostas impliquem que os professores devam incorporar valores democráticos e práticos para mitigar impactos.

Luiz Reissig, cujo texto, “*A educação: primeiro problema nacional e internacional*” foi publicado na RBEP em 1952, redefine a crise educacional como mero sintoma de miséria absoluta: metade da humanidade analfabeta, “trapos humanos”, ignorância como a mais mortífera de todas as doenças sociais. A frase devastadora é: “o problema foge, de pronto, do âmbito escolar. Pertence mais à vida que à escola” (p.70). Em regiões pobres (a imensa maioria do Brasil rural nesse momento), o alfabeto é inútil ou até repellido porque o nível de vida está abaixo do limiar em que a leitura e a escrita fazem sentido. A experiência-piloto da UNESCO no Haiti é o modelo: técnicos de saúde, agricultura e saneamento chegam antes dos professores. O cotidiano escolar, nesse diagnóstico, é um deserto de sentido: turmas desmotivadas, abandono em massa, analfabetismo funcional crescente, rejeição ao livro. O professor praticamente desaparece do texto – não há uma única linha que lhe diga o que fazer ou que lhe dê esperança de que sua prática isolada possa mudar algo. O texto propõe soluções radicais e inovadoras, invertendo a lógica tradicional: o analfabetismo não é combatido primordialmente pela escola, mas pela melhoria das condições

socioeconômicas básicas (saúde, alimentação, moradia, trabalho, produção). Aqui o texto não apenas não dialoga com a escola: ela é declarada quase impotente: a crise só será enfrentada fora dela, por políticas de desenvolvimento humano básico.

O texto “*A crise do ensino*” publicado na RBEP em 1953 de autoria de Abgar Renault é uma aula inaugural com tom crítico e diagnóstico, priorizando a formação de professores secundários como chave para superar deficiências. Até aqui, é o texto que mais aponta problemas concretos enfrentados na escola e nas salas de aula. Renault não se contenta com diagnósticos macroestruturais (como Lourenço Filho ou Dutra) nem com inversões radicais (como Reissig): ele aponta o dedo para o que acontece dentro da escola secundária brasileira dos anos 1950 e considera isso o núcleo duro da crise. Para ele, a crise não é principalmente de acesso (quantitativa) nem de estrutura econômica (como em Reissig), mas de qualidade ética e pedagógica. A escola secundária brasileira dos anos 1950 é, em suas palavras, uma instituição que:

- ensina a decorar, não a pensar;
- não forma para a pesquisa nem para a expressão clara;
- vive de simulações e fraudes;
- não seleciona, não exige, não respeita o conhecimento.

Em resumo, Abgar Renault é o único dos autores analisados até agora que “entra na sala de aula”. Enquanto Lourenço Filho fala da escola como projeto nacional, Dutra como peça de um programa político e Reissig como quase irrelevante diante da miséria, Renault olha para dentro da classe e diz, sem rodeios: “o que se passa aqui todos os dias é pedagogicamente indefensável e moralmente inaceitável”. É a crítica mais concreta e mais próxima do cotidiano escolar que encontramos, até então, nesse período da revista.

Ainda em 1953, em seu texto “*Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira*”, Anísio Teixeira não fala de “crise do ensino” como Abgar Renault, que olhava para dentro da sala de aula e via memorização, fraude e desmoralização. Anísio fala de uma crise civilizacional muito mais profunda: o Brasil ainda não conseguiu fazer a passagem da sociedade colonial-reprodutora para a sociedade moderna-industrial-democrática. A escola brasileira, tal como existe, é um resquício colonial: elitista, livresca, verbalista, incapaz de produzir a “cultura técnica e científica”

que a nova civilização exige. A crise, portanto, não é de má qualidade pedagógica localizada, mas de inadequação histórica completa: a escola atual forma “humanistas estéreis” e “letrados ociosos” em vez de cidadãos produtivos, críticos e tecnicamente competentes. Teixeira então propõe uma reconstrução do sistema educacional brasileiro e traz dados e sugestões para executá-la. Ainda que o texto não fale diretamente com a escola, ele inclui o conhecimento dos professores e suas práticas como sendo de grande relevância para a reconstrução da educação. Ele escreve:

Recolocada, assim, a educação escolar nas suas verdadeiras bases de processo de vida e de transmissão de cultura por teorias e práticas sempre postas em dia pelos estudos especializados na universidade e pelos estudos levados a efeito pelos próprios professores nas escolas – teremos estabelecido as condições de liberdade e de empreendimento indispensáveis para o progresso indefinido da educação (Teixeira, 1953, p.10).

De forma geral, o texto parece se dirigir a uma audiência culta, acadêmica ou para formuladores de políticas.

Em outro texto de 1953, intitulado “*A crise educacional brasileira*”, Anísio Teixeira descreve alguns sintomas que qualquer professor, diretor ou aluno da época (e, assustadoramente, de hoje) reconhecia no dia a dia. Ele escreve:

com efeito, para que a escola pudesse reduzir as suas atividades ao tempo escasso com que conta e conformar-se com o professor apressado e assoberbado que a serve, foi necessária a adoção de objetivos os mais simplificados possíveis. A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre - nossas instituições políticas e a prática da cidadania. A escola ministra em regra conhecimentos verbais, aprendidos por meio de notas, que se decoram, para a reprodução nas provas e exames, revive até a apostila ou a “sebenta”! (Teixeira, 1953, p.35-36)

Ele mostra que a escola sente a crise na pele – na forma de tempo reduzido, ensino decorado, desestímulo ao professor, diploma sem conteúdo. Propõe, porém, uma saída estrutural de longo prazo, não um conjunto de ações paliativas ou “boas práticas” para o professor sobreviver dentro do sistema. Por isso é um discurso que fala com muita clareza à escola (na descrição da dor), mas fala pouco à escola (nas soluções imediatas). É um grito de “vamos reconstruir o sistema” dirigido ao poder público, não um manual de sobrevivência para quem está na trincheira.

Em 1958, a RBEP publicou o texto “Educação: problema da formação nacional”, também de autoria de Teixeira. Aqui, novamente, ele traz dados pintando um quadro realista e doloroso do dia a dia escolar nos anos 1950, que ecoa problemas persistentes. Ele descreve a crise não como abstração, mas como uma realidade palpável que afeta alunos, professores e diretores. Teixeira usa metáforas como “escola por sessões” ou “mandarinato das letras” para mostrar como o sistema falha no cotidiano, frustrando quem está na escola – professores sobrecarregados, alunos evadindo, comunidades sem escolas enraizadas. Ele dedica boa parte do texto a um plano prático e estrutural para reformar o sistema, com foco em descentralização e vitalidade local. As propostas são viáveis e direcionadas à prática, influenciando reformas futuras como a LDB de 1961. Mas novamente o texto só dialoga em parte com a escola, especialmente no diagnóstico, mas as soluções são macroestruturais (descentralização, fundos, conselhos), direcionadas a políticos, administradores e governos.

Já em 1959, a RBEP publicou o texto “*A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros*”, de autoria de Renato Jardim Moreira, e nele o autor reconhece que há uma crise educacional brasileira e descreve como ela é sentida na escola, porém ele não propõe caminhos práticos. O texto é escrito de “fora, para fora da escola”. O interlocutor implícito é o pesquisador acadêmico, o planejador, o gestor de sistema. Exatamente por sua preocupação central (criticar a estatística isolada e defender a investigação social profunda), o texto não consegue falar com a escola, não oferece ferramentas, não constrói mediações práticas. A proposta fica suspensa no plano da produção de conhecimento científico-institucional: “primeiro pesquisemos direito, depois veremos o que fazer”.

No texto “*Problemas brasileiros de educação*”, publicado em 1967, Jayme Abreu aponta com vigor um cenário catastrófico de crise na educação brasileira: a crise é profunda porque o país é subdesenvolvido, desigual e mal planejado. Essa crise atinge dramaticamente a escola cotidiana — que é retratada como lugar de miséria material e pedagógica —, mas o texto não oferece à escola nenhuma ferramenta, caminho ou esperança prática. Não há articulação com a prática escolar: há apenas denúncia endereçada ao Estado e à intelectualidade progressista. O professor, o diretor e o aluno da escola real são figuras quase mudas nesse discurso: aparecem como vítimas, nunca como sujeitos possíveis de ação, ainda que limitada. As poucas passagens que poderiam ser lidas como “propositivas” são genéricas e de cunho

político-macro: maior investimento público, reforma universitária, planejamento nacional, federalização efetiva do ensino etc. Todas ficam no nível da política educacional de Estado, nunca chegam à escola real.

Ainda em 1967, a RBEP publicou o texto *“Conferência internacional sobre a crise mundial da educação”* de James Perkins. Trata-se de um diálogo com uma plateia internacional de alto nível (reitores, ministros, dirigentes de fundações, especialistas reunidos em Williamsburg, Virgínia) e, eventualmente, com diretores de sistemas educacionais nacionais ou estaduais. Apesar de soar mais propositivo que o discurso de Abreu, Perkins apresenta algumas ideias para a gestão educacional, que são destinadas, mais uma vez, ao “macro”. A escola, o professor, os alunos e o cotidiano escolar acabam sendo objeto do discurso, mas não os interlocutores. Ainda assim, as soluções propostas no texto (fruto da conferência) são mais realistas e inclusive reverberam nos dias de hoje (sistemas de avaliação, coleta sistemática de informações educacionais, formação de qualidade para professores, distribuição de recursos, ajuda de órgãos externos como a UNESCO e Banco Mundial).

Já em 1970, a RBEP publicou o texto de Nádia Franco da Cunha, intitulado *“A crise da educação escolar e as tarefas da universidade”* no qual a autora, apesar de no título apontar a crise da educação escolar, foca na verdade na crise da universidade. Ele não é dirigido à escola, é de cunho teórico-político e não propõe caminhos práticos para a superação dos problemas. A escola aqui é mais uma vez palco da crise, mas não parece ser considerada como espaço para intervenção.

Em 1971, a RBEP publicou um texto póstumo de Anísio Teixeira intitulado *“Educação: suas fases, seus problemas”*. O curto texto, apesar de trazer em seu conteúdo apontamentos relevantes sobre crise da educação no Brasil, é de cunho político. Teixeira não está falando para a escola ou para os professores. O texto é eloquente no diagnóstico, mas conciso na prática. É um lamento sereno e erudito de um pioneiro que, “no fim da vida”, parece ter concluído que o Brasil simplesmente não quis (ou não soube) fazer a revolução educacional que ele sonhara antes. Para o professor daquela época (e de hoje), o texto oferece compreensão, mas nenhuma saída prática.

O penúltimo texto deste corpus, *“Um discurso científico sobre a educação e crise: a Sociologia da Educação na República Federal da Alemanha”*, de autoria de Egon Becker e publicado em 1986, tem como objetivo mostrar como a Sociologia, apesar de ter nascido com pretensões críticas e emancipatórias, acabou se transformando

em um discurso acadêmico autocentrado, distante da prática escolar e incapaz de oferecer respostas concretas à crise educacional alemã. O texto é uma metacrítica e mais: além de não falar com ou para o professor que está na escola ele parece repetir um padrão observado na revista (diagnóstico sofisticado + zero prática), e, para além disso, denunciando esse padrão como doença crônica da própria ciência educacional.

Por fim, em 2011 a RBEP publicou o texto "*O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira*" de Júlio Emílio Diniz Pereira. O artigo, baseado em uma palestra de 2009, é essencialmente diagnóstico-analítico, usando a metáfora do "ovo ou a galinha" para discutir o dilema causal da crise (da profissão docente e não da escola). No entanto, o autor sugere "formas de se sair desse suposto dilema", focando em fatores múltiplos e propondo saídas genéricas (mudança do paradigma de formação, melhores salários, turmas menores, dedicação exclusiva a uma única escola, dentre outros) que são destinadas a governantes e à universidade. O texto tem um público bem definido: são acadêmicos e pesquisadores da linha de Formação de Professores, um campo de pesquisa bastante consolidado e produtivo da área de educação no Brasil.

Ao findar a análise dos textos sob a ótica do eixo 4, algumas conclusões são possíveis de enunciar. Antes, porém, penso ser importante dizer que apesar de parecer tarefa fácil observar se os textos estabelecem diálogo com a escola, o processo de análise neste eixo suscitou algumas questões. A primeira delas diz respeito mesmo à função da revista especializada. Hoje, acredito que seja possível afirmar que as revistas especializadas na área de educação (e em outras) servem como suporte para as pesquisas e estudos nesse campo e se destinam majoritariamente aos profissionais da área (acadêmicos). Assim, talvez não seja esperado que textos veiculados pela revista conversem com a escola. Entretanto, estamos diante de um recorte temporal que compreende o nascimento do campo educacional acadêmico até sua consolidação, um tempo em que as regras próprias do campo, seus capitais e troféus ainda não estavam definidos. Acredito então, que procurar a interlocução com a escola nos textos selecionados que tratam de crise da educação e da escola é legítimo. Talvez seja uma expectativa ingênua, mas do ponto de vista lógico, penso que esse seria o movimento esperado. A segunda questão, que decorre da primeira, é que talvez se possa questionar se é função dos textos veiculados na Revista apontar caminhos práticos para as escolas. E nesse ponto,

talvez seja novamente uma expectativa “romântica”. Mas em se tratando de discursos sobre a crise da educação, das escolas e dos professores eu esperava observar alguma proposição que considerasse a escola, seu cotidiano, seus atores.

Feitas essas pequenas observações, o que se pode concluir a partir das perguntas que nortearam o eixo 4 é que:

1. Quase a totalidade dos textos trata a crise educacional brasileira como fenômeno essencialmente sistêmico, estrutural, econômico, histórico ou civilizacional. Mesmo quando descrevem com precisão o sofrimento vivido na escola cotidiana (falta de tempo, memorização, fraude, abandono, professores sobrecarregados, desmotivação, diploma sem conteúdo), as soluções propostas são quase sempre dirigidas a instâncias externas à escola;
2. Ausência quase absoluta de diálogo direto com a prática escolar. Todos os autores, excetuando-se alguns apontamentos de Renault e Teixeira, são extremamente precisos e comoventes no diagnóstico do cotidiano, mas não oferecem aos professores, diretores ou alunos qualquer orientação prática imediata.
3. As soluções propostas são estruturais, de longo prazo e raramente chegam à escola real. Quando há propostas, elas se situam em três grandes grupos: (a) reformas legais, orçamentárias e administrativas de alcance nacional (Lourenço Filho, Dutra, Anísio Teixeira, Jayme Abreu); (b) priorização do desenvolvimento socioeconômico básico antes da escolarização (Reissig); (c) produção de conhecimento mais sofisticado ou mudança de paradigmas na universidade e na pesquisa (Moreira, Nádia Franco, Becker, Júlio Emílio). Nenhuma delas oferece à escola ou ao professor ferramentas, metodologias, estratégias ou mesmo esperança de ação autônoma ou localizada no curto/médio prazo. O professor é quase sempre invisibilizado como sujeito de mudança; quando aparece, é como vítima ou como peça passiva de um sistema que precisa ser reconstruído “de fora para dentro”.
4. Padrão histórico persistente por quase sete décadas. De 1944 a 2011, o discurso acadêmico-político publicado na RBEP reproduz, com impressionante consistência, o mesmo padrão: diagnóstico sofisticado e frequentemente dolorosamente realista do cotidiano escolar; ausência de interlocução direta

com quem vive esse cotidiano; transferência da responsabilidade da solução para instâncias macro (Estado, economia, universidade, pesquisa).

Os textos da RBEP analisados reconhecem, com rara clareza e profundidade, que a crise educacional brasileira se materializa dramaticamente no cotidiano da escola. No entanto, praticamente não dialogam com esse cotidiano nem oferecem aos seus atores qualquer caminho prático ou protagonismo para enfrentá-la. A escola é tratada como terreno de manifestação da crise, nunca como espaço possível de resistência ou transformação autônoma. Prevalece, ao longo de quase 70 anos, um discurso que diagnostica “de fora” e propõe soluções “de fora”, deixando professores, diretores e alunos como espectadores ou vítimas de um processo cuja resolução é sistematicamente postergada para instâncias superiores ou externas. Tal configuração revela, ou, pelo menos, reforça, uma ideia que tem me acompanhado ao longo deste estudo e que chamo de “colonização da escola”<sup>15</sup>. A educação escolar permanece, no campo educacional acadêmico brasileiro, como objeto de discurso e de intervenção, mas raramente como sujeito produtor de conhecimento ou protagonista de sua própria história.

---

<sup>15</sup> A educação escolar é um campo à margem do campo educacional acadêmico e colonizado por ele e pelos campos político e econômico. Pretendo explorar essa ideia nas conclusões.

## 6 CONCLUSÕES: “ANÁLISE DAS ANÁLISES”

*A questão de saber o que é fazer ciência ou, mais precisamente, o esforço dispendido para saber o que faz o cientista, quer ele saiba ou não o que faz, não é somente uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem (2010, p.21)*

Chegado o término desta tese, trago as palavras de Bourdieu, Chamboredon, e Passeron, do livro “*Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*” para lembrar que a ciência não é neutra. Métodos e teorias são ferramentas que moldam o próprio conhecimento produzido e, portanto, o cientista precisa ter reflexividade: consciência crítica sobre aquilo que ele faz, mesmo quando acredita estar apenas “observando a realidade”.

Ao longo deste estudo, defini um instrumento analítico a partir de quatro eixos que me permitissem romper com as representações espontâneas sobre o objeto e, ao mesmo tempo construir um conhecimento sistemático acerca dele. Agora, no momento da síntese, esse mesmo instrumento volta-se contra mim me obrigando a confrontar as hipóteses inicialmente enunciadas, os objetivos traçados e as promessas de compreensão feitas na introdução com os resultados efetivamente alcançados nas análises. Este capítulo final não pretende, portanto, apenas “fechar” a pesquisa, mas realizar a última operação reflexiva exigida pelo ofício do pesquisador: medir a distância entre o projeto inicial e o conhecimento efetivamente produzido, reconhecer os limites inevitáveis do empreendimento e, sobretudo, indicar em que medida os questionamentos que me moveram encontraram, ou não, respostas consistentes à luz do material analisado.

Antes, porém, quero analisar meu próprio processo de pesquisar e escrever sobre os meus objetos de pesquisa e aquilo que pude conhecer deles.

## O percurso da pesquisa: um movimento em espiral

A primeira conclusão que quero partilhar tem a ver com o andamento da pesquisa e da escrita. Ambos refletem o movimento real que eu fiz desde o momento da definição do meu problema de pesquisa até as análises do capítulo 4. A mim pareceu que eu estava a caminhar com “passos de tartaruga”. Ao reler meus primeiros escritos tive a impressão de que poderia ter evitado certas repetições como no capítulo da metodologia em que apresentei os textos da RBEP, sua ideia central, o contexto histórico e da própria RBEP e depois analisei todos novamente no capítulo das análises. Mas ao fazer essa apresentação eu estava tendo contato com os textos pela primeira vez e meu olhar para eles, naquele momento, gerou um recorte. Depois, em cada eixo, a cada lida no texto eu identificava algo que antes não havia identificado e, assim, optei por manter tudo como estava, mesmo correndo o risco da redundância ou de cansar o leitor que porventura sinta que está lendo a mesma coisa muitas vezes. Não foi como eu senti. Essa decisão de não reescrever capítulos anteriores para “limpar” repetições ou antecipar insights que só surgiram depois tem uma razão de princípio e não de preguiça ou desleixo. Optei por preservar o trabalho tal como ele foi se constituindo, camada sobre camada, exatamente porque acredito que a tese não é apenas o conjunto das suas conclusões, mas o registro visível do processo pelo qual elas se tornaram possíveis.

Essa aparente repetição é, para mim, a marca mais honesta do movimento real da pesquisa: não caminhei em linha reta, mas em espiral. Cada volta ao mesmo material foi feita de um lugar diferente, com perguntas mais precisas e, sobretudo, com a consciência crescente dos efeitos que o próprio ato de analisar produzia sobre o objeto analisado.

Manter essas “repetições” foi, portanto, uma escolha deliberada de não maquiar o percurso. Reescrever os capítulos anteriores para que parecessem prever o que só vim a compreender depois teria sido praticar exatamente aquela ilusão retrospectiva contra a qual Bourdieu nos previne: a crença de que o caminho foi sempre evidente, de que o pesquisador soube desde o início para onde ia. Prefiro assumir que muitas vezes só soube o que procurava depois de ter encontrado e que, não raro, encontrei justamente porque procurei de outro jeito. Deixar visíveis essas idas e vindas é, para mim, a forma mais sincera de exercer a vigilância epistemológica que o próprio Bourdieu reclama: não esconder os momentos de hesitação, os becos sem saída, os

retornos ao mesmo documento, os insights que só apareceram quando já estava escrevendo outro capítulo.

Essa opção também carrega uma marca política no interior da escrita acadêmica brasileira, tão marcada pela exigência de textos “redondos”, sem arestas, sem cicatrizes. Ao deixar o rastro do trabalho, estou dizendo que o conhecimento não nasce pronto, cristalino, mas se constrói em luta: luta com o material, luta com as próprias limitações do pesquisador, luta com o tempo (e com os prazos). A tese, assim, não se apresenta apenas como um conjunto de resultados, mas como um documento do processo de objetivação que ela mesma realizou. E é exatamente por isso que este capítulo final começa por aqui: antes de anunciar o que “concluí”, preciso assumir como cheguei até aqui.

Nesse sentido, outra escolha que também moldou profundamente os resultados foi a decisão deliberada de não perseguir o discurso de crise da educação brasileira por seus sintomas setoriais (crise do ensino primário, crise das escolas normais, crise do ensino médio, crise das universidades etc.), mas de buscá-la no momento em que ela se apresenta como crise global do próprio sistema educativo, como uma categoria totalizante que os próprios atores do campo mobilizam para dar sentido à totalidade das suas experiências de mal-estar, desordem e ruptura.

Se eu tivesse optado por outro caminho, mapear “a crise” em cada subsistema ou nível de ensino ao longo de décadas, teria certamente construído um *corpus* muito mais extenso em quantidade de documentos e em extensão temporal. O resultado seria uma tese mais panorâmica, possivelmente mais “completa”.

Prefiro assumir que escolhi o caminho inverso: acabei circunscrevendo o *corpus* a um conjunto relativamente pequeno de textos, uma representação que pretende abarcar o todo, que reorganiza hierarquias, legitima reformas, desloca culpados e, sobretudo, funciona como operador de transformação do próprio campo educativo. Foi essa crise “em maiúscula”, crise-síntese, crise-símbolo, que me interessou.

Reconheço que outro recorte teria produzido outro objeto e, portanto, outras conclusões. Mas é exatamente essa constatação que reforça a lição bourdieusiana: o objeto da pesquisa não preexiste ao ato de pesquisar; ele é construído pelas escolhas (teóricas, metodológicas, temporais, documentais) que fazemos. E eu escolhi construir um objeto em que a “crise da educação” pudesse aparecer não como pano de fundo difuso, mas como protagonista histórico e analítico.

A segunda conclusão, diz respeito ao recorte temporal definido para a pesquisa que compreendeu um período de 78 anos (1944-2022). Há um hiato perceptível a partir de 2012: não encontrei artigos que, a partir do título, indicassem a discussão de crise na escola ou da educação. Esta lacuna entre 2012 e 2022 impõe um desafio analítico particular à tese: se, por um lado, o período é marcado por uma intensa agitação política no Brasil (crise econômica, impeachment de 2016, movimentos conservadores como a "Escola Sem Partido" e o aprofundamento de reformas como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Novo Ensino Médio), por outro, o *corpus* principal da RBEP não revela a presença explícita dos termos "crise" ou "problema" como identificada nos períodos anteriores. Essa ausência, contudo, não parece indicar o fim da crise. Uma leitura possível é a de que houve uma transformação nos enunciados dentro da RBEP, uma mutação no vocabulário e nas formas de enunciação que reflete a própria evolução do campo educacional brasileiro, cada vez mais especializado e autônomo. Inspirando-me na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, é possível supor que essa diluição do discurso explícito sobre a "crise" não é mero acidente ou silêncio contingente, mas o resultado de um processo de autonomização progressiva do campo, no qual as lutas simbólicas se revestem de termos mais técnicos, eufemizados e "científicos", incorporando um novo *habitus* que orienta as práticas discursivas dos agentes. No caso do campo educacional, essa especialização, conforme apontada por Cordeiro (2020) e Vitorino (2022), acelerada a partir das décadas de 1990 e 2000 com a expansão da pós-graduação em educação, a profissionalização da pesquisa pedagógica e a influência de paradigmas internacionais como os da avaliação educacional e da gestão por competências, pode ter feito com que o termo "crise" cedesse lugar a expressões mais neutras e operacionalizáveis, como "desafios", "deficiências", "inequidades", "reformas necessárias" ou "indicadores de desempenho". Esses novos termos não negam a existência de problemas estruturais, mas os reconfiguram dentro de um *habitus* acadêmico-científico que privilegia a análise empírica, a mensuração quantitativa e a proposição de soluções técnicas, em detrimento de narrativas totalizantes ou contestatórias.

Essa transformação reflete, portanto, a conquista de uma autonomia pelo campo educacional brasileiro<sup>16</sup>, que se distancia das intervenções externas mais

---

<sup>16</sup> Me refiro ao campo educacional acadêmico.

brutais<sup>17</sup> para se fechar em suas próprias lógicas internas de produção de conhecimento. O *habitus* dos pesquisadores, moldado por essa autonomização, leva ao abandono progressivo do termo “crise” e ao investimento ativo em novos conceitos e léxicos emergentes. Longe de ser apenas uma rejeição passiva, trata-se de uma estratégia de distinção e de luta pelo monopólio da nomeação legítima: cada novo termo (resiliência, governança, competências, inclusão, aprendizagem ao longo da vida, ecossistemas educativos, dentre outros) é colocado em concorrência para se impor como o nome científico legítimo das transformações em curso, reforçando simultaneamente a autoridade específica do campo e a posição dos agentes que o mobilizam em primeiro lugar.

Assim, a “crise” não desaparece; ela se dilui e se metamorfoseia, tornando-se invisível nos títulos da RBEP pós-2011, mas potencialmente presente em análises mais sutis sobre desigualdades, evasão escolar ou impactos das políticas neoliberais. Essa conclusão pode abrir caminho para futuras pesquisas que, para além do meu recorte, investiguem esses novos enunciados como expressões veladas da mesma tensão estrutural que atravessou os 78 anos aqui examinados.

Uma terceira problematização que gostaria de compartilhar, ainda sobre o aspecto metodológico, tem a ver com a escolha da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como objeto único e fonte de pesquisa. Nesse momento de finalização tenho me perguntado o que eu teria encontrado caso tivesse optado por analisar outros periódicos. Teria o discurso de crise soado da mesma forma? O distanciamento entre o discurso de crise presente na Revista e a cotidianidade da escola seria tão evidente? Penso que o questionamento é legítimo e que a resposta pode ao mesmo tempo fragilizar ou fortalecer a pesquisa aqui desenvolvida. Isto porque a forma como a crise aparece na RBEP está profundamente relacionada ao lugar institucional da revista. Mas isso não invalida os resultados. A RBEP nasce ligada ao INEP e surge ancorada no Estado nacional desenvolvimentista, ocupando uma posição estratégica no campo educacional como porta-voz autorizado, durante décadas, de diagnósticos legítimos sobre a educação brasileira. Do ponto de vista bourdieusiano, isso significa que a RBEP não é apenas um repositório neutro de textos, mas uma instância de consagração e legitimação discursiva. Logo, o discurso da crise que aparece ali não é “qualquer” discurso e sim o discurso que pôde circular com autoridade naquele

---

<sup>17</sup> Mas não ainda livre de intervenção já que o campo educacional está ainda subordinado ao Estado que define os critérios de excelência, de produtividade, diretrizes...

espaço. Se a crise aparece desse modo na RBEP, isso já diz algo fundamental sobre como o próprio Estado e seus intelectuais autorizados passaram a enxergar (e administrar) a educação. Nesse sentido, não se trata de perguntar se a crise “existe” ou se a revista a “distorce”, mas de compreender como determinadas construções discursivas se tornam possíveis e legítimas. Como afirma Bourdieu,

Se é importante nomear corretamente o que afeta o mundo social, é porque como diz o senso comum através de uma expressão popular que considero muito adequada, “a língua aguenta qualquer coisa”: tudo pode ser dito, podemos até dizer aquilo que não existe” (2021, p.149).

É justamente essa capacidade performativa do discurso que está em jogo. A crise adquire existência social não por corresponder exatamente a um estado empírico unívoco, mas porque é enunciada por agentes dotados de autoridade suficiente para fazer ver e fazer crer. Assim, a RBEP não apenas registra a crise: ela participa de sua produção linguística legítima no interior do campo educacional acadêmico.

Dizer que a RBEP participa da produção legítima do discurso de crise não significa afirmar que a crise escolar “não existe” ou que se trata apenas de um artifício retórico. Pelo contrário: o que se revela é que a realidade objetiva da escola e sua tradução discursiva são inseparáveis, pois a própria escola, enquanto espaço atravessado por normas estatais, por expectativas sociais e por tensões internas, também produz discursos que reforçam determinadas percepções de crise. Aqui, a advertência de Bourdieu: “a língua aguenta qualquer coisa: tudo pode ser dito, podemos até dizer aquilo que não existe”, ajuda a compreender que os modos de nomear um fenômeno podem ampliar, deslocar ou mesmo ocultar suas causas profundas, mas não anulam sua existência empírica. Há, sim, problemas reais, materiais e cotidianos na escola: condições de trabalho, demandas contraditórias, políticas que se superpõem, expectativas inalcançáveis. Entretanto, parte do sentimento de crise que vivemos como profissionais decorre do modo como interpretamos essas tensões sem conhecer plenamente aquilo que é próprio da cultura escolar, como lembra Benito (2017), e sem perceber os atravessamentos do Estado que incidem sobre a prática. Nesse sentido, a escola não é apenas objeto de discursos de crise produzidos “de fora”: nós, que a vivemos diariamente, também contribuimos para produzir e reproduzir certas formas de inteligibilidade da crise,

muitas vezes sem perceber que nomeamos como falência estrutural aquilo que, na verdade, faz parte da lógica própria do cotidiano escolar.

### **A crise vivida e a crise produzida: tensões entre cultura escolar e colonização**

Gostaria também de partilhar algumas reflexões possíveis a partir de minha narrativa, que foi redigida logo no início da pesquisa e da escrita deste texto. Ela representa a vivência genuína de uma profissional que ocupa no espaço escolar uma posição de gestão, e como tal, além de carregar suas próprias angústias, também acaba por absorver as angústias e discursos de todos que lá estão: professores, pais, alunos, funcionários e colegas que, como eu, estão à frente de uma escola.

Compreendi que determinadas situações são inerentes ao cotidiano escolar e isso não significa naturalizá-las ou aceitá-las de forma acrítica, mas reconhecê-las como produtos de uma cultura escolar específica, historicamente constituída e atravessada por múltiplas determinações. Nesse sentido, a narrativa inicial desta pesquisa, antes de ser um relato meramente pessoal, revela-se como uma expressão situada das tensões estruturais que conformam a vida escolar contemporânea.

À luz das contribuições das obras de Pierre Bourdieu e Benito aqui mobilizadas, é possível compreender a escola como um espaço social dotado de uma cultura própria, mas profundamente marcado pelas imposições simbólicas do Estado, conforme Vitorino (2025). As angústias vivenciadas no cotidiano da gestão escolar e reiteradas nos discursos de professores, famílias e estudantes não emergem apenas de falhas individuais ou de incompetências locais, mas da posição que a escola ocupa no interior do campo educacional e de sua relação de dependência em relação às políticas, normas e expectativas estatais. O que se vivencia como crise cotidiana é, em grande medida, o efeito da incorporação de exigências externas que frequentemente desconsideram a lógica própria da cultura escolar. A escola é chamada a responder por problemas sociais, culturais e econômicos cuja origem está fora de seus muros, o que produz um sentimento permanente de insuficiência e falha, tanto nos sujeitos que nela atuam quanto nos discursos que sobre ela se constroem.

Portanto, a narrativa que inaugura esta pesquisa pode ser reinterpretada, ao final do percurso analítico, não como um relato isolado de mal-estar profissional, mas como a expressão incorporada de um conjunto de discursos, expectativas e exigências socialmente produzidas. A gestão escolar aparece, assim, como um lugar

privilegiado de condensação dessas tensões, uma vez que nela se cruzam as demandas do Estado, do campo educacional acadêmico, da comunidade escolar e dos sujeitos concretos que habitam a escola.

Retomar essa narrativa nas conclusões me permite reconhecer que a crise vivenciada no cotidiano escolar não é apenas um sentimento subjetivo, tampouco um fenômeno exclusivamente empírico, mas um efeito simbólico de processos históricos, políticos e culturais que atravessam a escola contemporânea. Ao compreender isso, esta pesquisa reafirma a importância de deslocar o olhar da culpabilização dos sujeitos escolares para a análise das condições estruturais que produzem e mantêm o discurso da crise da educação escolar.

E aqui quero explorar a ideia de colonização da escola<sup>18</sup>. Inspirando-me em Bourdieu compreendo que essa colonização ocorre quando a escola perde a capacidade de produzir sua própria leitura de si mesma, quando o “olhar legítimo” sobre o que ela é, faz e deveria fazer passa a ser monopolizado por agentes externos, dotados de maior capital simbólico. A escola, nesse processo, deixa de ser agente (para usar termos mais bourdieusianos) e torna-se objeto de discurso, de intervenção e de avaliação. A narrativa que inaugura esta tese, escrita a partir do lugar da gestão escolar, revela justamente esse efeito: vivemos a escola como profundamente atravessada por demandas externas que a desestabilizam e a deslocam, produzindo uma sensação de crise que não nasce em seu interior, mas que se impõe sobre ele.

Conforme apontado ao longo da pesquisa, Bourdieu nos ajuda a compreender como diferentes esferas sociais se organizam em campos, espaços sociais relativamente autônomos, dotados de suas próprias regras, capitais específicos e lógicas de disputa.

Em texto em que utiliza as ideias de Bourdieu sobre o Estado, Vitorino (2025) também nos convidou a pensar o Estado não como uma instância neutra, mas como um *metacampo*: um espaço que concentra e articula o poder simbólico e a autoridade legítima sobre os demais campos sociais. O Estado moderno, nessa perspectiva, detém o “monopólio da violência simbólica legítima”, isto é, a capacidade de definir

---

<sup>18</sup> Embora eu tenha chegado a essa ideia de forma espontânea a partir das reflexões em Bourdieu acredito que existem estudos que apontam a escola como um campo colonizado, embora com um referencial teórico diferente. Alguns exemplos: A colonização da Escola pela racionalidade instrumental, Maria João Cardoso de Carvalho; Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas: Barbara Ramalho e Lucia Helena Alvarez Leite

normas, categorias e diagnósticos que são aceitos socialmente como verdadeiros ou normativamente obrigatórios.

Quando aplicamos essa análise ao campo educacional, torna-se possível entender a “colonização do campo escolar” como um efeito das relações de força que conformam a educação brasileira: agentes estatais, políticos, acadêmicos e econômicos, dotados de maior capital simbólico e de acesso privilegiado aos mecanismos de legitimação, acabam definindo o que conta como problema, o que merece ser medido, e quais soluções são consideradas admissíveis. Esses agentes ocupam posições dominantes em campos adjacentes (político, acadêmico, administrativo) que, por meio de instrumentos como periódicos, avaliações, políticas e normas, incidem sobre a escola de fora para dentro, reduzindo sua autonomia de definição e apropriando-se da autoridade para nomear sua própria realidade.

Assim, a colonização não se dá por imposição coercitiva direta, mas por meio da produção e imposição de categorias de compreensão como “crise”, “desempenho”, “deficiência” que passam a orientar práticas, expectativas e julgamentos na escola. É esse poder simbólico, a capacidade de fazer ver e fazer crer que certas definições são as mais legítimas, que permite a agentes externos modelar não somente discursos sobre a escola, mas também as ações e percepções dos próprios agentes escolares. A escola, nesse jogo, é frequentemente colocada como objeto de discurso e intervenção, mais do que como sujeito capaz de nomear e interpretar suas próprias condições de existência

Benito (2017) também ajuda a compreender essa tensão ao insistir que existe uma cultura escolar com lógicas próprias: ritmos, rituais, práticas sedimentadas historicamente que não podem ser simplesmente substituídas por modelos externos sem produzir rupturas e efeitos de desajuste. O que frequentemente nomeamos como “problema” ou “crise” não é senão a fricção entre essa cultura própria e as expectativas alheias que lhe são impostas. Nesse sentido, o discurso da crise é também efeito de um desconhecimento profundo do que é próprio da escola, desconhecimento esse reproduzido pelo Estado, pela academia e por nós mesmos, que habitamos a escola, mas internalizamos olhares externos sobre ela.

Arendt (1958) contribui ao lembrar que a escola ocupa uma posição intermediária entre o mundo privado e o mundo público e que, justamente por isso, vive sob a tensão permanente de ser responsabilizada por questões que excedem suas funções.

Ball e Collet-Sabé (2021) mostram como as políticas educacionais contemporâneas, ao operarem em regime de “governança” e accountability, aprofundam essa colonização ao exigirem da escola resultados mensuráveis, padronizados, frequentemente desconectados de seu cotidiano.

Larrosa (2023) e Masschelein e Simons (2013) cada um à sua maneira, reforçam a ideia de que a escola está sendo capturada por discursos que a transformam em prestadora de serviços, gestora de riscos, produtora de competências, perdendo sua potência formativa e seu sentido de instituição pública do comum.

É nesse contexto que a expressão “colonização do campo escolar” ganha força: trata-se do processo pelo qual o Estado e os demais campos externos invadem simbolicamente a escola, redefinindo o que ela deve ser, como deve funcionar e quais resultados deve produzir. A crise, nesse movimento, torna-se uma categoria útil para ordenar o caos, justificar reformas, deslocar culpas e organizar o imaginário social, mas também para manter a escola em posição subalterna dentro do campo educacional.

Torna-se especialmente fecundo incorporar ainda as contribuições de Azanha (2011), cuja insistência na necessidade de um conhecimento sistemático sobre o cotidiano escolar ajuda a iluminar o que tenho chamado de colonização do campo escolar. Para o autor, uma abordagem séria da vida cotidiana da escola exige, antes de tudo, abandonar a ilusão tecnicista de que se trata apenas de encontrar uma “metodologia adequada” capaz de decifrar o real. Como adverte Azanha, “a própria expressão é enganadora porque a ideia de método [...] pressupõe a existência de um conjunto de procedimentos sequenciais cuja utilização conduziria a determinados resultados” (p.78), mas o acesso cognitivo à cotidianidade não se resolve por meio de um manual de procedimentos; ele depende de uma perspectiva teórica e de um engajamento intelectual que recuse “a ilusão esterilizante” de procurar garantias metodológicas onde o que falta é compreensão do fenômeno (Azanha, 2011, p. 78). Ao trazer essa reflexão para minha pesquisa, percebo que o distanciamento entre o discurso de crise, sobretudo aquele legitimado por instâncias como a RBEP, e a vida real da escola não decorre apenas de escolhas discursivas ou disputas de poder no interior do campo educacional; ele decorre também da profunda ausência histórica de estudos sistemáticos sobre o cotidiano escolar, ausência que Azanha considera sintomática: “desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro

[...]. O mais, que é o imenso fluxo de pequenos episódios [...] desaparecerá sem marcas” (Azanha, 2011, p. 58).

Essa crítica de Azanha dialoga diretamente com a noção de colonização do campo escolar que venho elaborando. Se o cotidiano permanece opaco, reduzido a reminiscências pessoais ou representações literárias, abre-se espaço para que agentes externos (Estado, academia, organismos internacionais, mercado educacional) imponham suas leituras sobre o que é a escola, o que ela faz, o que deveria fazer e por que supostamente fracassa. A falta de registros sistemáticos sobre a vida escolar cotidiana, como aponta Azanha, não apenas impede uma compreensão profunda da instituição, mas facilita que discursos externos se imponham como únicas narrativas legítimas, produzindo efeitos simbólicos profundos que Bourdieu nos ajuda a compreender como formas de dominação simbólica: quando não há instrumentos internos para nomear as tensões reais, os nomes vêm de fora e passam a organizar tanto o que se vê quanto o que se pode pensar.

A crítica de Azanha ao silêncio acadêmico sobre o cotidiano ajuda a explicar por que tantas vezes interpretamos como falência aquilo que é, na verdade, expressão da cultura escolar: ritmos próprios, conflitos constitutivos, tempos lentos, contradições estruturais e microarranjos que sustentam a vida coletiva. Em vez de tomarmos esses elementos como dados para análise, somos seduzidos pelas “categorias totalizantes” (crise, falência, atraso, ineficácia) que prometem explicações rápidas e permitem que agentes externos classifiquem os problemas e proponham reformas que, ao ignorarem o cotidiano, frequentemente o ferem.

Assim, ao reler minha própria narrativa inicial à luz de Azanha, percebo que aquilo que interpretei como crise desde o lugar da gestão escolar é também efeito dessa lacuna histórica na produção de conhecimento sobre o cotidiano: sem instrumentos para compreender aquilo que é próprio da escola, sem linguagem para nomear suas lógicas internas, acabamos, nós mesmos, por reproduzir discursos externos e por nos sentirmos permanentemente em falta. Ao enfatizar a necessidade de estudos sistemáticos do cotidiano, Azanha nos ajuda a compreender que enquanto a escola for analisada apenas de fora - pelo Estado, pela academia ou pelo mercado - ela permanecerá colonizada, incapaz de produzir seus próprios critérios de valoração, sua própria inteligibilidade e, portanto, sua própria leitura das tensões que vive.

## **Crise Sem Escola: O Discurso da Crise e sua Distância do Cotidiano Escolar**

Ao revisitar conjuntamente os quatro eixos analíticos desenvolvidos no capítulo anterior, tornou-se evidente para mim que o conceito de crise, tal como aparece nos 14 textos da RBEP entre 1944 e 2011, não apenas se desloca ao longo do tempo, mas se revela profundamente polissêmico e sempre estratégico. Sua significação oscila conforme as posições ocupadas pelos agentes que a enunciam e segundo as disputas próprias de cada momento histórico.

Inicialmente, a crise é formulada como um problema de “integração nacional” e “coesão social”, nos termos de Lourenço Filho e Dutra, uma crise cuja superação dependeria de a escola cumprir sua função de unificar o país. Em seguida, nos textos de Anísio Teixeira, ela aparece como desajuste institucional e cultural, vinculada às tensões entre a modernização desejada e a tradição ainda resistente. Já nas produções mais recentes do corpus (Becker, Diniz-Pereira), a crise migra para o plano “epistemológico” ou “profissional”, sendo nomeada como um déficit de formação, de reflexão ou de identidade docente.

Apesar dessas inflexões, um traço se manteve constante: a crise jamais é apresentada como algo que emerge do interior da escola. Ela é sempre sintoma de forças maiores (capitalismo, colonialismo, autoritarismo) que, de fora, pressionam e atravessam o campo educacional. Essa leitura, embora permita mapear dinâmicas macroestruturais importantes, acaba produzindo um efeito ambíguo: desresponsabiliza a prática concreta da escola e, ao mesmo tempo, retira dela agência, confinando-a ao lugar de vítima das circunstâncias.

As análises também mostraram que o discurso da crise não é neutro. Ele se articula diretamente ao contexto político e às formas pelas quais o Estado busca orientar, controlar ou legitimar suas intervenções no campo educacional. Nos períodos autoritários, como o Estado Novo e a Ditadura Militar, a crise tende a ser “tecnificada”, deslocada ou atenuada, como se seu enfrentamento dependesse de planejamento mais racional, de melhor administração ou de reformas universitárias que corrigiriam “falhas” externas (como argumentam Nádia Cunha ou Perkins). Já em contextos democráticos, a crise é intensamente politizada: torna-se instrumento de denúncia das desigualdades estruturais e das promessas não cumpridas de uma educação republicana, movimento visível nos textos de Anísio Teixeira e, mais tarde, de Diniz-Pereira. Assim, ao longo de quase oito décadas, a RBEP funcionou como espaço

privilegiado de alinhamento entre o campo educacional e as agendas estatais de desenvolvimento, ora aderindo, ora tensionando, mas sempre participando dessa disputa.

Outro elemento expressivo observado diz respeito à mudança no perfil dos agentes autorizados a falar da crise. Nas primeiras décadas, predominam ministros, militares, diretores do INEP e formuladores de políticas, agentes fortemente vinculados ao Estado. Em seguida, emerge a figura de Anísio Teixeira, modelo de intelectual híbrido, capaz de transitar entre os campos político e acadêmico. Por fim, a partir dos anos 1990, consolidam-se os acadêmicos especializados, legitimados pela pós-graduação e pela inserção em redes internacionais de pesquisa. Paradoxalmente, quanto mais especializado e autônomo se torna esse grupo, mais se distancia da linguagem e das urgências do cotidiano escolar. O “ensimesmamento” do campo acadêmico, previsto na hipótese que sustentou este trabalho, ganha aqui um contorno preciso.

Talvez a conclusão mais contundente das análises seja o silêncio persistente da escola. Nos textos analisados, a escola aparece frequentemente como objeto de diagnóstico: sua dor é descrita, seus sintomas são listados: a falta de tempo, a memorização, a fraude, a precariedade cotidiana, mas as soluções propostas quase sempre permanecem no nível macro: reformas legais, reorganizações sistêmicas, mudanças estruturais. A imagem que se desenha é a de uma escola colocada sobre a mesa de cirurgia, enquanto políticos e acadêmicos debatem o procedimento adequado sem consultar o paciente. Esse silenciamento, mais do que ausência, é um efeito da própria estrutura do campo educacional, que historicamente concentrou no Estado e na universidade a autoridade para nomear seus problemas e propor caminhos de superação.

## Considerações finais

À guisa de conclusão, ao retomar o problema de pesquisa que orientou este trabalho, compreender como o discurso da crise da educação foi construído ao longo de quase oito décadas pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, posso afirmar que o percurso realizado confirmou minha hipótese inicial, embora a tenha simultaneamente complexificado. Partia da suposição de que o tema “crise da educação escolar” não possuía legitimidade científica no interior do campo acadêmico da educação, sendo percebido como um enunciado próprio da fala ordinária política. A análise dos quatorze textos confirma em parte essa hipótese, mas revela nuances decisivas: a crise conquista, sim, uma forma de legitimidade no campo, porém não como a “crise vivida” nas escolas, e sim como uma crise transmutada, convertida em objeto sociológico, político ou epistemológico. O campo acadêmico, em seu movimento de autonomização, desloca a crise do plano das experiências concretas para o plano da meta-análise: fala-se da crise da profissão docente, da crise da universidade, da crise do próprio campo, enquanto a escola permanece como pano de fundo mudo dessas elaborações.

Assim, o que este estudo evidencia é que a “crise da escola” na RBEP funciona sobretudo como um construto discursivo produzido por elites acadêmicas e estatais, mobilizado para disputar posições e hegemonias internas ao campo educacional, e muito menos como uma ferramenta de diálogo com a prática pedagógica ou com a cultura escolar. A escola aparece, portanto, menos como sujeito de discurso e mais como objeto passível de interpretação e intervenção, confirmando o silenciamento que a hipótese anunciava, mas revelando também o mecanismo específico pelo qual esse silenciamento se produz: a apropriação da crise pelas instâncias autorizadas de nomeação legítima.

Essas constatações permitem que a pesquisa ofereça algumas contribuições específicas que sintetizo aqui. A primeira delas é metodológica: ao analisar um corpus relativamente restrito, mas historicamente contínuo, foi possível observar como os deslocamentos discursivos acompanham (e por vezes antecipam) transformações mais amplas nas relações entre Estado, campo educacional e sociedade. Em vez de um inventário exaustivo de textos, produziu-se uma leitura contextualizada que evidencia os efeitos simbólicos do lugar institucional da RBEP e o modo como ela participou da construção da agenda educacional brasileira.

A segunda contribuição é teórica: ao mobilizar a perspectiva bourdieusiana dos campos, tornou-se visível que a escola não é apenas receptora passiva de políticas e discursos externos. Ela é um campo “colonizado”, cuja autonomia é sistematicamente comprimida pela força normativa do Estado, pela autoridade epistemológica da academia e pelas exigências cada vez mais incisivas de organismos internacionais e do mercado educacional. A crise, nesse sentido, opera como um dispositivo de legitimação da heteronomia: nomeia problemas reais, mas frequentemente desloca sua origem para fora do cotidiano escolar, reforçando modelos de intervenção que ignoram a cultura escolar, justamente aquilo que, como nos ensinaram Benito (2017) e Azanha (2011), deveria ser o ponto de partida de qualquer compreensão consistente sobre a escola.

A terceira contribuição diz respeito à própria compreensão da escola: ao reexaminar minha narrativa inicial, agora iluminada pelos aportes teóricos e pelas análises dos quatro eixos, pude compreender que parte do mal-estar que vivenciamos no cotidiano escolar decorre não apenas das condições concretas de trabalho, mas também do modo como nós próprios internalizamos categorias externas que nos dizem quem somos, o que devemos fazer e por que estamos sempre “em crise”.

Nesse sentido, a pesquisa propõe a noção de colonização do campo escolar como chave interpretativa para compreender essa tensão constante entre a cultura escolar e os diagnósticos que lhe são impostos.

Por fim, é preciso mencionar uma última contribuição, que é também um gesto político: ao revelar os mecanismos simbólicos que sustentam essa colonização, abre-se espaço para imaginar formas de resistência. E resistir, aqui, não significa rejeitar toda influência externa, mas reconquistar a possibilidade de nomear a própria experiência escolar. Isso implica fortalecer pesquisas que partam do cotidiano, não como anedota ou memória episódica, mas como dimensão estruturante da vida escolar; implica investir na formação docente que valorize a cultura escolar como patrimônio e não como obstáculo; e implica, sobretudo, criar espaços institucionais em que a escola possa dizer de si mesma, disputar sentidos, tensionar diagnósticos prontos.

O campo acadêmico, por sua vez, pode romper o ensimesmamento apenas quando se dispõe a ouvir a escola, não como objeto de estudo, mas como parceira epistêmica. Isso exige descentralizar os discursos autorizados, valorizar saberes práticos, repensar a distância entre pesquisa e cotidiano. Significa, também, exercer

uma vigilância epistemológica contínua sobre nossas próprias categorias analíticas, para não reproduzir, em nome da crítica, novas formas de silenciamento.

Concluir esta tese, portanto, não é apenas registrar resultados, mas reafirmar um compromisso: o de contribuir, ainda que modestamente, para que a escola possa ocupar o lugar de sujeito no campo educacional. Se a colonização simbólica é produzida pela imposição de categorias externas, a resistência começa quando a escola recupera o direito de dizer quem é e o que vive, e quando o campo acadêmico aceita que compreender a escola exige mais escuta do que prescrição. Este trabalho, com todas as suas imperfeições, caminha na direção de tornar essa escuta possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi *et al.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 79–95, set 2003.

ABREU, J. Problemas brasileiros de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 5–21, abr./jun. 1967.

ALMEIDA, E. S. **A crise na educação estadual Paulista como forma de administração**: uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2019.

ARENDT, H. **A crise na educação**. *In*: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1958. p. 1-20.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1992.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BALL, S. J.; COLLET-SABÉ, J. Against school: an epistemological critique. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 42, n. 6, p. 985–999, 2021. DOI: 10.1080/01596306.2021.1947780.

BALL, S.; COLLET-SABÉ, J. Against school: an epistemological critique. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 42, n. 1, p. 134-146, 2021.

BARBOSA-LIMA, M. C.; FAUR DE CASTRO, G.; MOREIRA XAVIER DE ARAÚJO, R. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 171–184, 2006.

BARRÈRE, A.; MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 154–175, 2001.

BECKER, E. Um discurso científico sobre a educação em crise: a sociologia da educação na República Federal da Alemanha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 155, p. 5–28, jan./abr. 1986.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Rocha, Heloísa Helena Pimenta; Silva, Vera Lucia Gaspar da. Campinas: Alínea, 2017.

BIESTA, G. Beyond Learning: **Democratic Education for a Human Future**. Colorado:Paradigm Publishers, 2006.

BIESTA, G **Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy**. Colorado: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, G Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. **Phenomenology & Practice**, Vol. 6, nº 2, p. 35-49, 2012.

BOMBARDA, Alex Ricardo. A influência das agências internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019 <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p246-268>

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral vol. 2 Habitus e campo**: curso no Collège de France (1982-1983). Editora Vozes, 2021.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1976.

CALVES, N. M. G. **A crise educacional brasileira em revista**; o “Ponto de Vista” da Veja. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Campo Grande, 2008.

CARVALHO, J. S. F. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 767–782, 2017.

CARVALHO, J. S. F. Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e103258, 2020. DOI: 10.1590/2175-6236103258.

CASAGRANDE, N. M. **Estudo analítico sobre a crise do sistema escolar público**: produção de discursos, crenças, atores e instituições envolvidas. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Araraquara, 2014.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115–130, jul./dez. 1996.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. Análise de revistas especializadas: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 10-25, set./dez. 2001.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. DOI 10.1590/S1517-97022010000300012

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 5(11), p. 173–191, 1991.

CHAVES, B.S. Perspectivas de mobilidade intelectual: a confluência entre Brasil e Argentina no projeto de educação de Luis Reissig (1940-1960). **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.2, p.348-373, mai.-ago. 2017

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: UNESP, 2002.

CORDEIRO, J. F. P. **Escrevendo sobre universidade, campo educacional e história da educação**. 1 ed. Curitiba: Brasil, Publishing, 2020.

CORREIA, M. I. S. **Ensino domiciliar no Brasil: uma face dos problemas afetos à escola pública contemporânea?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2022.

CUNHA, N. F. A crise da educação escolar e as tarefas da universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 118, p. 5–16, abr./jun.1970.

DEINA, W. J. A crise na educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de A Condição Humana de Hannah Arendt. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e184040, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698184040.

DEROUET, J. L. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 695–716, 2010.

DUTRA, E. G. O problema da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 15, p. 5–20, jul./set. 1946.

GRÖHS, K. I. C. **O ensino domiciliar: um movimento de relações socioeducativas com a crise da escola?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2022.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1971.

KOSELLECK, R. **Histórias de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020

LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação: problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 5–15, jul./set. 1944.

LUCA, T. R. **História da educação**: fontes e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World expansion of mass education, 1870-1980. **Sociology of Education**, v. 65, n. 2, p. 128-149, 1992.

MICHAELIS: DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Crise. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crise/>. Acesso em: 11/01/2023

MOREIRA, R. J. A investigação social diante dos problemas educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 76, p. 5–16, out./dez. 1959.

MUNDIM NETO, J. F. **A crise da educação contemporânea e a escola**: o que paira sobre o chão que pisamos? 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2017.

NÓVOA, A. **História da educação**: novos sentidos, velhos problemas. In: MAGALHÃES, J. (Org.). Fazer e ensinar história. Minho: Universidade do Minho, 1998. p.35–54.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-20, 2021.

OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. B. Autoridade, infância e “crise na educação”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 864–885, 2013.

PAULA, R. A. **Crise da pessoa e a crise da educação**: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2010.

PEREIRA, F.; MOURAZ, A. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 109–134, 2015.

PEREIRA, J. E. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 183–202, maio/ago. 2011.

PEREIRA, V. **A concepção de indivíduo e suas repercussões na crise da escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2011.

PERKINS, J. Conferência internacional sobre a crise mundial da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 22–34, abr./jun. 1967.

REISSIG, L. A educação: primeiro problema nacional e internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 5–18, jan./mar. 1952.

RENAULT, A. A crise do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 5–15, abr./jun. 1953.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - RBEP – Site institucional. **Sobre nós**. s.d. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep>. Acesso em: 11/01/23.

RIBEIRO, Á. M. C.; PALHARES, J. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des) continuidades educativas. **Pró-Posições**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 156–174, 2017

ROTHEN, J. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 1 jan. 2005.

ROVERI, J. P. **“Crise da escola” em periódicos (2000-2015): uma pesquisa para (re)visão**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2022.

SANTOS, R. A. L. **A crise na educação em Foucault e Arendt**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2009.

SCARTEZINI, R. A. **Da crise na educação ao impasse na formação continuada de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2008.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975. 126 p.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIQUEIRA, I. A. **Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2019.

SOUSA JUNIOR, J. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2001.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 54, p. 5–17, out./dez. 1953.

TEIXEIRA, A. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 16–29, abr./jun. 1953.

TEIXEIRA, A. Educação: problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 5–20, jan./mar. 1958.

TEIXEIRA, A. Educação: suas fases e seus problemas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p. 5–18, abr./jun. 1971.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: história da educação e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VITORINO, A. J. R. (2022). Dois momentos distintos da constituição da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 27, 1–17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6488>

VITORINO, Artur José Renda. Concepção de estado em Bourdieu para a compreensão da educação escolar no Brasil. [S. l.], 2025. Manuscrito submetido ao periódico Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas).

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.