


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SANDRA REGINA CASSOL CARBELLO

**A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO
TEIXEIRA: a centralidade do trabalho docente**



ARARAQUARA – SP

2016

SANDRA REGINA CASSOL CARBELLO

**A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO
TEIXEIRA: a centralidade do trabalho docente**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Professor Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA – SP
2016

Carbello, Sandra Regina Cassol

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO TEIXEIRA: a centralidade do trabalho docente /

Sandra Regina Cassol Carbello – 2016
240 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Teixeira, Anísio. 2. Organização escolar. 3. Escola Progressiva. 4. Trabalho docente. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

SANDRA REGINA CASSOL CARBELLO

**A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO
TEIXEIRA: a centralidade do trabalho docente**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Professor Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: 29/09/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha (UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Membro Titular: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara (UEM)

Membro Titular: Profa. Dra. Marta Leandro da Silva (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Ricardo, meu amor, meu companheiro de caminhada, risos e lágrimas. Neste processo, foi meu porto seguro, minha referência.

A Dara e Luna, minhas filhas queridas, os sorrisos que iluminam e fazem tudo fazer sentido.

Aos meus pais, Blendina e Ademir, com muito amor batalharam para oferecer às suas meninas a oportunidade, que eles não tiveram, de estudar. Aos meus “pais” em Maringá, Fátima e Gercídio, que de maneira incondicional me acolheram em sua família. Sem a nobreza de um gesto solidário de vocês dificilmente teria concluído a graduação.

A toda minha família de Maringá, do Mato Grosso, da Bahia, pela torcida e apoio. Em especial, aos meus “tios” em Maringá, Vera e Valdecir, que deram suporte na logística com as minhas meninas. Assim também, agradeço a Maria Aparecida Viana, a “Dona Cida”, pelo carinho com que cuidou da minha família.

Ao meu orientador, professor Ricardo, pela generosidade com que me acolheu e a coragem de correr os riscos ao acreditar na realização de um projeto intempestivo.

Ao professor Carlos, que representa para mim a personificação da sabedoria e da humildade. Agradeço as orientações preciosas em momentos de decisões difíceis.

Às professoras Libânia, Angela e Marta, pelas contribuições diretas e indiretas sempre cercadas de respeito e carinho.

Às minhas companheiras de jornada, Natalina e Eliana, por serem ouvidos nas horas em que a angústia apertava e sorrisos na comemoração das pequenas e grandes conquistas.

À Fundação Araucária e à Capes que, por meio de convênio específico, tornaram menos difíceis os meses finais deste percurso.

Ao Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, por me proporcionar condições para este estudo.

Aos funcionários da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, pelas orientações sempre afetuosas.

Aos funcionários da UNESP-Campus Araraquara, pelas orientações precisas e pelo acolhimento.

Aos colegas de turma e de disciplinas que proporcionaram momentos importantes de aprendizado.

Aos que não foram aqui nominados, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização de trabalho, registro minha gratidão.

Ninguém te substitui, Anísio. Não há no mundo uma personalidade e uma mentalidade mais viva, penetrante e iluminadora que a sua.
LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, 1945.

RESUMO

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional e investiga as contribuições de Anísio Teixeira para a organização da escola pública brasileira. Os objetivos que orientaram a investigação centraram-se em conhecer a trajetória deste educador, os pressupostos filosóficos que subsidiaram as reformas que empreendeu com vistas à reorganização da escola e à formação de docentes. Percorremos este caminho para evidenciar a organização das escolas anisianas e conhecer o papel do docente nesta perspectiva. Trata-se de um estudo bibliográfico/documental ancorado nos registros do próprio autor e demais produções sobre seu legado. Dentre estas fontes estão sua produção intelectual, publicada em livros, artigos, discursos, cartas, relatórios, nos quais está registrado seu pensamento educacional, as bases filosóficas e as estratégias que regeram suas ações. Para além do acervo anisiano, recorreremos aos estudos de demais intelectuais que se dedicaram ao seu legado, expressos em teses, dissertações, coletâneas acadêmicas e biografias que subsidiaram esta pesquisa. Com estas fontes apresentamos a trajetória do autor e os fundamentos filosóficos que embasaram sua proposta. Decorrentes desta filosofia, apresentamos duas escolas anisianas. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cuja organização inspira-se no funcionamento de uma universidade infantil com suas escolas-classe e escola-parque, e a Escola Cidade da Alegria, uma escola experimental, com funcionamento inspirado na vivência de uma cidade, inovou na forma de pensar a estrutura e o trabalho desenvolvido com as crianças e professores. A conclusão desta tese aponta para a centralidade do trabalho docente na organização das escolas anisianas evidenciadas pela linha teórica adotada e pela composição da equipe escolar que deve derivar da docência.

Palavras-chave: Organização escolar. Escola Progressiva. Trabalho docente.

ABSTRACT

This work is about the line of research of Educational Policy and Management and it investigates the contributions of Anísio Teixeira for the organization of the Brazilian public school. The purposes that guided the research focused on knowing the trajectory of this teacher the philosophical assumptions that supported the reforms he has engaged with a view to reorganizing the school and teacher training. We walked this way to show the organization of the Anisianas schools and know the role of the teacher in this perspective. This is a bibliographic / documentary study based in the author's own records and other productions on his legacy. Among these sources are his intellectual production published in books, articles, speeches, letters, reports, in which are recorded his educational thought, the philosophical foundation and strategies that governed his actions. Apart from Anisian collection, we turn to studies of other intellectuals who have dedicated themselves to his legacy expressed in theses, dissertations, academic anthologies and biographies that supported this research. With these sources we have presented the trajectory of the author and the philosophical foundations that supported his proposal. Under this philosophy we have presented two Anisianas schools. The Carneiro Ribeiro Educational Center, which the organization was inspired by the operation of a child's university with its class-school, school-park and the School City of Joy an experimental school with operation inspired by the experience of a city which innovated in the way of thinking of structure and work with children and teachers. The conclusion of this thesis points to the centrality of teaching in the organization of the Anisianas schools evidenced by the adopted theoretical framework and the composition of the school team that must derive from teaching.

Keywords: School Organization. Progressive School. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1957.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1958.

Quadro 3: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1959.

Quadro 4: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1960.

Quadro 5: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1961.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABL:** Academia Brasileira de Letras
- CALDEME:** Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBPE:** Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CECR:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CIACs:** Centros Integrados de Atendimento à Infância
- CIEPs:** Centros Integrados de Educação Pública
- CILEME:** Campanha de Levantamento de Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar
- CRPE:** Centro Regional de Pesquisas Educacionais
- CRPEBa:** Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia
- CRINEP:** Centros Regionais de Pesquisa do INEP
- DAM:** Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
- DDIP:** Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
- DEPE:** Divisão de Pesquisa Educacional
- DEPS:** Divisão de Pesquisa Social
- IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- MEC:** Ministério da Educação e Cultura
- PABAAE:** Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PUC:** Pontifícia Universidade Católica
- UDF:** Universidade do Distrito Federal
- UFBA:** Universidade Federal da Bahia
- UFRJ:** Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 Sobre a metodologia	16
1.2 Sobre a revisão da literatura	21
1.3 As justificativas.....	24
1.4 A organização do texto.....	29
2. A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS RAÍZES DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS	31
2.1 Sobre sua trajetória.....	31
2.2 As raízes dos problemas educacionais no Brasil	59
3. AS BASES FILOSÓFICAS SUSTENTADORAS DO PENSAMENTO E DA AÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	66
3.1 Princípios filosóficos: ciência e democracia	70
3.1.1 O que é democracia para Anísio Teixeira?	82
3.1.2 Quais as inferências sobre educação?	86
3.2 Sobre o conceito de experiência e a escola	93
3.2.1 O conceito de Experiência.....	93
3.2.2 A escola e a reconstrução da experiência	105
4. A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS REFORMAS EDUCACIONAIS ANISIANAS E AS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	112
4.1 Propostas para a organização escolar e formação docente na Bahia.....	112
4.1.1 Primeira Gestão na Diretoria de Instrução na Bahia (1924-1929).....	113
4.1.2 A segunda gestão de Anísio Teixeira (1947-1951)	125
4.2 A atuação na instrução pública do Distrito Federal e a criação do Instituto de Educação (1931-1935).....	143
4.3 Anotações sobre as ações para a formação docente no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP	154
5. A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ANISIANAS... 165	165
5.1 A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR.....	165
5.2 A experiência da Escola Cidade da Alegria.....	180
5.3 A organização pedagógica da escola: a centralidade do trabalho docente.....	201
6. CONCLUSÃO	220
BIBLIOGRAFIA DE ANÍSIO TEIXEIRA	226
Cartas	226

Discursos e Artigos	227
Livros e capítulos de livros	229
Prefácios	230
Relatórios	230
REFERÊNCIAS	231
ANEXOS	238

1. APRESENTAÇÃO

No decorrer da primeira fase do doutoramento, cursando os créditos de disciplinas, tivemos a oportunidade de reencontrar algumas obras de Anísio Teixeira. A leitura e a discussão das ideias de autores consagrados em nosso campo de estudos são imprescindíveis em processos formativos, promovendo um mergulho em um determinado período histórico. No presente trabalho, significou um passo importante para compreender as circunstâncias e as especificidades que contribuíram para a formação do nosso sistema de educação. Percebemos, ao longo do tempo e das leituras, que as ideias de Anísio Teixeira não se esgotaram nem envelheceram. Ao contrário, revelam-se atualíssimas. Promovem reflexão, envolvem, seja pela clareza da exposição, pela força de seus princípios, seja pela evidência das incansáveis batalhas travadas pela democratização da escola pública com educação de qualidade.

Inspirados no vigor e na consistência de seu legado, nos debruçamos sobre um dos expoentes de sua luta: a organização da escola pública brasileira e a intrínseca necessidade de formação docente no Brasil para edificá-la. Essa escolha exigiu um esforço significativo para o recorte da investigação, pois, das sete décadas vividas por Anísio, cinco foram dedicadas à educação pública, e suas ações, nesses cinquenta anos, são interdependentes. Destacamos duas razões para balizar as dificuldades: a dimensão da obra e o impacto que causa no leitor.

Quanto à primeira, Anísio transitou, com maestria, por distintas áreas que podem e devem ser investigadas: administração e política educacional, filosofia da educação, formação de professores, criação de universidades, criação de centros de pesquisas educacionais, entre outros. Enquanto atuava nesses espaços, registrou princípios, fundamentos e estratégias de seu trabalho em diferentes textos, um mosaico construído com as suas ideias: são discursos, artigos de revistas, cartas, relatórios administrativos e de viagem, livros... Em conjunto, formam a produção intelectual do autor. Esta produção constitui as fontes do presente trabalho, e pode ser qualificada como inesgotável, ao abordar diferentes temas que se entrelaçam e narram parte importante da nossa história da educação. Destacamos que grande parte desta produção está sistematizada e os documentos disponibilizados na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.¹ Esse acervo facilitou o acesso a

¹ www.bvanisioiteixeira.ufba.br

documentos importantes, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para compreender as diferentes batalhas enfrentadas pelo autor.

Seus livros, recentemente organizados em coleção pela Editora UFRJ, também facilitaram o acesso à íntegra de seus textos. Com os doze títulos, na sequência cronológica em que foram publicados², resolveu-se o problema sinalizado por Alberto Venâncio Filho ao prefaciar a obra “Anísio em movimento” (ROCHA, 2002, p.19): “seus livros estão todos esgotados e fora das livrarias, e na verdade, expressões importantes desse pensamento se encontram em trabalhos avulsos, publicados em revistas de pequena circulação ou em separatas de difícil acesso”. A facilidade do acesso à sistematização da obra impressa, não retirou, não obstante, o prazer da garimpagem de edições anteriores. Dentre achados que nos emocionaram, destacamos a segunda edição da obra Educação Progressiva, integrante da Bibliotheca Pedagógica Brasileira, difundida na década de 1930; suas páginas amareladas guardam os ares de inovação de um momento extremamente importante da história da educação brasileira.

A leitura dessa produção nos conduziu à segunda razão em destaque: o impacto que a obra causa no leitor. A narrativa do autor é muito cativante e desperta o interesse para os outros temas sobre os quais se debruçou; o risco eminente é o do leitor se perder num emaranhado de assuntos todos eles relevantes, inter-relacionados, mas que facilmente escapam do que é solicitado em uma tese de doutorado, isto é, o recorte para o aprofundamento necessário. Para fazer a escolha de qual caminho seguir, muito diálogo direto e indireto aconteceu. Os diálogos indiretos, por meio de seus registros escritos, mostravam-me algumas possibilidades. O diálogo direto, com perguntas irrequietas dos professores Ricardo Ribeiro e Carlos Monarcha, fazia-me ir do temor ao deslumbramento, e vice-versa, em segundos. Para ter a certeza de que a escolha que fazemos é a mais acertada para este momento da investigação, dobra-se a necessidade de leitura. E o tempo é cruel, e

²São eles: Aspectos americanos da educação (1928) & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927; Educação progressiva: pequena introdução à filosofia da educação (1934); Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos (1934); Educação para a democracia: introdução à administração educacional (1936); A educação e a crise brasileira (1956); Educação não é privilégio (1957); Educação é um direito (1968); Educação no Brasil (1969); Educação e o mundo moderno (1969); Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969 (1989); Diálogo sobre a lógica do conhecimento (s.d); Educação e universidade (1998).

os prazos sempre a interpelar! Intenso, tenso, decisões sintonizadas, sincronizadas ou não... assim foi esta escolha.

Optamos por conhecer a organização da escola pública na perspectiva de Anísio Teixeira, pois nossa necessidade era compreender, teórica e praticamente, como se organiza a escola seguindo os preceitos democráticos. Sob a provocação das palavras de Darcy Ribeiro³, escolhemos responder às seguintes questões que entre si se complementam: 1) Quem foi Anísio Teixeira?; 2) Quais pressupostos filosóficos sustentam seu legado?; 3) Como é organizada a escola pública por ele planejada?; 4) Qual a atuação docente esperada?; e 5) Quais ações foram encampadas para promover a formação de professores? Com estas questões norteadoras, percebemos que, para estudar as escolas anisianas, era necessário um recorte temporal situado na década de 1950, pois foi nesse período que elas se concretizaram.

Os anos 50 foram marcados pela euforia econômica, caracterizada pelo aceleração industrial e o aumento da urbanização, pela efervescência política com a redemocratização, por ser um período de transição, como é conhecido no meio intelectual, de um país de feição rural para uma sociedade de caráter urbano e industrial. O clima de otimismo era solo fértil para a germinação de projetos ambiciosos de intervenção social, bem como para a retomada de utopias educacionais (XAVIER, 1999). Contudo, para compreender teoricamente estas escolas, é necessário retornar à década de 1930, para conhecer os fundamentos teóricos e o movimento político que desencadearam as condições enfrentadas por Anísio para estruturar essas escolas experimentais, vinte anos depois. O presente trabalho centra-se nas duas experiências desenvolvidas na década de 1950, em Salvador, na Bahia; para compreendê-las, sempre que necessário, faremos um movimento de digressão para as décadas anteriores.

A importância desse movimento de digressão confirma-se no próprio discurso do autor. No dia 07 de julho de 1952, Anísio Teixeira esteve na Assembleia como convidado para discutir o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Iniciou seu discurso informando que não estava em missão oficial e que o conteúdo de sua mensagem embasava-se na experiência de um estudioso dos problemas da educação com mais de 25 anos de trabalho neste setor, tanto estadual quanto federal. Situou a década de 1950 como decorrente das mudanças iniciadas em 1930 e ainda não realizadas:

³RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio/Ensaio insólito** - Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986. Disponível em: http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf

Estamos ainda hoje, dentro da "revolução brasileira" que se iniciou em 1930. Essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Economicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos ainda, entretanto, realizá-la educacionalmente. (TEIXEIRA, 1992, p.149)

Nos idos de 2010, Fernando Haddad, então Ministro da Educação, mencionou as décadas de 1930 e 1950 como marcos educacionais, quando fez a apresentação de uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da história educacional brasileira, assim como de educadores estrangeiros, que influenciaram nosso ideário pedagógico e nela afirmou que o momento atual da educação brasileira é uma retomada dos ideais propostos nos manifestos de 1932 e de 1959, cujos dilemas ainda não foram resolvidos. Disse o ex-ministro:

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado. (HADDAD, 2010, p. 09)

Trabalhar com essa amplitude temporal implicou em muitos riscos e em muitas reflexões sobre as possíveis escolhas de instrumentos metodológicos que auxiliassem cada foco que compõe o trabalho.

1.1 Sobre a metodologia

A definição metodológica de um trabalho acadêmico é sempre uma decisão difícil, pois é a escolha de um caminho, entre vários possíveis, imbricada de novas escolhas, delimitações, revisões, enquanto os questionamentos sobre o objeto em estudo nos mobilizarem. Olhar para o legado de Anísio Teixeira, escolher um determinado caminho metodológico para elaborar a tese, foi bastante desafiador, porque precisamos trabalhar com os instrumentos de pesquisa da História para investigar uma prática pedagógica situada no

século passado. Essa prática, fundamentada em princípios filosóficos inovadores para a época, buscava encontrar um modelo viável de escola pública para orientar a política e a gestão da educação. Trabalhar com esses elementos, aos nossos olhos, exigiu que conseguíssemos, metodologicamente, apresentar o modelo escolar que justificava as ações do autor, assim como a teoria que o fundamenta, sem perder de vista os dilemas enfrentados em sua trajetória pessoal, que muito contribuíram para que ele escolhesse esse caminho de luta pela educação. Com esses objetivos latentes, olhamos para os instrumentos e ensinamentos da História em busca de auxílio para conduzir a pesquisa. Aprendemos que o movimento de pesquisa com o passado é bastante dinâmico e pressupõe constantes escolhas. A primeira delas refere-se à própria forma metodológica de olhar para a história. Neste sentido, encontramos orientações importantes nas contribuições de Prost (2008, p.212):

A história, efetivamente, não precede das partes até o todo: ela não se constrói pela reunião dos elementos, chamados fatos, a serem explicados em uma fase subsequente, a exemplo do pedreiro que constrói um muro com tijolos; tampouco, ela articula explicações à semelhança das pérolas enfiadas em um colar. Os fatos e as explicações nunca são dados ao historiador isolados, separados, como se tratasse de átomos.

O todo orienta as partes: essa é a premissa que assumimos como espinha dorsal na direção deste trabalho. Para ilustrá-la, Prost (2008, p.213) faz uso da metáfora do artesanato. Segundo ele, diferentemente da indústria, onde todas as peças são padronizadas, o artesanato procede à escolha e confecção das peças, orientado pelo trabalho que deseja fazer. “Na sua mesa de trabalho, o historiador comporta-se como o marceneiro que nunca vai juntar dois pedaços quaisquer de madeira: ao construir um móvel, ele escolhe o pedaço com entalhes para as gavetas e outro pedaço com pino para o forro”.

Ainda nas andanças literárias sobre metodologia de pesquisa, nos defrontamos com as preocupações teórico-metodológicas, destacadas no trabalho de Clarice Nunes sobre Anísio Teixeira. Ao fazer suas escolhas, a autora declarou:

Não estamos defendendo que se salte de um quadro teórico para outro, qualquer que ele seja. Trata-se de elaborar, ao mesmo tempo em que se constrói o objeto, um instrumental teórico que, no caso específico de nosso interesse — a educação dos educadores —, penetre o ponto visceral do movimento dos sujeitos em expansão. Trata-se de forjar uma sutil força teórica que invade não para possuir o objeto (leia-se **sujeito), mas para arrancá-lo dos lugares comuns em que foi encerrado. A reinvenção do objeto exige a reinvenção da teoria, o que significa manter em todo o processo de pesquisa um estado de permanente criatividade reflexiva no qual se cultive uma atitude mais desarmada em relação ao objeto e menos**

pretensiosa em relação às nossas categorias teóricas. (grifos da autora)
(NUNES, 1990, p.42)

Em relação à teoria que subsidia suas escolhas, Clarice Nunes (1990, p.40) afirmou que preferia considerá-la uma “**mediação** que nos introduza na rede de significados construídos pelo sujeito que estudamos, sem eliminar a ambiguidade, mas modificando-a qualitativamente” (grifo da autora). O referencial teórico guia as escolhas, auxilia nas decisões sobre o que destacar e o que deixar em segundo plano. Para a autora, “servimo-nos de um determinado referencial, não para confinar nele os sujeitos estudados, mas para fazê-los expandirem-se dentro da sua própria ótica”. Em texto comemorativo ao centenário de Anísio Teixeira, Nunes mostrou uma das formas de olhar para a trajetória do autor, explicitando suas reflexões sobre o caminho metodológico: lançar luz sobre os processos de ruptura na trajetória do autor. Estas leituras alimentaram algumas preocupações deste presente trabalho: além de dominar o conteúdo por ela estudado, foi importante manter atenção constante sobre a forma dada ao texto e o como poderia ajudar na escolha do caminho para elaborar a tese.

Pensando na escolha de Nunes e nas decisões constantes que precisávamos tomar, visualizamos o alerta de Prost (2008, p.211) sobre procedimento adequado e a ilusão de encontrar um método que garantisse a elaboração de um trabalho histórico perfeito: “De fato, existe realmente um método crítico para estabelecer, a partir das fontes, respostas confiáveis para as perguntas formuladas pelos historiadores; aliás, esse método é aplicado por todo mundo”. Isto posto, prossegue: “Em compensação, não conseguimos identificar um método histórico, cuja observância viesse a garantir a história perfeita”. Sem a pretensão de garantir a história perfeita de Anísio e sem a expectativa de dominar magistralmente a discussão metodológica sobre história, tivemos maior liberdade para a escolha de um percurso de pesquisa que nos auxiliasse a encontrar boas respostas para nossas perguntas.

Conscientes dos riscos assumidos em busca de um caminho que auxiliasse a elaboração do trabalho, optamos por seções que formassem núcleos investigativos; semelhantes ao movimento de caleidoscópio, modificam-se para formar a teia da narrativa histórica sobre o pensamento e as ações de um intelectual e, nesse caminho, evidenciar o objeto que mais nos interessa: como Anísio pensou e organizou a escola pública.

A forma de abordagem de nosso objeto não é estanque e apenas objetiva, mas sim entremeada pela dinâmica da vida pessoal e profissional do autor, observando as escolhas feitas e as consequências vivenciadas ao longo de sua vida pública. Estudou e percebeu as

nuanças das contradições de uma sociedade, fortaleceu convicções acerca da educação, formou família, conheceu amigos e com eles estabeleceu vínculos de irmandade e foi, ao longo da vida, marcando cada detalhe com vivências intensas e com a relação com a escolha profissional pela educação.

Sobre a escolha de elaborar o texto em forma de narrativas históricas, encontramos respaldo em Antoine Proust (2008, p.213), que discutiu os procedimentos investigativos no livro “Doze lições de História”. Para o autor, as narrativas têm a característica de descrever um percurso no tempo, em perspectiva cronológica, partindo “de um primeiro elemento para chegarem a um segundo elemento mais tardio e explicam como se fez a passagem do primeiro para o segundo”. Assim, para haver uma narrativa, é necessário haver, no mínimo, dois acontecimentos, ou situações, ordenados no tempo, implicando a dimensão cronológica, porém não necessariamente linear. “A narrativa presta-se à explicação das mudanças (‘qual a razão dessa ocorrência?’), implicando naturalmente uma busca das causas e das intenções” (PROST, 2008, p. 214-215). Ainda segundo o autor, uma narrativa pode referir-se a qualquer objeto histórico, pois “adapta-se a múltiplos procedimentos literários que tornam a exposição mais viva e, às vezes, mais significativa” (p.214).

Ao construir a nossa narrativa, atentamos para os detalhes que contribuíram para explicar as escolhas de Anísio e suas consequências. Para Prost (2008, p.222), “a história faz um relato e, ao narrar, é que fornece a explicação”. O autor exemplifica a sua proposição com uma situação da vida cotidiana na qual alguém necessita “explicar” um acidente, e, para fazê-lo, recorre a um relato. Neste sentido, “narrar é explicar”. Ao fazer história, “a explicação deve surgir da própria exposição dos fatos”. A narração distingue-se da narrativa contemporânea de ação por três características: primeira, “o narrador não é o ator, nem o espectador imediato da ação, ele aparece depois da ocorrência e já conhece o desfecho [...] ele faz seu relato porque está separado dela por um intervalo de tempo inscrito na própria trama dos enunciados” (PROST, 2008, p.223). Desta forma, a temporalidade dos enunciados narrativos separa-os da descrição das ações. A segunda característica implica o conhecimento prévio do desenrolar e do desfecho do enredo, cuja revelação não é feita progressivamente. Assim, a narração atenta-se “às diferenças entre os projetos e os resultados (explicação pelas causas e pelas intenções), ou entre a situação observada e aquela que é previsível a partir das regularidades (forças e limites das estruturas): o acontecido é, ou não, o que havia sido previsto ou era previsível”. (PROST, 2008, p.223). A terceira característica diz que a descrição em forma de relato é construída como uma argumentação:

Assim a narrativa é constituída por unidades diferentes em ritmo e em escala; ela articula constatações de regularidades e sequências factuais, assim como elementos de prova de toda a espécie a serviço de uma argumentação. O narrador interrompe o fio da narrativa para fornecer explicações; pode, então, sublinhar as regularidades em que se apoia, recapitular as causas e as condições que acaba de analisar para hierarquizá-las. (PROST, 2008, p.224)

Aprendemos com Prost que o argumento é fundamental para organizar o trabalho e produzir conhecimento significativo: “Enquanto argumentação, a narração emprega todos os meios, com a condição de que a ajudem a alcançar seu objetivo” (PROST, 2008, p.224). Detalhando as lições sobre história, afirmou que a história começa por uma questão e que:

[...] Não basta mostrar o enraizamento social, científico e pessoal das questões, nem compreender que, para tornar-se histórica, qualquer questão deve ser acompanhada por uma ideia – no mínimo, aproximada – dos documentos que permitirão dar-lhe uma resposta, assim como dos procedimentos a adotar para realizar tal objetivo; é ainda necessário distinguir entre as questões que levam à construção de fatos e aquelas que fazem apelo ao enredo. (PROUST, 2008, p.217)

Logo, para construir um fio condutor coerente com as respostas da questão levantada é importante a escolha atenta dos argumentos, assim como estabelecer a distinção entre argumento e prova. O autor afirma que a explicação histórica implica que provas não se confundam com os argumentos que lhe dão suporte. Neste entendimento, leis, depoimentos, cartas, entre outros elementos, consolidarão o argumento. “[...] exige-se um fio condutor mais inteligente, a identificação e um sentido que permita hierarquizar as sequências selecionadas e estruturar sua montagem. Em poucas palavras, um enredo”. A construção do enredo “é o ato fundador pelo qual o historiador recorta um objeto particular na ilimitada trama de acontecimentos da história” (PROST, 2008, p.226). Os anseios na construção deste enredo foram muitos, assim como os medos, pois a tessitura da escrita exige robustez dos argumentos e nesta busca as inseguranças são muitas. Nesta direção lembramos Clarice Nunes (1990, p.36-37) quando afirma que:

A pesquisa histórica é um trabalho de pensamento que também experimentamos como ação e afeto. Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos, procurando romper com o processo de estereotipagem presente na Historiografia da Educação Brasileira, é o ato inaugural que nos impele a verificar que o desejo que encontrou nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando e recriando ideias.

Entre as preocupações ao fazer o recorte e escolher a abordagem para a tese está a da originalidade do trabalho e neste sentido também encontramos respaldo na produção de Clarice Nunes (1990, p.38) que, discutindo as possibilidades de trabalho na História da Educação, destaca que “a originalidade não se reporta apenas a temas inéditos e ou períodos descobertos pela pesquisa, mas também às novas relações que podem ser estabelecidas na revisão de temas e ou períodos já trabalhados”. Nesta busca, “o passado é inacabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras. Daí a possibilidade, e para nós exigência, de que cada geração reescreva a ou as histórias daqueles que a antecederam”.

Para fazer esta pesquisa bibliográfica/documental, para além do já anunciado acervo anisiano, recorreremos à produção de outros intelectuais e pesquisadores que se dedicaram a conhecer a obra deste importante autor brasileiro. Entre os inúmeros autores e trabalhos lidos, destacamos o conjunto da obra de Clarice Nunes, que muito contribuiu para responder questões que nos intrigavam, além de ter levantado outras extremamente pertinentes. Os livros produzidos pela professora Terezinha Éboli, “Uma Escola Diferente” e “Uma experiência de educação integral”, nos auxiliaram profundamente na compreensão do trabalho realizado nas escolas experimentais. Seus relatos, ilustrados fotograficamente, dimensionaram o trabalho e o esforço empreendido pelos docentes que se envolveram na proposta pedagógica vanguardista de Anísio Teixeira, alicerçando o desafio de conseguir construir uma narrativa cujo fio condutor mostre esta organização escolar, seus princípios filosóficos e evidencie a centralidade do trabalho docente – o desafio da presente tese.

1.2 Sobre a revisão da literatura

A produção bibliográfica sobre Anísio Teixeira é vasta. O primeiro livro sobre ele é uma coletânea comemorativa, “Anísio Teixeira: pensamento e ação”. Organizado na década de 1960, foi elaborado por um grupo de professores e educadores brasileiros, colegas de trabalho e companheiros de percurso, com diferentes convicções políticas e filosóficas, que investiram neste registro para uma homenagem aos seus sessenta anos. Marcada pelo toque afetivo, assim como os trabalhos realizados por Hermes Lima (1978), “Anísio Teixeira: estadista da educação” e Luís Viana Filho (1990) “Anísio Teixeira: a polêmica da educação”, constitui material importante para conhecer o percurso de Anísio Teixeira.

No levantamento das pesquisas desenvolvidas sobre Anísio Teixeira no Banco de teses e dissertações da Capes e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, encontramos 35 dissertações e 16 teses, utilizando o descritor “Anísio Teixeira”, conforme quadro anexo. Os primeiros trabalhos acadêmicos e biográficos situam-se na década de 1970. Wanda Pompeu Geribello (1977) organizou a produção de Anísio Teixeira e mostrou os múltiplos aspectos do autor que se agigantou no cenário nacional. Seu trabalho disponibilizou, num esquema informativo, as principais ideias de Anísio sobre educação. Maria Lúcia Palhares Schaeffer (1988) apresentou, em 1975, a dissertação em que estudou os onze primeiros anos da vida pública de Anísio Teixeira, por entender que este período de sua carreira educacional guardava as linhas mestras de todo seu pensamento posterior. Defendeu haver, neste ínterim, uma grande mudança em seu pensamento inicial, que o consagrou em âmbito nacional. Raquel Gandini (1980) elegeu o período de 1930 a 1935 como referência para compor, em sua dissertação, um quadro interpretativo do discurso teórico e da prática de Anísio Teixeira. Apontou a defesa do sistema capitalista e o considerou precursor da tecnocracia no Brasil.

Stela Borges Almeida (1990) organizou o livro “Chaves para ler Anísio Teixeira”, com três leituras críticas sobre o autor. O primeiro texto é de Hugo Lovisoló, e debate conceitos importantes para a compreensão do pensamento anisiano. Sob o título “A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais” apresentou como chaves de leitura a natureza humana, a relação com os Estados Unidos, a compreensão da complexidade da escola nova (liberal e marxista), a descentralização e a tradição pedagógica. O segundo texto, de Luis Felipe Perret Serpa, discute a concepção de história na obra de Anísio Teixeira. Stela Borges Almeida encerra o volume, discorrendo sobre o pensamento de Anísio Teixeira a partir do paradigma da Escola-parque.

A partir da década de 1990 há uma retomada dos estudos do autor em perspectiva distinta da tônica até então apresentada. Destacamos o trabalho desenvolvido por Clarice Nunes (2000) “Anísio Teixeira: a poesia da ação”. O olhar da pesquisadora voltou-se para a trajetória de Anísio, destacando suas iniciativas e realizações na área de educação. O trabalho discute a formação profissional dos educadores e os dilemas da gestão da educação no Rio de Janeiro na década de 1930.

Libânia Nacif Xavier (1999), em “O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)”, elegeu como tema de estudo uma experiência institucional regida por Anísio

Teixeira. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais subsidiou o desenvolvimento de uma série de investigações sociais e educacionais que transformaram algumas escolas públicas em laboratórios para testes de experimentos pedagógicos. Ainda sobre esta experiência, o livro “Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?” reúne análises sobre a experiência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e a sua busca por criar uma tradição de pesquisa em educação. Organizado por Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça (1997), foi fruto de estudos de uma equipe de pesquisadores do Departamento de Educação da PUC-Rio. É de Ana Waleska Mendonça (2002) o trabalho “Anísio Teixeira e a universidade de educação” que aprofundou o estudo sobre a formação de docentes debatendo o papel e o compromisso da Universidade na sociedade. Pôs em relevo a experiência da Universidade do Distrito Federal, organizada por Anísio em 1935, em que se destacava a formação de docentes em nível superior.

A partir de 2000, período de comemoração do centenário de nascimento de Anísio Teixeira, três coletâneas acadêmicas são fundamentais para o debate sobre o autor. “Anísio Teixeira: a obra de uma vida”, organizada por Carlos Monarcha (2001), contou com a participação de um grupo de pesquisadores para debater a obra do autor sob óticas distintas, tendo como resultado “um conjunto de estudos que permite vislumbrar os aspectos biográficos, fontes teóricas e metodológicas, coerência interna e bases científicas da vida e da produção teórica de um dos mais representativos intelectuais brasileiros” (MONARCHA, 2001, p. 07). Outra contribuição importante é a coletânea “Anísio Teixeira 1900-2000. Provocações em educação”, organizada por Ana Luiza Smolka e Maria Cristina Menezes (2000). Este livro registrou as conferências dos pesquisadores participantes de um evento comemorativo ao centenário de Anísio Teixeira na Unicamp, remetendo à atualidade de seu pensamento. A terceira coletânea, intitulada “Anísio Teixeira e a escola pública”, organizada por Gilson Porto Jr. e José Luiz Cunha (2000) também por ocasião da comemoração do centenário, centra seus capítulos na temática da escola pública. Além destas três coletâneas acadêmicas apontadas, a produção “Anísio em Movimento”, organizada por João Augusto de Lima Rocha (2002) em sua memória, com toques de afeto, oferece textos fundamentais para compreender o autor.

Estes são alguns dos materiais de pesquisa produzidos sobre o legado de Anísio que nos guiaram na elaboração do presente trabalho. Há outras obras importantes que, por percalços da pesquisa e questões de tempo, não conseguimos referenciar. Ao elaborar a revisão de literatura e tentar esboçar uma seção com um balanço bibliográfico, conforme

sugestão do professor Carlos Monarcha, quando do exame de qualificação, dimensionamos as contribuições produzidas e a necessidade de uma sistematização. Não é simples. Há densos trabalhos acadêmicos desenvolvidos ao longo de cinco décadas e expressivos trabalhos de homenagens, organizados em coletâneas, que, marcados pela afetividade, também produziram referências importantes. Há também biografias, fundamentais, feitas por acadêmicos e não acadêmicos. As coletâneas acadêmicas produzidas no decorrer do centenário de Anísio Teixeira oferecem polifonia, e exigem e merecem cautela para uma apresentação própria. Esbarramos no tempo para organizar todo esse material de maneira produtiva. Ficará para trabalhos vindouros.

As leituras que aqui apresentamos sinalizam o caminho percorrido e as interlocuções estabelecidas. Elas contribuíram para alcançarmos os objetivos da investigação e nos auxiliaram a estabelecer parâmetros para o recorte original do objeto de estudo. Entendemos que a abordagem proposta neste estudo difere e complementa os trabalhos já realizados.

1.3 As justificativas

Por que estudar o legado anisiano? Anísio Teixeira vislumbrava e lutava por uma escola pública, laica, gratuita, com ensino de qualidade, instituída sob os princípios filosóficos que promovessem o desenvolvimento da ciência e da cultura em suas diferentes faces. A conquista da escola idealizada por ele ainda está no reino das utopias e o desconhecimento de seu legado é a arma mais poderosa dos beneficiários de um sistema desigual. Esta, talvez, seja uma das primeiras razões para estudarmos Anísio Teixeira. Ele pensou e organizou um sistema educacional que combatesse as injustiças sociais e por diferentes formas foi combatido. Por sermos brasileiros, educadores, militantes de justiça social, é essencial conhecermos seu pensamento, sua filosofia educacional e sua proposta pedagógica.

Florestan Fernandes (2002) registrou seu respeito e admiração pela luta empreendida por Anísio pela escola pública. Em sua opinião, Anísio foi um filósofo da educação. Conhecer o legado de um filósofo da educação brasileira é fundamental na formação de profissionais da educação, e essa é mais uma razão para estudar suas ideias. Pagni (2008) reforçou esta necessidade, evidenciando a relevância e a especificidade das proposições de Anísio na busca de respostas para as questões da área. Defende esse autor que a produção teórica e a atividade intelectual de Anísio Teixeira merece maior atenção dos pesquisadores de filosofia da educação.

Clarice Nunes (2000d), pesquisadora de referência para os estudos da obra de Anísio Teixeira, discorreu sobre a atualidade de suas contribuições. Para ela, a democratização do ensino de qualidade; a pesquisa qualificada, comprometida com os problemas sociais; a organização de homens e instituições a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política, são legado deste intelectual. Para a autora, o que surpreende, no legado de Anísio Teixeira, é o caráter de permanente atualidade de uma obra que se consagrou pela defesa da escola pública. Este marco do seu pensamento está na pertinência e riqueza das sugestões e iniciativas que tomou no que diz respeito aos mais diversos temas da política educacional.

A atualidade das propostas de Anísio também se circunscreve à formação de professores. Para Mendonça (2002), é a concepção peculiar de universidade estabelecida em 1935 que pode nos trazer maiores contribuições ao debate atual sobre o papel social da universidade, em especial, sobre formação de professores. Colocou em relevo algumas questões vigentes que ainda emperram a formação docente, como a desvalorização dos cursos de licenciatura; o isolamento e desprestígio das unidades de educação, responsáveis pela formação pedagógica dos futuros docentes; e, ainda, a incompatibilidade entre o modelo universitário e a formação docente.

Para além de todas as razões apresentadas, existe uma justificativa pessoal para realizar um estudo sobre o legado anisiano. Clarice Nunes (1990, p. 36), em um texto sobre o espaço do desejo na produção e pesquisa em História da Educação, valoriza a ligação do pesquisador e o sentido de sua pesquisa:

São diversos os motivos que levam alguém a aceitar o desafio da pesquisa e a privilegiar a compreensão da Educação no movimento histórico. [...] A ligação íntima e estreita que o historiador mantém com seu trabalho, porém, longe de constituir obstáculo incontornado, pode ser tornar um instrumento que impulsiona a compreensão, tão mais vigoroso do que qualquer vaga intenção, confessada ou não, de objetividade. Falemos, então, desse investimento existencial que nos conduz à pesquisa histórica, sem necessariamente cair na autobiografia, nas confidências inúteis, na profissão de fé ou na psicanálise rasteira. Afinal, o olhar que olha os outros sente a necessidade de voltar-se para si mesmo. O corpo que se apropria da história precisa enxergar-se apropriado pela História da qual se apropria.

O interesse por este objeto relaciona-se diretamente à trajetória profissional da autora deste trabalho. No início da década de 1990, escolhi cursar o magistério, antigo segundo grau, dando continuidade aos estudos, sempre em escola pública. Assim, ingressei no campo das discussões afetas à docência e organização da escola. Concluí o curso profissionalizante e vivenciei a primeira experiência marcante: a substituição de uma professora que entraria em licença maternidade. A professora, bastante experiente, conduzia uma escola rural, na

cidade em que nasci, Palotina, no interior do Estado do Paraná. Foram três meses que repercutem até hoje. Assumi a responsabilidade de conduzir o trabalho com turma multisseriada. Quatro turmas em um único período. Cerca de cinco crianças para cada série. Filhos de pequenos agricultores, moravam longe da escola, vinham com os irmãos, traziam lanche e depositavam na escola a certeza do aprendizado. Como fazer? Sozinha, professora das quatro turmas, diretora e zeladora da pequenina escola que, até hoje, não se apaga da minha memória. Organizei o trabalho seguindo as orientações da professora e das supervisoras da secretaria de educação do município. Dada a distância geográfica da escola e as dificuldades de comunicação da época, os pedidos de orientação eram atendidos mensalmente, nas “visitas” da equipe pedagógica. Assim, muito cedo comecei a identificar as dificuldades de conduzir o trabalho pedagógico sem estrutura adequada.

Angustuada com as condições de trabalho na profissão escolhida, decidi mudar de cidade para continuar os estudos e investir em outras oportunidades de trabalho. Optei por viver em Maringá, pois vislumbrava graduar-me em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. Nesta busca, ingressei na docência em escolas de educação infantil e descobri com as crianças “a paixão de conhecer o mundo”, parafraseando Madalena Freire, no livro que revela o encantamento de crianças pequenas com as descobertas do conhecimento escolar. Na virada do milênio, concluí a graduação e ingressei no mestrado em educação. O projeto de pesquisa, nessa etapa, discutia o processo de formação de leitores, graças à minha atuação como professora na educação infantil e ao interesse pela temática. No início de 2003 defendi a dissertação intitulada: “A sensibilização para a leitura desde o período sensório-motor: um estudo em busca de caminhos para formar leitores”.

Nesse mesmo ano, trabalhei na coordenação pedagógica de uma instituição filantrópica que mantinha um centro de educação infantil em período integral com atendimento em contraturno para crianças e adolescentes em situação de risco social. A instituição adotou o Planejamento Participativo como pressuposto para sua organização e os desafios afetos à sua realização eram inúmeros. Para atuação na coordenação pedagógica, enfrentávamos diferentes entraves, da adequação do próprio espaço de trabalho aos embates com docentes sobre encaminhamento pedagógico, condizente com a fundamentação teórica explícita no Projeto Político Pedagógico. Dessa experiência, aprendi a conhecer as disputas internas que marcam a organização de qualquer instituição e a acreditar que a persuasão é o caminho mais confiável para construir relações educativas duradouras.

Em 2004, iniciei minha experiência profissional no ensino superior, no curso de Pedagogia, em faculdade privada. Debatia com a turma questões relativas à organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Essa experiência foi fundamental para estudar e compreender as sinuosidades do cotidiano que envolve a coordenação pedagógica. Buscando interlocutores, identifiquei-me com a situação exposta por Mate (2000) a respeito do espaço de atuação do coordenador como espaço em construção. Debatendo a realidade paulistana, a autora afirma que a identidade é a questão mais recorrente nas discussões junto aos colegas coordenadores.

No ano seguinte, assumi, ao mesmo tempo, a coordenação de um centro de educação infantil privado, e experimentei a ação pedagógica com infraestrutura. Todavia, em relação à dinâmica com os docentes, vivi experiências distintas: eram seis grupos, de cinco docentes, divididos segundo as turmas com as quais atuavam. Dos seis grupos, quatro eram coesos e organizavam o trabalho seguindo as decisões coletivas, tomadas em reunião de planejamento, sob minha coordenação. Eram docentes experientes, envolvidas e comprometidas com um trabalho de qualidade, organizavam-se para discutir questões relacionadas à carreira e condições de trabalho fora da escola e conversavam diretamente com a direção sobre sua pauta de reivindicações; à coordenação, informavam seus anseios e pediam apoio. Em reuniões de planejamento, traziam propostas adequadas e, em conjunto, selecionávamos atividades que condiziam com o projeto pedagógico da escola. Os outros dois grupos ofereciam desafios para encaminhar o trabalho pedagógico. Com perfil menos experiente, criavam obstáculos nas reuniões de planejamento, ressaltando as dificuldades para todas as propostas de trabalho, evitavam trazer sugestões de atividades e se comprometer com elas. Essa demanda exigia da coordenação árduas intervenções para sugerir caminhos e persuadi-las a elaborar o planejamento de maneira adequada. Ainda assim, após elaborar o material com intervenções recorrentes, na execução, acirravam disputas estéticas, atropelando a produção das crianças. Esse encaminhamento truncado exigia nova intervenção da coordenação, desta vez, no trato individual, visando a reflexão de suas ações.

Embora desgastante, este trabalho era intenso e revelava a importância de espaços individuais e coletivos para a ação do coordenador pedagógico, enquanto que evidenciava também as fragilidades no campo de atuação. A figura do coordenador catalisa dúvidas dos diferentes segmentos e demanda tempo para conquistar a confiança dos professores e pais em relação aos encaminhamentos dados. Os professores exigem respostas prontas, a direção

exige solução imediata para os problemas da dinâmica interna, os pais cobram pelo serviço que pagam e se dividem em dois grupos: os atenciosos, que acompanham *pari passu* o desenvolvimento e aprendizado dos filhos, e os displicentes, que transferem para a escola a responsabilidade de educar e ensinar seus filhos. Ao coordenador é outorgada a incumbência de dialogar e explicitar as responsabilidades de cada um no processo formativo, diálogo esse nem sempre tranquilo.

O ano de 2006 foi bastante conturbado, com o tempo dividido entre a coordenação do centro de educação infantil no período matutino e vespertino, e as atividades docentes noturnas no ensino superior, em duas instituições. Em meio a essa maratona, um novo processo seletivo, para professor colaborador na Universidade Estadual de Maringá. Buscavam, para a área de Gestão Educacional, um profissional com experiência na educação básica, que viesse a trabalhar com estágio em gestão na formação de pedagogos. Iniciei esse trabalho no ano de 2007, identificada com a dinâmica da instituição e com a temática debatida. A atuação como docente de Estágio Supervisionado de Gestão, no curso de Pedagogia, abriu as portas para o contato com diferentes unidades escolares, tanto da rede municipal quanto estadual. A experiência me deu a conhecer que outros pedagogos também enfrentavam as mesmas angústias profissionais, reverberando as palavras de Vasconcellos (2007, p. 85), ao discorrer sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos: “a sensação que se tem, com frequência, é de que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante”. No anseio de exercer a profissão dignamente, eu verificava uma mobilização de esforços para cumprir o papel atribuído, mas as dúvidas eram muitas e os espaços de diálogo escassos.

Com essas experiências, e aprendendo muito sobre educação escolar, percebi as fragilidades da sua organização e da atuação de seus profissionais: professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Coordenar o trabalho com uma equipe coesa é muito profícuo, o grupo aprende, o trabalho coletivo sobressai. Coordenar uma equipe pouco comprometida é muito desgastante, porque seu trabalho está ancorado no trabalho da equipe docente. É nesta seara que se localiza o mote da pesquisa, entendendo a organização do espaço a partir dos pressupostos democráticos. O legado de Anísio Teixeira é pedra angular para compreender teoricamente os limites e as possibilidades dessa forma de organização escolar.

1.4 A organização do texto

O texto está dividido em quatro seções, por sua vez divididas em dois movimentos articulados.

A primeira seção apresenta uma narrativa sobre a trajetória do autor, bem como as razões históricas dos problemas educacionais brasileiros. Para construir a trama narrativa, lançamos mão tanto da correspondência do autor com seus amigos e familiares, quanto de depoimentos de amigos e colegas de trabalho que registraram suas impressões sobre a pessoa e o profissional Anísio Teixeira. As raízes dos problemas educacionais brasileiros são destacadas em um de seus discursos mais importantes.

A segunda seção focaliza as bases filosóficas que sustentaram o pensamento e a ação do autor. Recorremos aos seus registros que, didaticamente, explicavam os conceitos e princípios que fundamentavam seu trabalho, assim como a textos elucidativos publicados por pesquisadores da área.

A terceira seção trata das reformas educacionais e consequentes propostas de formação docente implementadas nas diferentes gestões e instâncias em que atuou. Destacamos as propostas desenvolvidas nas duas gestões à frente da Instrução Pública da Bahia, no Distrito Federal com a implantação do Instituto de Educação e sinalizamos ações direcionadas na sua atuação no INEP. Neste órgão, Anísio Teixeira conseguiu concretizar o projeto de duas escolas experimentais, apresentadas na seção posterior.

A quarta seção apresenta a organização escolar das escolas anisianas. Para este momento focamos duas experiências: a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecida como Escola Parque de Salvador e a Escola Cidade da Alegria, também em Salvador. A partir das duas experiências, destacamos a organização pedagógica tendo em vista a centralidade do trabalho docente.

É nosso desejo que o legado de Anísio Teixeira esteja na pauta dos estudos e das discussões sobre educação brasileira. É importante que seu compromisso com a escola pública não seja esquecido. Ansiamos que suas obras sejam cada vez mais lidas, debatidas, estudadas. Fragmentos de suas ideias e propostas aparecem em projetos políticos para a organização da educação em nossos dias, no entanto, desfalcados em recursos e esvaziados de princípios que Anísio defendia: a educação de qualidade como direito de todos; e a democracia e a liberdade como compromissos políticos. Elementos vitais na compreensão de seu legado. Neste movimento de pesquisa e interlocução, almejamos contribuir com a

formação docente, instigando a leitura, o debate, a retomada dos estudos e a divulgação das ideias deste autor, referência entre os intelectuais da educação brasileira.

2. A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS RAÍZES DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Para acompanharmos a trajetória deste importante intelectual da educação brasileira, abrimos a narrativa histórica sobre sua vida. Consultamos e contamos com o auxílio de cartas escritas por ele próprio, assim como correspondências com as respostas de seus familiares e amigos. As memórias publicadas de colegas, onde se registram passagens importantes de sua vida, impressões sobre o autor e seu trabalho, foram uma contribuição primorosa. Num segundo momento do texto, trazemos a discussão sobre as origens dos problemas da educação brasileira registrada em discurso.

2.1 Sobre sua trajetória

Prato preferido: farofa e carne-de-sol (comia pouco);
 Maior prazer: leitura (lia de forma apaixonada);
 Leitura preferida: textos acerca de ideias;
 Medo: de escuro;
 Religião: católico (tinha a fita de congregado mariano);
 Infância: alegre;
 Adolescência: feliz;
 Provérbio: "É mais fácil xingar o escuro do que acender uma vela" (provérbio chinês, com qual costumava responder aos críticos do seu estilo);
 Hobby: caça (gostava de caçar perdizes e codornas, era bom atirador);
 Temperamento: comunicativo e ameno;
 Hábito: cochilar depois do almoço;
 Coisas que o irritavam: bajulação e subserviência;
 Coisa de que não gostava: burocracia (certa vez foi à loucura, quando ao aposentar-se, o funcionário, diante dele e de sua carteira de identidade, disse-lhe ser necessário provar que estava vivo)
 (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001, p. 214-215)

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900, no seio de uma família tradicional de Caetité, no sertão da Bahia. Antiga Vila do Príncipe, tricentenária, Caetité era a Princesa do Sertão, “localizada na Microrregião da Serra Geral, também chamada Chapada Diamantina e das Almas, na zona de transição entre o planalto e a depressão do São Francisco, a 827 metros de altitude e a 800 quilômetros de Salvador” (LIMA 1978, p.09).

De ascendência abastada, Anísio era o nono filho de Dona Anna Souza Spínola Teixeira e décimo quarto de Deocleciano Pires Teixeira (LIMA, 1978). Segundo Viana Filho

(1990) Deocleciano tornou-se um patriarca de renome e comandava imensa região do sertão da Bahia porque se casou com três irmãs da prestigiosa família Spínola. Os registros de Lima (1978, p.23) confirmam: “Por três vezes na família Spínola, tronco prestigioso das Lavras, consorciou-se o Dr. Deocleciano com três irmãs – Mariana, Maria Rita e Anna (esta a mãe de Anísio), filhas de Antônio de Souza Spínola e Constança Teixeira de Araújo”.

Esses Teixeira de Araújo possuíam imensos latifúndios no São Francisco, talvez uns sessenta quilômetros ao longo do rio, campos da tradicional, largada criação extensiva. Um deles, major Francisco Teixeira de Araújo, casado sem descendência, legou fazendas aos sobrinhos, sendo esta a origem das propriedades da família Spínola Teixeira, de Caetité. (LIMA, 1978, p.24)

Deocleciano Pires Teixeira era médico de formação, fazendeiro e político por alianças familiares de seus matrimônios. Segundo Clarice Nunes (2010, p.15), “um típico coronel do Nordeste e exercia um poder palaciano, conchavista, mais brando no seu exercício do que o de outros coronéis”. A herança que gostaria de legar a seus filhos era o poder político. Para Viana Filho (1990, p.22), “no sertão o poder político era tudo: segurança, tranquilidade, fortuna, consideração social”.

Os fazendeiros controlavam e manipulavam o poder político da região. Despojos burocráticos remunerados a conquistar não havia, a influência política dependia da disponibilidade de recursos privados. O que contava era o mando, o prestígio, a influência, a coordenação de nomes significativos na preservação da ordem tradicional, conservadora. Investir-se no poder significava segurar o fiel da balança, deter a autoridade no uso legal de suas atribuições. Onde há gente, produção, interesses, há matéria que só o poder preserva. (LIMA, 1978, p.25)

Ainda segundo Lima (1978, p.25), a liderança de Deocleciano “fortalecia-se por um conjunto de virtudes pessoais qualificadoras de sua presença na cena pública. Seu nome possuía ressonância mais vasta que a local. A imagem do cidadão expressava-se na totalidade de sua figura e a vocação política lhe avigorava o perfil do líder”. Politicamente era “correligionário do partido liberal, abandonou a clínica, elegeu-se deputado provincial de 1888 a 1889 [...] Não participara da propaganda, mas tinha fé abolicionista”. Tal concepção de mundo advinha de suas leituras e “o pensamento moldado em termos civis, republicanos, abrangia área mais ampla que a dos interesses municipais do mando político. A preocupação pelos negócios do Estado e do país excedia os limites da visão paroquial[...] Apreciador da leitura, conhecia Zola, Vitor Hugo, Alexandre Dumas, porém nenhum livro lhe proporcionava maior prazer que o Dom Quixote” (LIMA, 1978, p. 24).

Em entrevista a Odorico Tavares (2002, p.198) Anísio referiu-se nos seguintes termos ao pai:

Meu pai, médico e político, era realmente uma encarnação das virtudes patriarcais enriquecidas ou modificadas pelos ideais republicanos, a que não faltava uma nota de rebeldia voltairiana. Cresci nesse ambiente de austeridade patriarcal e de veemência intelectual e cívica. Lembro-me do seu conselho: “Meu filho, não se obedece a homem algum. Obedece-se à lei.” E nisto se contém todo código republicano da dignidade humana.

A família, como descreveu Anísio, “dividida entre o patriarcalismo em desaparecimento e o republicanismo ardente dos pioneiros da abolição e da República” (TAVARES, 2002, p.198), residia num amplo sobrado localizado na Praça de Sant’Ana, na antiga Rua do Hospício, defronte à porta da igreja (NUNES, 2010).

Hermes Lima (1978, p.16) descreve a mansão assobradada como “espaçosa edificação de mais de vinte cômodos, além de seis salas, mobiliadas com peças austríacas e vários retratos de antepassados. O ambiente familiar numeroso, irrequieto e aberto à conversação, preferentemente nas refeições se repassavam acontecimentos, leituras e episódios”. Em Caetité, Dona Anna foi, durante décadas, “a alma boa do amplo sobrado, solar que dominava a paisagem da cidade” (VIANA FILHO, 1990, p.13). Ela e Deocleciano comandavam o opulento núcleo familiar neste ambiente cercado de tradições onde cresceu Anísio Teixeira. “A infância alegre, a adolescência feliz, a esplendida saúde apesar do corpo franzino dotaram Anísio de gênio comunicativo e ameno. Gostava de caçar perdizes e codornas durante as férias na fazenda Santa Bárbara ou na dos Campos, bom atirador que era” (LIMA, 1978, p.16).

Ainda na infância, Anísio ingressou no curso primário na escola de Dona Maria Teodolina das Neves Lobão, primeira professora municipal a lecionar em Caetité na classe de homens. Segundo Lima (1978, 16), a impressão que ela guardara dele era de não ser uma criança comum. Após esta primeira experiência, “transferiu-se para a escola de sua tia, a professora Prescila Spínola, onde deixara a imagem de garoto ‘pequenino e conversador’”.

Os demais anos de estudos foram em colégios jesuítas. Ainda em Caetité, estudou no Instituto São Luiz Gonzaga; posteriormente, cursou o secundário no Colégio Antônio Vieira, em Salvador. Em carta aos seus pais, em 25 de março de 1920, registrou gratidão ao ensino religioso que recebera: “Cristão pela graça de Deus, tive a felicidade de, desde cedo, ser educado em colégios católicos, que me souberam imprimir um grande amor à minha religião. Com os anos, à proporção que crescia dentro de mim este amor, crescia-me, também, a

experiência e a justa visão das coisas” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira, 1920).

Para Clarice Nunes (2010, p. 13-14), estudar em colégios jesuítas “implicou para ele a interiorização de normas e valores morais, o reconhecimento de que seus ‘dons’ específicos (a inteligência, o desejo, a imaginação e a memória) precisavam ser orientados no sentido de impregnar seus atos com uma tessitura consciente, racional e espiritual”.

Anísio desde cedo chamara a atenção pela perspicácia e acuidade nas intervenções que fazia. Segundo Viana Filho (1990, p. 14), “não havia inteligência mais luminosa, inquieta, resplandecente. Nele, tudo exprimia o talento de um ser privilegiado”. Para Hermes Lima (1978, p.16), “em Anísio patenteava-se a tendência a discernir, a explicar, predominando a nota de judiciosidade e atilamento iluminativo de sua palavra. Dedicava-lhe Deocleciano verdadeira admiração pelo senso de equilíbrio dos conceitos e julgamentos. Considerava-o um magistrado nato”.

Anísio, “pequeno de estatura, magro, no rosto seco uns olhos irrequietos e brilhantes, comunicativo e sério” (LIMA, 1978, p.17), era o jovem que viria a destacar-se em sua geração como a mais aguda inteligência e capacidade técnica para inovações no campo da educação. Viana Filho (1990) registra que os professores no Colégio Antônio Vieira disputavam a inteligência de Anísio para suas especialidades. Com os jesuítas, Anísio se formou em um intenso e longo processo de convivência e estudos. Esse aprendizado transparecia no modo de “vestir-se, alimentar-se, viajar, preferir, organizar, suportar privações e adversidades, superar obstáculos” (NUNES, 2010, p.13). Em síntese, essa formação forneceu-lhe um *modus vivendi*. Ainda segundo a autora:

O humanismo cristão dos colégios jesuítas possibilitou-lhe o domínio da escrita, mediante um trabalho constante com os textos, o treinamento caligráfico, diferentes tipos de leitura, a realização de operações mentais analíticas e sintéticas. Abriu seu pensamento para o campo filosófico e estimulou o contato com os livros numa relação íntima que o acompanhou a vida toda. No gabinete de física, no laboratório de Química e no museu de história natural, Anísio pôde ingressar no campo científico e num modo de pensar que embora subordinado à fé era novo nos colégios da época. Foi ainda nesse ambiente que ele se reconheceu, como dizia, “um animal religioso” (NUNES, 2010, p. 13).

Jayme Abreu também ressaltou a contribuição religiosa para a formação e modo de agir de Anísio. Foi com os jesuítas que desenvolveu o rigor, a organização e a disciplina para o estudo e para o trabalho que o acompanhou por toda vida:

Aí teria ganho as normas de severa disciplina de trabalho e de fervor ilimitado às causas a que se consagra; aí aprendeu a estudar com método e dedicação que o tornaram aluno exemplar; aí apurou sua vocação de ascetismo pessoal já trazida da frugalidade sertaneja, tão oposta à volúpia barroca do recôncavo, aí aprimorou o seu agudo senso dialético; ganhou o senso de respeito à hierarquia, a modéstia, timidez e mesmo humildade que não o deixaram vida afora (ABREU, 1960, p.05).

Estudioso, inteligente, dedicado, foi convidado a integrar a Companhia de Jesus. Segundo Viana Filho (1990, p. 14), “era corrente que, havendo convivido com aquela inteligência rara, pretendiam os jesuítas, tendo à frente o padre Luís Gonzaga Cabral, grande humanista, famoso orador sacro, conquistar para a companhia de Jesus o estudante excepcional”. O convite para ingressar na Companhia teve ecos. A insistência do padre Gonzaga e a vocação de Anísio eram a face oposta à vontade da família e das próprias dúvidas do jovem baiano, fazendo oscilar entre os caminhos possíveis. Envolvido em uma intensa batalha íntima, “dos 19 aos 22 anos, Anísio oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular” (NUNES, 2010, p.14) cogitou aceitar o chamado. Em carta aos pais, em 1920, argumentou sobre sua decisão:

a aurora que já entrevia de um mundo novo, reabilitado perante a sua própria consciência, forte, virtuoso, fiel a Deus, cristão enfim, trouxe-me a alma um salutar entusiasmo de moço e uma irreprimível aspiração de me fazer apóstolo deste grandioso movimento de ideias que iria restaurar o mundo. [...] E já me via na imaginação de um novo apóstolo de Jesus, pregando suas ideias e seu amor e espalhando, em volta de mim, o conforto sagrado da religião. (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira, 1920).

Mesmo com as insistentes interferências para o ingresso na Companhia, Anísio não o faria sem aprovação e a benção familiar, “aguardava o consentimento dos pais para realizar o que percebia como sua vocação sacerdotal, mas a graça não veio” (NUNES, 2010, p.14). Seu pai não concordou com a decisão de ingresso à vida religiosa, pois vislumbrava legar-lhe o poder político e tê-lo como seu sucessor natural, futuro patriarca da família. Sua mãe também não o apoiou. Em resposta à sua carta, aconselhou:

Recebi a carta que você deixou, achei muito boa e criteriosa, mas, me é impossível lhe dar a resposta que você deseja. Meu filho, você não compreende o que é o amor de uma mãe! Como hei de concordar que você seja jesuíta, e fazer uma separação eterna em vida. Isto para mim parece impossível. A resposta que tenho para lhe dar é o mesmo que lhe dizia aqui: se você quer servir a Deus e tem vocação para ser Padre, vai ser Padre secular, porque assim você servirá a Deus, à família e à sociedade, e com os bons exemplos que você há de dar, servirá muito para a religião. Tenho

certeza que assim você será mais feliz do que sendo jesuíta. (TEIXEIRA, Anna Spínola. Carta a Anísio Teixeira, Caetité, 14 abr. 1921).

Clarice Nunes contextualiza as dificuldades de Anísio em decidir sobre sua perspectiva de futuro. A autora relembra sua ascendência e afirma que a origem social de sua família, a posição abastada, o prestígio político consolidado e o fato de ser grande proprietária de terras, fazia com que o futuro de seus herdeiros fosse traçado segundo os interesses do clã:

Anísio tinha diante de si um quadro de alternativas plausíveis à sua disposição: o sacerdócio; a magistratura; o exercício liberal da advocacia, Medicina (encaminhamento paterno) ou Engenharia (encaminhamento do seu irmão Nelson); o exercício do jornalismo e das letras; a condução dos negócios e interesses familiares ou a carreira de político profissional. (NUNES, 2010, p.12).

Para a autora, ter este quadro de alternativas “tratava-se de um amplo repertório se comparado ao de outras crianças de origem social diferente, mas ao mesmo tempo um repertório limitado pelas circunstâncias históricas” (NUNES, 2010, p. 12). Dentre essas possibilidades, a que mais a família rechaçava era a opção pela vida religiosa.

Luís Gonzaga Cabral, o Padre Cabral, amigo e conselheiro de Anísio, registrou em carta seu sentimento em relação à reprovação da família e encorajou-o a não desistir de seu propósito:

Coragem pois, meu Anísio! Considere-se desde já como um religioso forçado a viver entre mundanos; santifique-se cada vez mais, faça em volta de si todo o bem que possa; avive com atos cada vez mais frequentes e intensos o desejo de deixar o mundo, e confie que as dificuldades de seus pais, o Pai do Céu pode resolvê-las de um momento para o outro: talvez o que oralmente não conseguiu em Caetité, poderá consegui-lo por escrito desde o Rio. (CABRAL, Luiz Gonzaga. Carta a Anísio Teixeira, 1921).

Nesta disputa sobre o futuro de Anísio, seu pai interveio e mandou-o estudar no Rio de Janeiro, onde ingressou na Faculdade de Direito. No Rio, segundo Lima (1978, p.18), era “pouco assíduo às aulas da Faculdade da Rua do Catete, não se ligara em camaradagem mais ativa aos colegas, embora entre eles circulasse discreto e cortês. Seu ‘sonho loyoliano’ levava-o a curtir o noviciado ainda que fora dos muros do Seminário”. No cotidiano, “raramente ia ao centro da cidade. Era-lhe curto o tempo para estudos e leituras prediletas. Lia muito Santo Tomaz. Vivia como perfeito seminarista sem batina, preocupado em lançar na escorregadia razão a âncora da fé, nele sempre intranquila e até polêmica”. A convivência com os colegas foi marcada por intensos debates, “a desenvoltura de seu raciocínio encantava. Gostava de debater. Seu forte era equacionar problemas, levantar situações, partir

ao encontro de argumentos e punha calor humano nas relações pessoais” (LIMA, 1978, p. 19).

Envolvido nesses debates, subsidiados por suas seletas leituras e dedicação aos estudos clássicos, formou-se advogado a contragosto, segundo Nunes (2010) muito mais para atender a imposição dos pais. Nesta nébula, “colou grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais em 1922, ano do centenário, ano de festas no Rio de Janeiro de um milhão de habitantes, Rio quase lírico, fácil de morar, de andar em que a entrada da Baía de Guanabara continuava ainda a mais bela do mundo” (LIMA, 1978, p.19).

Clarice Nunes sintetizou as condições de Anísio neste período, ainda abalado pelos conflitos pessoais para a escolha entre a cátedra religiosa ou os desejos de carreira política como queria seu pai. Na visão da autora, a sólida formação que recebeu em colégios católicos subsidiavam as discussões que encampava:

Vinte anos de idade, tendo em suas mãos o passaporte de uma cultura humanista cristã que lhe permitiu a entrada na discussão dos mais diversos temas sociais, culturais, políticos e literários. Capaz de manejar a retórica como instrumento de poder, invenção e cultura. Formado advogado a contragosto. Congregado mariano, ávido pelas leituras filosóficas e piedosas: Santo Inácio, Antonio Vieira, São Tomás de Aquino. Admirador da monarquia. Filiado à tradição da restauração da Igreja Católica. Alguém que interiorizou uma visão hierarquizada dos homens e considerava a família como instituição modelar da sociedade. Defensor de uma concepção elitista e seletiva do ensino (NUNES, 2000c, p.156).

Era esta a visão de mundo do jovem bacharel que, concluiu o curso de Direito e regressou a Salvador para pleitear uma vaga para promotor público junto ao recém-eleito governador do Estado da Bahia. Francisco Marques de Góes Calmon se elegeu com o apoio de Deocleciano Pires Teixeira e estava organizando a equipe para sua gestão. Advogado, banqueiro e professor, o novo governador era conhecido pelo perfil voluntarioso e estava inclinado a substituir a rotina pelo progresso (VIANA FILHO, 1990). Para isso, exigia uma gestão arrojada e contava com o apoio e o trabalho dos jovens baianos. Surpreendeu Anísio com o convite de ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. “O espanto com a escolha, fora de todos os moldes e tradições da época [...] Nem o pai, nem ninguém poderia crer que um rapaz, cujo físico ainda fazia mais jovem, passasse a dirigir, logo o ensino, naquela Bahia patriarcal dos anos de 20” (PINHO, 1960, p.170). Ao nomear Anísio, um jovem com apenas 23 anos, “sem título específico nenhum para o cargo, provocou espanto e protesto já que postos dessa responsabilidade só se atribuíam a nomes feitos como o do

Inspetor que, há vinte anos, lá se achava e parecia até sacrilégio retirá-lo do posto” (LIMA, 1978, p.38). Para Clarice Nunes (2010, p. 16),

essa indicação foi recebida de muitas formas: os Teixeira viam-se recompensados pelo apoio dado à candidatura de Calmon; os padres jesuítas viam nessa indicação um sinal de Deus, já que Anísio poderia ser um instrumento no sentido de ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura estatal; o próprio Anísio ficou surpreso, pois não se sentia preparado para atuar numa área que desconhecia, mas viu nessa oportunidade uma possibilidade de servir a Deus no mundo.

O convite, inicialmente recusado por Anísio, por não se considerar preparado para a função, foi posteriormente aceito. Em abril de 1924, assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino na Bahia. Levava consigo a “sua familiaridade com a política sertaneja; seu sentimento de católico fervoroso e congregado mariano; sua organização de pensamento e trabalho aprendida nos colégios jesuítas e seus conhecimentos jurídicos” (NUNES, 2010, p. 16). Para Lima (1978, p. 38), “iniciaria na gestão da Inspeção do Ensino a atividade crítica, reformadora e criadora que o atrelaria definitivamente à obra da educação”.

Na Inspeção de Ensino da Bahia encontrou uma situação caótica no quadro educacional do Estado. Destacavam-se os contrastes educacionais vivenciados por Anísio em pleno início do século XX. Clarice Nunes (2000c, p.156) assim os sintetizou:

Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou – em sua cidade e em seu Estado natal – com a pobreza de recursos humanos e materiais, a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal.

Por julgar-se despreparado para o cargo que assumira, enveredou pelas leituras na área de educação. Concomitantes às leituras, em 1925 realizou viagens pedagógicas, cujo intuito era observar os sistemas escolares de países como França, Bélgica, Itália e Espanha. Em 1927, realizou a primeira visita aos Estados Unidos para conhecer seu sistema de ensino. Foi quando conheceu às ideias de John Dewey. No ano seguinte, inscreveu-se no *Teachers College* da *Columbia University* para aprofundar seu conhecimento nesta linha de pensamento,

nessa fase de sua primeira administração na Bahia esteve Anísio duas vezes na América do Norte, em abril de 27 comissionado por lei para “estudos de organização escolar”, e durante todo ano letivo, de fim de 1928 a 1929, por dez meses, graduando-se em *Master of Arts* no *Teachers College* da Universidade de Columbia. Era o primeiro estudante brasileiro a

matricular-se no Colégio, a quem aconselharam estudos especiais relativos à administração e filosofia da educação (LIMA, 1978, p.60).

Para esse autor, como resultado dessas viagens, delinearam-se duas orientações metodológicas às quais Anísio foi sempre fiel: “não há educação sem teoria da educação, nem educação sem o diagnóstico das situações que está chamada a resolver”. (LIMA, 1978, p.60). Aos olhos de Nunes (2000c, p. 156), a passagem pelo *Teachers College* foi “vivida com uma intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso”. A mudança de visão de mundo foi marcante. “Numa dimensão laica, Anísio reviveu situações que conhecera no ‘mundo dos colégios jesuítas’, o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos”. O epicentro da mudança foi a visão científica do mundo através do método experimental.

O mundo que Anísio então passa a ver, estudar e compreender é aquele que o espectro científico, baseado no método experimental, ilumina e elucida. Dentro dele, portanto, a visão escolástica do universo e do homem esboroa-se. Em seu lugar, surgirá a visão naturalista e otimista do homem, ser que evoluiu, quase que está preparado para agir ativamente sobre a natureza, revelar-lhe os segredos e dominar-lhe as forças, suscetível, portanto, de aprender e mudar e até mudar para melhor (LIMA, 1960, p.134).

Em carta endereçada ao pai, Anísio reforçou a influência dos estudos em sua vida e em seus sonhos patrióticos, mencionou o inusitado convite que recebeu de Góes Calmon e registrou seu sentimento em relação ao trabalho no campo educacional:

A nomeação com que me surpreendeu o Dr. Calmon no princípio de seu governo, marcou a minha carreira. E hoje, por gosto e pela orientação que têm os meus estudos, pretendo não me afastar mais do campo da educação onde comecei a minha vida. São essas as disposições que trago da América e quero crer que o Brasil e a Bahia, apesar de todos os aborrecimentos dos jornais e de todas as flutuações da política, me ajudarão, ou pelo menos não me impedirão esse desejo. Nenhum trabalho poderia me apaixonar, que fosse mais vasto ou mais necessário do que este. E sobretudo, irredutivelmente idealista como me parece que sou, nenhum outro me será tão querido ao coração e à inteligência. (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Deocleciano Pires Teixeira, 1927).

Outrossim, Abreu (1960, p.09) sintetizou essa nova visão de mundo da seguinte forma: “Democracia e ciência, eis as duas coordenadas básicas dentro das quais se realiza Anísio Teixeira em pensamento e ação”. Essas coordenadas são princípios da filosofia de Dewey e redefiniram seu caminho.

Escolher John Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir o seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estão postas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no País (NUNES, 2000c, p.156).

O encontro com o ideário de Dewey foi fundamental para definições e escolhas filosóficas de Anísio; contudo, o brasileiro não se limitou a reproduzi-lo, mas a pensar a partir de seus pressupostos, considerando as peculiaridades do nosso país. Viana Filho (1990) assinalou que, para ele, nada era perfeito e definitivo, tudo devia ser revisto e aprimorado. Relembrou uma observação do professor Newton Sucupira, no Conselho Federal de Educação, a respeito de Anísio não haver se limitado a aplicar as categorias já feitas por Dewey, mas ter procurado repensá-las continuamente, em função da experiência brasileira. Esse era mais um traço que evidenciava sua inteligência e habilidade teórica e prática.

Foi neste período de intensos estudos sobre esta filosofia que iniciou sua amizade com Monteiro Lobato, ainda nos Estados Unidos. Segundo Viana Filho (1990, p.34), “Anísio chegara a Nova Iorque tateante e inseguro, atônito diante da grandeza da América. Lobato abriu-lhe os braços e desvendara-lhe caminhos. Ele nunca mais o esqueceria”. O feliz encontro de Anísio e Lobato resultou em uma longa e forte amizade, até o fim da vida do segundo, em 1948. A farta correspondência evidencia o apreço e a confiança que cultivavam um pelo outro. Nela estão registradas as angústias, as esperanças e os sonhos pincelados em cores brasileiras, mimetizadas com ideais e objetivos comuns, em relação ao progresso do país que deveria ser inspirado no dinamismo norte americano.

A influência da ideia do triunfo norte-americano foi muito forte. Era o Anísio americanizado, expressão popular, que ilustrava o período de “lapidação”, como diria Lobato por meio dos estudos realizados nos Estados Unidos. É interessante ressaltar que, por meio dos estudos, ocorreu a já mencionada mudança filosófica, de visão de mundo em Anísio, mas, em essência, continuou o mesmo.

Na verdade, permanecera igual antes e depois de católico, dedicado sem sombra de interesse personalista, sério, comunicativo e modesto; iluminado pela inquietude da inteligência sôfrega de compreender; frugal; indiferente ao luxo; de rígida moralidade pessoal; sertanejo de raiz, o oposto à “volúpia barroca do recôncavo” onde reina a Bahia gorda e

opulenta. Austero sem ser triste, nem convencido nem formal. A austeridade sertaneja é uma força e não uma atitude (LIMA, 1978, p.62).

Assim, retornou ao Brasil, imbuído pelo espírito democrático, pela força e crença na ciência e na energia empreendida no trabalho. A inspiração nos moldes de organização da sociedade americana mobilizava seus esforços à frente da educação na Bahia. Como administrador educacional contribuiu significativamente, organizando todo o aparato legal que a colocou na pauta das questões políticas a serem encaminhadas, e comandou ampla reforma educacional visando reorganizar o sistema de ensino do Estado. Contudo, em 1929, com a mudança de governador, demitiu-se da Inspeção de Ensino e dedicou-se ao magistério na capital, Salvador. Em relação a demissão:

No íntimo, magoava-o não concluir a obra ambicionada. No momento, entretanto, devia calar. É dele esta observação: "O fato de encerrar uma fase de minha vida - não foi outra coisa esse período de mais de cinco anos de dedicação e estudo dos problemas de educação da Bahia - sem as consolações de ter realizado alguma coisa, deixou-me *broken-hearted*. Faz hoje todo um mês que eu dei com uma demissão pretextada o último traço nessa obra, cujo fracasso eu insistia, por amor, em não aceitar e ainda não estou curado do mal que isso me fez... Era preciso deixar que renascesse dentro de mim o estímulo para continuar a marolar." E dizia em seguida: "Outros situam os seus sofrimentos nos pequeninos dramas pessoais. A mim a natureza fez-me igualmente sensível a esses dramas - também pequeninos, provavelmente - de nosso trabalho e nossa missão." A missão... Quando deixaria ele de ser o missionário? (VIANA FILHO, 1990, p.46)

Para o autor, as ideias que Anísio tentou colocar em prática na Bahia representaram uma agressão àquela sociedade agrícola e oligárquica. A leitura de suas obras auxiliam a entender esta afirmação, pois sua luta será para romper com esta visão de sociedade agrária, dual, conservadora, habituada com a opulência e tradição de poucos e a pobreza e exclusão de muitos.

Assim, adentramos os anos trinta, período revolucionário que impactou a vida de Anísio de duas formas. A primeira, o rescaldo da própria revolução; a segunda, a perda de seu pai. A revolução mexeu com as certezas e esperanças de conservadores e liberais. Segundo Viana Filho (1990), Anísio retornou à casa paterna, homiziando-se de perseguições políticas, podendo assim acompanhar os últimos dias de seu pai. Com a morte de Deocleciano, encerrou-se um ciclo político naquele sertão. Ainda de luto, Anísio mudou-se para o Rio de Janeiro, capital do país, onde viveria um período de incertezas e esperanças. Não tinha emprego em vista, mas levava consigo uma grande paz espiritual e um programa

de luta pela educação do Brasil. Foi nesse período tenso que a amizade entre Anísio e Fernando de Azevedo se fortaleceu. Os dois se conheceram por intermédio de uma carta de Monteiro Lobato. Comenta Viana Filho (1990, p. 36-37) que

para não ter o monopólio da grata amizade, Lobato fez Anísio portador de uma carta para Fernando de Azevedo, então em plena celebridade com o educador. A carta era derramada: "Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota para fora qualquer Senador que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se.

Esse foi o preâmbulo de uma longa história de vida, amizade e reciprocidade profissional em prol da educação brasileira. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira protagonizaram importantes ações que entraram para a história da educação em nosso país. Consideravam-se soldados nas lutas educacionais e irmãos para desabafos nos momentos de desânimo em que se precisa de um ombro acolhedor e ouvido confiável. Viana Filho registrou o reconhecimento de Fernando de Azevedo à atitude prosaica de Monteiro Lobato em ter promovido o encontro dos dois:

Fernando de Azevedo não demorou em se render ao novo amigo. Uniu-os recíproca admiração. Pouco depois ele escreveria a Anísio: "Às vezes, transportando-me em pensamento aos dias de minha infância, tenho a impressão de encontrar entre os meus companheiros de idade o meu caro Anísio, que há três anos trouxe à minha presença a mão generosa de Monteiro Lobato. Ele sabia - e o declarou em sua carta - que nos tornaríamos grandes amigos. O interesse pela educação e a comunidade de ideias completaram a obra que a simpatia recíproca iniciou, tornando indissolúvel, pela mais profunda solidariedade intelectual, os laços apertados pela força de comunhão de sentimentos." Amigo de ambos, Lobato acertara em cheio. O ideal dos educadores os uniria definitivamente (VIANA FILHO, 1990, p. 37).

Ainda em 1931, Anísio atuou como funcionário do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, e foi membro da comissão encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no País. Segundo Lima (1978, p.106), "pelo decreto n. 18.890 de 18 de abril de 1931 cabia-lhe a Superintendência do Serviço Geral de Inspeção do Ensino Secundário e, ainda, proceder a pesquisas sobre escolas secundárias".

Embora difícil, este mesmo ano reservava uma grata surpresa. Anísio ficou noivo de Emília Telles Ferreira, sua conterrânea. O encontro dos dois ocorreu de forma inesperada, quando Emília foi à Bahia visitar sua irmã Lídia, casada com Nestor Duarte, um jovem deputado estadual. Ao apresentá-la a Anísio, disse: Aqui está o seu noivo! “A pilhéria floruiu. Alegre, jovial, vivaz, sempre pronta a animar uma reunião com umas notas de violão, Emilinha pousou no coração do tímido” (VIANA FILHO, 1990, p.53). Ainda segundo o mesmo autor, “encantado, feliz como um adolescente acariciado pelo amor, ele escreveu à mãe, que, em Caetité, sofria a viuvez”. Descreveu Emília como uma criatura boa e simples: “eu que vivia a cogitar de uma mulher intelectual e emancipada, vou afinal me casar com uma criatura que é tão sertaneja e tão simples como qualquer que eu fora escolher no sertão” (VIANA FILHO, 1990, p. 54). Em carta, Anísio declara-se:

Eu não sei bem tudo que espero de você. Sei apenas que um impulso cego e instintivo me arrasta para você. Sei que por essa inclinação estou disposto a sacrificar o que, há bem pouco tempo, era tudo que eu mais queria no mundo: o meu orgulho, a minha independência, a minha liberdade de viver sozinho. É muito, pois, o que espero de você. Tenho uma confiança muito grande, muito profunda que errarei se não fizer isso, se não obedecer. (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Emília Telles Ferreira, 1930)

Esta carta, entremeadada de palavras inspiradas, revelou o lado romântico de quem sentia a ausência da companheira querida:

De propósito lhe escrevo neste papel transparente e leve. Vou, daqui a pouco, mandá-lo pelos ares para você. Quero-o assim leve, ligeiro para dar-me a impressão de que é um pouco de asa, um pouco de espírito, um pouco de coração que lhe mando nesta tarde, em que estou tão fatigado e o ar, o céu, tudo está tão doce, que a minha saudade parece que se diluiu em uma vaga incerta de tristeza. (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Emília Telles Ferreira, 1930)

Foi Emilinha quem deu forças ao companheiro nos difíceis anos vindouros. As dificuldades iniciaram ainda no Rio de Janeiro, naquele mesmo ano. Anísio foi convidado pelo prefeito Pedro Ernesto Batista para a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. “Nesse clima de disputas e interrogações, Anísio assumiu a 15 de outubro de 1931 a Diretoria da Educação no Rio de Janeiro. Seu nome não despertava ainda ressonância nacional, mas já se tornara bastante conhecido na esfera dos educadores” (LIMA, 1978, p.105).

No ano seguinte, em meio às tarefas da Diretoria de Instrução, participava ativamente dos debates sobre a educação nacional e foi signatário do Manifesto dos Pioneiros, documento importante por apresentar um programa de reestruturação educacional para o

país (FÁVERO, 2001). Defendia uma educação universal, pública e laica. Sobre a elaboração do documento, Fernando Azevedo registra em carta sua inspiração coletiva:

Quando falo nesse manifesto, já me esqueço de que fui eu quem o escreveu. Ele é obra impessoal. Havia de ter, como teve, um redator. Mas nele se inscreveram, em corpo de doutrina, "ideias e aspirações comuns", que nos permitem, a mim como a cada um dos outros signatários, falar dele "objetivamente". A bandeira não é de quem a teceu, mas de quem a honra e de quem a conquistou. De todos nós, portanto. A sua mão de chefe foi feita para a empunhadura dessa bandeira: nós estaremos para defendê-la em toda parte em que se realize obra à sua sombra e sob a sua inspiração. (AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, 1932).

O texto de Fernando de Azevedo enfatizou o Manifesto como um fruto de ideias amadurecidas ao longo do tempo e poderia ser a estratificação do pensamento que inspirara as revoluções iniciadas em 1922. Nessa direção, o Manifesto era mais do que um documento, era um instrumento que simbolizava a luta, as crenças e a esperança de uma geração de intelectuais.

Foi em meio a toda essa efervescência política, econômica e filosófica do período, que Anísio formou sua família. “Em 1932, no dia 7 de maio, casou-se, em Salvador (Bahia), com Emília Telles Ferreira (1904-1996) com quem teve quatro filhos: Marta Maria, Ana Christina, Carlos Antônio e José Maurício.” (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001, p. 208). E o trabalho intensificou-se. Na Diretoria de Instrução, a reforma educacional desenrolava-se a todo vapor. Vista como referência nos estudos sobre educação brasileira, esta reforma criou uma rede de ensino da escola primária à Universidade. Em entrevista a Odorico Tavares (2002, p.200) Anísio afirmou ter procurado,

durante perto de cinco anos, elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar ideais da república e da democracia, distribuí-la por todos na sua fase elementar e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de acadêmica, verbal e abstrata.

Os resultados de seu trabalho à frente da educação do Distrito Federal podem ser assim dimensionados:

A escola primária, a escola técnica secundária e o ensino de adultos se expandiram e melhoraram sua qualidade. [...] As bibliotecas, sobretudo a biblioteca infantil, grande novidade capitaneada por Cecília Meireles, e as bibliotecas de classe dinamizaram a pedagogia. A rádio educativa colocou o governo municipal falando diretamente aos corações e mentes das

famílias cariocas. O professor primário foi prestigiado e, pela primeira vez no país, sua formação ocorreu em nível superior na então recém-criada Universidade do Distrito Federal. A educação foi instituída como área de investigação acadêmica. (NUNES, 2010, p.22)

Para defender a reforma no ensino em que se empenhara e garantir a ampliação e atendimentos às necessidades educacionais pautadas na defesa da democracia, Anísio Teixeira redigiu o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, em fevereiro de 1935. “Na introdução desse programa aponta a necessidade do Estado assumir o papel regulador da distribuição de bens, denuncia o fracasso da fórmula personalista das organizações partidárias nacionais” (NUNES, 2000c, p.157). A proposta do partido enfatizava a defesa dos princípios democráticos em contraposição ao regime autoritário que vinha ganhando forma e ampliando espaço de ação. Anísio, nesse contexto,

propõe um partido para o qual a primeira necessidade é a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções. Todo esse esforço acompanhado de rigorosa liberdade de palavra e de imprensa. O partido revolucionário, como ele o chamava, mas que também foi denominado de Partido Autonomista do Distrito Federal, não precisaria da censura ou do segredo. As ideias deveriam triunfar pelo seu mérito. O que este partido procuraria garantir era um padrão mínimo de educação e de informação, a defesa e manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, trabalho e conforto relativo (NUNES, 2000c, p.157).

O trabalho educacional, vigoroso e inovador, começava a mostrar os resultados de mudanças profundas na organização da educação; contudo, foi interrompido pela força implacável do regime ditatorial que se instalou no Brasil naquele período. Dada a natureza das transformações pelas quais o país passava, o processo de estruturação do sistema educacional na capital da República não ocorreu sem problemas (FÁVERO, 2008). Em carta, solicitando a demissão do cargo, endereçada ao prefeito Pedro Ernesto Batista, Anísio reafirmou seus princípios democráticos no comando da educação:

Conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo o meu esforço, em quatro anos de trabalho e lutas incessantes, pelo progresso educativo do Distrito Federal e reivindico, mais uma vez, para essa obra que é do magistério do Distrito Federal, e não somente minha, o seu caráter absolutamente republicano e constitucional e a sua intransigente imparcialidade democrática e doutrinária. (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Pedro Ernesto Batista, 1935)

Em resposta, Pedro Ernesto afirmou:

No momento em que me vejo privado da sua colaboração em meu governo, após quatro anos de uma dedicação inexcedível, cumpre-me deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o meu testemunho da veracidade de quanto afirma em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal foi sempre adverso aos movimentos de violências e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia. Sou suspeito para fazer elogio da sua obra e das suas fecundas realizações. Mas o povo da Capital da República, na sua serenidade e na sua imparcialidade, já julgou a sua obra e a sua personalidade, sentindo e apreciando o seu grande esforço pelo progresso educativo do Distrito Federal (BATISTA, Pedro Ernesto. Carta a Anísio Teixeira, 1935).

As acusações que pesavam contra Anísio Teixeira eram de ser comunista e ateu. Posições inaceitáveis para os padrões sociais e religiosos caracterizados pela tradição e conservadorismo. Os interesses seculares políticos e econômicos de um Brasil ávido por mudanças, sem mexer nas bases que garantiam os privilégios e a permanência de uma elite tradicional, eram defendidos a ferro e fogo. Posições contrárias, ou supostamente contrárias ao tradicionalmente estabelecido, foram combatidas com ameaças, perseguições, prisão, exílio e morte. Em carta dirigida a Anísio, Homero Pires sinaliza o clima de conspiração vivenciado no período:

E creia que sempre penso em você, e olho para o seu caso, como para o de Hermes, como amostras do momento agudo de hipocrisia e insinceridade em que andamos engolfados. Se o Brasil fosse uma nação, o seu caso seria impossível. Você acoitado, refugiado nos sertões, por ter feito a obra mais humanista de educação do Brasil! Disse-me agora o Adalberto Correa que você é o chefe neste momento, do comunismo do Brasil! E muita gente cala diante desse louco, por medo e covardia (PIRES, Homero. Carta a Anísio Teixeira, Bahia, 26 nov. 1936).

Para Viana Filho (1990, p. 73), “liberal, infenso a todas as violências, Anísio, no fundo, conservava certa pureza, por vezes, raiando pela ingenuidade. Não tinha, porém, como se libertar da pecha de comunista. E tenaz campanha envolveu implacavelmente quanto realizava no campo da educação”.

Devoto de Dewey, Anísio via-se contraditoriamente acusado de comunista, mácula da qual jamais se libertaria. Na realidade, Marx nunca fora do seu convívio. Mais tarde, a propósito das ideias que lhe atribuíam, ele escreveu a Paulo Duarte: "Tem V. carradas de razões quanto à ignorância de Marx. Conheço Marx como conheço Freud, de oitiva. Nunca os li. Em filosofia, sou uma mistura de universalismo cartesiano com pragmatismo americano" (VIANA FILHO, 1990, p.75).

Embora a mácula de comunista o perseguisse, Anísio não se intimidava, e compunha sua equipe com profissionais de diferentes perspectivas teóricas e confissões religiosas, inclusive de esquerda (LIMA, 1978). Entre 1937 e 1945, com as turbulências da ascensão do regime ditatorial conhecido como Estado Novo, Anísio Teixeira refugiou-se das perseguições políticas que sofreu no interior da Bahia. Para Clarice Nunes (2000c, p.160), “a opressão política calou a voz de Anísio, dos seus colaboradores, dos seus admiradores. A memória da formidável obra pública que ele e seus colaboradores empreenderam foi apagada”. Em carta ao amigo Monteiro Lobato, registrou o silêncio e a solidão que enfrentou neste período:

No fundo deste sertão, o silêncio e o deserto nos tornam humildes e pequenos. Ainda, hoje, neste domingo - estou só, absolutamente só, há quatro semanas, em uma deserta fazenda - eu andei por veredas sem fim a não ouvir outro ruído senão os de pássaros, o que não é um ruído... E á medida que me afundava em contemplações, sem princípio nem fim, que esses silêncios e essas extensões nos diluem o espírito até ás raias de um estado quase gasoso, fui-me dirigindo para casa e direto sobre a sua carta, que reli pela centésima vez... (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, 1936?)

Permaneceu no interior e dedicou-se à exploração de minério, ao comércio e à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. “Em todo o período que corresponde historicamente à implantação do Estado Novo (10/11/1937 a 29/10/1945) dedicou-se a atividades empresariais como a exploração e exportação de manganês, calcário, cimento; à comercialização de automóveis” (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001, p. 208). Em carta ao amigo Lobato, comentou sobre as mazelas da nova atividade a que se dedicava:

De comerciante - horrorizado com essa história de comprar aqui por menos e vender ali por mais - meti-me a industrial e afundei-me em uma série de minas de manganês. A minha experiência foi 100% baiana. O problema tinha seus elementos muito claros: tinha que existir minério, depois tinha que extraí-lo, transportá-lo a gasolina até a estrada, aí ter transporte até o porto, ter compradores e vapores. Tudo simplicíssimo: minério, gasolina, transporte ferroviário, porto, comprador, navio... Pois em cinco anos, só raramente esses elementos coincidiram. [...] Foi um gangorrear sem fim (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, 1945).

Pinho (1960, p.178) registrou que, para além das mudanças profissionais, “a vida lhe correu feliz nos tempos de perseguido e banido da ação pública. Foi o período em que lhe nasceram os quatro filhos, que lhe floresceram lucros materiais que jamais a vida pública lhe proporcionou, antes e depois”. Na mesma carta em que revelara a dor do silêncio e da solidão

enfrentadas no sertão baiano, anunciava ao amigo Monteiro Lobato, a chegada da sua primeira filha:

Avalie o que não me veio mandar esse ano de deserto!... Um filho, nada menos que isso. E eu que sonhava sempre uma liberdade meio aventureira, meio romântica... As duas possíveis mãozinhas que vêm aí me enraízam definitivamente... Sou árvore, Lobato, sou árvore... As cousas passarão por mim, mas já não poderei ir ao encontro delas... (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, 1936?).

A primogênita, Marta Maria, nasceu em 16 de setembro de 1937, e “Anísio não teve tempo para desfrutar dos prazeres iniciais da paternidade. Mal lhe nasceu a filha, uma chuva de boatos assoalhou que seria preso, e aconselharam-no a desaparecer. Novamente ele tomou o caminho do exílio no sertão” (VIANA FILHO, 1990, p. 86). Este clima de perseguição no decorrer do Estado Novo, “afastou qualquer possibilidade de Anísio retornar então à educação: o exílio deprimira-o. Deixara inclusive de escrever aos amigos, e esse estado de espírito perdurou até lhe nascer a segunda filha, Ana Cristina, em janeiro de 1939” (VIANA FILHO, 1990, p. 90). Neste período, “para o clã dos Teixeiras, o exílio fora fértil, e mais dois filhos, Carlos Antônio e José Maurício, haviam chegado para a alegria do pai enternecido. O primeiro, em agosto de 1941; o segundo em março de 1943. Era o que chamava a ‘minha tribo, quatro sólidos tupiniquins’” (VIANA FILHO, 1990, p.100). Na intimidade com os pequenos, avultava a obra do amigo Lobato, “as *Caçadas de Pedrinho*, *as Reinações de Narizinho*, ou *Emília no país da gramática*. E diria ao glorioso autor: ‘Éramos, pois, todos Lobato em casa. Nada mais líamos’”. Deslumbrava-se e divertia-se com o olhar curioso dos seus pequenos. As perguntas curiosas e as respostas inusitadas de suas meninas o fascinavam. Para ele, era um privilégio acompanhar aquelas inteligências desvendando a vida, mergulhadas em boa literatura.

O dia perdia-se e eu nas amolações dos negócios. E à noite lia Lobato para a tribozinha apaixonada e sôfrega. Lia e relia, porque a minha leitura tem que ser “diferente”. Como a de Dona Benta, com explicações, comentários e respostas às perguntas de Baby e à impaciência ansiosa de Marta, diante das questões um tanto “emílicas” da primeira. Se não de sonho, estas horas seriam de esperança em meio às atribulações (VIANA FILHO, 1990, p.100).

Em 1946, o exílio passou a ser página virada na vida de Anísio Teixeira. Recebeu e aceitou o convite para ser Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, organismo internacional recém-criado que buscava reunir homens de inteligência e coragem para desenvolver o trabalho em diferentes segmentos da cultura e da educação. O convite teve

repercussão e efeito bombástico no Brasil. Tratava-se praticamente de uma desforra diante de tudo o que havia acontecido nos últimos dez anos (VIANA FILHO, 1990). Em carta, Monteiro Lobato, ao saber do convite, dimensionou a dor do período do isolamento de Anísio, quando ficou atrelado à terra no interior da Bahia, distante de qualquer centro de decisões, sem participação, vez ou voz. Comparou esse período à vida de uma minhoca, que escondida, mas persistente, continua seu caminho e assim sai em algum lugar. Acabou por sair onde poderia pensar ações para o mundo (LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Buenos Aires, 1 jan. 1947).

Contudo, por mais inteligentes, otimistas e esperançosos que fossem os conclamados a colaborar com a UNESCO, o trabalho desenvolvido no ano de 1946 não foi de todo sonhos e promissões. Com o início da guerra fria, os desejos de organizar o mundo, tendo em vista o livre comércio, e de trocar informações e conhecimento, foram adiados. O afastamento desse cargo foi comparado a um casamento no qual os sonhos e as utopias são sufocados pela rotina e por dificuldades de natureza diversa. “Amar a UNESCO é uma coisa e casar-se com ela outra. Com sete meses de vida marital, andava triste e desconsolado. Nada me fazia crer na UNESCO dos nossos sonhos”. A esperança parecia renascer quando rememorava as palavras do amigo Lobato e afirmava que “os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, 1947). A construção dos andaimes foi, no entanto, adiada, e a decisão de retornar a Bahia se confirmou. Em nova carta a Lobato, Anísio dirá que “Em *New York* pus os pés em terra. E senti que eles não tinham a leveza que supusera em pleno mar - cinco ‘paralelepípedos’ os amarravam ao chão. A mulher e quatro filhos. E todas as decisões ruíram” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, 1947b). Enviou telegrama à UNESCO comunicando sua decisão de afastar-se definitivamente.

No ano seguinte, o governador da Bahia, Otávio Mangabeira, convidou-o para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, cargo que ocupou entre 1947 e 1951. Não hesitou em trocar a promissora carreira de comerciante pela retomada da causa da educação pública em sua terra. Viana Filho relatou o momento profissional em que Anísio recebeu o convite para retornar ao serviço público:

Anísio estava na Serra do Navio, onde se descobriram as maiores jazidas de manganês do mundo, das quais tinha assegurada a concessão, quando Otávio Mangabeira, eleito Governador da Bahia, telegrafou-lhe convidando-o para Secretário da Educação e Saúde. Pediu algumas horas

para refletir. E aos companheiros que o acompanhavam, visitando o grandioso projeto industrial, comunicou o dilema: devia escolher entre o futuro de um próspero exportador de minério e as atribulações do serviço público (VIANA FILHO, 1990, p.113).

Na opinião de Viana Filho, o convite de Mangabeira chegou num momento em que Anísio tinha em mãos um bilhete com a sorte grande. Contudo, o sentimento de missionário foi mais forte e ele foi incapaz de resistir à tentação de se dispor a servir. Assim, escolheu retomar o trabalho da Secretaria e dedicar-se à devoção pública. Retomou, assim, o trabalho para fazer avançar os planos para a educação baiana que haviam começado na metade da década de 1920. Para este novo período, reorganizou um plano minucioso de edificações escolares em todo o estado, investiu no projeto de descentralização da educação, buscou legitimidade com a reforma da base legal, dando diretrizes para o ensino. Lutou muito para inserir a educação na Constituição do Estado da Bahia em 1947 e também na elaboração do projeto de Lei Orgânica de Educação e Cultura. Contudo, a resposta política para esta Lei Orgânica “não veio nunca, levando a educação na Bahia a *sui-generis* situação de ter [...] um aparelho escolar estruturado em bases que contrariam frontalmente o que dispõe a respeito a Constituição do Estado” (ABREU, 1960, p.49). Sem a base legal para amparar as ações, o plano educacional naufragaria. A síntese do trabalho nesta segunda gestão pode ser assim registrada:

Na condução dessa pasta, consegui organizar os conselhos municipais de educação e fundar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro popularmente conhecido como Escola-Parque. Nele procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, cuidando desde sua alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Esse modelo configura experiência inédita nos anais brasileiro da educação. Sua concepção de escola era tão inovadora que foi considerada parâmetro internacional e divulgada pela Unesco em outros países (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001, p. 208).

Com a morte repentina de Otávio Mangabeira, Anísio deixou a Secretaria de Educação, não sem antes criar a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, cujo objetivo era firmar convênios com a UNESCO e com universidades norte americanas para promover o desenvolvimento científico no Estado.

Em 1951, no Rio de Janeiro, a convite do ministro da Educação Ernesto Simões da Silva Filho, retornou à ação no plano federal, assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que seria por ele transformada num órgão: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela pós-graduação no país. Para Clarice Nunes (2000c, p. 163) as ações de Anísio à frente

da Capes fomentaram o crescimento e o fortalecimento das instituições de pesquisas. Segundo a autora, o que movia o trabalho de Anísio neste órgão era: “a convicção de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, que produzam conhecimentos e proponham soluções próprias às questões que o afligem”.

O fomento à pesquisa e a expansão do ensino superior se realizou na Capes e também em outras instituições - o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi uma delas. Anísio assumiu a direção do INEP em 1952, sucedendo Murilo Braga de Carvalho, falecido em um acidente aéreo. Nele, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), cujo foco de trabalho era fortalecer a pesquisa educacional para subsidiar o conjunto de atividades desenvolvido na escola. Segundo Fávero (2001, p. 67), o trabalho de Anísio era intenso: “durante os anos em que esteve à frente do Inep e da Capes, fez ainda numerosas conferências, publicou livros e participou dos debates em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso Nacional”. Nessas atividades a posição que assumia era de “liderança da Campanha em Defesa da Escola Pública, participando ativamente das articulações para que esse projeto privilegiasse o sistema público de ensino”. Foi neste período que conheceu Darcy Ribeiro, com quem desenvolveu grandes parcerias profissionais e uma fraterna amizade. Viana Filho (1990, p.134) descreveu o encontro:

Um feliz acaso aproximou Anísio de Darcy Ribeiro, [...] Curiosamente, não se gostavam. "Para ele", escreveu Darcy, "eu era um ente desprezível! Um homem metido com índios, enrolado com gente bizarra lá do mato. Ele não tinha simpatia nenhuma pelos índios; não sabia nada deles, nem queria saber." Por sua vez, Darcy não tinha melhor impressão de Anísio: "Para mim, Anísio era o oposto, um homem urbano, letrado, alienado. Eu o via como um intelectual magrinho, pequenininho, feinho, indignadozinho, que falava de educação popular, que defendia a escola pública com um calor que comovia."

A antipatia inicial deu lugar a admiração e companheirismo:

A vida se incumbiu de mudar essas imagens. Ao iniciar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Anísio, instado por amigos comuns, convidou Darcy para proferir uma conferência. Veio o inesperado: “O certo”, escreveu Darcy, “é que comecei a conferência e, depois de falar uns dez minutos, vi que o Anísio estava aceso, os olhinhos bem apertados, atento, comendo palavra por palavra do que eu dizia. Continuei a conferência, olhando para ele de vez em quando, de certa forma falando para ele. Em dado momento ele começou a murmurar e eu custei a entender o que ele dizia. Vociferava: São uns gregos! São uns gregos! Eu mais falava sobre os índios - estava analisando a vida social dos índios Rankokamekra - os

chamados Canelas do Maranhão, que têm uma organização social muito complexa - e mais Anísio resmungava: São uns gregos! Gregos! Com essas interjeições ele abriu uma espécie de diálogo louco comigo..." Naquele dia começou a amizade de Anísio por mim e, sobretudo, a minha paixão pelo Anísio", confessou Darcy (VIANA FILHO, 1990, p. 134).

Darcy Ribeiro deixou o Museu do Índio e foi trabalhar com Anísio Teixeira nos Centros de Pesquisas. Juntos, mais tarde, idealizaram a Universidade de Brasília que se constituiria em um novo modelo de pensamento da a estrutura universitária no país.

Neste intenso ritmo de trabalho e idealização dos projetos educacionais voltados à educação pública, Anísio Teixeira se viu envolvido em polêmicas com defensores do ensino privado; entre os desafetos, em 1958, consta uma celeuma com os bispos católicos. Diante da polêmica estabelecida entre representantes dos diferentes segmentos da sociedade civil e da igreja, publicou um texto com uma síntese das suas posições em relação à educação pública brasileira. Além de posicionar-se politicamente, apresentou dados importantes para pensar a educação do período e conhecer o quadro que tentava mudar. No primeiro item, reafirmou seu posicionamento contrário a uma educação elitista: “Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância” (TEIXEIRA, 1958). Em relação aos dados, apresentou números conhecidos nos debates de políticas educacionais: “Revolta-me saber que metade da população brasileira não sabe ler e que, neste momento, mais de 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não têm escola”. O analfabetismo era, e ainda é, o grande fantasma na história da educação brasileira. Era, e ainda é, resultado de políticas equivocadas para a educação popular.

Anísio escandalizava-se ao ver que em uma população de sessenta milhões “apenas um milhão de pessoas tenham ensino secundário [...] 160 mil tenham educação superior”. Aos seus olhos, oferecer à juventude brasileira apenas vinte mil vagas para a formação universitária “constitui uma séria ameaça de colapso para o nosso desenvolvimento econômico e cultural”. (TEIXEIRA, 1958). Na visão de Viana Filho (1990), o posicionamento de Anísio nessa celeuma foi genial, assim como em outros momentos de embate na sua carreira. Sua postura e seus argumentos foram apresentados por esse autor: “Modesto, ele repetia conceito herdado do velho Deocleciano: ‘Sou apenas um republicano - dizia - que acredita na Constituição do seu País. A campanha que se faz contra mim é, sobretudo, uma campanha contra a Constituição e a República’”. Em análise, Viana Filho afirma que era mais que isso: “era a luta contra a escola pública, para exaltar a escola

particular, ligada a interesses de toda ordem, desde Ordens religiosas até mercadores do ensino” (VIANA FILHO, 1990, p. 144). Os Bispos do Rio Grande do Sul pediram a demissão de Anísio, alegando ser a escola pública o caminho para o comunismo.

Contudo, a mobilização de entidades e intelectuais na defesa de Anísio foi enorme e teve muita repercussão no país. “A notícia da provável demissão de Anísio caiu como uma bomba, e um agitado mar de protestos varreu o País de norte a sul. Na imprensa, nas Assembleias, nos Centros Educacionais, onde houvesse um núcleo de professores havia uma voz em defesa da escola pública” (VIANA FILHO, 1990, p.149). O autor destaca a mobilização realizada em São Paulo: “fundada a ‘Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública’ presidida por Júlio de Mesquita Filho, o movimento foi crescente. Sopravam-no o *Estado de S. Paulo* e a revista *Anhembi*, de Paulo Duarte. Na verdade, uma avalanche inesperada” (VIANA FILHO, 1990, p.149).

A proximidade das eleições salvaria Anísio da demissão. Foi neste clima tenso de disputas que novo manifesto, intitulado Manifesto dos Educadores, também conhecido como “Mais uma vez convocados”, foi publicado em 1959. Nas palavras de Viana Filho (1990, p. 151), “Fernando de Azevedo, autor do Manifesto dos Pioneiros, foi convocado para exprimir o pensamento dos educadores. Decorridos 25 anos o documento de agora marcaria ‘nova etapa no movimento de reconstrução educacional’”. Dentre os signatários estavam os educadores da “velha guarda”, oriundos do movimento de 1932, e também a nova geração que revigorava a esperança de mudanças nos rumos educacionais. Entre os nomes estavam: “Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho, Anísio Teixeira, Hermes Lima, Darcy Ribeiro, Maria Yedda Linhares, Fernando Henrique Cardoso, Juracy Silveira, Cecília Meireles, Celso Kelly, Sílvia Bastos Tigre, Florestan Fernandes e Miguel Reale”. Anísio se alegrava pela união de velhos companheiros em volta do autor do Manifesto que simbolizava a união do grupo na defesa dos ideais que os movia.

As dificuldades enfrentadas no decorrer deste meio século não eram poucas, e por algumas vezes o cansaço e desânimo, diante de percalços mesquinhos e politiquieiros, fizeram com que Anísio cogitasse desistir do serviço público. “Todos os dias penso em renunciar [...]. Retém-me, talvez, apenas um senso estúpido de pisar nos espinhos, já que alguém terá de neles pisar. Mas, estou ficando cansado.” (VIANA FILHO, 1990, p. 153). Depositava as poucas esperanças de final de carreira na Lei de Diretrizes e Bases, muito embora as discussões e disputas em torno dela fizessem com que se arrastasse no decorrer do tempo. Ainda assim, era o que dava fôlego e o prendia ao legado público. As demandas

enfrentadas para ofertar uma educação melhor aos brasileiros foram intensas, mas não se comparam com a força das agressões sofridas no final dos anos cinquenta e no decorrer da década de sessenta. A perseguição política novamente revelou seu aspecto avassalador, o que levou Anísio a reavaliar as escolhas profissionais e os rumos da vida pessoal.

Em 1961, suas duas filhas, Baby e Marta, se casaram, e as reflexões no plano pessoal se intensificaram. “Havia um ano”, diz-nos Viana Filho (1990, p. 154), “Anísio completara sessenta anos. Alcançara-os conservando os ideais do educador, e era oportuno perguntar-se se valera a pena”. Em resposta às suas próprias indagações, em dezembro de 1961, Anísio escreveria uma confissão:

Se a vida intensa fosse a melhor das vidas, teria tido a melhor das vidas. Mas, se levar em conta que essa vida intensa é a menos pessoal das vidas, o que me resta de toda essa trepidação é quase nada. E agora é que descobro quanto uma vida impessoal é uma vida solitária. Nunca andei entre tanta gente, tão terrivelmente só. Sou hoje um solitário, perdido numa multidão de encontros e reencontros. (*apud* VIANA FILHO, 1990, p. 155)

Em carta a Fernando de Azevedo, agradecendo pelo texto para o livro “Anísio Teixeira: pensamento e ação”, mostrou certo desencanto com o que vivenciava:

Meu querido Fernando: li de um golpe suas 20 páginas sobre Anísio Teixeira, as 20 páginas em que sua inteligência e sua arte me transfiguraram... Que dizer? Apenas isto: apesar de todos os extremos de exageros, que seu coração ali pôs, na parte em que buscou adivinhar ou definir as intenções profundas de minha vida, V. me deu a maior consolação, o maior conforto que podia esperar de uma existência que se aproxima do fim sem desespero, mas com um inevitável desencanto... Sou evidentemente "prometéico"... O abutre está a terminar a sua tarefa. Se tivesse de viver de novo, viveria como vivi... apenas pediria que a vida fosse mais curta. (*apud* VIANA FILHO, 1990, p.157)

Tal desencanto, segundo Viana Filho (1990, 157), deve-se aos inúmeros problemas educacionais que, não obstante todo o empenho, não conseguira resolver. “Lembrar a mitologia - Prometeu e o abutre - fora a maneira de pensar no sofrimento ante um sistema educativo no qual milhões de crianças permaneceriam analfabetas. [...] Mudar esse panorama fora o seu trabalho e o seu sofrimento”. Vale lembrar que as batalhas para mudar esse quadro aconteceram na esfera municipal, quando esteve à frente da educação do Distrito Federal, na esfera estadual quando trabalhou pela mudança das escolas na Bahia, na esfera federal quando dirigiu a CAPES e o INEP e, em âmbito internacional, quando participou das atividades da UNESCO. Mesmo com toda a dedicação e afínco, Anísio não conseguira reverter os números que tanto o incomodavam.

Contudo, não parava. Em 1962, no governo João Goulart, foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação, sendo relator do Plano Nacional de Educação (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001). Em meio às batalhas em defesa da educação primária, empenhou-se também na luta pelo ensino superior e, na década de 1960, o projeto da criação da Universidade de Brasília se concretizou. Darcy Ribeiro como reitor e Anísio como vice foram seus primeiros dirigentes. Uma Universidade de novo molde, pensada para abrigar jovens de todo o país. Um grande núcleo cultural, uma proposta inovadora capaz de atrair a juventude da América Latina. “Integravam-na oito Institutos Centrais (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), cada um deles dividido em Departamentos [...]. Havia pressa, e em tudo se divisava uma nota de esperança” (VIANA FILHO, 1990, p. 165).

No plano pessoal, o sonho da conquista da Universidade foi ofuscado pela perda do filho caçula. Em 14 de novembro de 1962, José Maurício envolveu-se em um acidente automobilístico que lhe ceifou a vida aos 19 anos. Anos mais tarde, em carta ao amigo Fernando de Azevedo, manifestando-lhe solidariedade pela morte da filha Lívia, Anísio retomou o acontecido e escreveu sobre a morte do seu filho. Disse que passar por esta experiência o ajudou a “considerar a presença de José Maurício como a de um visitante. Chegou, nos aqueceu a vida com sua bondade e estranho senso de ausência em relação às transitoriedades da vida e partiu, alegre, quase sem se despedir...” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 1971b). Após o acidente com José Maurício, a família se instalou em uma casa de campo em Itaipava, onde Emilinha podia se dedicar aos netos e Anísio à leitura, revisão e produção de suas obras. Segundo José Antônio Teixeira (2000), em Itaipava a vida girava em torno da casa, dos livros, da família e dos netos. Ele chegou a conviver com os cinco primeiros netos homens e as duas primeiras netas. Dos dez netos, não conheceu apenas os três mais novos.

Em relação à Universidade de Brasília, ocupava o cargo de Reitor quando o governo militar recém instaurado, em 1964, o afastou. Clarice Nunes (2000c, p.161) narra da seguinte forma o episódio lamentável de nossa história:

No dia 9 de abril de 1964, o reitor da Universidade de Brasília (UnB), Anísio Teixeira, o vice-reitor Almir de Castro, os professores e os funcionários foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o campus. Era a primeira de outras duas invasões que ocorreriam em 1965 e 1968. Os policiais procuraram armas. Inspeccionaram minuciosamente a reitoria, a biblioteca, todos os escritórios em todos os setores. Prenderam

professores e estudantes. Anísio Teixeira é demitido do seu posto, ao lado de todo o Conselho Diretor da Fundação da universidade.

Em carta, Darcy Ribeiro registrou o que sentiu diante de tal injustiça: “Uma das coisas que mais me doeu de tudo que passou foi ver repetir-se, pela segunda vez, sobre sua cabeça, a onda de despotismo” (RIBEIRO, Darcy. Carta a Anísio Teixeira, 1964). Para Nunes (2010), mais uma vez o Estado desqualificava a obra de intelectuais para que a sociedade lhe retirasse o apoio, e assim, no momento de fragilidade, a repressão pudesse agir e aniquilar o legado. Atingido por esse ato, impedido de exercer suas funções, Anísio embarcou para os Estados Unidos atendendo aos convites das Universidades de Colúmbia (1964), Nova Iorque (1965) e Califórnia (1966), para lecionar como professor visitante. (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001).

Quando retornou ao Brasil, retomou suas lutas pela educação brasileira e registrou sua decepção com a nação americana que tanto amou na juventude, porque ela se voltou para a guerra. “Não é de enlouquecer ver-se a nação nascida apenas ontem, nos fins do século XVIII, num berço de esperanças, de fraternidade universal, e hoje a mais rica e poderosa nação do mundo, ensandecida na aventura inacreditável de policiar, dominar e parar o planeta ou então fazê-lo explodir?” (VIANA FILHO, 1990, p. 179). As contradições que enchem a vida. Em meio aos registros de decepção com a guerra, Anísio teve uma surpresa impactante, com a visita de três professores da Escola Parque e 51 adolescentes que lá estavam, representando o coral da escola.

Desci para ouvi-los, e tivemos o outro lado da vida. Era um coral admirável. Todos haviam feito seus estudos na "Escola Parque" e agora tinham vindo ao Rio para uma competição musical. No Vietnã os jovens americanos bombardeavam Hanói e aqui, no pátio do edifício, os jovens do Corta-braço cantavam canções de Villa-Lobos. Somos essa contradição: cantamos e guerreamos e achamos que a mistura é inevitável." O coral punha uma gota de esperança no espírito angustiado (VIANA FILHO, 1990, p. 179-180).

Retomando suas batalhas, foi membro do Conselho Federal de Educação, último cargo público que ocupou. Tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional. No Conselho, empenhou-se em aprimorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. “Acompanhara-a ao longo de quatorze anos, numa trajetória de pausas demoradas, debates acalorados, e profundas mudanças sobre a Escola Pública, tida por ele como fundamental para a educação. Por fim, a lei sancionada fora o desencanto” (VIANA FILHO, 1990, p.198). Em meio aos embates, organizou e reviu

coletâneas e reedições de antigos trabalhos. Afirmava que a vida o obrigava a escrever sob a pressão dos acontecimentos, mas “permanecia incansável. Ao médico ele dissera algum tempo antes, sentir ‘no trabalho certa insegurança e lentidão que não conhecia. A memória, coitadinha, aos pandarecos, sobretudo para o presente e para nomes... Creio que tudo isso é velhice, mas custa-me aceitar’” (VIANA FILHO, 1990, p.200).

Sua luta foi abruptamente interrompida em 1971. Contrariando a longa postura de humildade e recolhimento, candidatou-se a uma vaga na Academia Brasileira de Letras (ABL). Em carta ao amigo Fernando de Azevedo, explica sua dificuldade e o seu sentimento nesse processo: “Guardei de minha formação religiosa o sentimento de que viver é servir e nada mais esperar que o conforto desse possível serviço. A isto juntei sempre um agudo senso de certa insignificância pessoal, que jamais me permitiu pedir ou pleitear reconhecimento de qualquer espécie” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 1971). Contudo, o afeto e o calor humano manifestado fez com que consumasse sua inscrição. Fernando Azevedo, também em carta, comentou a candidatura e a certeza de sua eleição para a vaga de Clementino Fraga na ABL: “Candidato que é, e já inscrito, V. já pode considerar-se eleito. Ninguém, creio eu, lhe disputará a cadeira que lhe cabe, por todos os títulos” (AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, 1971).

Mas a vida não permitiria o desfecho. No Rio de Janeiro, em campanha, foi encontrado morto em um poço de elevador, em situação ainda não esclarecida⁴, no edifício em que morava Aurélio Buarque de Holanda, a quem ele pretendia pedir voto. “No dia 11 de março daquele ano, uma quinta-feira, por volta de 11h30, deixou a sede da FGV, rumo ao apartamento de Aurélio Buarque de Holanda, onde não chegou. Foi encontrado morto no poço do elevador do edifício em que morava o escritor” (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001, p. 210).

Ninguém vira nada. Era a tragédia sem testemunhas, e sobre ela pairavam todas as conjecturas e todas as interrogações. Esquecidos de haver ele próprio dito vivermos num universo de acidente e de sorte, onde não havia lei nem justiça, muitos não admitiam haver sido uma simples fatalidade. O advogado Marcelo Cerqueira, criminalista conceituado, acompanhou o inquérito para apurar os pormenores da tragédia que ninguém presenciara, e sobre a qual as dúvidas se alastravam. Concluiu-se haver sido um acidente. Uma armadilha do destino (VIANA FILHO, 1990, p.204).

⁴ Revista Carta Capital. O assassinato de Anísio Teixeira. por Emiliano José. Publicado em 13/01/2014. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-assassinato-de-anisio-teixeira-2603.html> Acesso em abr/2014.

Em texto para a Revista Educação em comemoração ao centenário de Anísio Teixeira, José Antônio Teixeira (2000) entrevistou informalmente Anna Christina Teixeira Monteiro de Barros, filha de Anísio. No texto, afirma que “as circunstâncias da morte são contraditórias e até hoje há uma série de fatos não explicados. Ninguém tem e possivelmente nunca terá a certeza de que foi um acidente. Por outro lado, não há como provar que possa ter sido provocada pelas forças da repressão”. Era a pior época da ditadura e apenas vinte dias antes tinha sido preso e morto Rubens Paiva. Ainda segundo o texto de José Antônio Teixeira, a família de Anísio não quis reabrir o caso em razão da dor, preferiu trabalhar com a memória que o edificou:

De certa forma, todos preferem deixar a questão para que algum dia, alguém se ocupe em enfrentar a face obscura da tragédia e consiga descobrir algo concreto. Aparentemente ninguém aceitou por completo a versão de acidente, mas para a família, lembra Babi, o mais importante foi a vida dele. "Nossa preocupação é divulgar o pensamento dele, a obra, a memória histórica e tudo mais de bonito que ele produziu. E acrescenta: eu prefiro trabalhar com a vida de meu pai." (TEIXEIRA, 2000)

O caso está entre os investigados pela Comissão Nacional da Verdade e por uma Comissão da Universidade de Brasília⁵ criada para retomar as investigações e preservar a memória de perseguidos políticos. Segundo a Revista Carta Capital⁶ o documento assinado na UnB permite que a Comissão Memória e Verdade Anísio Teixeira trabalhe em conjunto com a Comissão Nacional da Verdade para investigar os motivos que levaram à morte do educador, oficialmente classificada como “acidental”.

A morte trágica e misteriosa interrompeu sua brilhante trajetória na luta por uma educação pública de qualidade. Para Clarice Nunes (2010, p.31), “a violência barrou suas iniciativas, mas não venceu sua implacável denúncia de que a privação da educação torna impossível até a simples sobrevivência”. Para a autora, “Anísio estava convencido de que

⁵ A Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília (CATMV/UnB) foi criada em agosto de 2012 por meio da Resolução da Reitoria nº 85/2012. Entre agosto de 2012 e abril de 2015, a Comissão Anísio Teixeira investigou violações de direitos humanos e liberdades individuais ocorridas entre 1º de abril de 1964, data do golpe militar e que se seguiu de imediata intervenção de tropas na universidade, até 5 de outubro de 1988, dia de promulgação da Constituição democrática brasileira. Entre os casos emblemáticos analisados pela Comissão, estão o de Anísio Teixeira, reitor da UnB afastado do cargo pelos militares e morto em 1971 em circunstâncias cuja elucidação policial tem sido questionada. Disponível em: <http://www.comissaoverdade.unb.br/>

⁶ Morte de Anísio Teixeira será investigada pela Comissão da Verdade, por Redação Carta Capital — publicado 15/11/2012 07h06, última modificação 06/06/2015 19h24. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/morte-de-anisio-teixeira-sera-investigada-pela-comissao-da-verdade>

sem a qualidade cognoscitiva e psicossocial das experiências de conhecimento não existem vivências da esperança”. Com esta preocupação, a escola por ele pensada e edificada de modo experimental assumiria um papel fundamental, como “organizadora da esperança em vidas humanas concretas”. Contudo, a dimensão dessa mudança mexeu com as forças de resistência, porque “a organização da esperança assusta, porque desestabiliza privilégios. Porque exige, sobretudo, a paciência dos recomeços” (NUNES, 2010, p.31).

Ao finalizar esta primeira parte, cujo intuito foi conhecer a trajetória pessoal, formativa e profissional de um ícone da educação brasileira, recordamos com Clarice Nunes (2000c) que Anísio não nasceu educador. Tornou-se educador num processo laboriosamente construído. O Anísio que se torna referência para nós

já não é mais árvore, como pretendia, quando escreveu a Monteiro Lobato falando da secura feliz de apenas existir, sem mais nada desejar. É rizoma. Espalha-se numa simultaneidade de rostos inventados a cada decisão que o acolhe. Ao mesmo tempo, escapa. Sempre: escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, conservador, pioneiro, visionário, romântico, iluminista, comunista, reacionário. No entanto, volta. Sempre: como esperança após cada fracasso; na exigência de uma fraternidade que não se debruce no vazio, mas eleja como alvo nossas relações concretas no cotidiano; no resgate da memória e da história da nossa sociedade e da nossa educação; na generosa militância da cultura e no exercício digno da política; no diálogo da ciência com a arte; em projetos de educação que integrem a cultura e o trabalho. Volta, sobretudo, na força que nos move na defesa de que, no novo milênio que se inaugura, a educação, em nossa sociedade, seja expressão legítima do direito de todos os brasileiros (NUNES, Clarice. 2000c, p.164)

Assim temos, no mínimo, meio século de história da educação brasileira. Conhecer os caminhos que Anísio percorreu, registrados em sua correspondência, em seus discursos ou seus livros, já foi uma grande lição formativa. Complementarmente, podemos perguntar como ele percebia as nuances da educação brasileira em um período de tantas mudanças. É nessa direção que organizamos a segunda parte deste texto.

2.2 As raízes dos problemas educacionais no Brasil

Para compor esta segunda parte do texto, utilizamos como referência o discurso de Anísio Teixeira quando Secretário da Educação na Bahia, em 1947, na Assembleia Constituinte Estadual da Bahia, ao fazer a defesa da proposta de autonomia para o Capítulo

de Educação e Cultura do Projeto de Constituição do Estado, de sua autoria. Nele, explicitou sua compreensão histórica dos problemas educacionais brasileiros, recapitulou nossa história, sintetizando-a, para compreender nosso presente.

Em prelúdio, Anísio Teixeira (1947c) denuncia constrangimento para falar sobre os problemas educacionais, isto porque, no Brasil, esses problemas são seculares e bem conhecidos, e porque “quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou. [...] Há cem anos os educadores se repetem entre nós. [...] esvaímos-nos em palavras e nada fazemos” (TEIXEIRA, 1947c).

Somente uma ocasião como aquela da Assembleia, que constituiria uma oportunidade ímpar para a Bahia redefinir o caminho de sua educação, o obrigaria a repeti-los. Para tanto, faria uma exposição dos principais aspectos que caracterizam os problemas fundamentais da educação no Brasil, estabelecendo como norteadora a seguinte indagação: Por que temos um atraso secular na educação, universal e livre, que é base da democracia? Anísio Teixeira recorreu, para respondê-la, aos ensinamentos de seus professores na Universidade de Columbia. Segundo ele, o professor Russel ensinava que havia quatro tipos de governo: “há o Governo dos ignorantes pelos ignorantes, que é tirania; há o Governo dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o Governo dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o Governo dos que sabem pelos que sabem que é Democracia” (TEIXEIRA, 1947c). No Brasil, até então, segundo o autor, o modelo de governo que tivemos era “quando muito, despotismo benevolente, o Governo dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por quê? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado” (TEIXEIRA, 1947c). A educação, nessa sua perspectiva, é indissociável da organização de uma sociedade com pressupostos democráticos:

Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia, *mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos*, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos. E por que não a tivemos? – Porque força é insistir, jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República (TEIXEIRA, 1947c).

O discurso prosseguiu reiterando que “a escola sempre foi um dos deveres mais relegados e menos sérios do Poder Público; a polícia, a cadeia foram sempre mais

importantes do que a escola pública” (TEIXEIRA, 1947c). Para explicar e compreender este fato, e o descaso secular, convidou a um olhar rápido pela nossa história, retomando os mais de três séculos enquanto colônia, “governados por um grupo que não me atrevo chamar aristocrático, porque antes seria escravocrata. Fomos, então qualquer coisa como escravocracia. Como poderíamos aprender democracia na Colônia?” (TEIXEIRA, 1947c). O que aprendemos como tradição legítima na colônia, em seu entendimento, foi rebeldia, entendida por Anísio como uma conformidade negativa, rebeldia como “o desejo de que os privilégios escravocratas, ou outros dos tempos coloniais, viessem a competir a alguns nativos (não todos os nativos) em substituição àqueles que nos estavam a todos explorando”.

O modelo de governo que sucedeu a colônia foi o império.

um Governo de ocupação, [...] uma dinastia estrangeira ocupando o Brasil, governando o Brasil com algum ou talvez bastante espírito nativo, [...] mas espírito, em essência, aristocrático, ou melhor, oligárquico. Um grupo de brasileiros se substituíra, numa vitória daquele movimento de rebeldia já acentuado na colônia, ao grupo estrangeiro que explorava o Brasil (TEIXEIRA, 1947c).

Este espírito oligárquico manteve as condições sociais do período colonial. “Somente com a abolição e a campanha republicana é que podemos dizer que o sentimento democrático se tenha esboçado no Brasil. E com a proclamação, afinal, da República, é que o problema da Educação se apresenta em sua totalidade”. Sobre o problema da educação, Anísio assinalou que, por influência europeia e posição aristocrática dos que governavam, fomentou-se um duplo sistema de educação, um “para a chamada elite e um sistema de Educação para as camadas populares” (TEIXEIRA, 1947c).

O dualismo “entre educação para os dirigentes e educação para os dirigidos corrompeu desde o início o nosso conceito de educação democrática”. Julgava pertinente e indispensável prolongar a análise para descobrir as razões pelas quais a nossa consciência democrática se mostra tão débil e corruptível. Em sua percepção, havia “algo de orgânico na falta de coerência e de consistência nacional, na extrema tenuidade nacional” (TEIXEIRA, 1947c). Em busca de elementos para análise, recorreu às características do nosso país e sinalizou que “somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma Geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias”. Todavia, ressaltou que as distâncias não se restringiam às geográficas, visto que “o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e distâncias raciais. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer este fato”

(TEIXEIRA, 1947c). Essas distâncias explicavam as diferentes linguagens usadas no país, que Anísio chamará de “uma língua em voz alta e outra em voz baixa. Temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outra para os nossos ‘iguais’”. Com todas as distâncias anunciadas, o que nos unia era o sentimentalismo, “mas une, corrompendo, deformando, viciando e destruindo o vigor dos órgãos e dos tecidos nobres e criando, em seu lugar, um monstruoso tecido conjuntivo, em que órgãos e funções desaparecem na massa informe e sentimental do falso corpo nacional” (TEIXEIRA, 1947c).

É importante lembrar que o objetivo que Anísio apontava nesta reflexão era conhecer os problemas brasileiros, em sua origem, para corrigi-los e superá-los, percebendo que “em tudo, no país, vemos essa força de dispersão. As melhores instituições se corrompem. As melhores ideias se desfazem e se contradizem na prática”. Apontava para uma invencível tenuidade que comprometia a seriedade dos esforços nacionais. “Somos indivíduos sem outra coesão social que a da família ou a do grupo oligárquico. Estes gânglios de coesão formam nosso arquipélago nacional. Um arquipélago econômico, social, cultural e intelectual” (TEIXEIRA, 1947c).

Neste cenário dividido, apresentado pelo autor, “a educação é a melhor, mas não a única demonstração desse processo de diluição institucional corrente no país. Nenhuma outra atividade pode, com efeito, melhor refletir a alma nacional” (TEIXEIRA, 1947c). Anísio prossegue questionando sobre o que sucedeu com as instituições educativas brasileiras e, para responder, lembrou que durante a monarquia nossa referência era europeia, que “a nossa cultura superior vinha da Europa. As escolas secundárias existiam também, profundamente ligadas às instituições europeias, aos processos e aos métodos da Europa” (TEIXEIRA, 1947c). Com o advento da República, alterou-se um pouco esse processo. Com o dualismo educacional já mencionado, criou-se um sistema de ensino para elite e outro para o povo. Contudo, nem um e nem outro funcionaram:

A educação popular faz-se seletiva e entra a preparar alunos (os célebres "alunos prontos"), para as escolas secundárias e estas fazem-se o processo de "passar" da classe popular para a da elite ou classe dirigente. E, apesar da República, toda a educação continua oligárquica como se estivéssemos na monarquia ou na colônia. Apenas – o que não é pouco – as classes dominantes privadas da contribuição de cultura europeia fazem-se populares - populares e menos cultas. É o tecido conjuntivo que se vai fazendo pobre. Nestas alturas é que a velha República entra em dissolução e se esfacela. Inicia-se o período revolucionário de 30 (TEIXEIRA, 1947c).

A década de 1930 foi extremamente importante para discutirmos educação no Brasil. Como vimos, toda proposta educacional de Anísio Teixeira foi traçada neste período. A experiência na Reforma da Instrução do Distrito Federal foi apontada, na historiografia brasileira, como inovadora, no que tange a organização do sistema municipal de ensino e a formação de docentes. Neste período também foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1931, fundamental para a organização da educação nacional. O Manifesto dos Pioneiros, redigido e publicado em 1932, tornou-se uma referência para discutir propostas educacionais no Brasil. Política e economicamente, a década de 1930 foi bastante conturbada. Continuando o discurso na Assembleia, Anísio sinalizou as dificuldades do período: “O país, a despeito de tudo, crescera, encetando a sua era industrial... As aspirações democráticas, geradas pela nossa geografia e fortalecidas pela indústria nascente, desejam impor-se. A educação para a elite e a educação popular entram em choque e tendem a fundir-se” (TEIXEIRA, 1947c).

Com a Constituição de 1934, segundo Anísio, tivemos a segunda oportunidade de fundar a democracia, ocorrida quase meio século após a primeira. A primeira tentativa, a proclamação da República, aconteceu no final do século XIX, mais precisamente em 1889, realizada por militares, guardou e defendeu a tradição oligárquica. É neste contexto que compreendemos a afirmação de Anísio Teixeira:

Mesmo pois com a fundação da República, ainda não chegamos à democracia. O regime educativo visava assegurar a construção de uma sociedade de classes, em que um grupo seria beneficiado com uma educação alta e o povo, as "classes menos favorecidas" (singular linguagem democrática) teriam escolas primárias seguidas de inadequadas e precárias escolas profissionais (TEIXEIRA, 1947c).

Com a Constituição de 1934 havia um cenário em mudança, aparentemente favorável à implantação do regime democrático. Contudo, argumentou Anísio, “por vício de nossa educação, lança-nos de novo num regime de força, na velha e forte e tradicional corrente do poder pessoal” (TEIXEIRA, 1947c). Assim, “a fugaz noção de República eclipsa-se mais uma vez. O país volta a ter dono: o seu governante. Somos, de novo, como na Colônia, como no Império – não uma Nação, mas a propriedade de uma oligarquia, apenas, agora, mais feroz”. Assim, perdemos pela segunda vez a oportunidade de fundar a democracia brasileira. Não o fizemos porque, como explicitado, não constituímos uma nação e sim a propriedade de uma oligarquia, composta “de negociastas e de operários. Aos operários dá-se a mais desmoralizante das legislações trabalhistas; e aos negociastas dão-se os negócios”

(TEIXEIRA, 1947c). Reafirmaram-se certas categorias de nosso desenvolvimento histórico e também se reconfigurou o anunciado democratismo sentimental que nos destruíra. Exemplificou: “Tivemos uma ditadura considerada por alguns ‘profundamente mansa e boa’ [...]. Os velhos e ‘novos ricos’ são, pela sua tenuidade, frágeis e acomodados. Ajustam-se à situação e tiram dela o proveito que podem”. A ditadura a que se referia Anísio era o conturbado período do governo de Getúlio Vargas.

Com a tendência do já sinalizado choque entre a educação popular e a educação da elite, Anísio questionou o que ocorreu com a educação neste período e afirmou que se rompeu o dualismo. “Toda a educação faz-se popular. Mas, como a educação popular, comparada com a da formação das elites, era mais ou menos uma burla, toda a educação faz-se uma burla. Os males de uma e outra juntam-se no pandemônio educativo da ditadura” (TEIXEIRA, 1947c). Era uma educação corrompida, onde o certificado ou diploma valia muito mais do que o aprendizado em si. “A vitória do ‘popular’ no ensino secundário instituiu o regime ‘das facilidades’”.

Tudo é fácil para alunos e professores. As forças amplas e difusas do sentimentalismo brasileiro escorrem sobre as escolas, desmanchando-as e diluindo-as. Nem elites nem educação popular. Os vícios mais ou menos contidos da educação popular – improvisada e empírica – e da educação secundária – formalista e burocrática, misturam-se e produzem a bacanal educativa do Estado Novo. A educação faz-se mero formalismo para o aluno e uma desenfreada defesa de interesses pessoais para os professores (TEIXEIRA, 1947c).

Posto isso, Anísio passou a uma avaliação do período ditatorial no país, enfatizando as mazelas do regime, onde o parasitismo e a irresponsabilidade se destacaram:

E chegou-se, assim, àquele ponto de saturação, já revelado em plena ditadura, de não poderem mais funcionar os serviços normais do governo. Só em condições extraordinárias podia-se obter alguma eficiência. Sobre o Brasil, comum, cumpria erguer um Brasil extraordinário que funcionasse. A ditadura trouxe-nos, talvez, este bem – levou certos males nacionais às suas últimas extremidades, demonstrando com isto – tragicamente, é certo – a necessidade de sua reforma. Mais do que outros, ficaram demonstrados certos males do governo. Exacerbados os interesses até a desordem pela ditadura, a exploração do governo, por esses interesses em desordem fez-se catástrofe. O regime do parasitismo e da irresponsabilidade atingiu o auge. Saímos disto para esta nossa, tentativa de fundar, pela terceira vez a República (TEIXEIRA, 1947c).

É interessante lembrar que este discurso de Anísio foi feito num período bastante instável, 1947, recém-saídos do período ditatorial do Estado Novo (1937-1945). Anísio

havia recentemente retomado a vida pública na UNESCO, após dez longos anos de refúgio no interior da Bahia. No cenário mundial, o pós-guerra, a necessidade de reconstrução dos países em uma nova ordem mundial, a divisão em dois blocos econômicos. Este era o cenário para a terceira tentativa de fundar, de fato, a República e a democracia no Brasil. Em meio à pobreza, ao analfabetismo e à truculência, impulsionados historicamente pelas oligarquias, a esperança de Anísio no desenvolvimento do país para a democracia se renovava, buscava novos caminhos e lutava intensamente para promover instituições sociais que combatessem as atrocidades que a desigualdade fomentava. Para Clarice Nunes, Anísio

aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição dos bens materiais. É também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome! É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. O seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos e civis: a cidadania organizada. (NUNES, 2000c, p.160)

Foi neste contexto e com estas preocupações que Anísio reassumiu sua luta pela educação pública, empenhado, em diferentes instâncias administrativas, na organização de uma escola que pudesse se tornar referência e constituir-se em modelo para uma política educacional no país. As lições do regime autoritário que interromperam o intenso trabalho desenvolvido no Distrito Federal e o afastaram da vida pública por uma década estavam dadas, elas ressaltavam a impressão de que tudo ainda estava por ser feito e as interrogações sobre os caminhos a seguir eram muitas. “Como iremos organizar o sistema de educação para todos, que nos salve de nossos vícios e nos crie as condições para a democracia? Como estabelecer a seriedade do processo educativo e a sua eficiência?” (TEIXEIRA, 1947c).

Em meio às muitas perguntas e incertezas sobre os caminhos que o país seguiria, Anísio mantinha acesa a convicção filosófica que o fascinara na juventude e que indicava as diretrizes para a organização educacional em uma sociedade em transformação. É sobre os princípios e conceitos da filosofia de John Dewey, base do pensamento e da ação de Anísio Teixeira, que organizamos a próxima seção.

3. AS BASES FILOSÓFICAS SUSTENTADORAS DO PENSAMENTO E DA AÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Como vimos na seção anterior, ao assumir a pasta da instrução pública na Bahia logo no início da carreira, Anísio Teixeira procurou conhecer as propostas educacionais de diferentes países para elaborar a do seu Estado natal. Nesta busca, conheceu e estudou as ideias filosóficas de John Dewey (1859-1962) e as ideias pedagógicas de Willian Kilpatrick (1871-1965), seu professor de Filosofia da Educação no Teachers College da Universidade de Columbia, em Nova York. Anísio Teixeira

adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições (NUNES, 2010, p. 19).

Qual era, então, a base filosófica de John Dewey que primava pela democracia e deu sustentação ao pensamento de Anísio Teixeira? Dewey vinculava-se à corrente filosófica do pragmatismo. Segundo Pagni (2008, p.14), “o pragmatismo, enquanto uma corrente da Filosofia Contemporânea, surgiu entre o final do século XIX e meados do XX. Entre seus principais representantes encontram-se Charle Sanders Peirce (1839-1914) Willian James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952)”. Ainda segundo esse autor, o pragmatismo é citado pelas enciclopédias como uma contribuição original dos Estados Unidos ao pensamento ocidental, embora nem todos fossem norte-americanos. O pensamento de Pierce caracterizava-se “por intervir no debate filosófico contemporâneo sobre a teoria da verdade, enfocando um tema clássico da filosofia e restringindo suas contribuições ao campo da lógica simbólica, não propondo relacioná-los diretamente aos problemas sociais ou políticos de seu país” (PAGNI, 2008, p.15 nota de rodapé). O pensamento de James e Dewey, segundo o autor, dedicava-se ao debate filosófico e técnico, conciliando temas éticos e políticos do “novo mundo” em oposição à tradição filosófica representada pelo “velho mundo”. O pensamento de Anísio atrelava-se a esta vertente. Segundo Anísio Teixeira

a filosofia, para John *Dewey*, é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de

outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precípito e amplo, ou seja entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do velho no novo, já operante quando não ainda dominante, – e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundamentais da situação ou do momento histórico, no propósito, sempre, de formular (ou reformular) não tanto *verdades* como *perspectivas*, ou sejam interpretações, valorizações e orientações que nos guiem a aventura da civilização e da própria vida (TEIXEIRA, 2006, p.88).

No Brasil, Anísio Teixeira foi o principal expoente do ideário pragmatista deweyano, acidamente criticado por Paschoal Leme, cujo entendimento caminhava na direção de aceitar e incorporar, sem críticas, as ideias que estavam conduzindo a América a um processo de deseducação⁷. O debate sobre a contribuição de Dewey é bastante controverso. No entendimento de Abreu (1960, p.67), “muitas das acusações a Dewey correm por conta da ignorância sobre o mesmo, como ainda John L. Childs pertinentemente sublinha: ‘Um dos infortúnios de Dewey é que ele tem sido discutido, debatido, deplorado e devotamente louvado, muito mais do que tem sido lido’”.

Não é objetivo deste trabalho analisar as contribuições e os limites da filosofia de Dewey; embora importante, esse debate exige elementos que não dispomos. Registramos, a título de inquietação, a perspectiva crítica de Clarice Nunes, que mostra o quanto a psicologia do comportamento, orientada biologicamente, e os procedimentos da ciência experimental, foram as fontes do modelo deweyano de comportamento e ação:

Pela primeira vez ele “naturaliza” a mente e delinea o pensamento como função biológica, capaz de adaptar o homem ao meio. Adaptar não é conformar. Lembremo-nos da plasticidade dos instintos (e, por extensão do organismo) na sua concepção. Ao assumir a hipótese darwinista e aplicá-la ao social, Dewey comete o equívoco de estabelecer uma continuidade entre o nível biológico e lógico. Provoca também uma abertura na concepção de ajustamento que a formaliza e, ao mesmo tempo, a indefine, por diluir a perspectiva da fragmentação e do poder das divisões sociais (NUNES, 2010, p.38).

Em seu entendimento, a opção pela filosofia de Dewey foi, para Anísio, sua grande abertura e sua grande limitação:

⁷ Sobre esta questão ver: MENDONÇA, Ana Waleska. Et. al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.31 jan./abr. 2006.

Anísio Teixeira leu com afinco e constância John Dewey. Sua fidelidade a essa leitura é longa e se desdobra nas suas publicações, traduções e na sua própria prática política. Dewey foi sua grande abertura para o mundo moderno, mas também seu grande limite. E isso ocorreu por opção e pela formação intelectual, largamente apoiada na *ratio studiorum*, e que lhe inculcou a unidade de concentração, em predominância à extensão de leituras (NUNES, 2010, p. 50).

Envolvido e compromissado com problemas reais a solucionar no campo da educação, Anísio Teixeira encontrou nesta filosofia uma atitude metodológica norteadora de seu pensamento e de sua ação. Modificou sua visão de mundo e passou a ver a democracia, a ciência e a educação como caminhos possíveis na construção de uma sociedade mais justa. Nas traduções e publicações, Anísio buscava divulgar a obra, mas também dialogar consigo mesmo, acerca da base conceitual, sempre atento ao sentido social que a teoria permitia elaborar:

Nos manuscritos de 1924 a 1936, nos livros que publicou nesse período – *Aspectos americanos da educação* (1928), *Educação progressiva* (1934), *Em marcha para a democracia* (1934), na tradução de dois ensaios de Dewey reunidos em *Vida e Educação* (1930), *Como pensamos e Democracia e Educação* – sua preocupação foi não só divulgar o pensamento que oferecia a base conceitual para um programa de educação para o país, mas também dialogar consigo mesmo, com as ideias que colocava em prática e com as críticas que recebia (NUNES, 2010, p. 51).

Este diálogo consigo mesmo, permeado pela leitura da conjuntura brasileira e pela mobilidade característica de seu pensamento, possibilitou a Anísio uma apropriação dos principais elementos da teoria de Dewey, relidos a partir das especificidades brasileiras. Com estes elementos, e no processo de depuração que se seguiu, o tema da democracia sobrepôs-se aos demais. “Nas obras de Anísio, seu objetivo é, de um lado, divulgar de um modo didático o pensamento de Dewey e usá-lo como base legitimadora para sua ação educacional” (NUNES, 2010, p. 51). As dificuldades de modificar os princípios educacionais que envolviam estruturas seculares, conservadoras e resistentes, exigiram reflexões, reformulação e adaptação teórica para resolver as situações peculiares. Entende-se, assim, que a teoria de Dewey não foi transplantada para o Brasil; há diferenças entre o pensamento e a ação de Anísio e os de seu mestre:

No âmbito da estratégia política, porém, o pensamento de Anísio se distingue de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pelo que julgava ausência de tradições culturais aí arraigadas. Anísio conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em

nenhum momento indicou na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio aplicou-as, através de seus colaboradores, nas escolas da rede pública. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do Distrito Federal, na década de 1930, Anísio chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio participa ativamente dela na década de 1950. Dewey forneceu a Anísio instrumentos para pensar criticamente, pela ótica liberal, a sociedade capitalista, a Escola Tradicional e a Escola Nova. Dele, Anísio herdou também o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo, que temperou com sua formação jesuítica e sua experiência na política regional (NUNES, 2010, p.53-54).

Quais eram os princípios filosóficos que fomentavam o debate em torno desta teoria? Os pilares de todo o trabalho desenvolvido por Dewey e Anísio são ciência e democracia. Para apresentá-los, recorreremos aos registros do pensamento de Anísio Teixeira que explicou, de forma didática, os conceitos que fundamentaram e se tornaram diretrizes de todas as investidas educacionais. A partir desta discussão, depura-se o conceito de Experiência, fundamental para discutir a organização da educação, e, em sua decorrência, a proposta de Renovação Escolar. Em uma confluência de esforços, em conferências e palestras⁸, ele apresentou os conceitos chaves para interpretar a evolução do espírito humano e a organização da sociedade. O conteúdo destas palestras foi originalmente publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e posteriormente reunido para dar corpo aos livros “Educação e a crise brasileira” e “Educação e o mundo moderno”. Atualmente, também está disponibilizado na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

No primeiro momento do texto, centraremos nosso olhar nos dois fundamentos filosóficos: a ciência e a democracia e sua intrínseca relação com a educação. Na sequência, trataremos para o debate o conceito de Experiência e a proposta de reconstrução da experiência no ambiente escolar.

⁸ “O espírito científico e o mundo atual”, produto de uma palestra proferida em aula inaugural, em 1955, na Universidade do Rio Grande do Sul. Discorreu sobre o movimento filosófico que orientou a produção científica na história da humanidade e os desafios inerentes a ela.

“Filosofia e educação” foi publicado originalmente em 1959, ano em que se comemorou o centenário de nascimento de John Dewey. O texto traz à baila os desafios postos à filosofia com o advento de mudanças empíricas.

“Democracia e educação” foi uma palestra proferida na XII Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em 1956.

3.1 Princípios filosóficos: ciência e democracia

A ciência, a democracia e a educação estão intimamente imbricadas no pensamento anisiano e as relações entre filosofia, como sistema teórico, e educação, como campo prático, são intrínsecas. A educação, em seu entendimento, é um campo de aplicação, elaboração e revisão da filosofia. Elas são interdependentes (TEIXEIRA, 2006b).

No decorrer da história houve diferentes formas de organização do pensamento filosófico e de organização social. Na maneira de organizar o pensamento e a sociedade, “como na evolução biológica, o progresso humano, intelectual e social, não é algo de sempre contínuo e fluente, mas um processo também de saltos e mutações” (TEIXEIRA, 2006c, p.120). Estes saltos e mutações provocam rupturas e, com elas, abrem-se novos estágios de desenvolvimento e novas visões de mundo que chegam aos nossos dias e, conseqüentemente, pressupõem novas rupturas ou permanências que vão ditando os rumos dos avanços ou retrocessos da sociedade.

Para entender esse movimento é fundamental olhar para o passado. Nossa sociedade está organizada em parâmetros ocidentais cujo berço é a civilização grega. Desde os gregos até o advento da sociedade moderna há toda uma construção filosófica assentada na razão como princípio de organização do conhecimento. Contudo, antes da sociedade grega a humanidade já havia elaborado conhecimentos que lhe davam instrumentos para a ação e a fantasia. Eram produtos de atividades de memória e imaginação, cristalizados em costumes, ritos e rotinas. No entendimento do autor, com o movimento filosófico grego há um rompimento com essa força pautada na tradição. Trata-se de uma mudança no caminho que a humanidade percorreu, onde “a superação ao prolongado estágio de marcha ao compasso da tradição veio, afinal, a processar-se, quando uma civilização material mais brilhante deu ao homem a parcela de segurança indispensável ao começo de libertação do seu poder mental” (TEIXEIRA, 2006c, p.120). Essas são as condições de segurança encontradas na antiguidade que possibilitaram o questionamento da tradição e deram base para o que Teixeira chama de “milagre grego”.

O milagre resultou da ocorrência de uma classe intelectual liberta de maiores preocupações materiais e, deste modo, dos temores mais aflitivos, além de curiosamente desligada de vínculos sacerdotais. A "democracia" helênica, nessa atmosfera, assim tranquila e segura, produziu um grupo de intelectuais, marcados de singular independência em relação a certos aspectos da tradição, que empreende nada mais nada menos que a análise, a crítica e a classificação do saber humano existente – não, entretanto, do

saber prático, de logo o digamos, que este não merecia sequer, para uma classe que o não praticava, o nome de saber – mas do saber representado pelos mitos, conceitos e interpretações predominantes entre os cidadãos livres das suas cidades (TEIXEIRA, 2006c, p.120).

A civilização grega guardava em si um movimento de ruptura com o conhecimento de tradição prática que a antecedeu e, concomitantemente, de inovação na organização de uma nova base para o pensamento filosófico. Para compreendê-la, Anísio entendia que “antes de quaisquer formulações explícitas de filosofia, a humanidade havia elaborado as culturas em que vivia imersa e que lhe davam os instrumentos para a ação e para a fantasia, para o trabalho e para o consumo, para o prazer e para o sofrimento”. Em seu entendimento, estas culturas “continham em estado de suspensão, digamos assim, as teorias que viriam depois a ser formuladas expressamente” (TEIXEIRA, 2006b, p.28).

Anísio Teixeira se baseava na filosofia de Dewey para defender a ideia de que em certos períodos a humanidade praticou e aprendeu pela experiência. Na linha argumentativa, entendia-se que a ação de aprender pela experiência carregava consigo um poder criador considerável, concretizado em atividades como a domesticação dos animais, a confecção de ferramentas e instrumentos para viabilizar seu trabalho. Dele adveio também a complexa organização social e religiosa, que, em ritos e instituições, “demonstram que o homem usou amplamente a inteligência e a usou com eficácia e corretamente” (TEIXEIRA, 2006b, p.28). Como dito, foi esta organização primeira, experimental, anterior e base do movimento filosófico grego, este sustentador da história da filosofia ocidental:

De qualquer modo, chegamos, com os gregos, ao que já podemos considerar as origens do nosso mundo moderno. Começa, então, o homem a formular intelectualmente a sua experiência em uma filosofia e uma ciência, cujo desenvolvimento, a despeito de paradas, de parênteses e divagações, no fundo não mais se interrompe e vem, de estágio em estágio, que menos se negam do que se superam, reconstruindo a visão do mundo e dirigindo ou redirigindo a civilização humana (TEIXEIRA, 2006c, p.126-127).

Para o autor, a contribuição grega centrava-se em descobrir um critério, racional, para avaliar e sistematizar o saber conceitual. “Tal critério, antes de tudo estético, de proporção, harmonia, medida, constitui, na realidade, o traço que ainda ligaria os gregos a toda a tradição do espírito humano – antes poético e mítico que prático ou realístico” (TEIXEIRA, 2006c, p. 121). Com os gregos, a independência do espírito humano se afirmou. Eles “formularam, retificaram e libertaram o processo especulativo da mente humana e o

reajustaram à observação do senso comum. Não chegaram à revisão do processo de observação; mas aí não chegaram porque não lhes poderia ocorrer ainda questionar o próprio senso comum” (TEIXEIRA, 2006c, p. 123).

Contudo, o primeiro passo na revolução do conhecimento e da ciência estava dado. Ele se configurou na criação de esquemas de interpretação de si mesmo e do mundo e esse passo possibilitou abertura para criação de novos esquemas interpretativos. Para Anísio, “a descoberta não estava tanto na compreensão obtida, como na ideia de esquemas, tentativas, ensaios de compreensão e interpretação. A experiência intelectual grega vale, sobretudo, pelo caráter de hipóteses, de plausibilidades, que passou a dar às criações do espírito” (TEIXEIRA, 2006c, p. 123).

Olhar para o movimento filosófico grego como reformador de um *status* que o antecedeu e que o complementou consiste em utilizar elementos para o novo paradigma defendido pelo autor. Em sua perspectiva, este movimento foi tão impactante que não se pode analisar filosofia da educação sem este recuo:

A construção filosófica então erguida pelo homem é um prodígio de bom-senso e de capacidade especulativa, dentro das limitações de conhecimento do tempo. A experiência, antes criadora, se havia tornado rotina ou acidente e, esvaziada do conteúdo plástico, já não oferecia condições para progresso contínuo ou ordenado. A razão, pelo contrário, recém-descoberta, estava em pleno esplendor de criação especulativa, extasiando a imaginação grega com a maravilha das proporções, do ritmo, da simetria, da harmonia, do completo, do acabado, do ordenado, do perfeito (TEIXEIRA, 2006b, p.30).

A alegoria da caverna consagrou, sob forma literária, a concepção de mundo racional suprassensível de Platão. Em relação ao conhecimento, Platão trabalhava com elementos com os quais ordenava, racionalmente, o mundo e os homens. O pressuposto fundamental era a divisão de tudo o que existe em Formas e Aparências: “as primeiras, reais, eternas, e, só elas, suscetíveis de conhecimento, e as últimas, passageiras, mutáveis, em processo de ser mas não chegando a ser, suscetíveis apenas de produzir opiniões e crenças, sem valor de saber, isto é, saber racional” (TEIXEIRA, 2006b, p.30). Para o autor, o conhecimento das formas era uma intuição mediata do intelecto, sob a provocação dos sentidos, e o fim do homem é a contemplação dessas formas. O pensamento era atividade do espírito e a atividade perfeita era a busca pelo conhecimento do que era imutável e eterno.

A filosofia e a ciência eram o conhecimento e a contemplação do absoluto, que constituía a base perene e eterna do fluxo aparente das cousas. O outro

saber, o saber mecânico das artes ou o saber prático dos homens, era saber imperfeito e inferior, contingente à condição humana, mas insusceptível de elevá-los ao quase divino da pura contemplação das ideias e das verdades puras (TEIXEIRA, 2006c, p.127).

Neste contexto, duas ordens de conhecimento eram possíveis: o empírico ou prático e o racional ou teórico. O conhecimento empírico ou prático era “fundado em experiência e erro e, por conseguinte, insusceptível de produzir a certeza”. Esse conhecimento só poderia oferecer opiniões, o que não era considerado um conhecimento seguro. O conhecimento racional estava “fundado na especulação matemática e filosófica, nas leis da harmonia e da simetria, na construção intelectual do espírito em sua intuição reveladora do real, do perene e do imutável” (TEIXEIRA, 2006b, p.30). O pensamento era atividade, “mas atividade do espírito, não envolvendo o corpo, nem a matéria, e constituindo algo de superior às atividades que importassem em atos materiais de manipular e fazer”. Neste sentido, “pensar era parcela de atividade divina no homem, sendo Deus o ‘ato puro’, sem mistura com a matéria. Os homens tanto melhor pensariam quanto mais usassem o espírito e mais distanciados ficassem das contingências materiais” (TEIXEIRA, 2006c, p.127). Esse conhecimento obtido por meio de pensamentos e reflexões era considerado seguro e tinha *status* de saber filosófico racional.

Platão substituíra o mágico, o supersticioso, o "empírico", no sentido de acidental, o costume, a rotina, pela reflexão especulativa racional, mas tal reflexão revelaria uma verdade estática e puramente lógica. Rompendo com a natureza e com os processos empíricos de trabalho, que não julgava sequer dignos de estudo, achara a solução para sociedades aristocráticas e reduzidas, capazes de viver de literatura e de lazer (TEIXEIRA, 2006b, p.35).

A função da educação, nesta perspectiva, era a de preparar mente e espírito para a adaptação dos indivíduos ao mundo dual e imutável. “O ponto de partida de Platão é que a organização da sociedade depende, em última instância, do conhecimento da finalidade da existência” (DEWEY, 1959, p.95). O conhecimento racional, elaborado na contemplação e no lazer, explicava e justificava o modelo de organização social daquele período, dava “nobreza e a dignidade da única realidade que importava, era algo como uma conclusão lógica, tanto mais consequente quanto a sociedade grega, aristocrática e baseada na desigualdade entre homens livres e escravos” (TEIXEIRA, 2006b, p.30). Platão propôs a organização de um Estado que se fundava na educação e no treinamento dos indivíduos para atender às diferentes funções sociais que lhes reservava a natureza humana, pressupondo que

a sociedade ordenada e feliz é aquela em que os indivíduos fazem o que a natureza destinou. “A educação seria o processo pelo qual os indivíduos desvendariam suas potencialidades e se distribuiriam pelas diferentes classes, formulando, desse modo, o filósofo grego a mais perfeita teoria das funções de processo educativo” (TEIXEIRA, 2006b, p.32). A sociedade estaria organizada de maneira estável quando conseguisse equilibrar a aptidão de cada indivíduo com seu uso social.

Os homens eram escalonados segundo a capacidade mental, “alguns mal se libertando dos apetites e necessidades do corpo, outros alcançando a coragem e a generosidade, e outros ascendendo, afinal, à contemplação intelectual e ao gosto das ideias e das formas do espírito” (TEIXEIRA, 2006b, p.31). Estas três classes que dividiam os homens segundo sua natureza organizavam a sua função na sociedade: aos homens presos aos apetites e sentidos do corpo caberia o trabalho braçal, artesanal, de produção para atender as necessidades da matéria. Aos homens que alcançassem a coragem e a generosidade competia a defesa e fortaleza da sociedade. Para os homens que atingissem o estágio da razão e da contemplação intelectual, ou seja, os filósofos, caberia o poder e o governo. Assim organizadas, “a natureza e a sociedade decorrem desses pressupostos, distribuindo-se os homens na medida em que se libertam do corpo e ascendem na capacidade de contemplação da Verdade, do bem e do belo, isto é, do conhecimento, que produz a virtude como uma consequência” (TEIXEIRA, 2006b, p.32). Tendo em vista esta organização social “uma educação poderia, então, ser desenvolvida no sentido de selecionar os indivíduos, descobrindo aquilo para que cada um serve e proporcionando os meios de determinar a cada um o trabalho para o qual a natureza o tornou apto” (DEWEY, 1959, p.96).

Em suma, a natureza do homem e a sociedade decorrente deste entendimento fundamentavam o sistema aristocrático. A educação reforçava a desigualdade dos homens, adequando-os e distribuindo-os nas três escalas correspondentes. Para esta explicação filosófica temos “uma teoria do universo, uma teoria do homem e uma teoria da sociedade, que vêm governando a vida humana e a educação no Ocidente até os nossos dias” (TEIXEIRA, 2006b, p.32). Com o advento do cristianismo, esta filosofia foi absorvida e acrescida da teoria da criação e do pecado original, o que consolidou o tom filosófico da nossa sociedade. Foram inseridos dois elementos que o autor chamou de “quase-novos”, a vontade e a intenção:

a *vontade* do homem na luta entre o bem e o mal e o julgamento do homem pelas *intenções*. O grego virtuoso e sábio era um vitorioso de fato. Havia-

se desenvolvido até alcançar o saber e a virtude. O cristão virtuoso era um lutador, sempre vencido e sempre em luta, a ser julgado não pelos resultados, mas pelas intenções e pela intensidade da vontade de luta (TEIXEIRA, 2006b, p.34).

No decorrer da Idade Média, a educação formal existente buscava a apropriação dos grandes documentos de cultura literária. Os conhecimentos da época centravam-se na leitura e debate sobre os manuscritos de literatura grega e romana. “Era esta a chamada educação humanística que produzia o homem livre, uma educação pela qual o homem, tomando o conhecimento de uma cultura pretérita, se fazia um homem com o poder que emergia da sabedoria antiga” (GERIBELLO, 1977, p.106). Predominava o dualismo grego entre o conhecimento empírico e o racional. Para o autor, este dualismo

de forma e matéria, assim tomado aos gregos na formulação aristotélica, viria, mais tarde, sofrer a reformulação tomista e reconciliar-se com a doutrina judaico-cristã, dando origem ao desenvolvimento moderno e às filosofias de Bacon, Descartes, Locke, Kant, Fichte e Hegel, todas oriundas e, no fundo, destinadas apenas a complementar Platão, em face da evolução da sociedade e dos conhecimentos humanos (TEIXEIRA, 2006b, p.33).

Assim entendido, dezenove séculos depois da primeira grande revolução do pensamento, que foi o encontro entre o conhecimento e a razão, deu-se o encontro entre o trabalho e o conhecimento, o que constituiu “a segunda grande revolução da inteligência humana” (TEIXEIRA, 2006b, p.35). Trata-se de outro salto, ruptura ou mudança na forma como a humanidade desenvolveu o pensamento científico. “As estruturas do pensamento lógico e filosófico são as mesmas de Platão, mas abre-se um campo novo de estudos e se refazem, pela experimentação, os métodos de observação, antes os do senso-comum e, agora, os da pesquisa e da descoberta” (TEIXEIRA, 2006b, p.36). Com os novos elementos advindos da fórmula platônica e da fórmula cristã, Bacon, nos fins do século XVI, lançou as bases da experimentação como processo do conhecimento:

a primeira revolta, com a reformação da teoria do conhecimento racional. Legitimado o estudo da natureza, e dignificado o corpo humano, de um lado sob a inspiração platônica, de que a natureza escondia as formas do real, e, de outro, sob a inspiração cristã, de que a natureza era obra de Deus, o novo filósofo lança as bases da experimentação como processo do conhecimento e cria o novo conhecimento racional, o das leis da natureza reveladas, não pela simples especulação intelectual, fundada na observação do bom-senso, mas pela especulação intelectual fundada nos novos processos de experimentação (TEIXEIRA, 2006b, p.34).

Foi este o processo que desencadeou esta revolução intelectual que modificaria os rumos da ciência e, concomitantemente, da filosofia. “Os matemáticos, por um lado, retomando a linha das melhores especulações gregas, e os alquimistas, por outro lado, acabaram por se fazer precursores da nova ciência, de que Bacon se faz o profeta. Eram os "fatos", e não os conceitos, a nova paixão...” (TEIXEIRA, 2006c, p.132). Bacon “abre as portas para as sociedades numerosas e ricas, em perpétuo desenvolvimento, ao trazer o conhecimento racional para o campo do prático, com o que inaugura uma nova era de criação e originalidade permanentes para a espécie humana” (TEIXEIRA, 2006b, p.35).

“A realidade é que a ciência, como a concebemos hoje, somente pôde surgir e em verdade surge, com a vitória dos métodos da observação sobre os métodos da pura especulação, de que se fez símbolo a famosa e legendária experiência de Galileu na Torre de Pisa”. (TEIXEIRA, 2006c, p.129). Sobre esta experiência de Galileu, que deflagrou o caminho do método experimental, Kilpatrick (1973, p. 16) disse que,

de fato, foi ele quem em 1590, apresentou ao mundo este tão recente e tão antigo modo de pensar, quando, dramaticamente, deixou cair da torre inclinada de Pisa duas bolas de pesos diferentes. Aristóteles havia ensinado que, se se abandonassem, ao mesmo tempo, de certa altura, uma bola de cinco libras e outra de uma libra, a primeira, cinco vezes mais pesada, cairia cinco vezes mais depressa. Isso parecia tão natural, tão claro, tão cheio de bom senso, que durante mil e novecentos anos ninguém pôs em dúvida a questão, nem mesmo tentou prová-la.

Este experimento demarcou a primazia da comprovação científica, e “assim como os gregos criaram o ‘critério racional’, para a avaliação e a crítica das nossas ideias e intuições, Galileu cria o ‘critério da experimentação’, para guiar a nossa observação e rever as nossas intuições, conceitos, ideias e julgamentos” (TEIXEIRA, 2006c, p.129). Para dominar as leis da natureza se inventara o método experimental, “que mais não era que o método imemorial de observar a manipular as coisas, a fim de ver o que se podia fazer com elas; no fim de contas, o método do trabalho humano” (TEIXEIRA, 2006b, p.35). E assim,

A volta à observação, que as concepções platônicas, de certo modo, haviam tornado possível interromper, religa o espírito científico aos períodos anteriores à época de Platão e de Aristóteles, restaurando cosmologia anteriormente descoberta e criando, com o método experimental, uma física e uma nova ciência da natureza (TEIXEIRA, 2006b, p.35).

Aos olhos de Kilpatrick (1973, p.18), essa volta “foi muito grande, pois a inversão praticada por Galileu, quando apelou para a sensação, a fim de corrigir o espírito e a mente,

tidos como superiores”. Como consequência desse movimento, o fazer passou a ser essencial ao ato de pensar.

Se os gregos deram ao nosso modo intuitivo de conceber o Universo ou à Ordem Conceptual, as suas leis matemáticas e lógicas; Galileu e seus sucessores deram à Ordem da Observação os seus métodos, os seus instrumentos, a sua gradual a crescente exatidão. Nenhuma das duas Ordens poderia mais existir sozinha frutuosamente. Enquanto estiveram ou estejam isoladas, a observação não passa, entre os antigos do nível do senso comum, isto é, é grosseira, defeituosa e inexata; e, entre os modernos, de estéril acumulação de fatos; e a especulação conceptual, por seu lado, de racionalizadora e não realística, embora, muitas vezes, bela e harmoniosa (TEIXEIRA, 2006c, p.130).

O ponto convergente no debate filosófico é o reconhecimento da validade de aplicação do método experimental. Foi com o advento da ciência moderna, ancorada no método experimental, que se conquistou o domínio das leis da natureza e, a partir de então, se fez necessário o movimento de reconstrução da filosofia para unificar o conhecimento, até então dualmente organizado. A ciência e a filosofia, calcadas na experimentação científica, entrariam em outro patamar, seguindo o postulado metodológico e sendo passível a verificação sistemática. Sobre o método científico, Anísio afirmou que,

com efeito, o método desenvolvido pela pesquisa científica - originário do retorno à experiência recomendada inicialmente por Bacon, depois de séculos de pensamento puramente especulativo e racional - constituiu algo de tão característico e amplo que veio a refletir-se sobre a filosofia, produzindo primeiro os "empiricistas", depois, em contraste com esses, os "racionalistas", e afinal os "pragmatistas", "instrumentalistas" ou "experimentalistas", que buscam reconciliar as posições dos dois primeiros mediante uma reconstrução fundamental dos conceitos de experiência e de razão, à luz desse novo método científico (TEIXEIRA, 2006b, p.38).

Contudo, alerta que, mesmo com todo esse movimento de mudança, a humanidade não chegou logo a aplicar o conhecimento à vida. Embora se tenham aberto novos campos de estudos e se tenham refeito os métodos de pesquisa, com foco nos experimentos, a estrutura do pensamento lógico e filosófico de Platão ainda vigorava. Para Kilpatrick (1973, p.18), “as inferências filosóficas e metafísicas são realmente de largo alcance e não nos devemos nos admirar de que, só muito vagarosamente, tenham sido deduzidas e aceitas”.

Toda a ciência dos séculos dezesseis, dezessete e dezoito ainda mantém o seu espírito de interpretação do universo, de busca da sua Realidade Verdadeira e não o da procura deliberada dos meios de o controlar. A vida do espírito, a vida do saber ainda são a contemplação, já agora da

"natureza", concebida como algo de seguro, de definitivo, de permanente...
(TEIXEIRA, 2006c, p.133)

Neste embate, o caráter religioso do pensamento humano remetia o movimento às suas origens, ou seja, de certo modo mantinha um caráter místico e sacerdotal da produção do conhecimento. Assim, o dualismo ainda perdurava e respondia por atitudes ancestrais de pensar e agir. É assim que Anísio analisou o pensamento de Descartes, no século XVIII, que “retoma uma posição filosófica de platonismo cristão, conservando o dualismo de *res cogitans* e *res extensa*, em substituição ao de formas e aparências”. Mantendo fidelidade à origem cristã em seu pensamento, acrescentou “a ideia da alma mais dotada das faculdades de compreender e de querer” (GERIBELLO, 1977, p.108). Essa contribuição cartesiana dará origem ao primado da vontade, “que vai encontrar em Kant a sua expressão mais decisiva”. Kant tentou, na leitura de Anísio Teixeira, “a última pacificação com o seu dualismo, ainda platônico, entre número e fenômeno. Todo conhecimento é conhecimento de fenômeno ou de aparências. O categórico absoluto só é possível no campo da razão humana” (GERIBELLO, 1977, p.108).

A despeito, pois, do novo método do conhecimento científico e a despeito da riqueza crescente produzida pela revolução industrial, acelerada pela revolução científica a partir dos fins do século XVIII, continua a dominar a civilização chamada moderna uma filosofia de tipo platônico, cujo dualismo fundamental se vê multiplicado nos dualismos de atividade e conhecimento, atividade e mente, autoridade e liberdade, corpo e espírito, cultura e eficiência, disciplina e interesse, fazer e saber, subjetivo e objetivo, físico e psíquico, prática e teoria, homem e natureza, intelectual e prático, etc. - que continuam a impedir a constituição da sociedade democrática, definida como sociedade em que haja o máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os diferentes grupos sociais em que se subdivide a sociedade complexa, diversificada e múltipla em que se vem transformando a associação humana (TEIXEIRA, 2006b, p. 44).

Com estes exemplos, mostrava que a tradição filosófica permanecia assim voltada à cultura aristocrática. Necessitava a filosofia de uma reconstrução para dialogar com a forma de fazer ciência condizente com a sociedade moderna. O caminho era a aplicação do método científico. A reconstrução da filosofia caminharía para incorporar e unificar, em seu fazer, as seculares divisões entre teoria e prática, aplicando o rigor do método experimental para selar esta superação. Com o método científico passaríamos a investigar, com a mesma naturalidade que a ciência investiga os segmentos que se constituem em materialidade, os fins superiores ou espirituais.

Do mesmo modo que damos como certos e seguros os fins mais óbvios da vida: saúde, alimentação, casa, vestuário, etc. – os chamados "fins *materiais* da vida"; também haveremos de chegar a dar segurança e controle aos chamados fins superiores ou espirituais: o do governo da liberdade humana, o da realização da fraternidade e o da felicidade pessoal e coletiva. E, talvez, conforme lembra *J. Dewey*, esteja aí uma função específica da filosofia em nossa época (TEIXEIRA, 2006c, p.136).

Pensando esta mudança necessária à filosofia para se transformar em disciplina da conduta humana, o autor afirma que deve se pautar no “melhor conhecimento científico existente e, tomando-o como base, será, porém, necessário que se interrompa a milenar tradição que faz da filosofia a busca de uma realidade absoluta, transcendente, superior ou anterior ao mundo, em que a mente humana se refugie” (TEIXEIRA, 2006c, p.136).

Os desafios postos à filosofia moderna decorrem das mudanças provocadas pelas investidas dos experimentos aplicados à materialidade. Sobre estas alterações, discorrendo sobre a natureza da civilização em mudança, Kilpatrick mencionou dois exemplos que impactaram definitivamente na organização da sociedade. Trata-se das melhorias na comunicação e no transporte como propulsores deste movimento e que, contraditoriamente, promovem aumento do poder destrutivo do homem. Disse o autor:

Observemos primeiro que uma coisa melhora sempre: é a comunicação, os meios de transporte. Há várias gerações a comunicação se vem desenvolvendo, não só para tornar-se mais rápida como mais generalizada. Quanto a este último aspecto, pelo menos, tudo promete continuar, de modo a estender por todo o mundo novos raios de ação e novos sistemas de transporte. Além da comunicação, verificamos que em nosso tempo a guerra se torna mais avassaladora e, inegavelmente, aumenta o seu poder de destruição (KILPATRICK, 1973, p.15).

Essas mudanças empíricas traziam consigo o potencial de modificar a vida das pessoas por alterarem a forma como se comunicavam, como se locomoviam e organizavam a rotina em novas moradias. Era o advento da vida moderna, assim dimensionados pelo autor: “Depois de Napoleão, quatro novos meios de transporte tanto servem às coisas impressas como às escritas – o vapor, a estrada de ferro, o automóvel, o avião” (KILPATRICK, 1973, p.25). Os meios de comunicação tornaram-se o sistema nervoso da sociedade. Utilizando o cabo submarino, o telégrafo, o telefone e o telégrafo sem fio chegam quase a eliminar o tempo de transmissão de palavras. Estas alterações profundas desacompanhadas de uma conduta filosófica, ética e moral, orientadas a luz do pensamento experimental, podem conduzir a catástrofes anunciadas.

A aplicação do pensamento à invenção, aliada à diversidade de recursos naturais, favorece uma indústria sempre crescente e variada. Ora, por sua vez, isso significa relações cada vez mais diferenciadas e, devido à comunicação, cada vez mais intensas. Representa integração sempre maior. [...] A integração promete continuar, a não ser que a civilização se desbarate (KILPATRICK, 1973, p.27).

“Que o pensamento experimental se tenha desenvolvido e que se tenha tornado fonte inesgotável de sugestões úteis, para aplicação aos problemas práticos da vida, ainda não será tudo. Ele veio também influir na concepção da vida e atitudes do homem para consigo mesmo” (KILPATRICK, 1973, p.19). É neste debate que a filosofia foi redimensionada e a categoria de reconstrução de seu movimento ganhou corpo no debate. Para Clarice Nunes,

com base nessa hipótese, Dewey esboçou a proposta de reconstruir a filosofia para que esta repensasse a ciência, uma vez que seu desenvolvimento não estava ainda amadurecido e não haviam ainda sido investigadas as condições institucionais nas quais ele penetrava. Essa tarefa de reconstrução da filosofia, que ele empreendeu no livro citado exigiu-lhe esforços contínuos no sentido de reconstruir a própria atividade do pensamento, de suas bases lógicas, de reconstruir as concepções morais e religiosas, de reconstruir a concepção de cultura, de educação e democracia (NUNES, 2010, p.42).

Para contribuir neste contexto de mudanças e contradições a filosofia, na perspectiva de Anísio Teixeira, enfrentará seus próprios dilemas para se reorganizar: “a filosofia se terá de fazer a mais terrena das disciplinas, ocupando-se exatamente da aparentemente modesta, mas realmente essencial e imensa tarefa de ordenar e inspirar a ‘prática’ da vida humana”. É este o sentido ocupado pela religião, quando as crenças tiveram vitalidade. A filosofia viria em substituição a esta prática,

devotando-se à tarefa de estudar como, em face do espantoso alargamento da praticabilidade dos desejos e aspirações humanas, resultante das conquistas e do progresso da ciência, pode cada um dos homens conduzir a sua vida para a plena realização de si mesmo e contribuir, ao mesmo tempo, para que todos os demais indivíduos da espécie logrem o mesmo desiderato (TEIXEIRA, 2006c, p.136).

Segundo Clarice Nunes, o estudo do pensamento de John Dewey forneceu uma chave de leitura da sociedade e da educação para Anísio Teixeira. “Essa chave está ancorada na categoria de reconstrução. Esta categoria permitiu que o educador baiano elaborasse sua síntese e ingressasse no âmbito de uma crítica filosófica moderna” (NUNES, 2010, p. 41). Assim, a categoria reconstrução tornou-se o epicentro do pensamento de Anísio, e “por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento

entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem”. Para a autora, a filosofia de Dewey deu condições de “reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. [...] Pode abandonar a escolástica e abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida” (NUNES, 2010, p.42).

É este o elemento nuclear que explicará as mudanças da ciência e do mundo moderno. Para Kilpatrick (1973, p.16), o tônus da mudança é “o pensamento baseado na experimentação, ou de modo geral, o desenvolvimento da ciência e de suas aplicações à atividade humana” que o distingue, pelo menos na essência, de qualquer período histórico precedente.

Com a aplicação da ciência aos problemas humanos, por meio dos conhecimentos teóricos e técnicos que entrou ela a desenvolver, as artes empíricas se fizeram ou se fazem, em grande parte, obsoletas e, em seu lugar, surgiram e surgem as tecnologias científicas, operando-se, afinal, a real integração, dos dois métodos de saber, o racional ou teórico e o prático ou empírico, em um só método, o científico (TEIXEIRA, 2006c, p.134).

Na leitura de Kilpatrick (1973, p.16), “pela simples razão de basear o pensamento na experimentação, a ciência parece-nos apresentar a causa diferenciadora do mundo moderno: ela nos dá o como e o porquê de nossa civilização”. Antes resolviam-se as questões postas por meio da argumentação e da opinião da autoridade, não pela experiência e comprovação dos fatos. Para o autor, “essa novidade – a substituição, em discussão, da prova dialética formal pela das consequências observadas – parece-nos a chave necessária para que o mundo moderno possa ser interpretado” (KILPATRICK, 1973, p.17). Sobre a compreensão da modernidade, Clarice Nunes (2010, p.43) nos auxilia, afirmando que “Dewey lhe mostrava que o moderno carecia de forma. Era embrionário. Ainda não existia”. Suas formas seriam produto de uma atividade conjunta dos homens e mulheres de boa vontade. “Essa tarefa exigiria uma erudição capaz de abrigar o conhecimento não só de uma história da cultura, mas também da ciência moderna”.

No influxo do debate, a questão que emerge reverbera sobre as características da sociedade moderna e como estas influenciaram na reconfiguração do pensamento filosófico que Dewey tentou sintetizar. Neste empreendimento além do método científico, que embasou a revolução científica, a democracia está entre as diretrizes explicativas.

3.1.1 O que é democracia para Anísio Teixeira?

Democracia, para Anísio Teixeira, é um modo de vida social, a participação de todos no fazer-se humanos. “Pelo saber e pela razão o indivíduo se faz humano entre humanos, conquistando o poder e a eficácia de pensamento e de ação, que são, por excelência, formas de interação, de socialização, de sua inserção no contexto social, que lhe irá nutrir e dirigir a existência” (TEIXEIRA, 1956). Como humanos, vivemos em sociedade e esta se define a partir de uma consciência comum de finalidade. A intervenção dos homens nesta finalidade é o que chamou de participação inteligente na atividade coletiva. Assim, a sociedade democrática “é uma sociedade de pares, em que os indivíduos, a despeito de diferenças individuais de talento, aptidão, ocupação, dinheiro, raça, religião e mesmo posição social, se encontrem associados, como seres humanos fundamentalmente iguais, independentes mas solidários” (TEIXEIRA, 1956).

É importante ressaltar que “historicamente, nunca houve essa sociedade... E deixados a si mesmos, os homens desenvolverão as suas diferenças individuais e se distribuirão por classes, senão por castas, cada grupo tendendo a segregar-se e explorar ou deixar-se explorar pelos demais”. Em outras palavras, “deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regime de afirmação das desigualdades humanas” (TEIXEIRA, 1956). Em relação às desigualdades, ressaltou que não se trata somente das desigualdades individuais e reais, mas também das desigualdades artificiais que são profundas e iníquas. Para dimensionar a dificuldade em relação ao tema e o caráter experimental da tentativa de realizá-la, Anísio pontuou que

A democracia é, pois, todo um programa evolutivo de vida humana, que, apenas há cerca de uns cento e oitenta anos, começou a ser tentado e, de algum modo, desenvolvido; mas está longe de ter completa consagração. Muito pelo contrário, ainda não conseguiu de todo vencer sequer a fase de controvérsia e negação, por que passa toda grande transformação histórica (TEIXEIRA, 1956).

Discorrendo sobre os fundamentos do sistema democrático que chegou aos nossos dias, Anísio olhou para a evolução histórica deste regime e mostrou seu surgimento como reivindicação política. No movimento de luta contra a opressão vigente no século XVIII, fez referência aos ideais individualistas e encontrou no liberalismo sua formulação teórica: “no liberalismo econômico, quanto à organização do trabalho ou da produção; no liberalismo

político, para a organização do Estado, e no liberalismo ético-estético, se concebeu o indivíduo como algo que, deixado a si mesmo, se desenvolveria, se *exprimiria* em harmonia, bondade e beleza” (TEIXEIRA, 1956). Estas teorias deram suporte para a exacerbação do individualismo no século XIX. Permitiram ao indivíduo usar os novos conhecimentos, advindos da ciência da época, para empreender no campo econômico, político e pessoal. Na análise de Anísio Teixeira, os triunfos do século XIX e as catástrofes do século XX foram resultado desse período de libertarismo econômico, político e estético-moral.

Ao apontar o erro deste movimento, afirmou que “a falha da teoria individualista era, porém, não ser suficientemente individualista”. Argumentou que, no extremo “de sua formulação, esquecia-se de que o indivíduo, só por si, é impotente; de que sua força decorre do seu *poder de realizar*, e que este seu *poder de realizar* decorre do grau de educação e do volume dos seus meios econômicos” (TEIXEIRA, 1956). Como conclusão, assinalou que o individualismo “permitiu a ascensão dos que tinham os meios econômicos, isto é, posses, terras e bens, e que, deste modo, dispunham também dos meios de se apropriarem dos novos conhecimentos, a fim de aplicá-los, livremente, em seu proveito”. Na opinião do autor, estamos evoluindo deste individualismo de alguns, que foi uma espécie de estabelecimento da lei da floresta entre os homens, na acepção de Darwin, para o individualismo para todos:

O fato, porém, é que evoluímos, ou estamos evoluindo, desse individualismo, na realidade apenas para alguns, para o novo individualismo para todos, reconhecendo que a vida social precisa de institucionalizar-se de forma a permitir que não somente alguns, mas todos os indivíduos, encontrem, ao lado de condições favoráveis para desenvolver as qualidades comuns e particulares; condições também favoráveis para aplicar estas qualidades comuns e particulares, isto é, que o que foi dado somente a *alguns* - e no excesso que decorria de serem só eles os beneficiários, contando com os demais para servi-los - seja a todos estendido, com as limitações inevitáveis da participação geral (TEIXEIRA, 1956).

Estas mudanças estavam em andamento e produziam atritos e desajustamentos típicos de um amadurecimento social que conduzia à justiça social, mediante revolução por consentimento. O caminho apontado é o da correção do equívoco anteriormente mencionado e da criação de condições planejadas para uma nova vida social mais complexa e organizada:

corrigido o equívoco das teorias individualistas nascidas no século dezoito e que importava, acima de tudo, na suposição de que o indivíduo possuía um conjunto de qualidades inatas capazes de, por si, levá-lo à ordenada felicidade na vida social e industrial, e não apenas uma extrema educabilidade que tanto pode levá-lo ao desastre como à ordem e à

harmonia, vimos chegando aos dias mais graves de hoje, começando a perceber não só a necessidade de planejar muito mais rigorosamente a vida econômica e política da sociedade, como, sobretudo, a necessidade de educar muito melhor o indivíduo, para que lhe seja possível exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modificador* de sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica (TEIXEIRA, 1956).

Participante da vida social e modificador de rotina e organização pelo exercício da crítica, assim é o sujeito educado para viver na sociedade democrática, isto é, o indivíduo exerce papel central neste processo porque deve ser “a força de revisão e mudança, pelo pensamento livre, da extrema e complicada máquina organizativa da sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1956). Discutindo a força do sujeito, o autor ressaltou duas grandes experiências sociais que produziram métodos capazes de dar eficácia à ação individual, “sem a qual o homem deixará de ser homem para se fazer uma simples engrenagem da ordem coletiva” (TEIXEIRA, 2006, p.144). Uma experiência é recente e a outra tem cerca de dois séculos. A mais recente é a de Gandhi que, por meio da resistência individual pela não-violência, lutou pela independência indiana. Ele representou o método de ação para situação de combate à opressão e a forças aparentemente invencíveis.

A segunda experiência é a do governo democrático concebido pelos anglo-saxões, “pelo autogoverno local, pela cooperação voluntária e pelo regime de maioria”. É o método que pode corrigir os perigos da concentração de poder material e de poder econômico. Para que o governo se conserve democrático com este potencial de correção é preciso cuidados especiais entre governantes e governados. O primeiro cuidado é “a extrema divisão do poder político, por meio de um regime de maior descentralização possível. Tudo que puder ser confiado à responsabilidade local e à cooperação voluntária dos indivíduos lhes deve ser confiado” (TEIXEIRA, 2006, p.144). O regime eleitoral “deve ser de ordem a dar ao indivíduo o sentimento de que seu voto conta”, para que não se perca a confiança com o regime de responsabilidade. Para o regime democrático de governo, vigora o conselho kantiano de que o homem é o fim de si mesmo, e “é necessário que não se sinta ele utilizado nem pelo Estado, nem por oligarquias, nem por outrem, mas livre em sua devoção, em seu trabalho, em sua vida. Nesta medida, se sentirá responsável e, como tal, um ser social e moral”. A moralidade não é uma questão de costumes, mas é uma questão de como “nos comportamos em face aos costumes, existentes ou em formação, da atitude leal e inteligente à luz das consequências dos nossos atos, com que os defrontamos, buscando torná-los tão

benéficos a nós e aos outros quanto possível” (TEIXEIRA, 2006, p.145). Para este desenvolvimento da moralidade, o autor reafirmou o fundamento da democracia e sua correlação com o desenvolvimento da atitude científica. “Tal atitude significa, em essência, a negação de qualquer dogmatismo e a permanente confiança nos métodos organizados de usar a inteligência, tais como se apresentam no mundo da ciência; capazes de progresso e de perene autocorreção”. É esta a imbricação entre o regime social democrático e o desenvolvimento da ciência com o método científico sendo empregado para melhorar a vida do homem. “A ideia de causalidade e o método de tudo julgar à luz das consequências constituem, na realidade, uma regra de confiante vigilância, que nos pode levar, na vida política, na vida social e na vida moral, aos mesmos progressos a que já nos levaram, na vida material” (TEIXEIRA, 2006, p.145).

Todos esses elementos apontados pelo autor denotam a necessidade e a importância de implementar a democracia como regime social. Em discurso, Anísio nos auxilia a entender suas implicações: “Democracia é, por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. Todas as suas virtudes têm um reverso: – a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e tão sonoro, de liberdade, igualdade e fraternidade, é uma forma condensada dessas dificuldades.” (TEIXEIRA, 1947c). Seguindo o raciocínio, retomou de maneira sintetizada os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade:

A liberdade não é ausência e restrições mas auto-direção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade não é fácil nivelamento mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito; a fraternidade é mais que tudo isto, mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o conceito profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem (TEIXEIRA, 1947c).

E complementa seu raciocínio afirmando que a “democracia é, assim, um regime de saber e virtude. E saber e virtude não chegam conosco no berço, mas são aquisições lentas e penosas, por processos voluntários e organizados”. Sobressai, assim, a anunciada relação intrínseca entre democracia e educação: “democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito [...] nenhuma obra supera a de educação”. Pode haver obras que aparentam ser mais importantes, contudo, reitera que nada é mais importante, defendendo que “todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência de democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência” (TEIXEIRA, 1947c).

3.1.2 *Quais as inferências sobre educação?*

Para Anísio Teixeira, “há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos”. Em seu entender, “a democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes” (TEIXEIRA, 1947c). A intrínseca relação entre democracia e educação faz dela um regime em que a educação é o dever supremo do estado. Não há como compará-la a outras funções desenvolvidas no estado democrático, tais como função de polícia ou de justiça social. Em seu entendimento, a educação não pode ser comparada à justiça social porque ela é a própria justiça social, a suprema função, o supremo dever no regime democrático. Segue seu raciocínio:

Todos falamos em regime de justiça social, porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da Democracia. Nascemos diferentes e desiguais, ao contrário do que pensavam os fundadores da própria Democracia. Nascemos biologicamente e economicamente desiguais. Se a Democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana, é que a Democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo, a sociedade e a luta pela vida, a Democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da Democracia (TEIXEIRA, 1947c).

Ressalta que a dificuldade do regime é, sem sombra de dúvidas, ser o mais rico e mais humano de todos. Mais rico pelas oportunidades que pode promover para todos, mais humano porque depende de todo conhecimento e virtudes produzidos pelos homens para construir uma sociedade mais justa e fraterna. Ensina que o saber não é inútil e na arte do fazer as coisas e resolver problemas é que se tem a oportunidade de constituir o homem para a sociedade democrática: humano, eficiente e parceiro:

Fazendo compreender ao aluno que o *saber* não é, assim, algo de acumulado e inútil que tem ele de aprender, mas a própria arte de fazer as coisas, resolver os problemas humanos e tornar o indivíduo - aquela expectativa de homem - em um homem verdadeiro, a escola depressa o conquistará para a participação na sua admirável experiência de fazer dele o cidadão de uma democracia, eficiente em sua parcela de trabalho e no grande trabalho coletivo de todos, eficiente no comando de si próprio, dos seus desejos e impulsos, para coordená-los com os desejos e impulsos dos outros, e eficiente, assim, como bom parceiro, no jogo da vida, seja no

pequeno grupo íntimo da família e dos amigos, seja no grande grupo regional, nacional, universal (TEIXEIRA, 1956).

No propósito desta formação está a ideia de que toda ação humana é uma ação associada, ou seja, “começará a dar-lhe a consciência de que a individualidade não é algo a opor aos outros, mas a realizar-se pelos outros, tendo apenas um sentido que é o da medida de sua responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo” (TEIXEIRA, 1956). É a esta dependência entre indivíduo e sociedade que Anísio se refere:

Este conceito, pelo qual o indivíduo não se opõe à sociedade e às instituições, mas se realiza por meio delas, que são os instrumentos de sua liberdade, como o saber, o conhecimento e a ciência são, por outro lado, novos instrumentos desta sua crescente liberdade - fará com que o aluno perceba a necessidade de sua lealdade às instituições e ao saber, que aprenderá a amar como condições do seu crescimento e de sua força (TEIXEIRA, 1956).

Nestas condições a ideia de participação se sobrepõe. “Desde que toda ação é um ato partilhado, a ideia de participação faz-se a matriz de toda atividade humana”. Na escola, a criança “deve poder sentir quanto o seu desenvolvimento é um desenvolvimento em conjunto, não podendo ser ela própria, senão na medida em que se faz útil aos outros e os outros úteis a ela” (TEIXEIRA, 1956). Prossegue o autor afirmando que neste desenvolvimento a criança vai “medindo a sua capacidade pelo grau em que realiza melhor ou pior aquela parcela de atividade que lhe cabe, em virtude de suas aptidões particulares”:

Assim, mesmo o que é peculiar e próprio de cada um não se realiza senão em razão dos outros, sendo cada um devedor aos outros do que é, e credor dos outros do que os outros sejam. Esse existir em sociedade deve ser o quadro geral da escola, que, por isto mesmo, se organiza em comunidade de professores, alunos e pais, desenvolvendo o seu programa de atividade, em decorrência de tal viver associado, que marca toda a experiência escolar, transformada, assim, na experiência democrática por excelência (TEIXEIRA, 1956).

A participação é o elemento que depreende do conceito de sociedade democrática. Para Anísio (1956), a sociedade não é um todo único. Há sociedades menores dentro da grande sociedade: a família, o grupo de amigos, trabalho, companheiros de escola, clubes, entre outros. “A sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico

interesse”. O autor recorre aos fundamentos de Dewey para conceituar a sociedade democrática como a que consagra a participação em seus benefícios:

uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 1959, p.106)

A escola democrática é a que põe em prática o ideal democrático e “procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração” (TEIXEIRA, 1956). Para tanto, complementou, o currículo, os métodos, a organização, as relações entre professores, alunos, professores e administradores devem orbitar em torno do ideal democrático. As atividades, os processos e as relações devem ser pensados à luz dos objetivos para a sociedade que se vislumbra. A escola é uma comunidade com seus próprios membros, interesses e governo. “Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia”. Nesta perspectiva, “diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável”. Complementou o raciocínio afirmando que a “participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola” (TEIXEIRA, 1956). Formar para a democracia, segundo o autor, não é fácil porque a própria escola surgiu em outro e para outro regime: a aristocracia. Nele, a escola tinha uma função parcial, a família de posses era quem realmente tinha condições de educar.

A escola primária, criada mais recentemente, buscou a formação do cidadão comum, porém, sofreu deformação social e pedagógica. Socialmente, segundo o autor, ela se tornou “paternalista, destinada a educar os *governados*, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático, que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia” (TEIXEIRA, 1956).

Em relação à questão pedagógica a deformação centrou-se no fato de ter copiado a pedagogia das escolas que a precederam, “fazendo-se, apesar de todos os bons esforços em contrário, uma escola intelectualista, vale dizer, de preparação de algum modo

‘especializado’, cuja utilidade somente se fazia, assim, efetiva, com a continuação dos estudos nos graus posteriores ao primário” (TEIXEIRA, 1956). Ao contrário da educação suplementar, típica da aristocracia, a escola democrática deve visar a “*própria educação comum* que antes a vida espontaneamente oferecia, pela família, pela classe e pela participação na vida social”. Em sua leitura, seria necessário que a escola democrática refizesse a educação,

proporcionando ao indivíduo um meio apropriado à revisão e integração de suas experiências, no sentido de fazê-lo participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos e para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo, e se impregnem do espírito de que, antes de membro da família, do grupo ou da classe, o indivíduo é membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade (TEIXEIRA, 1956).

Esta proposta formativa, deve se fazer “em uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, for aprendido” (TEIXEIRA, 1956). O propósito, nesta nova comunidade, é atender as diferenças individuais e integrá-las em uma experiência maior.

Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para o efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras, visando o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana (TEIXEIRA, 1956).

Nesta nova escola, a instrução é importante, ou seja, a escola ensina e atenta-se ao modo como o aluno aprende. Para organizá-la, leva-se em consideração que há o saber das coisas e um saber sobre as coisas. Lembra-nos que o trabalho da escola tradicional estava assentado no saber sobre as coisas e a educação nova apostava na educação do fazer para saber das coisas, “esta educação de fazer é a que será dada pela escola democrática, cujo programa consiste nas atividades comuns de crianças e adolescentes, de acordo com as suas diferentes idades”. Em linhas gerais o autor explicou o procedimento:

Assim como, antes da escola, a criança aprendeu a andar, a falar, a brincar e a conviver, assim irá aprender, na classe, o comando da sua língua, falando-a, lendo-a e escrevendo-a, e iniciar-se nas novas linguagens do desenho, do número, da ciência e nas combinações mais complexas da vida em grupo, participando do trabalho de aula, do recreio, das múltiplas

organizações da vida extraclasse, em que a atividade escolar se distribuirá, para o fim de constituir-se a escola em uma comunidade integrada e completa (TEIXEIRA, 1956).

Com este objetivo de formar o homem para uma comunidade integrada e completa, a escola organiza-se no modo de vida democrático. Para fazê-lo, observa o desenvolvimento humano, e “deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros”. Somos seres sociais, nos fazemos na dependência do grupo e lutamos pela independência crítica de cada um para que nossas ações possam preservar o grupo. Neste sentido, o autor reitera que a ação é sempre uma transação com as coisas ou com as pessoas e o saber “é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um” (TEIXEIRA, 1956).

Este ideal da vida comunitária é o que rege a organização da escola em busca do saber, do progresso social e da igualdade humana. “Nessa comunidade escolar, indivíduo e grupo trabalharão, distribuindo as suas funções, constituindo as suas associações, desde a da classe até a da sociedade maior de toda a escola, podendo a criança fazer as experiências de membro social em todos os níveis e graus”. Como exemplo destas possibilidades de experiências sociais, o autor apontou algumas situações: “aqui o companheiro de trabalho, ali o companheiro social, acolá o companheiro de jogo e de gostos, ou ainda o companheiro de política, no governo da escola”. O importante nestas experiências é vivenciar, constituir-se membro social de uma comunidade, “participando assim de todos os tipos de atividades e aprendendo o jogo da vida democrática nesta comunidade em miniatura que é a escola” (TEIXEIRA, 1956).

Seguindo estes fundamentos, a democracia vai intencionalmente constituindo um modo de vida, não mais “algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um *socius* mais que um puro *indivíduo*, em sua experiência de vida [de forma que] estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática” (TEIXEIRA, 1956).

Em contraponto, em sua avaliação, a organização da escola tradicional promove a segregação e o isolamento e não forma para a democracia:

Na escola tradicional, a segregação, que isola e aliena, manifesta-se de todas as formas, pelo ensino de culturas passadas sem articulação com o presente, pelo ensino abstrato sem ligação com os fatos, pelo ensino oral e livresco sem relação com a vida, pelo ensino de letras, sem referência com a existência, enfim por todos aqueles exercícios que rompem a continuidade entre o mundo e a experiência do aluno e a sua aprendizagem (TEIXEIRA, 1956).

O autor alerta que a tradição filosófica se reflete nesta educação, com a sua organização intelectualista e a sua prevenção contra o conhecimento técnico. Nas escolas perdura certa hierarquia platônica com “maior dignidade assegurada às formas contemplativas do saber, depois, em uma segunda ordem, as do conhecimento científico experimental e, afinal, as de ensino prático ou técnico, como último escalão da ordem educacional”. Os professores, “em sua esmagadora maioria, refletem a posição filosófica tradicional e não a que começa a se esboçar em face da nova ciência das culturas e dos novos desenvolvimentos da filosofia científica” (TEIXEIRA, 2006b, p.37). Para que as mudanças anunciadas cheguem às escolas, precisam percorrer um caminho permeado de escolhas. Para Kilpatrick (1973, p.14) “a tese é a seguinte: nossos tempos estão mudando e, sob certos aspectos, ao menos, como jamais mudaram. Essa mudança apresenta exigências novas à educação. E a educação precisa mudar muito para atender à nova ordem de coisas”. O grande problema contemporâneo, porém, continua sendo a organização da sociedade democrática, com uma filosofia adequada, em face dos novos conhecimentos e das mudanças que promovem. Educação democrática não é uma atividade a ser acrescentada na escola, mas um modo de vida, uma condição de conduta das atividades para a vivência democrática. Lembrando os pressupostos apresentados:

A sociedade democrática não pode, por natureza, ser espontânea. Nenhuma organização social o é... Foi e é uma opção, e só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo. Por isto é que se afirma que a relação entre democracia e educação é intrínseca e não extrínseca, como sucede em outras formas de sociedade. A aristocracia, a autocracia, o regime de castas, etc, todos podem existir sem educação intencional para todos. Ao contrário, não só prescindem dela, como precisam que ela não haja e velam por impedi-la. A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para - contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas - rematar, por evolução consciente, a obra de violência que vem sendo, desde o começo dos séculos, a obra das sucessivas civilizações, até hoje. Todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação *para todos* e na maior *quantidade possível*... (TEIXEIRA, 1956)

Neste processo é vital o envolvimento de toda comunidade escolar, “é necessário que professores, diretores e toda a administração escolar aceitem e assumam o princípio democrático, que consiste no postulado de que cada um dos participantes da experiência escolar tem mérito pessoal bastante para ter voz”. A valorização de cada pessoa neste processo educativo é importante, porque nesta perspectiva filosófica “ninguém é tão desprovido que possa ser apenas mandado”. O sujeito deve saber o que está fazendo e porque o faz. Não é um movimento automático, tampouco fácil, mas sim processual, formativo, artesanal. “Algo ficará mais difícil; nem tudo será tão bem feito - mas a grande experiência de participação, como igual, nas atividades, esforços, durezas e alegrias do trabalho escolar, se estará fazendo”. Assim, desenvolve-se “a aquisição das disposições fundamentais de cooperação, de responsabilidade, de reconhecimento dos méritos de cada um, de participação integradora na vida comum e de sentimento de sua utilidade no conjunto” (TEIXEIRA, 1956). Para o autor, nesta direção, a comunidade escolar vivencia a democracia.

O processo democrático de educação surgirá, naturalmente, nessa nova organização escolar, como algo de intrínseco à própria atividade do aluno: em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar - estará ele crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática: iniciativa, cooperação, espírito de equipe, isto é, de reconhecimento do próprio mérito e do mérito dos outros (TEIXEIRA, 1956).

Essa perspectiva de organizar a escola concretiza-se a partir da experiência do aluno, “um todo contínuo que se amplia com os novos interesses e novas aprendizagens, mantida, entretanto, a unidade nos novos desdobramentos a que o levam a instrução e o saber”. Com vistas à organização de um ensino que faça sentido aos educandos, o autor reitera que “a experiência educativa é sempre uma experiência pessoal, em que o passado se liga ao presente e se projeta no futuro, aumentando o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral” (TEIXEIRA, 1956). A possibilidade dessas experiências educativas, no contexto da sociedade democrática, tem por princípio conduzir a uma maior participação, integrando conhecimento filosófico tradicional com conhecimento técnico, valorizando a cultura, onde “o saber e o trabalho ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo de comum, em que todos se

associam e por que todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens na real fraternidade da vida”. Assevera que esse movimento existe e só faz sentido em função de todos e de cada um.

Até aqui transitamos sobre as bases filosóficas que sustentaram a proposta pedagógica de Anísio Teixeira. Sobressaiu no texto a relação intrínseca entre democracia, ciência e educação. Expostas as nuances de cada um destes princípios, passamos para o segundo momento do texto, onde buscamos elementos para compreender os conceitos que decorrem desta composição teórica.

3.2 Sobre o conceito de experiência e a escola

Para tecer esta parte do texto recorreremos às produções de Anísio que me serviram de guia para trabalhar estes conceitos. O primeiro texto é: “A Pedagogia de Dewey”, trata-se de um esboço da teoria de educação que Anísio Teixeira publicou nas primeiras páginas do livro *Vida e Educação*, de John Dewey (1971b). Neste esboço, o primeiro conceito tratado foi justamente a experiência. O segundo texto é “Bases da teoria lógica de Dewey” (2006). O terceiro é a tradução de “Experiência e educação” (DEWEY, 1971).

3.2.1 O conceito de Experiência

A filosofia de John Dewey “apoia-se na própria contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança” (TEIXEIRA, 2006, p.88). Prenuncia as oportunidades de “um mundo em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, cousas acabadas e cousas incompletas, uniformidades e variedades, em que o presente é uma junção entre um ‘teimoso passado’ e um ‘insistente futuro’” (TEIXEIRA, 2006, p.88). O universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam de diversas maneiras e que promovem uma perpétua transformação. Tudo existe destas relações mútuas, em que corpos agem uns sobre os outros, modificando-se. “Esse agir sobre o outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos” (TEIXEIRA, 1971c, p.13). Nesse processo de constante mudança, o homem é apenas um dos agentes de

transformação do universo. Os outros agentes são cósmicos, físicos e biológicos. Como instrumento para a transformação, Dewey apontou a experiência concebida como uma ocorrência cósmica. Nesse processo,

o inorgânico, o orgânico e o humano agem e reagem, pela experiência, num amplo, múltiplo e indefinido processo de repetições e renovações, de ives e vires, de uniformidades e variedades, de fatalidades e imprevistos, graças a cujo processo se tornam possíveis, de um lado, a predição e o controle e, de outro, a oportunidade e a aventura (TEIXEIRA, 2006, p. 89).

Nesta lógica, todos os seres vivos são agentes de mudança, agem e reagem em seu meio, se alteram e também alteram o universo. Como experiência não se restringe ao mundo humano, o autor a diferencia em cada grupo. Nas especificidades do mundo físico, por exemplo, estas experiências acontecem sem o sentido de adaptação: “Os corpos não fazem questão de conservar o seu caráter. O ferro não se esforça para continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro”. Já no plano da biologia, há preferência, seleção e adaptação na busca da conservação do organismo. “[...] As experiências nesse nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação”. No plano humano, por sua vez, esta ação e reação ganha amplitude, pois há escolha, preferência e seleção, advindas do plano biológico, e amplia-se “à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência” (TEIXEIRA, 1971c, p.13).

Experiência não é algo que se oponha à natureza, mas antes “uma fase, uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. O que há de fundamental nesta forma de olhar para o conceito é a sua identificação com a natureza. As formas de interpretação anteriores, com base no racionalismo ou no intelectualismo, lidavam com “o velho dualismo de natureza e experiência, em que esta era um simples instrumento de análise daquela. Daí, experiência ser considerada ‘transitória’, ‘passageira’, ‘pessoal’, contra a realidade permanente do mundo exterior”. A mudança estratifica-se no entendimento da experiência como um modo de existência da natureza, tão real quanto tudo que é real, e “poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade”. As experiências humanas de reflexão e conhecimento também fazem parte desse resultado de alteração, e “o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea

no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas” (TEIXEIRA, 1971c, p.14).

Dados os argumentos apresentados, podemos primeiramente asseverar que o conceito de experiência adveio da abordagem biológica que o desenvolveu “como *interação* do organismo vivo com o meio”. Posteriormente, elaborou-se “uma teoria psicológica adequada à explicação do comportamento humano face à experiência e ao conhecimento”. Esta teoria entende que “o processo de vida é uma sequência de ações e reações, coordenadas pelo organismo para o seu ajustamento e reajustamento ao meio”. Neste processo de interação, “os sentidos e as sensações não são meios ou caminhos do conhecimento, mas estímulos, provocações e sugestões de ação, mediante os quais o organismo age e reage, ajustando-se às condições ou modificando as condições para esse reajustamento” (TEIXEIRA, 2006b, p. 39).

A concepção ampla de experiência permitiu ver que ela não é somente cognitiva, mas que pode ganhar este atributo. Nossas experiências podem ser classificadas em três tipos fundamentais⁹. O primeiro é o das experiências que apenas temos, nas quais “não só não chegamos a conhecer seu objeto, como, às vezes, nem sequer sabemos que as temos”. O que a criança sente em seus primeiros dias é um exemplo desse tipo. Fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, são experiências, muito antes dela vir a saber que as tem e de saber o que elas são. Nesse nível, relaciona-se com um fenômeno da natureza, e “o fato de que elas existem é demonstração de que a experiência é fenômeno no mundo orgânico e não qualquer coisa que somente o homem possua, como instrumento para sua tentativa de conhecer o universo” (TEIXEIRA, 1971c, p.14).

O segundo tipo de experiências são as que sendo refletidas, chegam a conhecimento, à apresentação consciente. “Por elas, a natureza ascende a um novo nível, a que a leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma”. O terceiro tipo de experiências são as coisas que não sabemos o que seja, mas pressentimos e adivinhamos. São, “intimações incertas da realidade ao seu espírito [que] parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência” (TEIXEIRA, 1971c, p.15).

⁹ Atribui esta classificação a HART, Inside experience.

Este segundo e terceiro grupo guardam uma particularidade. Graças à linguagem e a comunicação entre os homens, formam a experiência humana, acumulando “de forma muitas vezes secular de tudo que o homem sofreu, conheceu e amou”. Esta experiência humana é o que nos afasta da vida selvagem, viabiliza material e direção para nossas experiências atuais. Caso privados desta experiência, “suprimir-lhe-íamos imediatamente tudo a que chamamos de espírito e inteligência, que outra coisa não são que hábitos mentais, laboriosa e longamente adquiridos” (TEIXEIRA, 1971c, p.15). O homem, graças à linguagem, torna a experiência cumulativa e com auxílio do registro simbólico a torna objeto da experiência. Esse registro e a transformação da própria experiência conduz a outro patamar, o da descoberta de suas leis:

Essa experiência da experiência o leva à descoberta das suas leis, com o que acrescenta uma dimensão nova ao universo – a da direção da experiência, abrindo as portas a desenvolvimentos insuspeitados nas ordens e desordens, harmonias e confusões, seguranças e incertezas do mundo, que constitui o seu meio e que ele passa a transformar em seu benefício (TEIXEIRA, 2006, p.89).

Sobre o processo da experiência, Anísio rememora que, de início, envolve dois fatores, o agente e a situação, com influência recíproca. Quando não envolve a percepção das modificações que se processam entre o agente e a situação, é apenas experiência orgânica e pouco significativa para a vida humana. Modifica a sua significação quando se completa com elementos de percepção, análise, pesquisa, que nos levam a novos conhecimentos e novas experiências. As leis da experiência, “obtidas pela reflexão sobre a experiência, são as próprias leis do conhecimento e do saber, que o homem traz ao mundo como um fator novo para a sua evolução” (TEIXEIRA, 2006, p.89). É esse movimento novo que mobiliza o filósofo pragmatista a pensar uma teoria que busque a restauração da unidade e integração do pensamento e da ação humana:

Daí dar Dewey à sua filosofia da experiência e à teoria da indagação ou da investigação [...] que representa a lógica da experiência e da descoberta, a importância que lhe dá, considerando a sua hipótese ou teoria lógica, ou outra que a substitua com idêntica amplitude e finalidade, não o suficiente para harmonizar a casa dividida do pensamento humano, mas a condição necessária para se tornar possível a restauração da unidade e integração que, em outras épocas, teria podido o homem gozar em sua vida no planeta, então em condições simples e limitadas, agora em condições de culminante complexidade e amplitude (TEIXEIRA, 2006, p.89).

Para Teixeira (2006, p.90) pode-se afirmar que “a essência da hipótese ou teoria lógica de Dewey consiste, em última análise, na generalização do chamado método científico, não só a todas as áreas do conhecimento humano, como também ao próprio comportamento usual e costumeiro do homem”. Em outras palavras, a teoria do conhecimento de Dewey funda-se no exame do processo de aquisição do conhecimento.

Ainda segundo Anísio Teixeira, para elaborar sua teoria Dewey partiu da “análise e do processo mais primitivo da tentativa de pensar o homem – ‘dúvida – investigação’ – e constrói, à luz desta análise, seu sistema de ‘formas’ e critérios lógicos” (TEIXEIRA, 2006, p.92). A teoria lógica de Dewey “é a de que todas as formas lógicas (com as suas características próprias) *originam-se* da operação de investigação e dizem respeito ao controle desse processo de investigação, de modo a levá-lo a produzir *asserções garantidas*” (TEIXEIRA, 2006, p.93). Dewey identificou a lógica com a metodologia e com o método científico. Em outras palavras, o método experimental seria a própria lógica. Sendo a operação experimental essencial ao processo de aquisição do conhecimento, alterava-se o sentido da filosofia e da lógica:

A filosofia, para Dewey, é um processo de crítica, isto é, de discriminação, seleção e ênfase, pelo qual se descubram os elementos e critérios de direção e orientação da vida humana, em toda a sua extensão e complexidade. A filosofia é uma teoria da vida. E a lógica, em última análise, uma teoria da vida intelectual, isto é, uma teoria do pensamento, da experiência reflexiva (TEIXEIRA, 2006, p.92).

As leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre ela, são as próprias leis do conhecimento e do saber. Advém desse fundamento a chave de compreensão para esta filosofia: “Para Dewey as próprias “formas” lógicas se *originam* de e no processo de indagação, inquérito ou investigação. Não preexistem ao processo de indagação; mas, *formam-se* no e pelo processo mesmo de indagação, e são os instrumentos de direção e controle desse processo”. Conseqüentemente, “foi a necessidade humana de *indagar*, de *inquirir*, de *pesquisar* que produziu as formas lógicas, de que nos utilizamos em nosso modo de pensar e em que nos fundamos para nos conduzir inteligentemente na vida e obter os conhecimentos e o saber” (TEIXEIRA, 2006, p.93). É esse processo de elaboração de formas lógicas e, inerente a ele o processo de autocorreção, que promove o avanço na obtenção de conhecimento.

O comportamento do ser vivo, com efeito, consiste num conjunto de atividades em série, pelas quais mantém o seu estado de adequação com o ambiente. Mesmo nos níveis mais elementares de vida vamos encontrar os elementos espaciais e temporais do processo ou norma fundamental: equilíbrio ou integração – distúrbio, tensão ou desequilíbrio – busca, manipulação ou operação – satisfação ou reintegração. Nesta sequência, cada passo corresponde a uma situação real entre o organismo e o meio, envolvendo manipulações do meio e alterações do organismo, em interações, que redundam em uma nova relação, não simplesmente restauradora, mas reintegradora (TEIXEIRA, 2006, p.96-97).

Esse aspecto da teoria é considerado fundamental porque os seres vivos, para Dewey, não tendem ao estacionário, mas sim, a nova integração num processo de desenvolvimento que pode ser indefinido. Sinaliza-se um circuito do comportamento biológico:

O circuito do comportamento biológico compreende, assim, uma fase inicial ou "aberta", como diz Dewey, que corresponde a um estado geral de tensão do organismo, e uma fase final ou "fechada", que é a restauração da interação integrada do organismo com o ambiente, com alterações reais de um e outro (pelo menos no caso dos organismos superiores); do primeiro, pela reintegração do seu equilíbrio dinâmico, e do segundo (o ambiente), pelo estabelecimento de condições satisfatórias (TEIXEIRA, 2006, p.97).

A relação ser vivo e mundo não existe de forma independente, pois o mundo é o conjunto de condições pelos quais o organismo sobrevive. A relação de reajustamento do organismo ao meio prefigura as fases do projeto de pesquisa. Explica:

Na realidade, insistimos, a estrutura e o curso do comportamento consuetudinário do ser vivo seguem um itinerário espacial e temporal, que prefigura já as fases do processo consciente de pesquisa. Com efeito, de um estado de ajustamento que entra em perturbação, nasce uma situação problemática, indeterminada, que provoca no organismo atividades de inquietação, de indagação, de busca, de exploração, de manipulação, as quais, se bem sucedidas, conduzem o organismo à sua reintegração nas condições ajustadas de vida, pela resolução da indeterminação ou satisfação da necessidade (TEIXEIRA, 2006, p.98-99).

A reintegração é a criação de um novo estado ou situação para o organismo e a partir dela haverá novas necessidades e novos problemas em relação aos ajustes do meio. Em relação ao homem, Anísio Teixeira (2006, p.93) alertou que “desde o começo, o homem é o animal que pergunta, que indaga, que busca – e que responde e acha. O processo pelo qual conduziu sua busca constitui a história do pensamento humano”. Desta maneira, podemos classificar como provisórias e condicionais as características da relação dos seres vivos com

o mundo, ou um comportamento biológico, que estão na base do ato experimental e da formação da lógica de investigação do ser humano:

Desse modo se pode ver que, no comportamento biológico, já se insinuam todos os elementos essenciais da investigação deliberada que se vai encontrar no homem, até mesmo a necessidade que os próprios hábitos orgânicos, como as conclusões de pesquisa humana, sejam *provisórios* e *condicionais*, exigindo constante readaptação e revisão. O comportamento, pois, dos seres vivos, em relação com o seu meio físico, constitui a matriz biológica, repitamos, do comportamento inteligente, do ato de investigação lógica e racional do ser humano (TEIXEIRA, 2006, p.100)

O homem é o animal que questiona, observa, compara, busca respostas e constrói uma história de organização e constituição do próprio pensamento. Na perspectiva enunciada, tal história é a própria história das formas lógicas, que se originam neste processo e promovem o conhecimento e a aprendizagem.

O autor observa que aprender por experiência, na linguagem popular, é apenas atingir o nível da percepção, ou seja, quando algo é percebido, o processo de experiência decorre em aprendizagem. Nesta ótica, a vida é um tecido de experiências de toda sorte, é toda uma longa aprendizagem, que parte do princípio de que “vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (TEIXEIRA, 1971c, p.16). A experiência educativa, por sua vez, é a experiência inteligente, em que participa o pensamento. Nela, percebemos as relações e continuidades que antes não percebíamos. Dela resultam novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos. “A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida”. E em síntese “é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem” (TEIXEIRA, 1971c, p.17).

Ao formular sua teoria sobre a experiência e educação, Dewey estabeleceu princípios ou critérios para instaurá-la e estudá-la. O primeiro é o princípio da continuidade ou o *continuum* experiencial. Este princípio aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor. Para o autor,

a concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de

vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1971, p.26).

O segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em função de sua força educativa é a interação, o princípio que “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições” (DEWEY, 1971, p.34). Quando as condições, objetivas e internas, são tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação. Os conceitos de situação e de interação são inseparáveis um do outro. “Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio”. O meio pode “consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo” (DEWEY, 1971, p.36-37). Em outras palavras, o meio ou o ambiente é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Na educação tradicional, o princípio da interação não era levado em conta. “O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem” (DEWEY, 1971, p.34).

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro, “se interceptam e se unem. São, por assim, dizer os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade algo é levado de uma para a outra”. Nesta condição, ao passar de uma situação para outra, seu mundo, seu meio se expande ou se contrai, “o que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue”. Este processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem. É interessante ressaltar que a unidade “substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência. Quando esse fator se rompe, o curso da experiência com tal ruptura entra em desordem” (DEWEY, 1971, p.37).

Os princípios de continuidade e interação dão a medida do valor educativo da experiência. “A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa”. Dois fatores destacam-se neste processo, o indivíduo e as condições

objetivas que podem ser reguladas pelo educador. Condições objetivas é um fator que comporta inúmeras variáveis, é aquilo “que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala”. Além das questões afeitas ao educador, são também os “equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos [...] os materiais com que o indivíduo entra em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (DEWEY, 1971, p.38). Em outras palavras, na situação em que a interação se processa cabe ao educador, “o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida”. Em relação à educação tradicional, o erro na organização das situações “não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a que iam ensinar” (DEWEY, 1971, p.39).

Segundo Anísio, após a compreensão do conceito de experiência, pode-se definir educação no pensamento de Dewey como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Vista assim, a educação é fenômeno da própria vida, “a contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, [que] constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual”. A contínua reconstrução tem por fim melhorar a inteligência e a qualidade da experiência, e “um dos aspectos a notar na definição de Dewey é que, por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver” (TEIXEIRA, 1971c, p.17).

Em sua acepção, não é possível preparar-se num primeiro momento e viver depois: “enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo”. Em relação à educação, o processo é idêntico: “do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente”. Nesta linha de raciocínio, instrução e educação não são os resultados externos da experiência, “mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1971c, p.18). Esta experiência não se processa no vazio, inicialmente

manifesta-se em desejos e impulsos que devem ser elaborados em propósitos no processo educativo.

Dewey postulou que não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma como que se manifestam os desejos e impulsos, o ponto de partida do processo, seja revista e refeita. “Essa revisão ou reelaboração envolve inibição do impulso em seu aspecto originário. A alternativa da inibição por imposição externa é a inibição por meio da reflexão e do julgamento do próprio indivíduo”. Relembrou o ensinamento da velha frase “pare e pense”, assegurou que está certa psicologicamente, porque, em seu entendimento, pensar é “parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação”. Pensar é adiar a ação imediata, “enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão”. Este é o processo que explica o domínio de si mesmo. “O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo. Mas a simples supressão do controle ou domínio externo não constitui garantia para se formar a capacidade de ‘autodomínio’” (DEWEY, 1971, p. 63-64).

O autor identifica liberdade com a capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito, “idêntica a autodomínio, pois a formação de propósitos e a organização dos meios para executá-los resumem o trabalho da inteligência”. Explicou a trajetória de composição de um propósito: “Um propósito genuíno sempre começa por um impulso. A dificuldade ou obstrução à sua execução imediata converte-o em um desejo. Todavia, nem impulso, nem desejo, são, por si mesmos, um propósito”. E o que é um propósito nesta perspectiva? É um fim em vista, “envolve previsão das consequências que resultam de ação por impulso”. Esta previsão envolve a operação da inteligência e requer a observação das condições objetivas e das circunstâncias. “Com efeito, impulso e desejo produzem consequências, que vão além deles próprios, devido à sua interação ou cooperação com as circunstâncias ambientes” (DEWEY 1971, p.66).

Platão definiu, certa vez, o escravo como a pessoa que executa propósitos de outrem, e, como observamos no capítulo anterior, uma pessoa é também escrava, quando dominada pelos seus próprios cegos desejos. Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades no processo de aprendizagem; (DEWEY, 1971, p.65).

Destacou, então, que o exercício da observação é uma das condições para que o impulso possa transformar-se em um propósito, mas ao mesmo tempo “só observação não é bastante. Temos de compreender a significação do que vemos, ouvimos e tocamos. Essa significação consiste nas consequências, que resultam de nossa ação, em face e à luz dos sinais que vemos, ouvimos, ou tocamos” (DEWEY, 1971, p.66). Dessa assertiva temos um impulso ou um desejo inicial que, para se transformar em propósito, sofreu modificações na sua trajetória, incluindo a previsibilidade de suas consequências, concretizado em um planejamento de ações para conseguir seus objetivos. Temos, então, que “o propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação, baseado na previsão das consequências de agir nas condições observadas de um certo modo” (DEWEY, 1971, p.68). O desejo deve converter-se em um propósito e o propósito em um plano de ação. Neste percurso o desejo é a mola da ação. A intensidade do desejo será a medida do esforço para consegui-lo, e os meios são os objetivos que devem ser estudados e compreendidos para que se venha a constituir verdadeiro e genuíno propósito. “Num esquema educativo, a ocorrência de um desejo e impulso não é objetivo final. É oportunidade e demanda para a formação de um plano e método de ação” (DEWEY, 1971, p.70).

O Educador deve observar e aproveitar a oportunidade para a formação do propósito, visto que “a liberdade está nas operações de observação inteligente, de busca das informações e de julgamento lúcido para a formação do propósito, a direção dada pelo professor para o exercício da inteligência do aluno é auxílio à liberdade e não restrição”. (DEWEY, 1971, p.70). Às vezes há receio de fazer sugestões aos membros de um grupo sobre o que devem fazer, em parte porque “é possível, sem dúvida, abusar-se do ofício e forçar a atividade dos jovens por caminhos que exprimem antes propósitos do professor que dos alunos. Mas o meio de evitar este perigo não é a completa retirada do adulto”. Como o professor deve então agir? “Primeiro, estar [...] a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar”. Segundo, “permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo”. Agindo assim, o “plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo imposto”, e, como consequência, a “sugestão do professor não será um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhes trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem” (DEWEY, 1971, p.71).

Para Anísio Teixeira há um aspecto que diferencia a análise de educação dos modelos tradicionais de interpretação. Naqueles modelos, havia o entendimento de educação como um desdobramento de forças latentes internas, ou uma formação pela aplicação de forças ou influências externas, naturais, culturais ou históricas. A educação compreendia um processo e uma aquisição posterior de resultados. Logo, “a divisão entre o fim e o processo autoriza a dissociação entre a educação e a vida, ou pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino” (TEIXEIRA, 1971c, p.18). Para Dewey, a educação não se confunde com processos de preparação para a vida. Ela é a própria vida. Seja na infância, na vida adulta, ou na velhice, todo ser humano pode participar do caráter educativo de suas experiências. Educação, então, é uma categoria que guarda os resultados de nossas experiências.

A escola, por sua vez, como meio social, pode controlar a educação que os pequenos recebem, preparando seu ambiente para a criança agir, pensar e sentir. Na organização da escola “podemos e devemos dispor as condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e em felicidade” (TEIXEIRA, 1971c, p.24). Nesta defesa, Anísio retomou o postulado de Dewey para sinalizar três características distintas de associações ordinárias que a escola deve ter: em primeiro lugar, deve prover um ambiente simplificado, para permitir o acesso da criança, pois “a civilização ganhou inexprimível complexidade, constituindo-se de uma série de artes, de ciências e de instituições que somente anos de estudo nos habilitam a compreender e a praticar” (TEIXEIRA, 1971c, p.24). A escola deve simplificar essa complexidade para inserir a criança gradualmente nos segredos deste mundo, de modo que ela possa participar dele.

O segundo postulado é que a escola deve organizar um meio purificado, onde se eliminam aspectos maléficos do meio social. O objetivo da escola não é perpetuar os defeitos da sociedade, mas sim trabalhar em busca de constante melhoria, visando a formação de uma vida mais feliz. O terceiro postulado diz que ela deve prover um ambiente de integração social, de harmonização de tendências, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Refere-se ao trabalho que deve ser feito com o que chamou de influências antagônicas, isolamentos religiosos ou familiares, espírito de clãs ou de partidos que tendem a dividir, separar e desunir a família social. Diz ele a esse respeito: “A escola deve ser a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas” (TEIXEIRA, 1971c, p.25).

Após discutir a escola como meio social, Anísio analisa o processo educativo a partir do indivíduo: de que modo suas tendências, impulsos, inclinações entram na contextura deste ato. Parte do pressuposto de que o indivíduo é um ser social, impossível de isolar, que só existe em sociedade. Lembra que, por defender que educação importa em direção, governo, controle da experiência pelo meio social, não significa adotar formas de coerção ou compulsão: “Estamos longe da velha suposição de que as tendências naturais do indivíduo são todas egoístas ou antissociais, consistindo a educação no esforço para subordiná-las a um sentido exato de vida coletiva” (TEIXEIRA, 1971c, p.25). Anísio lança seus olhos para o indivíduo e sua contribuição na formação de uma sociedade em que tenha vez e voz.

3.2.2 A escola e a reconstrução da experiência

A premissa democrática ampara toda esta exposição teórica. A contínua reconstrução da experiência somente pode ser aceita e conscientemente buscada em sociedades progressivas ou democráticas, porque estas sociedades não vislumbram apenas a preservação dos costumes estabelecidos, mas também a sua constante renovação e revisão. A reconstrução propõe aumentar o conteúdo e a significação social da experiência e desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como dirigentes conscientes desta reorganização. Somente sociedades que conferem liberdade aos seus membros e incentivam o espírito de solidariedade social e de comunhão de interesses podem aceitar e estimular o dinamismo reconstrutor desta teoria.

Vida e aprendizagem são os dois fatos supremos do processo educativo nesta perspectiva de organização escolar. “Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (TEIXEIRA, 1971c, p.32). Para dirigir este processo educativo devemos saber: como aprendemos; como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela. Foi sobre estas três questões que Anísio organizou a segunda parte do esboço sobre a teoria de Dewey¹⁰.

¹⁰ Embora o título anuncie um estudo da obra de Dewey, em nota de rodapé, Anísio atribui esta segunda parte do texto aos estudos de Kilpatrick. Diz a nota: “Na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi professor de filosofia John Dewey, e professor de filosofia da educação W. H. Kilpatrick, costumava-se dizer, numa dessas generalizações felizes de estudantes, que Dewey diz o que se deve fazer e Kilpatrick o como se pode fazer, em educação. Na realidade, os dois espíritos são em muitos aspectos suplementares e ninguém pode julgar-se conhecedor da teoria de educação que ambos propõem, com a leitura das obras de um só desses autores. Desde já declaro que, se o primeiro capítulo dessa ligeira introdução foi todo inspirado em Dewey, para este segundo capítulo fomos colher a maior parte de nossa argumentação em Kilpatrick. V. o vol. desta coleção Educação para uma civilização em mudança, que condensa a filosofia da educação de Kilpatrick”. (TEIXEIRA, 1971c, p.32, nota de rodapé n. 1)

O como aprendemos está diretamente relacionado à importância de discutir método. No entender de Anísio, o dualismo entre método e matéria leva a supor que são coisas distintas e independentes. As matérias transformam-se em classificação de fatos e princípios sobre a natureza e o homem. Método, por sua vez, transforma-se em uma exposição dos processos pelos quais as matérias podem ser apresentadas aos aprendizes. Contudo, ressalta que não há separação entre método e matéria, já que “método é o modo pelo qual a experiência se processa, e, assim, não se distingue da experiência, como também o seu objeto – a matéria – dela se não distingue” (TEIXEIRA, 1971c, p.32). Compreende-se, então, que método “não é nenhum conjunto de fórmulas ou regras pedagógicas, mas o modo por que devemos dirigir a vida das crianças para o seu máximo crescimento e máximo aprender”. Se o interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modo de agir. “Aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça” (TEIXEIRA, 1971c, p.33). Quais as condições pelas quais se processa essa aprendizagem? O autor apresenta cinco condições para que a aprendizagem se integre a vida.

A primeira dela é que só se aprende o que se pratica, “seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação” (TEIXEIRA, 1971c, p.33). Por isso é fundamental oferecer na escola um meio social vivo, com situações tão reais quanto fora da escola. A segunda condição é que não basta praticar, visto que “a intenção de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstruem para que todas venham influir no futuro”. Assim, não é possível adquirir um novo modo de agir se não houver intenção de tê-lo, “é a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido. A criança que, numa atividade educativa, tenha o propósito pessoal de aprender leva vantagens sobre qualquer outra que não tenha”. O propósito dá impulso à criança para “por em exercício seu esforço, critério para julgar o sucesso ou fracasso da sua ação, e, ainda, a atitude pessoal pela qual identifica esse fracasso com o seu próprio fracasso, e aquele sucesso com seu próprio sucesso” (TEIXEIRA, 1971c, p.34).

Para ser coerente com este raciocínio, a escola não pode ser um lugar onde os alunos vão estudar fatos determinados em programas fixos e treinar habilidades mecânicas previamente determinadas. “Se o que se aprende não se pode, então, determinar exclusivamente pelos programas e pelas lições, a escola tem que tomar um rumo todo novo”.

Deve priorizar experiências reais, de vida real, e “só aí a criança poderá, sem deslocamentos artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida” (TEIXEIRA, 1971c, p.35).

A terceira condição apontada pelo autor é que se aprende por associação, não apenas o que se objetiva; outras coisas vêm associadas. “Enquanto ensinamos aritmética, podemos estar ensinando também uma atitude de desgosto pela matéria, que venha a perdurar toda a vida” (TEIXEIRA, 1971c, p.35).

A quarta condição diz que não se aprende nunca uma coisa só. Quando aprendemos algo, várias outras coisas são simultaneamente aprendidas. Enquanto a atenção se dirige para um fator, tomando consciência, outras aprendizagens acontecem com respeito a cada fator: “primeiro, uma atitude de gosto ou desgosto; segundo, uma ideia do que é o fator e de como ele age; terceiro, um ideal de qual deveria ser o seu caráter e a sua ação” (TEIXEIRA, 1971c, p.35). A atitude, a ideia e o ideal são exemplos de alterações simultâneas que não devem ser desprezadas quando pensamos em aprendizagem: “para atender a todas as aprendizagens que acompanham qualquer atividade educativa, é necessário que as condições da escola sejam idênticas às da própria vida”.

A quinta condição estabelece que toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida. Questiona a ideia de que a escola é preparação para a vida e condena o ensino isolado de matérias no qual tudo é “ensino na sua ordem lógica, independente da aplicação e das relações reais. Mais tarde, o aluno sacaria contra esse capital acumulado, para utilizá-lo na vida real” (TEIXEIRA, 1971c, p.36). Advoga que “o que se aprende, ‘isoladamente’, de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado, tendo em vista o seu uso e função na vida”.

Se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os ‘exercícios’ necessários. Toda criança se ‘exercita’ naturalmente. Nos jogos, a cada momento, isso se vê. O interesse da criança no jogo fá-la praticar isoladamente as partes que compõem o jogo. Mas, não as ‘pratica’ senão em vista do todo a que aquela parte vai servir. Nesse caso a aprendizagem é ainda integrada (TEIXEIRA, 1971c, p.37).

Impulso, interesse, esforço conduzem a aprendizagem nesta perspectiva. Assim, o autor nos conduz à segunda questão proposta para pensar a educação: Como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida? Toda teoria aqui esboçada enfatiza a aprendizagem como algo inerente à vida. Ressalta que é importante olhar para a vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazê-la e reorganizá-la, e nessa observação

registra que há dois modos de aprendizagem na vida, “aquele pelo qual aprendemos a fazer alguma coisa que antes não sabíamos (aprendizagem motora); e aquele pelo qual resolvemos uma dificuldade ou um problema (aprendizagem intelectual)” (TEIXEIRA, 1971c, p.37). O que aprendemos encerra uma combinação desses dois tipos, acompanhadas de aprendizagens associadas. Em suas experiências, a criança aprende, reorganiza e reconstrói sua vida. A experiência adulta, ou o saber acumulado da espécie humana, estimula esta aprendizagem, fornece meios e modelos para suas tentativas de apropriação.

A experiência da espécie é fundamental neste processo e não é aprendida de forma espontânea. Destaca-se neste processo o papel do professor, “elemento essencial da situação em que o aluno aprende, [cuja] função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto” (TEIXEIRA, 1971c, p.39). Esta orientação é muito importante, porque nem todas as experiências são educativas. Dewey alertou que experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas:

É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1971, p.14).

Em seus exemplos afirmou que na escola tradicional também havia experiências, contudo, não eram experiências que conduziam a uma formação para uma vida melhor. A questão posta não é ter ou não ter experiências, mas a preocupação é com o caráter delas.

As experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado. Cada experiência pode ser vívida, intensa e “interessante”, mas sua desconexão vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos. A consequência de tais hábitos é incapacidade no futuro de controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento, ou revolta. É evidente que, em tais circunstâncias, seria ocioso falar de domínio de si mesmo (DEWEY, 1971, p.14-15).

Prossegue alertando que “não basta insistir na necessidade da experiência nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa”. Para discutir a qualidade sinalizou dois aspectos: “o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”. Este talvez seja um dos grandes desafios que Dewey apontou para os educadores: “o primeiro é óbvio e

fácil de julgar. Mas em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador”:

Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim, como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, 1971, p. 17).

Selecionar as experiências frutíferas, conhecer seus alunos, familiarizar-se com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais de sua comunidade local, para poder utilizá-las na organização do trabalho como recursos educativos: são estas as tarefas e qualidades que se espera de um professor. A conexão de educação com experiência exige do professor que tenha em vista tais elementos.

Devemos, portanto, esclarecer o modo por que o adulto pode exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo. Por outro lado, é sua missão estar alertado para ver que atitudes e tendências habituais se estão formando. Neste sentido, deve, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Deve, além disto, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habilite a ter uma ideia do que vai pela mente dos que estão aprendendo. Entre outras cousas, é a necessidade de tais qualidades em pais e mestres, que tornam um sistema de educação baseado em experiência de vida algo de mais difícil de se conduzir com êxito do que o dos velhos padrões da educação tradicional (DEWEY, 1971, p.30-31).

Esse envolvimento dos docentes com o projeto de uma sociedade mais justa e fraterna exige estudo e dedicação para pensar a organização das crianças, de modo que seus desejos se transformem em propósitos e que neste planejamento os esforços de crianças e adultos sejam mobilizados para, cotidianamente, desenvolverem uma vida melhor. Em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela? A finalidade da educação para Dewey é a vida progressiva, em constante ampliação, em ascensão. E como ela cresce nesta perspectiva? “Cresce à medida que aumentamos o conteúdo de nossa experiência, alargando-lhe o sentido, enriquecendo-a com ideias novas, novas distinções e novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso controle dessa experiência” (TEIXEIRA, 1971c, p.40-41). A vida

é melhor quanto mais alargamos nossas atividades, quando exercitamos nossas capacidades, quando alcançamos “o máximo desenvolvimento de cada um dirigido de modo que se assegure o máximo desenvolvimento de todos” (TEIXEIRA, 1971c, p.41).

O mundo em que vivemos é essencialmente precário e indeterminado, mas o esforço humano conta, como fator predominante, no destino que esse mesmo mundo pode tomar. O homem refaz o mundo pelo seu esforço. Presentemente, esse esforço ganhou tal expansão e tal intensidade que tudo está a se refazer com velocidade que nos custa, às vezes, apreender (TEIXEIRA, 1971c, p.41).

Para um mundo em constante mudança, ressalta a importância de uma teoria dinâmica que se propõe o pensar de forma adequada a respeito dos problemas que temos e dos que surgirão. Escola de vida e experiência, é como Anísio se referia à proposta educativa de Dewey. A educação pode ser vista como a aplicação do método científico para o homem compreender, interpretar e agir de maneira inteligente às constantes questões que são postas na adaptação no mundo em que vivemos. Responder às questões de maneira inteligente, para o autor, pressupõe estudar a natureza dos problemas, conhecer a época e as condições em que surgiram, assim como, sua importância e significação para a humanidade.

Dewey desenvolveu os pressupostos teóricos propondo a reinstauração de um tipo de sociabilidade de sua adolescência, ou seja, busca na memória uma sociabilidade que existiu nas pequenas vilas rurais que conhecera em um passado distante. Anísio, por sua vez, busca, no futuro do Brasil, a construção de uma democracia sonhada:

Se Dewey voltava-se para o passado, Anísio voltava-se para o futuro em busca de uma democracia até então inexistente na sociedade brasileira. Esse movimento que se projeta em sentidos contrários tem seu ponto de intersecção na conciliação entre o antigo e o novo, representada pela categoria de reconstrução, entendida justamente como revisão da experiência anterior em qualquer campo (seja ele filosófico, religioso, político, pedagógico), colocada a serviço de novos ideais (NUNES, 2010, p.45).

Para indicar caminhos para a construção desse futuro democrático no Brasil, ele olhou para a história e mostrou as raízes de nossos problemas educacionais, como vimos na seção anterior. Para tentar resolvê-los, encampou reformas educacionais em seu estado natal e no Distrito Federal, propôs a criação de centros regionais de pesquisas educacionais que auxiliassem, por meio do desenvolvimento de conhecimentos específicos de cada região, o atendimento das nossas demandas e orientassem a organização da educação. A criação destes

centros aconteceu na gestão de Anísio no INEP. Em todas estas ações, destacaram-se a necessidade da ação docente expressa no movimento articulado de reforma educativa com investimento em formação e profissionalização, como veremos na próxima seção.

4. A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS REFORMAS EDUCACIONAIS ANISIANAS E AS AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, elencamos ações encampadas no decorrer da vida pública de Anísio Teixeira para reorganizar a escola e fomentar a formação de professores. As ações fundamentavam-se na proposta de reconstrução escolar de John Dewey e pretendiam agir sobre um cenário desolador de abandono, altos índices de reprovação e exclusão escolar. A formação docente era intrínseca a todo este movimento de reorganização da educação pública, pois trabalhava com os fundamentos filosóficos para a escola vislumbrada. Anísio reafirmava que não era possível pensar a escola, sua estrutura, seus objetivos e propósitos em uma sociedade, sem o estudo e conhecimento da base teórica que sustentava todo o trabalho.

Vista como coluna mestre de todo o planejamento da reforma educacional elaborada por Anísio, a formação docente sustentava o conjunto da proposta de reorganização de escola por ele defendida. Para discorrer sobre as ações encampadas por Anísio Teixeira para as reformas educacionais e formação de docentes, optamos por pontuar três momentos distintos de sua carreira: primeiro, as propostas desenvolvidas nas duas gestões à frente da educação na Bahia, a primeira na década de 1920 e a segunda na década de 1940; a seguir, a reforma no Distrito Federal, no Rio de Janeiro, ocorrida na década de 1930, no hiato entre as duas gestões na Bahia; e, por fim, a sua atuação no INEP, na década de 1950, onde desenvolveu ações importantes para equipar escolas e capacitar professores. Desta forma, para a leitura desta seção é importante observar a seguinte linha do tempo de sua carreira:

(1924-1929)	(1931-1935)	(1935-1945)	(1946-1947)	(1947-1951)	(1951-1964)	(1952-1964)
Diretoria de Instrução na Bahia	Diretoria de Instrução do Distrito Federal	Afastado da vida pública;	Conselheiro Educação Superior - UNESCO	Secretário de Educação da Bahia	Direção da Capes	Direção do INEP

4.1 Propostas para a organização escolar e formação docente na Bahia

Vamos transitar pelas vias históricas das duas gestões à frente da educação baiana, conhecendo especificamente a situação encontrada e as ações promovidas para resolver os

problemas. Faremos este percurso histórico, montando, metodologicamente, dois quadros temporais, relativos um à primeira gestão (1924-1929), e outro à segunda (1947-1951). Para elaborá-los, recorreremos aos dados dos Relatórios da Instrução Pública dos períodos, além de textos sobre o trabalho de Anísio Teixeira, elaborados por autores que vivenciaram o período relatado e registraram suas impressões sobre a complexa situação da educação baiana. Além desses documentos, recorreremos também aos autores que se dedicaram às pesquisas sobre o autor e seu legado. Auxiliados por estes registros, construímos os dois quadros norteados pelos seguintes questionamentos: qual foi a situação encontrada por Anísio? Quais as ações desenvolvidas para resolver os problemas encontrados?

4.1.1 Primeira Gestão na Diretoria de Instrução na Bahia (1924-1929)

A primeira gestão de Anísio Teixeira na Educação do Estado da Bahia teve início em abril de 1924, com o convite inesperado de Góes Calmon, recém-eleito governador, para que assumisse o cargo de Inspetor Geral do Ensino, pasta subordinada à Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, e se estendeu a novembro de 1929.

Àquele tempo era o serviço de Instrução Pública, afeto à Secretaria de Interior e Justiça, o de uma modesta, pacata, quase modorrenta repartição, de atividades essencialmente burocráticas. Não se tratava ainda de educação e muito menos o assunto tinha status para se constituir objeto de Secretaria de Educação e Cultura, nessa época em que havia uma muito tênue consciência do papel da educação pública como agente de integração social e dos deveres do Estado democrático de ministrá-la em extensão e características democráticas (ABREU, 1960, p.10).

Hermes Lima contextualiza este período reportando-se às agitações reivindicatórias que aconteciam São Paulo e no Rio, centros que se destacavam no processo de industrialização e evidenciavam novos parâmetros da luta política. Em relação às especificidades da Bahia, reinava a tradição da sua estrutura econômica. “A organização social baiana refletia a rotina de seu agrarismo elementar, a economia não se beneficiava de iniciativas industriais capazes de abrirem em seu conservadorismo uma visão mais ampla do ensino amarrado ao atraso e ao elitismo reinantes” (LIMA, 1978, p.45). A industrialização não ditava seus rumos, pois havia apenas algumas fábricas de tecidos. O cacau era o produto de maior destaque na pauta de exportação. “Estado realmente pobre, emparedado na rotina econômica, gravemente deficitário em transportes, a Bahia esperava por algum surto de renovação de sua riqueza humana e material” (LIMA, 1978, p.45).

No auge de sua juventude, com apenas 23 anos, bacharel em Direito, Anísio assumiu um dos cargos que, por tradição daquele Estado, era indicado a profissionais mais velhos e experientes. Ao assumir o cargo “o jovem titular da Inspetoria do Ensino encontrara uma organização pedagógica rotineira e pobre, 600 escolas elementares isoladas e apenas um grupo escolar custeados pelo Estado e cerca de 500 escolas municipais, com a matrícula de 23.428 alunos nas classes estaduais” (LIMA, 1978, p.44).

Anísio Teixeira relatou a situação precária que encontrou, e queria reverter, no documento intitulado “Sugestões para a reorganização progressiva do sistema educacional baiano”. Nesse texto, apresenta a realidade de “em mil crianças em idade escolar, apenas duzentas frequentam alguma escola; apenas trinta concluem o curso primário elementar; apenas sete obtêm alguma educação secundária e apenas duas têm os benefícios da educação superior” (*apud* ABREU, 1960, p.32). A situação era caótica, a grande maioria da população em idade escolar estava à margem dela. Sobre o acesso à escola e à informação, Lima (1978, p.56) recupera os registros de Anísio e descreve o árido cenário:

excluídos pontos em que despontava certo desenvolvimento agrícola, “a população, escrevia Anísio, vive em completo estado de isolamento e primitivismo. Nem livros, nem jornais, nem estradas lhes levam seja uma ideia nova seja um homem novo para agitar o seu marasmo proverbial. Das instituições tradicionais de civilização nem a Igreja, nem a escola existem. Quando existem, não prestam os serviços esperados, devido já às condições ambientes, já à ineficiência pessoal do encarregado das mesmas”.

Esse quadro configurava-se nas primeiras décadas do século XX, “apesar de a primeira Constituição Estadual Baiana, datada de 2/7/1891, estabelecer no artigo 148, do capítulo I, no título X, a gratuidade e a universalidade do ensino primário” (NUNES, 2010, p.17). Segundo dados apresentados por Anísio Teixeira (1928) no Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia referente ao quadriênio (1924-1928), a gratuidade e a universalidade contrastavam com os privilégios dos filhos de famílias aristocráticas que tradicionalmente investiam na boa educação dos filhos para legar-lhes prestígio e poder:

Enquanto, nos referimos a esses números entristecedores do ensino primário, devemos registrar que a Bahia, que não possuía em 1923 uma escola primária pública organizada e em condições de eficiência, nem sequer em sua Capital, contava com um Ginásio oficial montado com luxuosa liberalidade se o comparássemos com as classes elementares, vários colégios secundários particulares, uma Faculdade de Direito, uma Escola Politécnica e uma Faculdade de Medicina, considerada como uma das mais notáveis do país. (TEIXEIRA, 1928)

Esse contraste entre o ensino público desorganizado e insuficiente e o ensino privado organizado e seletivo também foi denunciado por Hermes Lima: “do ensino secundário ocupavam-se sobretudo os colégios particulares, que acolhiam os jovens cujas famílias, colocadas em situação financeira propícia, podiam pagar-lhes os estudos visando os cursos superiores, praticamente reservados às categorias abastadas da sociedade” (LIMA, 1978, p.45). No entender de Clarice Nunes (2010, p.17-18), “uma das maiores dificuldades do Inspetor Geral de Ensino, assim, seria romper com a tradição de valorização do ensino particular pelos deputados e senadores estaduais baianos como resposta às deficiências do ensino primário público”.

A situação desordenada no quadro educacional do Estado agravava-se com a descrição das poucas escolas que funcionavam. Segundo Nunes (2010), estas escolas estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas, pois não havia preocupação com a manutenção. O pagamento dos professores e dos alugueis eram um transtorno, como registram os autores: “Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as ‘cadeiras’” (NUNES, 2010, p. 17). “Tão irregular e atrasado era o pagamento de professores e alugueis, que o mesmo passou a ser feito pelo Tesouro do Estado” (LIMA, 1978, p.52).

Ainda segundo Nunes (2010, p.17), “a fiscalização do ensino não existia, os professores eram despreparados e a habitual distribuição político-eleitoral dos reduzidos cargos oferecidos por indicação”. Essa prática corriqueira de indicação política e apadrinhamento educacional tornou-se um dos maiores entraves nas tentativas de mudança implementadas por Anísio, porque mexia na rede de poderes ramificada que atendia aos interesses de políticos apoiadores e praticantes da lógica coronelista de longa tradição no Estado.

Para além dos problemas com o pagamento dos docentes, com os alugueis dos imóveis que abrigavam as precárias instalações escolares e sua manutenção, havia outros problemas seríssimos para o funcionamento das escolas: os professores e alunos conviviam com a falta de material didático que subsidiasse o trabalho pedagógico, especialmente os livros. “Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras” (NUNES, 2010, p.17).

A comunidade escolar se acostumou com as ausências e negligências dos mantenedores, “o governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor o adquiria. Cabia

ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábuas, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco” (NUNES, 2010, p.17). Nestas condições paupérrimas, os poucos professores tentavam conduzir o trabalho escolar para os alunos que podiam usufruir dele. Estes podiam ser considerados privilegiados, pois a maioria absoluta estava distante de tudo, até mesmo destes improvisados bancos escolares.

Em relação ao ensino, os problemas não eram poucos. Não só na Bahia, como em todo o país, o ensino “cristalizara-se nas linhas tradicionais de uma instrução primária ministrada em escolas mais de ler e contar que de educar, [...] insuficientes até para alfabetizar a população” (LIMA, 1978, p.45). Com as instalações precárias, a total ausência de subsídios para organizar o trabalho pedagógico e uso de metodologia desconexa, o resultado era desolador. “De fato, o serviço escolar estava reduzido na Bahia à alfabetização rudimentar e à subvenção a escolas particulares feita pelas prefeituras municipais” (NUNES, 2010, p. 17-18). No Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia, publicado em 1928, Anísio Teixeira denuncia: “Até 1924, não tínhamos praticamente programas. O professor possuía uma indicação muito geral do trabalho (organização de 1920) e tudo mais era dado pela prática e métodos pessoais de cada um”.

Para Lima (1978), o relatório apresentado por Anísio referente ao quadriênio (1924-1928) tornou pública a avaliação do ensino na Bahia. Em sua opinião, este documento

mostrou quanto o acidentalismo na ação organizatória da instrução continuava responsável por defeitos e insuficiências, como evasão escolar, ausência de pesquisas, escola descansada na passividade dos alunos, fiscalização em estilo de correição cartorial, inexistência de esquemas específicos para financiamento do sistema, precariedade de prédios e mobiliário escolar (LIMA, 1978, 52-53).

As constatações descritas em Relatório de gestão exigiram a definição de prioridades para as ações da Inspeção, entre elas a organização de um programa de ensino condizente com as expectativas sobre o ensino e a profissionalização da docência. Ao assumir o cargo, Anísio Teixeira

lança-se ao exame das condições materiais e humanas em que as escolas baianas cumpriam seu papel e não seria difícil concluir que tudo necessitava de renovação. Difícil, porém, renovar pois além da pouquidão dos recursos, a parte burocrática do ensino dominava os serviços e, mais que os serviços, a própria mentalidade da administração escolar (LIMA, 1978, p.39).

Enfrentando os dilemas expostos, Anísio iniciou sua longa trajetória de vida pública a serviço da educação brasileira. Suas lutas e intervenções pela estruturação de uma escola pública organizada, democrática e universal tiveram início nesta gestão estadual e irradiaram-se pelo país em diferentes esferas públicas no decorrer do século XX. Qual o encaminhamento para solucionar os problemas encontrados?

Para enfrentar a situação calamitosa com a qual se deparou, Anísio Teixeira propôs uma ampla reforma na educação baiana, vislumbrando “um grande movimento de reorganização, que firmasse uma concepção legítima de escola primária, estabelecesse uma ampla e universal difusão desse ensino e prestigiasse, dando-lhe a dignidade de direito, o professor primário” (TEIXEIRA, 1928). Para esta reorganização, investiu na profissionalização e capacitação docente, na estruturação e expansão do sistema educacional, na revisão dos programas. De maneira geral, segundo Jayme Abreu, a reforma encampada por Anísio Teixeira para esta primeira gestão da educação baiana pode ser assim sintetizada:

1. Investigação cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia. Os resultados desses estudos servirão de base para um programa educacional progressivo e de longa duração.
2. Expansão do sistema escolar em um sistema modesto de educação secundária.
3. Revisão geral dos programas. As necessidades locais e os interesses e aptidões dos alunos serão os fatores de orientação dessa revisão.
4. Aperfeiçoamento dos métodos de ensino.
5. Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta.
6. Reorganização das Escolas Normais.
7. Criação de um ‘bureau’ de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução (ABREU, 1960, p.34)

O investimento em capacitação profissional para enfrentar os problemas mapeados era considerado por Anísio a coluna dorsal de todo o trabalho, a começar por ele mesmo. Clarice Nunes nos recorda que foi em meio a todas essas iniciativas de mudanças na gestão educacional que Anísio optou pela realização das viagens pedagógicas em busca de experiências que pudessem auxiliar na resolução dos problemas encontrados em sua terra:

Graças a essas circunstâncias, travou contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. A primeira viagem à América durou sete meses e foi realizada em 1927. Nela Anísio Teixeira iniciou-se no pensamento de John Dewey (1859-1952), travou relações de amizade com Monteiro Lobato (1882-1948), na ocasião, adido comercial em Nova York, realizou excursões pedagógicas e ainda preparou o terreno para uma visita mais prolongada àquele país em meados

de 1928 e 1929, quando teve oportunidade de estudar (NUNES, 2010, p.18).

A partir do conhecimento de teorias educacionais modernas, de novas metodologias, de novos experimentos e do funcionamento e organização de outros sistemas educacionais, experiências estas adquiridas nas viagens pedagógicas, ele vislumbrou caminhos para a reorganização das escolas. “Em Anísio, o projeto educacional significava orientação e rumo a exigir métodos de ação apropriados. Como ele era, ao mesmo tempo, um pensador e um executivo, o curso exequível do projeto ganharia em suas mãos dinamismo e possibilidades” (LIMA, 1978, p. 58).

Para reorganizar a escola primária e estruturar a carreira docente dando dignidade ao professor, Anísio Teixeira organizou a base legal que colocou a educação na pauta das questões políticas da época. São deste período “a Lei nº. 1846, de 14 de agosto de 1925, e o Decreto nº. 4312, de 30 de dezembro de 1925, a primeira reformando a Instrução Pública do Estado da Bahia e o segundo aprovando o Regulamento do Ensino Primário e Normal” (ABREU, 1960, p.11). Para o autor, os documentos elaborados “marcam positivamente a passagem de Anísio Teixeira de tal modo que, salvo legislação sobre aspectos parciais e fragmentários, constituíram a lei educacional básica da Bahia por trinta e dois anos, até que o mesmo Anísio viesse reestruturar [...] em 1947”. Esta lei que tanto perdurou era extensa, “espraiada, em seu espírito casuístico e regulamentador, por 268 artigos, de acordo com a tradição legalista das leis orgânicas, filhas da concepção de um poder demiúrgico das leis como modeladoras da realidade” (ABREU, 1960, p.11-12). Esta lei de 268 artigos era

instrumentalizada por caudaloso regulamento de 825 artigos, legislação de índole casuística, tocada pela tendência minuciosa da previsibilidade, sua adequação à realidade baiana não produziria os frutos correspondentes à vigilância permanente, ao trabalho incessante, à capacidade de organizar do Diretor Geral da Instrução, como passava a denominar-se o antigo Inspetor Geral do Ensino. Não era agradável verificar que a legislação do ensino, mesmo tendo no comando um executivo de seu valor, movia-se num contexto em que as inovações acordavam mais resistências que compreensão. Em situações dessa natureza, a própria lei nova constitui o primeiro obstáculo (LIMA, 1978, p.50).

Para Abreu (1960, p. 12), três aspectos destacam-se no texto da Lei n. 1846 de 1925. O primeiro centra-se no “prestígio maior que se procura dar ao serviço de instrução pública, mais remotamente a cargo da Inspetoria Geral de Estudos, depois da Inspetoria Geral do Ensino e pela nova lei, da Diretoria Geral de Instrução”. A mudança de denominação de

Inspetoria para Diretoria de Instrução ressaltava a importância da instrução pública e mobilizava esforços para fortalecê-la. O segundo aspecto referia-se à

ênfase dada ao problema do ensino primário, ampliado para sete anos de estudos, “dando-lhe um sentido estreitamente condicionado às situações sociais e geográficas de nossa terra, penetrando-o de um largo espírito democrático e universal e fazendo do seu curso a verdadeira pedra angular do sistema de educação estadual” (ABREU, 1960, p. 12).

O terceiro aspecto centra-se no “esforço pela ação racionalmente planejada, tecnicamente fundamentada, na linha do bem comum”. Esses três aspectos direcionariam o ensino público da Bahia que, segundo esta lei, englobaria: ensino infantil; primário elementar; primário superior; ensino complementar; ensino normal; ensino secundário; ensino profissional e ensino especial.

O ensino primário elementar seria de quatro anos nas escolas primárias urbanas e de três anos nas escolas rurais, sendo de três anos o ensino primário superior, nas escolas primárias superiores, de inspiração francesa. O ensino complementar seria ministrado em escolas complementares anexas às escolas normais, com dois anos de curso propedêutico à matrícula no curso normal (ABREU, 1960, p.12).

Segundo Hermes Lima (1978, p. 54), “em 1925, a escola primária de quatro anos em que pensara Anísio estava modelada pelo artigo 65 da Lei n.1846”. A concepção de escola primária, que norteou toda a reforma educacional, está no Relatório do diretor geral da instrução:

Essa escola primária deve ser, na forma da lei fundamental do ensino, sobretudo educativa, buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente baiano (TEIXEIRA, 1928).

Esta proposta para o ensino primário era eminentemente inovadora para os padrões tradicionais estabelecidos e arraigados. Revelava as preocupações advindas de uma nova filosofia com a qual Anísio se deparou em seus estudos sobre educação. O trabalho educativo

pautava-se pelo exercício de hábitos de observação e raciocínio para despertar nos alunos o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade. Neste caminho, as noções de literatura e história eram consideradas fundamentais, assim como o domínio da língua vernácula, instrumento de pensamento e de expressão. Destacava-se também o trabalho com atividades manuais e treinamento físico para desenvolvimento integral do educando. Na avaliação de Hermes Lima (1978, p. 43),

tenho que a maior novidade intelectual e administrativa desse período na Bahia foi mesmo a posição de Anísio ao traçar para a educação as diretrizes de um pensamento que colocava o sistema de ensino ao serviço da reconstrução não apenas da instrução como da própria sociedade. Esse pensamento, aparelhado de substância técnica e filosófica, mostrava na modernização do país quanto importava às conquistas de seu curso evolutivo uma concepção educacional em que elas se apoiassem.

Todo empenho na organização do plano para a educação baiana imbricava-se na relação intrínseca entre educação e desenvolvimento social. Anísio Teixeira partia do princípio de que investir em educação é vital para a construção de uma sociedade mais justa, moderna, com oportunidades para todos. Essa foi a linha mestra para a organização do programa de ensino que subsidiou a reforma educacional e concomitantemente a formação e o trabalho docente. Tamanha ousadia nesta proposta de reconfiguração da escola soava como utopia em um Estado onde a maioria da população não tinha acesso a escola alguma.

Para concretizar a escola idealizada por Anísio Teixeira era necessário investir maciçamente na formação e profissionalização docente. No que tange à formação docente, a situação das Escolas Normais mereceu atenção especial no movimento de reorganização do ensino baiano. Abreu (1960, p.27) afirma que Anísio Teixeira situava o problema do ensino normal com rigorosa precisão, pois partia do princípio de que “a formação do professor primário é, sem contestação possível, a formação especializada de um profissional”. A luta pela profissionalização do magistério iniciava desde sua formação, ou seja, na necessidade da escola normal ser uma escola profissional. “Na escola liberal ou de educação geral, a matéria é estudada em relação ao que ela pode fazer com o aluno; na escola profissional ao que o aluno pode fazer com ela” (LIMA, 1978, p.52).

Para o ensino normal, a reforma de 1925 estabeleceu “a exigência de dois anos básicos de estudos de línguas, ciências, história, geografia, desenho e trabalhos manuais, dois anos de cultural geral e dois finais de formação ‘estritamente profissional’” (LIMA, 1978, p.51). Com ela foi equipado “o Instituto Normal de Salvador para atender a meta

profissionalizante exigida. Criaram-se duas escolas normais, uma em Caetité, que tem hoje o nome de Anísio, e outra em Feira de Santana”. A necessidade de docentes no interior era absoluta, contudo, uma das dificuldades sinalizadas no relatório de 1928 era o acesso às poucas escolas normais do interior e a contratação de profissionais. Para resolver esse problema, Anísio sugeriu a criação de internatos para abrigar os professores em formação. Sem eles, dado as dimensões geográficas do estado e a situação financeira da população os avanços seriam lentos. Embora os argumentos fossem contundentes, o investimento necessário para realizar esse projeto era muito alto e não foi possível concretizá-lo.

A reforma encampada na Inspetoria era ampla e houve conquistas importantes em relação à profissionalização docente. Segundo texto do Relatório de 1928, “esta Diretoria se empenhou, desde esse tempo, para a modificação da escola primária. Deu aos professores cursos de férias. Reorganizou o programa escolar. Distribuiu, pelos inspetores escolares, assistência e estímulo aos professores”. Em relação à profissionalização Hermes Lima sinaliza as mudanças instituídas por Anísio:

Pela reforma fixaram-se novos padrões de vencimentos e instituíram-se cursos de férias de 1º a 20 de janeiro nas Escolas Normais, o primeiro dos quais teve lugar em 1927, e destinavam-se não só a indicar a orientação moderna do ensino como a estabelecer a correlação entre as disciplinas. Abriam-se ao ensino perspectivas de interesse intelectual e didático, criando novo estímulo além da expectativa burocrática da nomeação e remoção (LIMA, 1978, p 51).

“Anísio mantinha contato permanente com o professorado buscando esclarecer o sentido administrativo da reforma, propiciando audiências coletivas e encontros pessoais” (LIMA, 1978, p.50). Como afirmamos, o trabalho docente era vital em toda a proposta de reorganização do ensino, Anísio acreditava que sem investimento nele pouco se efetivaria, por isso insistia por diferentes vias para tentar elevar a educação ao primeiro plano nos compromissos políticos e econômicos do Estado. Todo empenho visava “a elevação do nível teórico do educador que, mesmo lidando com uma realidade pobre de recursos, desprovida de pessoal preparado, não raro hostil e preconceituosa, não abandonava a ferramenta intelectual com que investia contra o paredão do atraso educacional”. Ainda segundo Lima (1978, p.57), na perspectiva de Anísio, “era impossível divisar o futuro pelos olhos da rotina ou do atraso. Partir ao encontro do futuro exigia, no terreno educativo, capacitação teórica e pés fincados no chão”. O direcionamento do trabalho era este: muito estudo, coerência, dedicação e dignidade profissional. “Os resultados podiam ser modestos, até medíocres, mas

a orientação estava dada: o professor seria necessariamente um profissional, jamais amador improvisado” (LIMA, 1978, p.54).

Para concretizar as sugestões acima descritas, Anísio apresentava dados sobre o ensino e as condições sociais na Bahia. Considerando a heterogeneidade social, mapeava assim as ações para o enfrentamento:

Primeiro, centros urbanos em contato com o mundo civilizado cujas exigências educativas eram as de qualquer sociedade civilizada, guardadas as diferenças locais. Segundo, outros centros urbanos menores que começavam a participar do “progresso” moderno (a palavra progresso está aspeada no texto original) do primeiro grupo, porém de necessidades mais reduzidas. Terceiro, a grande massa da população rural de alguma sorte desincorporada da parte mais adiantada do Estado e em que se incluíam 75% da população total (LIMA, 1978, p. 55).

Tendo em vista o percentual da população rural, o trabalho desenvolvido no interior era desafiador. Aos seus olhos, “um plano geral de escolas adaptadas à vida sertaneja devia ser precedido por inquéritos sociais objetivos e concomitantemente pela preparação eficiente do professorado.” (LIMA, 1978, p.56). Esse investimento era necessário para modificar o trabalho rarefeito e insignificante que herdou para administrar.

Insignificante, escrevia, é o que a escola faz pelas crianças rurais baianas, que, frequentando-a apenas dois anos e aprendendo somente a ler e escrever, não oferece nenhuma vantagem direta ao tipo de vida local, pois, na atividade prática de suas ocupações, os alunos esquecem o que porventura estudaram, só restando a habilidade de assinar o nome. (LIMA, 1978, p.57)

Para além da preocupação com a educação das crianças estava também a atenção com a educação dos adultos, pois, “a extrema ignorância da população adulta e o caráter primitivo do modo de viver tornavam duvidoso os resultados de um sistema escolar para a infância” (LIMA, 1978, p. 57). O trabalho com a população rural exigia ações concomitantes com crianças e adultos; para estas ações havia cuidado com a seleção de materiais, distribuídos via escola, que visavam a melhoria dos hábitos de saúde, de trabalho e participação na vida da comunidade. Segundo os planos de Anísio, tão logo possível disponibilizaria na escola aparelhos de rádio para receber programas educativos adaptados à população rural; além disso, investiria também em aparelho cinematográfico para exibição de filmes educativos (LIMA, 1978).

Entre as particularidades da gestão de Anísio destacou-se o trabalho fundamentado pela estreita relação entre educação e modernização da sociedade. Suas ações pautaram-se na análise das características da população e necessidades na estrutura social baiana.

Seguindo essa lógica, Anísio direcionou focos de atenção na reforma proposta: atenção e organização da educação rural em número e qualidade ofertada; reorganização da educação urbana seguindo as necessidades e características daquele ambiente; profissionalização, valorização e formação de docentes para atender adequadamente o plano de modernização da educação e da sociedade.

Toda diligência em organizar a base legal para subsidiar as ações da Inspetoria de Ensino e todo esforço político para inserir a educação no orçamento do Estado, garantindo crédito público para o ensino no Estado da Bahia, tiveram resultados. Segundo Viana Filho (1990, p.45), “graças ao apoio de Góes Calmon, Anísio lograra a multiplicação dos pães” nesta primeira gestão. “As matrículas, no ensino primário, ascenderam de 47 mil, em 1924, para 79 mil, em 1927. As despesas com o ensino subiram de 4% para 12% da receita do Estado”. Ainda segundo Viana Filho (1990, p.45), Anísio assim escrevia em 1928, com visível satisfação pelo realizado:

O interesse pela instrução é uma realidade à vista de todos. As menores localidades estão aprendendo a ter orgulho pelas suas coisas de ensino e a se porfiar nas conquistas de educação. A construção dos prédios escolares pelos municípios com auxílio do Estado, a solicitação de localização de escolas, o interesse local pelo bom mestre, a fiscalização exercida por patriotismo, o estímulo do professor para se aperfeiçoar e progredir; são alguns exemplos demonstrativos desse largo, verdadeiro interesse que está a percorrer todo o Estado nas coisas de educação.

Em meio às conquistas, resultantes de uma árdua luta para implementar as ações que julgava básicas, aproximou-se o final de sua primeira gestão na Inspetoria de Ensino da Bahia. O mandato de Góes Calmon terminou e em 1928 o novo governador, Vital Soares, assumiu o cargo, convidando Anísio para continuar à frente da pasta de educação. Segundo Lima (1978, p. 55), Anísio:

apresenta uma série de sugestões para a reorganização progressiva do sistema educacional baiano, sugestões que reivindicavam nomeadamente expansão do sistema escolar, reconstrução educativa da escola primária, aumento da escolaridade pública obrigatória até o nível secundário, aprimoramento dos métodos de ensino, reorganização das escolas rurais para cuidar-se intensivamente da educação adulta, reestruturação das Escolas Normais e dos Ginásios e demandavam recursos financeiros e técnicos, enriquecimento dos quadros profissionais, cursos de aperfeiçoamento inclusive no exterior.

Por meio de sugestões, sinalizava o que ainda precisava ser feito para a reorganização do sistema educacional. O relatório era um instrumento para viabilizar meios e recursos para

dar continuidade ao trabalho iniciado. Para argumentar, Anísio apresentava dados sobre o ensino e as condições sociais na Bahia evidenciando os avanços. Ainda que os dados fossem consistentes, que houvesse amparo legal e necessidade social para ampliá-lo, esbarrou nas questões políticas do Estado. Sobre o término da primeira gestão:

Corridos quatro anos sobre a reforma, período no qual estivera na Europa e nos Estados Unidos, entendera oportuno reformar-se a reforma, cujas deficiências pudera observar. [...] Humilde, pondo a verdade acima de tudo, não ocultou as falhas observadas na reforma de que fora o responsável. Chegara a hora de aperfeiçoá-la. Havendo Góes Calmon deixado o Governo, substituído por Vital Soares, este evitou agitar novamente as águas, repetindo os inevitáveis debates sobre as inovações de Anísio, que sentiu chegada a hora de recolher as velas. Foi o que fez, demitindo-se (VIANA FILHO, 1990, p.45).

Anísio afastou-se do comando da educação, em novembro de 1929, porque não conseguiu cobertura suficiente ao seu “Plano de Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano”. A receptividade e apoio do novo governador foram insuficientes se comparados às necessidades e urgências educacionais. O projeto de reorganização e modernização da educação seria retomado na segunda gestão dele na Bahia (1947-1951), da qual trataremos a seguir. Segundo Lima (1978, p. 57-58),

certamente quis Anísio, depois de um quinquênio de conhecimento e direção do sistema educacional baiano, sensibilizar a administração promovendo um elenco de ideias e sugestões que, mesmo acimadas de radicais ou demasiado adiantadas em face das condições reinantes, ajudassem a detonar o novo ímpeto na política educativa. Sua insatisfação era patente com o que até então se havia alcançado. Fora um ponto de partida, tivera a sorte de cooperar com um Governador lúcido e consciente da gravidade do problema educacional e urgia dotá-lo, na administração que se seguia, de instrumentação mais agressiva, mais organicamente abrangente das diversas camadas da população.

As contribuições de Anísio Teixeira para a organização do ensino público transitaram em diferentes esferas no decorrer de toda sua vida pública. “Seu dinamismo imprimia à atmosfera dos serviços uma impaciência, uma busca de soluções, um fervor que as condições sociais desfavoráveis e a pouquidade dos recursos e a escassa habilitação profissional dos quadros delimitavam, no rendimento e nas possibilidades de execução” (LIMA, 1978, p.50). Procuramos destacar as ações encampadas em sua primeira experiência na gestão da educação pública. Como vimos, o quadro que assumiu para administrar no Estado da Bahia era desolador. Para enfrentar e resolver a situação, estabeleceu prioridades para desenvolver o trabalho que julgou ser elementar. Na avaliação de Hermes Lima (1978, p. 43),

a maior novidade intelectual e administrativa desse período na Bahia foi mesmo a posição de Anísio ao traçar para a educação as diretrizes de um pensamento que colocava o sistema de ensino ao serviço da reconstrução não apenas da instrução como da própria sociedade. Esse pensamento, aparelhado de substância técnica e filosófica, mostrava na modernização do país quanto importava às conquistas de seu curso evolutivo uma concepção educacional em que elas se apoiassem.

Tais ações prioritárias, passado quase um século da reforma instituída, devem ser retomadas e estudadas, pois constituem caminhos possíveis para superar problemas seculares da educação brasileira. O que fez Anísio que pode nos orientar tanto tempo depois?

Dentre as prioridades selecionadas em uma ampla reforma de ensino, elegeu a profissionalização e capacitação docente como ação elementar, coadunada com a organização de um programa de ensino para reorganização da escola. Em outras palavras, nos ensina que o investimento na carreira e formação docente é fundamental para a vitalidade da escola. Não há organização escolar que prescindia de estudos aprofundados sobre o processo de ensino e aprendizagem. O forte investimento na profissionalização e formação docente com condições básicas de estudos e aplicação na organização do trabalho pedagógico é estratégia importante quando se trata de reforma educacional. Ensinou-nos também que este objetivo não se alcança sem compromisso político e investimentos adequados.

4.1.2 A segunda gestão de Anísio Teixeira (1947-1951)

Em 1947, passado o aterrorizante período de dez anos de perseguição política (1935-1945), e após marcante experiência na gestão da educação do Distrito Federal, e passada também a curta experiência de trabalho na UNESCO, Anísio Teixeira retornou ao cargo público em sua terra natal, assumindo a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, a convite do governador Otávio Mangabeira. Dezoito anos “depois de ter deixado o mesmo posto, voltava ele para retomar os mesmos horários de trabalho, os mesmos esforços, para ‘elevar a educação à categoria do maior problema político brasileiro’” (PINHO, 1960, p.180). Neste retorno não houve “a desconfiança enciumada, as reservas que ocorreram quando de sua investidura em 1924. Já se consolidara ele, notavelmente, como profeta da educação, fora de sua terra, mundo afora” (ABREU, 1960, p.61).

Segundo Hermes Lima (1978, p. 143), Anísio encontrou a instrução em estado deplorável. Os dados indicavam que “a educação descera a níveis tão baixos que o Estado

passou a figurar, em 1946, no penúltimo lugar entre todos”. Só o Estado do Maranhão tinha números piores que o da Bahia. EM 1948, em relatório da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio Teixeira descreveu a situação que reencontrou a educação da seguinte forma:

Os serviços de educação do Estado resumem-se em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica, moral ou mesmo administrativa, um corpo de professores secundários distribuídos por três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário, e três institutos de formação do magistério primário, somente um com instalações materiais adequadas, mas lamentavelmente transformado numa confusa e congestionada escola secundária (RELATÓRIO, 1948, p.03).

Lamenta que às vésperas do quarto centenário da Bahia não houvesse um sistema de escolas públicas para ser apresentado como conquista da sociedade, mas “apenas três escolas primárias instaladas em prédios aceitáveis. E estas, como as demais, funcionam em dois turnos, com instrução e educação reduzidas a obras apressadas e deficientes” (RELATÓRIO, 1948, p.15). Também em Relatório da Secretaria, Anísio explicita os números da defasagem de escolas no Estado:

Ao iniciar-se o atual período de governo, havia na Capital 4 prédios escolares dignos deste nome e nestes prédios 35 salas. Portanto, havia instalações para 70 classe, ou sejam, 2.800 alunos, na base da classe de quarenta. Em todo o interior, havia 64 prédios escolares, com 240 salas. Portanto, instaladas, tínhamos escolas para 22.000 crianças. A população escolar da Capital é, no mínimo, de 32.000 alunos e, no interior, de 430.000. Faltavam, assim escolas que pudessem ser chamadas escolas para 440.000 alunos (RELATÓRIO, 1949, p.08).

Os números assustam; a quantidade de escolas pífia, diante do montante de crianças em idade escolar, e mesmo faltando escolas para quase meio milhão de alunos, as obras iniciadas nas gestões anteriores, inclusive da primeira gestão de Anísio, encontravam-se paralisadas. Segundo dados do Relatório da Secretaria de Educação (1948, p. 20), “nada menos de 53 prédios, em construção no Estado desde 1932, encontravam-se com suas obras paralisadas. No momento, estas obras estão retomadas em 10 prédios e procede-se com urgência aos estudos para o reinício da construção das demais”.

Se no aspecto estrutural os números indicavam uma situação calamitosa para resolver, nos demais aspectos a situação não era diferente. Em relação aos alunos, a situação encontrada era de descontrole e imprecisão; aos olhos de Anísio, este foco exigia intenso trabalho administrativo para organizar:

Torna-se necessário recenseá-los, organizar-lhes o serviço de matrícula compulsória e depois, fiscalizar-lhes a frequência e assiduidade. Não é a escola que faz isto, mas os serviços administrativos do ensino, que não existem entre nós, mas devem ser criados para tornar uma realidade a educação obrigatória. O serviço de matrícula e frequência é o grande serviço de pessoal do disciplinado da escola primária (RELATÓRIO, 1948, p.12).

Sobre a administração das escolas do Estado, consta no Relatório (1949, p.03) que, “sem direção, sem inspeção e sem administração, as escolas existem e funcionam graças à dedicação do magistério”. Essa situação produz efeitos difíceis de lidar na rotina administrativa da escola: “O professor desenvolve tão exacerbado individualismo que, seja elemento bom ou menos bom é sempre seu tanto ingovernável”. Caso ele seja um bom profissional “sabe que o é por seu exclusivo mérito e não aprecia [...] ordens ou diretivas de superiores”. Quando não é um bom profissional “defende-se contra as normas, pela falta de hábito de recebê-las e pela confiança em que se acha de poder burlá-las”. Sem respaldo administrativo, muitas vezes sem formação adequada e sem condições para efetuar o trabalho pedagógico, o professor encontrava-se em uma situação peculiar, de abandono e incertezas.

A escola é, puramente, o professor. Este, não sentindo condicionado seu trabalho às instalações, ou ao prédio, ou à localidade, fica naturalmente desarvorado e incerto, passando apenas a cuidar do que for necessário ao recebimento de vencimentos. Busca a escola mais à cata de um emprego do que de um posto profissional, e, ali abandonado, não chega a ter interesse e muitas vezes adquire verdadeira repugnância pelo lugar onde ensina, estando sempre pronto a sair, ansioso pela remoção, pelas férias, ou pela simples possibilidade de ir à cidade (RELATÓRIO, 1949, p.03).

A situação de desamparo provocava reações de imobilismo e desinteresse pela profissão. Anísio, em correspondência a Fernando de Azevedo, registrou suas dificuldades ao encontrar um quadro de docentes desanimados ante as dificuldades políticas enfrentadas:

"Coube-me a mim, meu caro Fernando, depois da felicidade de trabalhar com um professorado que sofrera a sua atuação e estava magnetizado pela sua reforma no Rio, a provação de servir na Bahia, onde encontrei um professorado prostrado por anos a fio de flagelos políticos e educacionais. Saio dessa provação como um frangalho. Se a saúde permitir ir até o fim, precisarei, depois, de um ano para me recompor." (*apud* VIANA FILHO, 1990, p. 120).

Todavia, nem tudo estava perdido. Nem todos os professores agiam de maneira descompromissada e, apesar dos percalços políticos e estruturais enfrentados, realizavam

seu trabalho. Em relatório de 1948, Anísio consignou sua admiração à resistência dos docentes que, mesmo sem apoio e infraestrutura, persistiam e perseveravam na profissão. Diz o texto: “Estrangulado e humilhado por tais condições técnicas e materiais, enxameiam um professorado e um funcionalismo que, de qualquer modo, merecem nossa admiração, pois, a despeito de tudo, ainda florescem em exemplos nobres de devotamento e de pertinácia” (RELATÓRIO, 1948, p.03). Contudo, mesmo considerando o esforço docente, o Relatório da Secretaria de Educação é claro: “Na Bahia, pode-se dizer que o ensino oficial é fraco e deficiente” (RELATÓRIO, 1948, p.07).

A situação de abandono e deficiência no ensino público não era obra do acaso. Para Anísio, era produto de uma prática social medieval de entendimento de mundo na qual se pressupunha que o saber é uma proeza individual. “Esse conceito é tão generalizado que, mesmo no conhecimento da língua, da língua materna, é o conceito dominante. Escrever e falar corretamente entre nós não são cousas que as escolas ensinem – mas conquistas pessoais de seres excepcionais” (RELATÓRIO, 1948, p.08). O aprendizado entendido como conquista individual direciona a responsabilidade apenas ao sujeito e isenta o Estado em ofertar ensino de qualidade. As disparidades produzidas por essa maneira de entender o conhecimento possibilitam naturalizar a oferta de educação para alguns e a negação dela para a maioria. Esse é um dos princípios que Anísio distinguirá no debate sobre a educação como um direito de todos e não como privilégio de alguns.

No caso da situação específica da Bahia, ainda arraigada no modelo em que educação não se configurava em direito de todos, o desafio era enfrentar o *status quo* que avalizava o descaso e então, pleitear verbas para construir novos prédios, melhorar as instalações utilizadas, contratar e capacitar professores e adquirir material didático apropriado. Sobre o consentimento político e social à situação encontrada, denunciou:

Cogite-se de expandir tontamente o ensino primário sem prédios, nem instalações, nem material, nem professores, e o aplauso é total [...] Mas, organizar o ensino em bases sérias e racionais, cobrando-lhes eficiência porque os meios são adequados, exigindo de professores e alunos esforços honestos, punindo uns e outros quando falharem – é tarefa difícil e, para muitos impossível. Mas, será o que se há de tentar (RELATÓRIO, 1948, p.09).

Anísio afirma, em Relatório de 1949, que “como se vê, está nossa Capital, apesar de seus quatro séculos de existência, a dar início à instalação de seu ensino popular. A situação

repete-se, com igual senão maior gravidade, em todos os municípios do Estado” (RELATÓRIO, 1949, p.08). Sobre as condições das escolas, diria ainda:

Se o ensino público na Bahia, na capital da Bahia, chegou ao ponto de *manter* mais de cinquenta classes primárias em salas de menos de 12 metros quadrados, sem o menor resquício de mobiliário ou material, que aliás os locais não comportavam, e isto, sem maior escândalo, é que a *escola*, como instituição educativa e instrutiva, já se achava em fase final de dissolução, constituindo apenas os remanescentes simbólicos que uma sociedade em decadência guarda, enquanto tais *símbolos pagam* os que os conservam. Se, no interior, várias escolas somente existiam para o efeito de pagamento aos mestres, que se conservavam ausentes anos a fio, é que a escola também ali já se fizera a mesma melancólica mistificação. (RELATÓRIO, 1949, p.01).

Com déficit de matrículas em 73%, obras das escolas paralisadas, professores prostrados insistindo na profissão e uma administração escolar praticamente inexistente, constatava que praticamente tudo estava para ser feito. Quais foram as ações para enfrentamento da situação encontrada?

Diante do descalabro encontrado na organização do ensino público em seu Estado, Anísio mobilizou esforços políticos e jurídicos para dar sustentação a uma ampla reforma que assegurasse vagas e ensino de qualidade para a população baiana. Agiu em algumas frentes de trabalho, eleitas para estruturar o sistema educacional do Estado, entre elas com destaque a busca de amparo legal para as ações da Secretaria de Educação e a elaboração de um plano de edificações escolares que envolvia todas as etapas de ensino ofertadas no Estado, em especial, o ensino primário, com a criação de escolas experimentais de ensino integral e a formação de docentes para nelas atuarem com uma proposta inovadora de educação.

Ciente das dimensões do problema a ser enfrentado, Anísio propôs a elaboração de um plano de edificações escolares para resolver a oferta de vagas. Com sua experiência na administração pública, precavido com relação ao funcionamento do sistema, propôs esta ação dividida em três grupos de edificações para atender ao ensino primário: “Como não podemos, entretanto, construir imediatamente todas as escolas públicas necessárias, ter-se-á de organizar um plano de escolas provisórias, semiprovisórias e permanentes” (RELATÓRIO, 1948, p.09).

A escola provisória, como o próprio nome indica, visava atender de imediato aos casos mais extremos, limitando-se a um galpão coberto. A escola semiprovisória deveria durar mais, portanto construída com material mais resistente, mas ainda bem econômica. A

escola permanente seria organizada em diferentes modelos, oscilando segundo o local em que seria construída e o número de habitantes que atenderia. Estender-se-ia do modelo mínimo, com três salas de aula, ao modelo compreensivo, com no mínimo doze salas de aula:

O prédio mínimo definitivo a ser localizado em pequenos povoados terá pelo menos três salas de aula, uma de trabalhos manuais e, além disso, uma biblioteca e salas de administração. O prédio nuclear contará o mínimo de seis salas, uma biblioteca, um pequeno auditório e as dependências de administração. Será a escola primária com os seus elementos básicos, daí chamar-se nuclear. A construção preverá a possibilidade de acréscimos. A escola primária compreensiva será a escola para os centros de mais de cinco mil habitantes. Este prédio deverá ter no mínimo doze salas de aula e, além disto, um auditório e uma biblioteca, capazes de atender também aos adultos (RELATÓRIO, 1948, p.10).

O texto esclarece ainda que é chamada compreensiva porque incluirá, além do ensino elementar integral, com pequenas oficinas de artes industriais, o ensino de extensão aos adultos, a biblioteca e um auditório de aplicação mista.

Em relatório de 1949, Anísio explanou sobre todo o plano de instalação do sistema escolar do Estado, ressaltando o funcionamento das escolas em cinco tipos de prédios escolares. Neste relatório, destacou as escolas-rurais, que estavam sendo construídas com auxílio do governo federal, a escola mínima, a escola nuclear, o grupo escolar médio e o grande grupo escolar.

As escolas-rurais estariam localizadas em zonas de dispersão demográfica e funcionariam em terrenos não inferiores a um hectare, para possibilitar trabalhos agrícolas. A escola mínima seria construída em pequenos povoados “onde só caiba a escola isolada [...] em terreno também de um hectare, é a célula inicial da escola primária futura, caso a localidade se desenvolva”. Para as vilas e povoados maiores, previa-se uma escola mínima ampliada, chamada de escola nuclear “com três salas, biblioteca, administração e dependências, constituindo a sede das escolas primárias em que o ensino não vá além do terceiro ano”. Para as pequenas cidades, “este mesmo prédio escolar desenvolve-se até o grupo escolar médio com seis salas de aula, auditório, biblioteca ampla, administração, área coberta e recreios”. Para as cidades maiores, “chega-se ao grande grupo escolar, com doze salas, auditório, ginásio, biblioteca, salas para administração e centro de informações, em condições, afinal, de permitir o regular funcionamento da escola primária de cinco séries e de um centro recreativo e cultural da comunidade” (RELATÓRIO, 1949, p.08).

Integrava o plano de edificações escolares a formação de Centros Regionais de Educação no interior do Estado para atender o ensino secundário. Para tanto, previa dividir o Estado em dez regiões educacionais. Na sede de cada uma haveria um Centro Regional de Educação que deveria conter “Jardim de Infância; Escola Elementar modelo; Escola Normal; Escola Secundária, com secções de cultura geral, de cultura doméstica, de cultura técnico-industrial, de cultura comercial; Parque Escolar; Centro Social e de Cultura; Internatos” (RELATÓRIO, 1949, p.05).

O problema do ensino primário era, sem sombra de dúvidas, muito grave; contudo, para resolvê-lo, deveria se investir em outras etapas de ensino, em especial no ensino normal que preparava os docentes à época. O plano de Anísio previa ação integrada entre a oferta de ensino primário e a formação de professores. “O Jardim de Infância, a Escola Elementar Modelo e a Escola Normal devem constituir um conjunto, pois os dois primeiros servem para campo de demonstração e prática da formação de professores primários a ser feita na terceira” (RELATÓRIO, 1949, p.05). Esse campo de demonstração e prática tinha como objetivo formar os novos professores, que atuariam nas cidades circunvizinhas da sede do Centro Regional.

Em tais centros, manteremos escolas normais e escolas secundárias (com os cursos de cultura geral, comercial, doméstica e industrial) com regime de externato e internato. As construções desses centros compreenderão as escolas normais com suas escolas primárias anexas, as secundárias com recursos para a variedade dos seus currículos, os internatos e os edifícios sociais e recreativos (RELATÓRIO, 1948, p.13).

O projeto para a construção destes Centros Regionais de Educação previa uma edificação moderna e arrojada, contendo prédios para a escola de professores; escola primária anexa à escola de professores; biblioteca; centro cultural, com teatro; edifício de administração; edifício de serviços gerais com restaurante; internatos; praça de esportes; residências de diretor, professor e funcionários. Para cada segmento estava previsto uma estrutura mínima para o funcionamento. Segundo texto do Relatório (1949), para o jardim de infância previam-se “três classes de 30 alunos, com dependências para administração, jardinagem e um pequeno auditório-teatro”. Para o ensino primário, o padrão mínimo era:

Escola Elementar – para dez classes, com biblioteca, auditório, ginásio, salas especiais para desenho e artes industriais e dependências para administração e para professores. As classes desta escola serão planejadas, levando em conta que em cinco se fará demonstração de ensino e, nas

demais, participação e prática de ensino com as alunas-mestras da Escola Normal (RELATÓRIO, 1949, p.05).

A Escola Normal, por sua vez, foi pensada para integrar o funcionamento de todo o Centro Regional de Educação. A formação docente era considerada a pedra angular da reconstrução do ensino e ocupava espaço privilegiado nos projetos arrojados desenvolvidos por Anísio Teixeira. O trabalho de formação profissional foi previsto para ser realizado em tempo integral, com o intuito de preparar os futuros docentes nas dimensões teórica e prática. Para tanto, a estrutura mínima projetada era a seguinte:

Escola Normal – destinada, exclusivamente, aos cursos de professores, devendo a preparação secundária de seus alunos ser feita na escola secundária do Centro, compreendendo o ensino chamado intermediário de um ano e mais o ensino chamado pedagógico – terá instalações adequadas para 300 alunos, em todos os cursos que ministrará, inclusive salas de aulas comuns e especiais das matérias de ensino primário. Além disto, contará com museu pedagógico e biblioteca de cultura geral e especializada, auditório, ginásio, oficinas e ateliers de artes industriais, salas para professores e para os alunos conduzirem seus estudos e seminários, e dependências para clubes e atividades sociais (RELATÓRIO, 1949, p.05).

O texto da Revista Fiscal que comemorou os quatro séculos de história da Bahia (1949, p.145), assim descreve seus planos: “A educação ministrada nas escolas normais será de tempo integral para os alunos. A escola terá caráter de escola profissional, aproximando-se, tanto quanto possível, em suas facilidades e instalações, da escola superior”. Os Centros Regionais de Educação receberiam os alunos advindos dos municípios circunscritos na região, ou seja, de cidades menores, vilarejos e zona rural, para o ensino secundário, especialmente para capacitação e formação docente. Os jovens previamente selecionados permaneceriam nos internatos planejados especificamente para a melhoria do quadro do magistério. Tendo em vista as condições de vida da população, Anísio projetou os internatos para acolhê-los nesta importante etapa do trabalho formativo. O padrão mínimo era:

Os Internatos serão construídos à maneira dos dormitórios das universidades americanas. Terão os *halls* habituais de recepção, de estar e de refeições e quartos para três alunos, em condições de oferecer certo conforto para "estar". Sua administração competirá a educadoras com gosto e capacidade para presidir essas *residências* dos alunos. Sua matrícula se constituirá de 150 meninos e 100 rapazes e de 150 meninas e 100 moças vindas dos municípios dependentes do Centro. Serão alunos selecionados pelo Estado para a formação do magistério (RELATÓRIO, 1949, p.06).

Para atuar no meio rural, por se tratar de uma situação específica, previam-se as dificuldades para encontrar professores com qualificação. A solução foi tratar de assegurar os conhecimentos necessários à melhoria de vida naquele local, e investir na capacitação destes docentes:

Faz-se indispensável estabelecer uma estreita correlação entre o professor e as condições em que vai ensinar, para dar realidade à escola e sentido à atuação do professor. Para isto, parece aconselhável que a escola rural seja provida por elemento local, mesmo sem diploma e especialmente escolhido para este fim, as escolas do povoado, ainda por algum elemento local, mas, sempre que possível, diplomado, e a escola da cidade, pelo elemento selecionado do magistério diplomado (RELATÓRIO, 1949, p.04)

Ainda segundo o Relatório, “a Escola Secundária constituirá o segundo conjunto ou grupo de edifícios. Compreenderá o curso fundamental, o ginásial, o colegial, o curso doméstico, o comercial e o técnico-industrial, com um total de 1.000 alunos”. O padrão mínimo para a Escola Secundária, além das salas de aula comum, era “possuir as salas especiais para geografia, história, ciências, física, química, história natural, desenho, artes industriais, oficinas e ateliers para todo o ensino profissional e, mais, administração, professores e atividades extraclasse dos alunos” (RELATÓRIO, 1949, p.06).

O plano previa ainda a construção do Parque Escolar: um centro de jogos, recreação e esportes. “Será o *campus* do Centro Regional de Educação. Seu planejamento levará em conta que aí se centralizarão as atividades de cerca de 2.000 alunos de diferentes idades e de ambos os sexos”. Para além do Parque Escolar, previa-se também a construção do edifício para abrigar Centro Social e de Cultura destinado ao uso da comunidade, onde “ficará instalada a biblioteca de uso dos alunos e do público, e também o cinema, o teatro, as salas de festas e de baile e, se possível, salas para sociedades cívicas, recreativas e literárias e para os cursos de extensão cultural para adultos” (RELATÓRIO, 1949, p.06).

O início da construção desses Centros Regionais de Educação, estrategicamente distribuídos pelo interior do Estado, estava previsto para janeiro de 1950. Sobre sua importância e urgência Anísio entendia que

a construção de cada um desses Centros não poderá ser módica. Urge, entretanto, dar início aos mesmos, sob pena de não ser possível a vida no interior, pois o anseio por educação e a consciência de que só este caminho existe para o progresso de seus filhos começam a dominar os melhores elementos das populações sertanejas, que emigram sistematicamente para as capitais, em busca de recursos educativos, empobrecendo, deste modo, a vida no interior (RELATÓRIO, 1949, p.06).

Ainda segundo o Relatório de Anísio Teixeira, a criação destes Centros Regionais de Educação nas principais cidades do interior da Bahia visava resolver os seguintes problemas:

- I – a falta de pessoas com preparo adequado para fazer o ensino primário e alimentar culturalmente sua existência, com a formação de professores primários;
- II – o paradoxal excesso, nas capitais, do ensino post-primário, com a melhor e mais adequada distribuição dos que dele se beneficiam;
- III – melhora substancial – talvez o problema maior de todos – das condições de atratividade da vida no interior do Estado, com a oportunidade de educação secundária ali oferecida;
- IV – criação de centros de cultura, em que seja mais fácil o desenvolvimento de uma sadia emulação educativa, em vista da maior importância, para a comunidade escolhida, dos institutos de ensino ali fundados, cujo conjunto constituirá, sem dúvida, a organização de que mais se venha a orgulhar (RELATÓRIO, 1949, p. 05)

Para organizar a parte administrativa, Anísio propôs, a princípio, que em cada município fosse designado um “delegado escolar”, retirado do próprio magistério, “subordinado a um delegado regional, localizado em um dos dez centros regionais de educação e os dez delegados regionais ficarão diretamente subordinados ao diretor do ensino elementar do interior” (RELATÓRIO, 1949, p.03). Assim, “cada uma das delegacias regionais de ensino constituirá, por sua vez, uma pequena diretoria regional, com os recursos e os elementos necessários à administração das escolas de sua região”. Esse era o funcionamento do modelo descentralizado de educação defendido por Anísio Teixeira, com a preocupação de orientar, estimular e assistir a iniciativa do professor, respeitando as condições de cada região.

Na sede central, o diretor-geral do Departamento de Educação deverá contar com uma diretoria de ensino do interior, que, auxiliada pelos demais órgãos especializados, tais como o de prédios e aparelhamento, o de pesquisas e planos, o de pessoal e dos da música, educação física e trabalhos manuais, superintenderá todo o ensino do interior do Estado (RELATÓRIO, 1949, p.03).

Ainda segundo o Relatório de 1949, o funcionamento dos órgãos administrativos seria acompanhado pelo Instituto de Planos e Pesquisas Educacionais, projeto chave no funcionamento de todo sistema previsto por Anísio. Na perspectiva da metodologia da ciência moderna, o trabalho desenvolvido no Instituto orientaria as ações educacionais que seriam sempre acompanhadas e estudadas, desenvolvendo assim a melhoria educacional. Além do funcionamento dos órgãos educacionais, o Instituto previa o estudo das regiões do

Estado, os meios de vida e de trabalho de seus habitantes e como seria o ensino necessário para melhor atender a esta população. O intuito destes estudos desenvolvidos no Instituto de Pesquisa era desenvolver a melhoria da educação ofertada, tendo em vista o conhecimento necessário para a população de cada região. Em outras palavras, seria uma escola sob medida para cada região do Estado.

Este trabalho para conhecer as necessidades dos habitantes e tornar o ensino adaptável a elas embasava-se no princípio de substituir a escola puramente de letras, por uma escola do trabalho, em constante mudança, formatada na metodologia da escola ativa.

Temos, no Estado, pelo menos, quatro níveis de progresso – o da zona rural, o dos povoados e arraiais, o das cidades do interior e do litoral e o da capital. A distribuição de educação pública, dada a escassez de nossos recursos, deve ser feita levando em conta esses níveis de progresso. (Digo progresso e não cultura, porque reconheço certa unidade no processo de interpenetração de culturas que sofre o país e acho que este processo avança no sentido do que se poderá chamar cultura ocidental, havendo diferentes níveis de progresso nesse avanço.) Devemos oferecer o máximo de educação, de boa educação, dentro das possibilidades de cada meio (RELATÓRIO, 1949, p.03).

Esse formato proposto era bastante inovador para o período e Anísio fazia questão de diferenciá-lo do que secularmente vinha sendo feito no Estado: “nada, pois, das padronizações precipitadas e inviáveis, tão a sabor do regime nacional do *faz-de-conta*. Diferentes níveis, diferentes tipos, embora tudo com a tendência à unidade decorrente da possibilidade de se passar de um nível a outro” (RELATÓRIO, 1949, p.03).

Como parte integrante de todo sistema educativo e de cultura pensado para o interior do Estado estava o projeto de bibliotecas públicas e escolares. Segundo texto do Relatório, “o sistema de órgãos de cultura que cumpre manter no Estado não é uma obra complementar de educação, mas a obra fundamental, aquela sobre que se há de estear a obra escolar. A espinha dorsal desse sistema de órgãos culturais é a biblioteca pública e escolar” (1948, p.14). A construção e instalação das bibliotecas era uma obra tão importante e elementar quanto a construção das escolas. Anísio Teixeira adjetivava a biblioteca como primacial para o funcionamento de uma escola. Vislumbrava assim, a construção de bons espaços para leitura e aprendizado dos alunos:

Não a pequenina sala com duas ou três estantes, mas a biblioteca com o seu mínimo espaçoso salão de leitura e depósito folgado de livros. E a compra de livros e, sobretudo, dos livros fundamentais de cultura tem-se de fazer para todas as bibliotecas municipais e escolares. O primeiro, o básico, o essencial material escolar é o livro. Temos de ter livros para as

escolas, como se cogita de ter carteiras para os alunos (RELATÓRIO, 1948, p.14)

Para a capital, Salvador, “o plano escolar compreende um sistema de escolas elementares, seguido de um conjunto de escolas secundárias de cultura geral e técnica e da escola de formação de professores em nível de ensino superior, ministrando cursos paralelos aos da Universidade da Bahia” (RELATÓRIO, 1949, p.07). Vislumbrava-se construir uma unidade com as diferentes etapas do ensino funcionando em local adequado, projetado para a oferta de educação integrada. Para o ensino secundário almejava-se a construção de cinco escolas, entre elas seria iniciada a construção da Secção do Garcia, do Colégio da Bahia: “Constituirá o primeiro ginásio da cidade, com instalações que irão permitir o ensino médio em todos os tipos e categorias, desde o geral ao técnico-industrial” (RELATÓRIO, 1949, p.08).

Para o ensino elementar estava previsto um plano diferenciado de construção de escolas com a edificação de nove centros educacionais de ensino integral, compondo “centros de educação em que as funções tradicionais da escola serão preenchidas em determinados prédios e as de educação física, social, artística e industrial, em outros” (RELATÓRIO, 1949, p.07). Em discurso de inauguração do primeiro centro educacional construído segundo este plano de edificações, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio reforça que o objetivo de todas essas medidas era fortalecer a escola primária:

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional. Quando digo isto, Sr. Governador, não estou a aduzir um julgamento, mas, a trazer um testemunho. Há vinte e cinco anos atrás era eu o diretor de instrução do Estado em um governo que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas, o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível. (TEIXEIRA, 1959)

Em que se diferenciavam esses centros? Em ofertar educação integral às crianças, seguindo um modelo que dividia a escola primária “em duas partes – a de instrução propriamente dita e a de educação no seu sentido amplo” (RELATÓRIO, 1948, p.16). A instrução estava prevista para ser ofertada na escola-classe e a educação no sentido amplo na escola-parque; a criança faria “na escola-classe, em 4 horas, o seu curso básico de ler, escrever, contar e mais ciência e história. No parque escolar, faria educação física, recreação

e jogos, desenhos e artes industriais, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclasse, em geral” (RELATÓRIO, 1948, p.16).

A escola-classe era um edifício de doze salas de aula, modelo de construção econômica que poderia ser executada em terrenos pequenos. O projeto previa a construção de aproximadamente trinta escolas-classe para atender a população de 30.000 crianças. Estimava-se o atendimento de 1000 alunos para cada escola, funcionando em dois turnos. A escola-parque, por sua vez, demandava terrenos grandes e investimento mais pesado, de forma que acolhesse “instalações para jogos de toda espécie, inclusive ginásio, ateliers, e oficinas de desenhos e artes industriais, salas para música e clubes, refeitórios e cantinas, auditório, teatro e biblioteca” (RELATÓRIO, 1948, p.16).

Foi prevista a construção de nove escolas-parque para a capital baiana para atender 4000 alunos em cada unidade, também em dois turnos. “A unidade do sistema ficaria constituída com quatro escolas-classes, localizadas, em relativa proximidade, em torno do seu eixo que seria o parque-escolar. A criança frequentaria ambos, isto é, a escola-classe pela manhã e, à tarde, o parque escolar, ou vice-versa.” (RELATÓRIO, 1948, p. 16).

A construção dos Centros Educacionais era extremamente vantajosa do ponto de vista de seu criador. Em Relatório de 1948, Anísio destaca que este plano de edificações solucionaria as dificuldades com a questão das áreas, pois os terrenos para construção de escolas-classe eram reduzidos, bastando 20 metros de frente por 60 de fundos. Para os parques escolares, que eram poucos, aproveitar-se-iam os terrenos de vales para construí-los, aproveitando as condições topográficas baianas.

Outro benefício deste plano para a capital era a superação da dificuldade da oferta de turnos para a escola primária. Anísio entendia que o ensino de quatro horas era insuficiente para a educação elementar, e, com esta proposta, elevaria para oito horas de ensino, divididas entre escola-classe e escola-parque. A aposta neste projeto era tanto de renovação educacional como de arquitetura escolar. Em relação à renovação educacional, investia-se no espírito renovador do trabalho educativo, especialmente o desenvolvido na escola-parque, mas não se abria mão de integrar os professores que trabalhavam na linha tradicional. Estes, poderiam desenvolver seu trabalho na escola-classe.

Ainda segundo texto do Relatório (1948, p.17), o projeto pretendia enriquecer “a educação e a vida escolar da criança, com incalculáveis benefícios para sua educação social, para sua educação de saúde e para a frequência e estabilidade do corpo discente”. Previa-se a construção de pelo menos uma unidade para a comemoração do centenário da cidade de

Salvador e a expectativa era torná-la uma das instituições de cultura do novo sistema educacional do Estado. Contudo, passado o tempo, somente um centro educacional desse cariz se concretizou, o já mencionado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído de modo experimental com a intenção de ser o primeiro centro de demonstração de ensino primário no país.

Como é possível perceber, o plano de edificações era extremamente audacioso. Estendia-se desde a improvisação de um teto para locais isolados que nada tinham, à construção de centros de educação integral com toda a infraestrutura. Entre estes extremos estava prevista a construção de uma escola elementar compreensiva para cada município, escola nuclear para cada distrito, escola mínima para cada povoado e também os dez núcleos regionais para oferta de educação secundária. De onde viriam os recursos para implementar todo esse plano de edificações? Toda essa rede necessitava de recursos financeiros para construção e manutenção, além de recursos humanos indispensáveis para realizar um bom trabalho educativo. Tanto um quanto outro, demandavam forte investimento financeiro. Para realizá-lo, Anísio vislumbrou a criação de Fundo para Educação gerido por um Conselho de Educação, com autonomia e flexibilidade, para planejar, dirigir e executar tal projeto. Era

impossível realizar tais planos sem financiamento adequado. O recurso ao empréstimo é inevitável. O Conselho autônomo e com fontes apropriadas de recursos é o órgão natural para tentar esse empréstimo pelo qual cada pai de criança no Estado venha a contribuir com suas economias para a edificação da escola do seu filho e dos filhos de seu filho. A apólice escolar será o novo instrumento da reconstrução escola da Bahia. As verbas orçamentárias. Se destinarão a pagar-lhes os juros seguros e fieis desse empréstimo sagrado (RELATÓRIO, 1948, p.18).

Como se tratava de um pacto social para uma revolução via educação, Anísio afirmava que, além de autonomia e recursos, eram fundamentais a confiança pública e o amparo legal, advindo da confiança dos legisladores, para execução de tal plano educacional. Para que a estrutura pedagógica e administrativa pensada pudesse funcionar e ser ampliada, também era necessária a devida legislação, inexistente à época. Anísio, com esse intuito, reelaborou o texto para a educação na Lei Orgânica do Estado e pleiteou a necessária aprovação da Assembleia.

Segundo Hermes Lima (1978), a Constituição da Bahia, votada em 1947, dedicava todo um capítulo à educação e à cultura. Neste capítulo, figuravam algumas das ideias de Anísio para reorganizar o ensino em todo Estado, entre elas, a criação do Fundo de Educação

e do Conselho Estadual de Educação com autonomia administrativa e financeira. “Com o propósito de dar cumprimento ao disposto no Capítulo ‘Educação e Cultura’ da Constituição Estadual, já em outubro de 1947, encaminhava Anísio ao Governador do Estado o Anteprojeto de Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia.” (ABREU, 1960, p.45). “Distribuída em apenas 94 artigos, a matéria do anteprojeto, sem descer a pormenores, traçava em preceitos normativos, de cunho definidor e organizatório, a política de educação” (LIMA, 1978, p.145).

Traçar esta política de educação era fundamental para conquistar o aparato financeiro necessário para construir as escolas, atender a demanda, formar e contratar professores, e manter as crianças na escola. Segundo Lima (1978, p. 145), no anteprojeto constava a estrutura doutrinária e legal dessa política: a criação do Conselho Estadual de Educação com autonomia administrativa e financeira para gerir o Fundo de Educação que seria responsável pela manutenção de todo o sistema educacional.

A criação de um órgão autônomo administrativa e financeiramente que dirigisse o ensino “era uma revolução de princípios e métodos configurantes de sistema educativo autônomo, movido por uma política educacional a cujo serviço deveria destacar-se do meio ambiente uma mentalidade preparada para conduzi-la” (LIMA, 1978, p.146). Anísio entendia o Conselho como mecanismo inovador, um elemento fundamental para que a sociedade pudesse dirigir diretamente a educação. Com ele, “a sociedade (muito mais total que o Estado) e a opinião pública seriam as grandes forças nos conselhos diretores dos rumos da educação” (ABREU, 1960, p.45). Em funcionamento, este conselho estadual poderia delegar o exercício da função a Conselhos Municipais de Ensino, a serem criados nos termos de lei orgânica. Ainda segundo o autor,

a lei orgânica só poderia reformar-se em duas hipóteses: quando se verificassem alterações importantes nas bases e diretrizes nacionais, ou no caso de modificações solicitadas pela maioria absoluta do Conselho e também por iniciativa do Governador ou de um terço da totalidade dos deputados, mediante proposta aprovada pela maioria absoluta da Assembleia (LIMA, 1978, p.144-145).

Ainda segundo Hermes Lima (1978, p.146), ao Conselho caberia apresentar anualmente à Assembleia, intermediada pelo poder executivo, “a proposta orçamentária da despesa relativa à educação e cultura, cujas verbas seriam globais”. Assim, os “estabelecimentos oficiais de ensino e cultura seriam transferidos ao Conselho, incluídos prédios, aparelhamento e pessoal docente. Todo o ensino seria gratuito, assim como o

material escolar” (LIMA, 1978, p.146). Na opinião do autor, a inserção do Conselho no sistema educacional, por meio da Constituição, era uma vitória importante de Anísio contra os vícios da velha politicagem, com ganhos no campo da articulação legal, retirando “a educação dos vaivéns do partidarismo, das improvisações da descontinuidade, colocando-a num plano mais isento e mais objetivo de tratamento administrativo” (LIMA, 1978, p. 145). O amparo da lei era fundamental para as mudanças das velhas práticas que produziam resultados desastrosos já assinalados nos relatórios da Secretaria de Educação.

Contudo, a proposta deste anteprojeto “feria a tradição e a mentalidade dominantes. A ideia do substitutivo logo vingou” (LIMA, 1978, p.147). O relator do projeto foi o deputado José Mariani, que amistosamente debateu com Anísio o conteúdo da proposta e elaborou o projeto substitutivo. O embate centrava-se nos aspectos jurídicos, especialmente sobre o poder atribuído ao Conselho.

Anísio compareceu à Assembleia, explicou e justificou a reforma pretendida. “Em vão esperou pelo voto final da Assembleia. Do juízo radical de certo parlamentar segundo o qual na legislação proposta – ‘tudo que tem ali é filosofia e nada mais’ – pode-se extrair a média da mentalidade dominante enfrentada na reforma” (LIMA, 1978, p. 148). A morosidade justificada no jogo de interesses e a falta de força política suficiente para aprovação do projeto adiaram a pretensa reforma. “O tempo não permitiu que a Assembleia Legislativa votasse a lei complementar a esse capítulo da Constituição, a Lei Orgânica do Ensino, ficando, assim, a Secretaria privada dos poderes legais necessários para dar início à reforma” (RELATÓRIO, 1948, p.04-5). Assim, a Lei Orgânica que “daria forma de cumprimento aos dispositivos constitucionais sobre educação, não veio nunca, levando a educação na Bahia a *sui-generis* situação de ter, até hoje, um aparelho escolar estruturado em bases que contrariam frontalmente o que dispõe a respeito a Constituição do Estado” (ABREU, 1960, p.49). No exercício da função de administrador da educação pública, Anísio Teixeira buscou amparo legal para as ações de ordenamento da educação, mas com a ausência de respostas do poder legislativo as propostas se esvaziaram e muitos dos problemas educacionais da época chegaram aos nossos dias.

O mesmo encaminhamento foi dado ao anteprojeto de formação do magistério e reorganização do Departamento de Educação e Cultura em 1950. As questões essenciais foram desprezadas e o governo seguinte aprovaria o anteprojeto transformado “em lei de cargos, vencimentos e vantagens” (LIMA, 1978, p.148).

Na perspectiva de Abreu (1960), a situação singular criada pela omissão dos deputados diante de uma proposta de reforma que atendia os interesses da população advinha da compreensão equivocada dos parlamentares de que um plano de educação não fosse fundamental para um programa de governo; e do susto dos políticos, receosos de que a educação pudesse escapar às influências pessoais que lhes davam prestígio no pleito eleitoral.

Quais os resultados alcançados nesta segunda gestão? Apesar dos percalços enfrentados, as conquistas da gestão de Anísio Teixeira foram marcantes para o período. Hermes Lima fez um balanço dos relatórios anuais da secretaria, mostrando o impacto da segunda gestão:

Os relatórios anuais do Secretário expõem realisticamente a situação encontrada e a que se foi desenrolando. De 1946 a 1949, a matrícula na escola elementar estadual subira de 120 mil a 250 mil alunos. A frequência, de 80 a 170 mil. O ensino supletivo de adultos aumentou de 62 a 90 mil. As unidades escolares estaduais subiram de 2.155 a 5.009 unidades em 1949. O corpo docente cresceu de 2.479 a 6.200 professores. A média de alunos por mil habitantes, que era 33 em 1946, atingiu 63 em 1949 (LIMA, 1978, p.144).

Abreu destacou que “de 1948 a 1950 cresceu de quase trinta por cento do número de matriculados entre os de escolas secundárias estaduais e bolsistas mantidos pelo estado; renovou-se, substancialmente, o equipamento didático, especialmente para o ensino de línguas e ciências” (ABREU, 1960, p.60). Os esforços pelo suprimento de mobiliário, livro didático e material escolar, conseguiram atingir índices bastante elevados.

As expectativas em relação aos afazeres da secretaria eram grandes, com objetivos muito claros. Conforme Anísio, “com prédio construído, o professor competente e o aluno matriculado e frequente – teremos criado as condições preliminares para se dar início à complexíssima obra de educar, em massa, a infância de um país ou Estado, para o seu nível mínimo de cultura básica comum” (RELATÓRIO, 1948, p.12). Todos os esforços foram mobilizados para essa finalidade. Para Viana Filho (1990, p.126), “quase sem alarde, Anísio fizera uma revolução”. Segundo Abreu (1960, p.56), “a questão de prédios escolares foi daquela que ganhou os mais seguros critérios planejados de expansão e de eficácia”. Para além da estrutura física, ressalta-se a proposta pedagógica de organização da escola primária:

O modelo para expansão e restauração da escola primária na Bahia, expresso no Centro Popular de Educação designado Centro Educacional Carneiro Ribeiro é algo, positivamente, sem similar no aparelho

educacional brasileiro e onde está a inspiração para a nossa autentica escola primária, adequada aos grandes centros urbanos nacionais (ABREU, 1960, p.56-57)

Viana Filho (1990) expressou a situação paradoxal vivenciada em relação ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Por um lado, o êxito de uma experiência inovadora e internacionalmente reconhecida. Por outro, a inoperância do poder público em concluí-la, efetivá-la e ofertá-la à população seguindo o que fora planejado.

Embora os dados sinalizem uma revolução silenciosa, os percalços para atingir as metas eram muitos, “desde a falta de lei indispensável, até os problemas de natureza técnica e financeira e, talvez, mais essencialmente, na atitude arraigada resistência à mudança, por inércia cultural” (ABREU, 1960, p.54). Sobre a importância do apoio social para ampliar a oferta de educação e melhorar sua qualidade, Anísio registrou em Relatório (1949, p.02) que percebia certo crescimento de consciência dos brasileiros desta necessidade, entendendo-a como ação civilizatória superior e democrática.

Na leitura de Jayme Abreu, a caracterização geral da obra educacional nesta segunda gestão de Anísio pode ser definida no esforço pela ação educacional democrática, racionalmente planejada, para o bem comum e para a justiça social da escola:

- a) Diagnóstico e equacionamento das debilidades estruturais;
- b) Formulação das diretrizes;
- c) Elaboração de instrumentos para converter diretrizes em ação;
- d) Fixação e articulação de prioridades, realçando aspectos fundamentais em relação a situações acessórias, fugindo a pseudo-soluções parciais, conjugando para tal, nesse campo, as contribuições dos vários especialistas em ciências sociais (ABREU, 1960, p.40).

Antes de deixar a Secretaria, Anísio criou a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, com a intenção de estabelecer convênios com a UNESCO e com universidades norte americanas e desenvolver campos fundamentais de ciência na Bahia:

Anísio imaginou deixar o serviço público, e pretendia fazê-lo ao sair da Secretaria de Educação. [...] Antes de deixar a Secretaria ele criara a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, da qual foi Secretário Geral, o bastante para continuar preso à Educação. Realmente, era o de que ele gostava permitindo-lhe dar asas à imaginação propensa a criar, inovar, e reformar, as ideias em permanente debate. A Fundação era campo para arar e semear (VIANA FILHO, 1990, p. 131-132).

Anísio Teixeira deixou a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e assumiu o comando da CAPES e do INEP. Antes de abordar o trabalho encampado nestes órgãos,

apontamos os feitos em relação à formação de professores na gestão do Distrito Federal, no período intermediário das duas gestões na Bahia, acima descritas.

4.2 A atuação na instrução pública do Distrito Federal e a criação do Instituto de Educação (1931-1935)

Entreato às administrações baianas, Anísio Teixeira assumiu, no período de 1931 a 1935, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, à época no Rio de Janeiro. Segundo Hermes Lima (1978, p.107), “chegava à direção do ensino carioca de pensamento amadurecido. A consciência do atraso acumulado na educação do povo iluminava-lhe o caminho a percorrer”. Sabia que o caminho era extenso, com dificuldades arraigadas desde os tempos coloniais. Antes de Anísio, entre 1927 e 1930, Fernando de Azevedo esteve à frente da pasta e também tentou implementar uma das importantes reformas educacionais. Contudo, eram muitos obstáculos e os êxitos poucos.

É pertinente registrar que as iniciativas de Anísio Teixeira à frente da diretoria de instrução Pública do Distrito Federal tiveram não somente o caráter de ampliação e consolidação do legado que recebera, em termos de modernização do sistema escolar, iniciado nas administrações anteriores de Carneiro Leão (1922-1926) e depois, especialmente, de Fernando de Azevedo (1927-1930), o que provocou oposições radicais, mas também o apoio de elementos respeitáveis do magistério carioca de 1931 a 1935 (FÁVERO, 2008,p.167).

Anísio assumiu seu posto ciente das dificuldades que enfrentaria e com a convicção de que, se vencidas estas batalhas, a capital do país poderia vir a ser a vitrine de um sistema de educação reconstruído a ser estendido para todo o país. Na tentativa de compreender e dimensionar os desafios enfrentados por Anísio Teixeira nesse período, organizamos o texto a partir das seguintes questões: Qual a situação da educação no Distrito Federal? Quais as ações desenvolvidas na Diretoria de Instrução? Como era organizado o Instituto de Educação? Qual o lugar da formação de docentes na reforma? Discutir as ações desenvolvidas nesse período é fundamental porque houve um esforço emblemático para institucionalizar o exercício da docência.

Qual a situação da educação no Distrito Federal? Anísio Teixeira, em “Educação para a democracia”, descreve o quadro que encontrou ao assumir a responsabilidade de conduzir a educação na capital do país. Faltavam órgãos essenciais do sistema escolar: de matrícula e

frequência; de programas escolares; de promoção e classificação de alunos; de prédios e aparelhamentos escolares, entre outros. Segundo Hermes Lima (1978, p.114) o levantamento de dados proposto para conhecer a situação com que trabalhariam evidenciou “índices alarmantes de inoperância e repetência assustadora, tudo ligado à precária organização das classes, professores ineficientes, programas enciclopédicos, mau estado de prédios, instalações e mobiliário, ausência de plano disciplinador de matrículas, frequência e distribuição de professores”. Em relação às matrículas, havia alunos de todas as idades disseminados por todos os anos escolares, ou seja, cada ano escolar abrangia crianças em distintos estágios de desenvolvimento (TEIXEIRA, 1997). Em relação à estrutura,

dos 79 prédios disponíveis em 1932, apenas 12 mereciam conservação, 32 exigiam reformas ou reconstrução e 35 estavam condenados. Cuidou-se, desde logo, de um plano geral regulador de edificações escolares divididas em cinco tipos diferentes. Ao fim de 1934, achavam-se concluídos 25 novos prédios dotados de 323 classes com capacidade para 24.240 alunos. De muito mais necessitava a educação carioca (LIMA, 1978, p.119).

Para Anísio, a ausência de um sistema de educação era um dos fatores que explicava a ineficiência. Não havia uma unidade no trabalho desenvolvido; na prática, cada escola seguia a vontade do diretor indicado para o cargo. Um dos desafios para construir um sistema educacional era romper com o isolamento das escolas e diretores, para que o trabalho desenvolvido passasse a respeitar normas e planos comuns de um conjunto de escolas. Contudo, o isolamento era entendido como autonomia e mexer com esse poder político custou muitas críticas ao trabalho desenvolvido (TEIXEIRA, 1997).

Quais ações foram desenvolvidas na Diretoria de Instrução? “O primeiro trabalho que tentamos realizar, no Distrito, logo que aqui chegamos, foi o de criar, por análise e inquéritos, um censo de discriminação, diferenciação e classificação das escolas, que não existia ainda” (TEIXEIRA, 1997, p.196). Esse trabalho revelou a disparidade entre as escolas públicas da capital, algumas muito boas e outras indignas de serem chamadas escolas. A partir desse primeiro passo, de percepção de desigualdade e falta de uniformidade, foi possível mapear as ações futuras.

Em 1931, Anísio elaborou um projeto para a reorganização econômica e financeira da instrução pública. Visava a apreciação de um Decreto do Fundo Escolar Permanente “destinado a dar as condições indispensáveis para que o sistema escolar viesse a atender às 70.000 crianças em idade escolar que, por falta de recursos e instalações do sistema de ensino público, se achavam impossibilitadas de cursarem um ano sequer de escola” (SCHAEFFER,

1988, p.75). A destinação dos recursos deste fundo era a aquisição de terrenos, construção ou reconstrução de prédios escolares. A criação do Fundo Escolar Permanente era necessária, porque o orçamento normal era destinado ao custeio das escolas e não comportava tais investimentos de base física. Com a aprovação do projeto, Anísio poderia realizar a reorganização do ensino.

A reforma teve início em 1932, com a criação dos órgãos técnicos essenciais para o funcionamento do sistema educacional. As modificações indispensáveis “vieram pelo Decreto 3.763 de fevereiro de 1932, finalmente pelo Decreto 4.387 de 8 de setembro de 1933. Transformou-se a Diretoria Geral em Departamento de Educação e, mais adiante, em Secretaria de Educação, estabelecendo-se o esquema dos órgãos especializados” (LIMA, 1978, p.109). Entre esses órgãos estavam o Instituto de Educação, o Instituto de Pesquisas Educacionais, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, a Superintendência de Ensino Secundário, Geral e Técnico, a Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo, o Departamento de Prédios e Aparelhamento Escolares, a Superintendência do Ensino de Extensão, a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos, a Superintendência de Educação Musical e Artística, a Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas, e a Superintendência do Ensino Elementar (TEIXEIRA, 1997).

Segundo Silveira (1960, p.197), “esses órgãos começaram a funcionar de maneira satisfatória oferecendo dados que conferiram ao Diretor possibilidade de planejar, orientar e coordenar efetivamente o sistema escolar”. Para verificar a eficiência e rendimento da escola, Anísio Teixeira recorreu à aplicação de testes padronizados. Implementou uma verificação em 1931, tendo em vista, “com os testes aplicados, balancear a eficiência da escola pública do Distrito Federal em dois aspectos fundamentais: como ensinava a ler e como ensinava a contar” (TEIXEIRA, 1997, p.166). Na sequência, explicou os testes selecionados para aferir a qualidade de ensino:

Aplicaram-se, para as aferições apontadas, o teste de leitura de Waterbury, usado oficialmente na cidade de Detroit, nos Estados Unidos, e os testes de aritmética de W. S. Monroe, May-MacCall e de Otis, um e outros adaptados para o meio carioca. Tendo sido, no Rio, a primeira tentativa de uma grande apuração em massa do rendimento do sistema escolar, e sendo ainda relativamente pequena a familiaridade dos professores com o processo de exame por testes, foi para admirar o relativo êxito de que se viu corada a experiência. A validade dos resultados apurados foi também satisfatoriamente comprovada pela sua coerência através dos anos escolares e entre os diferentes grupos medidos (TEIXEIRA, 1997, p.167).

Agora, Anísio Teixeira tinha em mãos os dados que direcionariam suas ações na Diretoria da Instrução Pública. Ele próprio refere que pôde verificar “que os alunos, depois de quatro e mais anos de classe, nas escolas públicas do Distrito Federal, chegavam a baixíssimo índice de leitura, equivalente ao obtido pelas crianças americanas desde o segundo ano escolar” (TEIXEIRA, 1997, p.168), concluindo que tal situação não era “por luxo de pedagogia” que tentava melhorar qualitativamente a escola, “nos seus programas, nos seus métodos, nos seus prédios e nos seus professores. É porque, de outro modo, a escola não cumprirá sequer o modestíssimo ideal, já hodiernamente inadmissível, da alfabetização” (TEIXEIRA, 1997, p.169). Em relação à matemática, os dados também o preocuparam.

De modo geral, os resultados eram ainda mais desoladores do que os de leitura. No segundo ano pode-se dizer que, em média, o aluno sabia, um pouco, somar número de um só algarismo e, um pouco menos, subtrair de um número de dois algarismos, um ou outro de um só algarismo. No mais, só por exceção algum acertaria fazer a operação. No terceiro ano, podemos estender esse julgamento médio até a multiplicação por um algarismo, estando ainda em período de grande insegurança as operações um pouco mais complexas (TEIXEIRA, 1997, p.170).

Os resultados da aplicação dos testes padronizados foram fundamentais para a reorganização do sistema. Uma nova concepção política orientava sua ação: a necessidade da efetiva aprendizagem de todos, partindo do princípio de que “não basta haver escolas para os mais capazes: é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos: é indispensável que todos aprendam” (TEIXEIRA, 1997, p.166). Essa perspectiva de análise e entendimento da educação modificava a visão da organização e função da escola, visto que “antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites [...]” (TEIXEIRA, 1997, p.166). A partir da mudança proposta essa lógica é alterada.

Se, porém, a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverte. Aluno reprovado já não significa êxito de aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum (TEIXEIRA, 1997, p.166).

As mudanças propostas, do ensino básico à universidade, ocupavam-se dos aspectos qualitativos, sem perder de vista os quantitativos. Esse enfoque distinguia-se das políticas

anteriores. “Está claro que a educação era escassa em quantidade e em qualidade [...] Já no segundo ano, 1933, levamos adiante o empenho de não só melhorar qualitativamente a organização e os processos de ensino, mas ainda o de ampliar e estender facilidades de educação” (TEIXEIRA, 1997, p.197). Neste segundo ano de administração, após familiarizar o professorado com o novo método e com as novas técnicas pedagógicas, iniciou a ampliação da rede, com campanhas de expansão escolar (LIMA,1978). Na perspectiva de Clarice Nunes,

a reforma por ele conduzida empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravessou o espelho da cultura europeia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico. Retirou o problema da educação da tutela da Igreja e do governo federal. Todos esses aspectos marcam o caráter polêmico da sua gestão, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas (NUNES, 2010, p.25).

Nesta reforma, houve uma preocupação com a preparação do professor e acompanhamento das suas atividades docentes. Os esforços empreendidos “criaram um ambiente em que os agentes escolares cultivavam o sentimento da responsabilidade pela escola enquanto instituição pública” (NUNES, 2000, p.15). Para conseguir êxito na reforma, o ponto chave foi a confiança depositada no trabalho e no empenho dos docentes. Segundo Lima (1978, p. 115), “o professorado sentiu que se praticava uma assistência e não um controle de natureza coercitiva. Respeitava-se no sistema escolar o pensamento definido, organizador e coerente que o movia”. Neste sentido, ter a Diretoria de Instrução como um ponto de apoio e assistência ao trabalho docente e não apenas vigilância e cobrança sem respaldo fez diferença na condução do trabalho para a empatia e apoio dos professores.

Outra medida muito popular na gestão de Anísio Teixeira, “foi a criação dos cursos de extensão, continuação e aperfeiçoamento, mais tarde denominado ensino supletivo” (FÁVERO, 2001, p. 52) oportunizando espaço de aprendizagem para quem quisesse retornar aos bancos escolares. Estas iniciativas “sinalizaram uma posição corajosamente combativa no campo de lutas pela extensão dos serviços educativos, o que remetia, mesmo contraditoriamente, para um movimento de redistribuição dos bens sociais” (NUNES, 2000, p.15-16). Organizar uma escola que não fosse seletiva e primasse pelo aprendizado de todos, foi o desafio da gestão de Anísio Teixeira, que investiu na criação de uma ampla rede de ensino que se estendia da escola primária à Universidade.

Um dos expoentes desta Reforma foi o Instituto de Educação, implantado no Distrito Federal em 1932 e em São Paulo em 1933. Dirigidos o primeiro por Lourenço Filho e o segundo Fernando de Azevedo, constituíam uma integração do Jardim de Infância, Escolas Primária, Secundária e de Professores (LIMA, 1978). Em suas ações, o Instituto de Educação criava estratégias de profissionalização docente, tidas como modelares (VIDAL, 2005). Sua instalação, “no belo prédio da antiga Escola Normal, iniciativa de Fernando de Azevedo e construído na administração de Prado Júnior” (LIMA, 1978, p.115), demandou adaptações e recebeu material didático para a variedade dos cursos que oferecia: instalaram-se cinco novos laboratórios, duas oficinas destinadas a trabalhos manuais, gabinete de geografia, de ciências naturais, de estatística, três salas especiais para desenho e artes aplicadas, dois anfiteatros para aulas teóricas, gabinete médico e gabinete dentário. As instalações de secretaria e biblioteca foram quase inteiramente renovadas. O ginásio de educação física recebeu material adequado e foram construídos quarenta e oito banheiros para uso dos alunos. Foi construído também um campo de jogos desportivos e foi ainda instalado o museu de higiene e a biblioteca infantil.

O Instituto de Educação assegurava continuidade de ensino em todos os graus. “O mesmo aluno poderia passar nessas escolas 16 anos: 3 no Jardim de Infância, 5 na Escola Primária, 6 na Secundária, 2 ou mais na Escola de Professores”. Com esta iniciativa, elevava a formação para magistério ao nível superior no Brasil. Mais tarde, “ao incorporar-se o Instituto, em 1935, à Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores passou a denominar-se Escola de Educação” (LIMA, 1978, p.115).

Saviani (2009) discorreu sobre a formação de professores no Brasil sinalizando as variações e instabilidades dos dois últimos séculos; neste movimento, acenou para a organização dos Institutos de Educação, que, aos seus olhos, abriram uma nova fase nas propostas de formação docente, antes centrada na Escola Normal. Estavam pautados no ideário da escola nova, tinham como foco o ensino e a pesquisa educacional, “pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146).

Como era organizado o Instituto de Educação? Em busca de uma sólida formação teórico-prática orbitava, esse centro de formação de professores, em torno de uma escola cujo centro de gravidade eram os estabelecimentos anexos de ensino primário, que deveriam funcionar como laboratórios para demonstração (ensino modelo), para experimentação (ensino de novos métodos) e para prática de ensino (classes de aplicação) (LIMA, 1978).

Com vistas às mudanças assentadas no eixo do pensamento científico e da pesquisa científica no campo da educação, “a própria ideia de constituição de um Instituto de Educação relacionava-se à concepção de ensino laboratorial em um duplo sentido: ensino experimental e aluno experimentador” (VIDAL, 2000, p.76). É esta uma das conotações dadas na tentativa de estruturar cientificamente a formação docente. Ainda segundo a autora, “aglutinando, de forma integrada, as Escolas de Professores Secundárias e Primárias e o Jardim-de-infância servia como um campo de experimentação e observação do aluno, com vistas a destacar elementos para a construção de uma ciência da criança”.

O Instituto de Educação funcionava como uma verdadeira escola laboratório. Os conhecimentos, adquiridos nas aulas da Escola de Professores, voltavam para a sala Primária, mediante as atividades de Prática de Ensino. As/os professoras/es do Jardim de Infância e do ensino primário e secundário acostumavam-se a observar suas/seus alunas/alunos, anotar seu comportamento, realizar inquéritos e pesquisas; além de observarem e avaliarem o fazer das professorandas e serem, por essas, observadas/os e avaliadas/os. As professorandas engajavam-se, ainda, como pesquisadoras em trabalhos desenvolvidos no estabelecimento. Assim, investigavam, por exemplo, os hábitos alimentares das/dos alunas/os, a maturidade para a aprendizagem e as técnicas de ensino da escrita e da leitura (VIDAL, 1996, p.241).

Esta iniciativa de implantar um ensino laboratorial na escola possibilitava que o Instituto de Educação emplacasse um trabalho formativo centrado na constante reflexão sobre a prática docente. Segundo Diana Vidal (1996, p.241),

a organização das escolas no Instituto, concentrando alunos e alunas por um período de 16 anos consecutivos - três anos de jardim, cinco de primário, cinco de secundário, um de complementar e dois de magistério - , permitia "não só a observação continuada da criança e do adolescente, nas fases de maior interesse para a educação escolar, e a experimentação, com rigoroso controle dos resultados, dos processos didáticos modernos, como também o arquivo de dados objetivos para o estudo do escolar brasileiro. Ao INSTITUTO está naturalmente reservado o papel de arquivo de pesquisas educacionais, as quais poderão vir a ter sensível influência no pensamento pedagógico do país, uma vez elaboradas e publicadas"(TEIXEIRA, 1935, p. 166).

Diana Vidal foi aluna do Instituto de Educação desde o jardim-de-infância até o Curso Normal em período mais recente. Em sua tese de doutoramento centrou-se nesta temática, à procura de um passado que ainda não sendo o dela, “ainda estava inscrito nas paredes do edifício e no corpo de pessoas que conheci” (VIDAL, 2000, p.72). Discorreu sobre a formação de professores desse período e apontou aspectos importantes para

pensarmos o legado de Anísio Teixeira. Sobre a composição do corpo discente havia uma intencional predominância feminina:

Produzida como uma instituição de frequência majoritariamente feminina, o artigo 60, do decreto 5.000, de 11 de julho de 1934, determinava que 90% da matrícula fosse efetuada por mulheres, e constituída como de nível superior, prevendo o decreto 3.810, de 19 de março de 1932, a frequência obrigatória à Escola Secundária do Instituto de Educação para admissão no curso de formação para o magistério, as candidatas à Escola de Professores iniciavam seu percurso de formação docente, ingressando, aos 13 anos de idade, na escola Secundária, após passar por uma rigorosa seleção (VIDAL, 2000, p.73).

A seleção era abrangente, continha exames de saúde, testes de inteligência, prova escrita sobre conteúdos de aritmética e português, prova oral sobre o conteúdo de distintas disciplinas, exame de desenho, entre outros. Ainda segundo a autora, “a frequência obrigatória à Escola Secundária para acesso à Escola de Professores reforçava as práticas de seleção iniciadas com o exame de admissão” (VIDAL, 2000, p. 74). Tais medidas promoviam e distinguiam as professoras ali formadas.

O currículo do Instituto incluía as seguintes disciplinas: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino, contemplando três aspectos: “a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação” (SAVIANI, 2009, p.146).

Na representação do Instituto como laboratório, a Prática de Ensino assumia um lugar fundamental. “Prática passava a ser uma atividade científica, com procedimentos determinados, em sequência estabelecida por professores especialistas em harmonia aos interesses da escola primária, emitidos pelo diretor e pelo corpo docente” (VIDAL, 2000, p. 77). Ainda segundo a autora, no segundo ano do curso regular de formação de professores a Prática passava a ser disciplina, ocupando três trimestres, com carga horária mínima semanal de 12 horas. A cada trimestre havia atividades específicas que as preparavam para o exercício do magistério. Na primeira fase as alunas eram treinadas para observar. O olhar era disciplinado através de uma série de exercícios nas aulas de psicologia educacional, utilizando técnicas de observação da atividade infantil, com auxílio de projeção cinematográfica. “Os objetivos dessa primeira fase eram capacitar as alunas-mestres a compreender e analisar a situação da classe observada, na sua organização material e em seu

ambiente psicológico, e desenvolver, nas professorandas, o senso crítico para com o próprio trabalho” (VIDAL, 2000, p.77).

A atividade da segunda fase era a participação. Num curto espaço de tempo, entre 20 e 30 minutos, as alunas vivenciavam uma situação de ensino. A atividade era preparada pela aluna-mestre, com orientações da professora regente. O desenvolvimento da atividade era observado por outras alunas-mestres, pela professora-regente e pela assistente na Seção de Prática que seguiam um roteiro previamente preparado. Os resultados da observação eram discutidos em grupo, com vistas ao desenvolvimento da autocrítica das alunas. “Ao todo, cada aluna chegava a participar de oito a dez situações de ensino e a observar mais de sessenta” (VIDAL, 2000, p.78). Os objetivos desta etapa da Prática de Ensino era colocar as alunas em contato direto com a sala de aula, em situações “estudadas, planejadas e controladas, de maneira a despertar-lhes a compreensão da marcha da aprendizagem, habilitando-as a saber analisar momentos oportunos de motivação, de exercícios de criação, fixação ou revisão; e recursos de tempo, material e programa” (VIDAL, 2000, p.78).

A atividade da terceira e última fase era a direção de classe. Nesta etapa, a aluna-mestre assumia o comando da classe por três horas. “Nesse período, além de expansão das capacidades docentes, a disciplina preocupava-se em habilitar as professorandas na prática de escrituração e correspondência escolar e no uso de biblioteca e museu.” (VIDAL, 2000, p.78). A reflexão sobre a prática era constante. As avaliações, críticas e sugestões recebidas no decorrer da disciplina faziam com que as alunas repensassem e aprimorassem sua prática. Tal criticidade não se restringia à própria avaliação do desempenho, eram chamadas também a opinar sobre o desenvolvimento do curso. A Prática de Ensino, e o olhar crítico sobre ela, sinalizava deficiências, no estudo das matérias, em relação à análise dos programas e ao excessivo número de aulas, entre outros (VIDAL, 2000). Da mesma maneira que olhavam criticamente para a organização do ensino, as alunas eram instadas a refletir sobre sua prática pedagógica e de seus pares, emitindo pareceres. Ainda segundo a autora, formar professores, na visão de Anísio, “era desenvolver atitude científica, prepará-los para os desafios da profissão, munindo-os de um saber técnico específico, de um instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução de problemas práticos e na realização de pesquisas” (VIDAL, 2000, p.86). Contudo, ressalta que a técnica não era apresentada como um instrumento absolutamente seguro. Era considerada mais uma arte prática do que uma ciência aplicada, sendo seu exercício atividade que demandava “intuição, prática e devotamento do professor” (VIDAL, 2000, p. 86).

Para realizar os estudos com base experimental, as alunas realizavam inquéritos em diferentes disciplinas. Segundo Vidal (1996, p.247), não bastava que os inquéritos fossem realizados; era imprescindível publicá-los; só assim as pesquisas educacionais poderiam influenciar o "pensamento pedagógico do país", como afirmara Anísio Teixeira. Contribuiu muito neste processo a criação da revista Arquivos do Instituto de Educação. Para a autora, “a revista Arquivos do Instituto de Educação vai desempenhar, então, um papel fundamental na divulgação dos estudos efetuados pelo Instituto” (VIDAL, 1996, p.247).

Outra experiência testada no Instituto de Educação foi a transmissão de programas educativos radiofônicos. Esta atividade experimental iniciou em 1934, com a inauguração de uma estação transmissora radiofônica, instalada no prédio do Instituto. Começou a transmitir três programas diários: A Hora Infantil, o Jornal dos Professores e o Suplemento Musical. O programa A Hora Infantil contou com a inscrição de 1.110 crianças, muitas das quais se correspondiam com as professoras do programa. Ao todo, foram remetidos 10.800 trabalhos, entre composições escritas, desenhos e modelagens. O Jornal dos Professores levou ao ar 309 palestras e conferências sobre artes, ciências e literatura (VIDAL, 1996).

Todo este trabalho foi bruscamente interrompido em razão das intercorrências políticas. “Em 1939, com a extinção da Universidade do Distrito Federal, o Instituto de Educação voltaria a formar professores, em nível secundário, entretanto, deixando seu ensino de ter caráter de ensino superior”. Ainda segundo a autora, “pouco a pouco, esmaecia no Instituto de Educação sua função de escola laboratório. Ao Inep, passava-se a responsabilidade de produzir uma ciência pedagógica adaptada às condições brasileiras” (VIDAL, 1996, p. 254).

Qual o lugar da formação de docentes na reforma? A formação de docentes, como vimos, ocupou lugar central nesta reforma. Ela era “mais que prioritária na política educacional de Anísio” (LIMA, 1978, p.115). Antes destas medidas, era comum a formação docente acontecer em curso secundário ao qual eram agregadas as cadeiras de psicologia e pedagogia. Fernando de Azevedo estabeleceu curso preparatório de dois anos para a Escola Normal em 1928, e Anísio elevou a formação ao nível superior. A luta pela profissionalização do magistério intensificou-se e teve no Instituto de Educação um de seus expoentes. O epicentro do debate passou a ser a reflexão sobre a prática pedagógica ancorada em bases científicas. Para Vidal (2005, p.06),

afastada do primado da vocação inata, a concepção de docência defendida por educadores atuantes na Escola, como M.B. Lourenço Filho e Anísio

Teixeira, insistia na eficiência da formação profissional, voltadas às especificidades do exercício do magistério, centrado na reflexão sobre a prática pedagógica. A arte de ensinar, dimensão prática da docência, se entrelaçava, em posição de igualdade, à ciência da educação.

Elevar a nível universitário a preparação do magistério “constituiu a primeira tentativa realizada no Brasil para a formação intencional e regular de mestres para a escola progressiva”. A proposta pedagógica da escola progressiva direcionava sua organização seguindo a dinâmica da própria vida, estimulando a autonomia e envolvimento dos alunos na escolha de seus projetos. Professores, diretores, orientadores, “atestariam nas práticas da escola progressiva, enriquecida pelos cursos de música, desenho, artes industriais, educação física, recreação e jogos, o papel renovador do Instituto de Educação na filosofia educacional brasileira” (LIMA, 1978, p.116). Em relação à estrutura, vimos que o Instituto de Educação abrigava os institutos de pesquisas educacionais, biblioteca central de educação e bibliotecas escolares, filmoteca, museus escolares e radiodifusão. Esta ampla estrutura nos remete às palavras de Anísio:

O que devem desejar os educadores brasileiros é que a escola não falhe à sua missão; é que a escola forme a inteligência e forme o caráter. Mas, para tanto, urge que preparemos o ambiente, que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada, e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas o mestre da arte difícil de bem viver (TEIXEIRA,1997, p. 83).

Para Vidal (2005, p.09), “como político da educação e intelectual, Teixeira ajudara a constituir um lugar de preparo docente, no Rio de Janeiro, que se queria atual e exemplar”. No entender de Xavier (2000), a marca particular de Anísio Teixeira seria a atenção dispensada à formação de professores, tanto que este é o cerne do projeto da Universidade do Distrito Federal. Esta Universidade aparece como “ápice de um processo que Anísio chamava de ‘transformação ampliativa’ da antiga Escola Normal em Instituto, que se completava com sua absorção pela universidade” (MENDONÇA, 2002, p.26). Neste projeto ousado e renovador, a escola para a formação de professores teve papel absolutamente central. A expectativa era romper com o autodidatismo que caracterizava grande parte do magistério no país (NUNES, 2000), concretizando um projeto integrado de educação a ser desenvolvido na capital da República, no qual a educação superior deveria estar em harmonia com os demais níveis de ensino” (FÁVERO, 2008, p. 168). Mendonça (2002)

reafirma os estudos de Fávero sinalizando que, além da preparação de professores para todos os níveis de ensino, a UDF também tinha como objetivo ser um centro de documentação e pesquisa educacional para dar suporte à organização pedagógica nas escolas. Embora tivesse funcionado em um curto espaço de tempo, “a UDF constituiu uma de nossas experiências universitárias mais inovadoras. Sua proposta era original no tocante à sua concepção global e estrutura de organização, assim como ao papel e alcance atribuídos à sua Escola de Educação” (MENDONÇA, 2002, p.30).

Os projetos desenvolvidos nesta reforma foram interrompidos por questões políticas com o advento do Estado Novo. Os desdobramentos deste trabalho acompanharão toda a vida pública de Anísio. Os princípios para organização da educação que orientaram esta reforma conduzirão outras experiências que desenvolverá ao longo de sua vida, em especial, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como a Escola-parque de Salvador.

4.3 Anotações sobre as ações para a formação docente no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP¹¹

Para discorrer sobre as ações de Anísio Teixeira para a formação e capacitação de docentes no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, organizamos o texto a partir das seguintes questões: O que é o INEP? Quais ações foram implementadas por Anísio? O que era o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais? Como era vista a formação docente? Para respondê-las, utilizamos como fontes as cartas redigidas por Anísio; o Discurso de Posse na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (TEIXEIRA, 1952); os estudos específicos realizados por Nunes (2000) e Xavier (1999); e ainda os registros de Lima (1978) e Viana Filho (1990).

Como vimos, em 1951 Anísio Teixeira assumiu, no Rio de Janeiro, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, transformando-a na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bastante reconhecida pelos investimentos em capacitação de docentes para a pesquisa e no fomento à pós-graduação no país. Em razão do desaparecimento de Murilo Braga de Carvalho em um

¹¹ A denominação atual do INEP é: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.**

acidente aéreo, em 1952, Anísio assumiu também a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), permanecendo até 1964 (LIMA, 1978).

O que é o Inep? É um órgão ligado ao Ministério da Educação. Foi criado em janeiro de 1937 e chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Segundo as informações sobre sua história, disponibilizadas em site próprio¹², no ano seguinte à sua criação, sob a direção de Lourenço Filho, foi publicado um Decreto-lei que regulamentava sua organização e estrutura, alterando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Destinava-se a desenvolver inquéritos, estudos e pesquisas para subsidiar as ações educacionais (VIDAL, 1996). Organizava a documentação sobre doutrinas e técnicas pedagógicas. Mantinha intercâmbio com instituições nacionais e internacionais. Prestava assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação. Além disso, sistematizava e divulgava os trabalhos realizados por instituições pedagógicas no país, mediante programas de rádio e publicações. A publicação mais conhecida é a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944.

Quando Anísio Teixeira assumiu a direção encontrou o Instituto esvaziado de suas funções precípuas, prevalecendo “a função primordial de distribuir verbas para os deputados construírem escolas rurais, para, em seguida, forçar o Estado a nomear as professoras por eles indicadas” (NUNES, 2000d, p.15). Anísio conhecia com profundidade os problemas que precisavam ser enfrentados e tinha propostas para resolvê-los enfatizando a pesquisa científica. A expectativa de seu trabalho neste órgão era conseguir “uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, o exame do que foi feito e como foi feito e a iniciativa de inquéritos pelos quais se possa medir a qualidade de nosso ensino” (LIMA, 1978, p.158). No discurso de sua posse como diretor do INEP, afirmou que as funções do Instituto ganhariam amplitude; vislumbrava torná-lo um centro de referência para o magistério, formando uma consciência educacional comum para dirigir e orientar a escola brasileira, “ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que este Ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e todas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil” (TEIXEIRA, 1952).

Na leitura de Clarice Nunes (2000c, p.161), Anísio Teixeira fez do Inep uma “instância de condução da política educacional dentro do Ministério da Educação e Cultura

¹² Disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>.

(MEC), pelo manejo e destinação de verbas e pela criação de uma infraestrutura para a pesquisa social e educacional no país que colocou, lado a lado, cientistas e educadores em projetos comuns”.

Quais ações foram implementadas por Anísio? Para vencer as dificuldades administrativas e fazer o Instituto funcionar de modo que contribuísse com a organização da educação e seus ensejos democráticos, estabeleceu o lançamento de uma campanha extraordinária de educação que abarcava diferentes modalidades e níveis de ensino, e que possibilitava a realização de “acordos, contratos e convênios com organizações técnicas e de ensino e com especialistas externos aos quadros do INEP e à burocracia do MEC” (NUNES, 2000d, p.16).

As primeiras campanhas, em 1953, foram a Campanha de Levantamento de Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar – CILEME, “com o objetivo de dotar o MEC de um quadro descritivo e interpretativo do ensino médio e elementar em nível nacional” e como desdobramento, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino – CALDEME, “cujo objetivo era estabelecer as bases para a elaboração de manuais que funcionassem como guias para o professorado secundário, nas diferentes disciplinas do currículo do ensino de grau médio e/ou secundário” (NUNES, 2000d, p.16). Cumprindo a tarefa de dar assistência técnica e fomentar os estudos educacionais a CILEME e a CALDEME se confirmaram como ações que pretendiam realizar estudos “sobre programas escolares, sobre as matérias do curso médio, e a elaborar para uso do magistério manuais de ensino destinados a consolidar conquistas pedagógicas ou renovar-lhe os métodos” (TEIXEIRA, 1956).

Em seu discurso de posse, Teixeira (1952) já anunciava estas ações para dar suporte ao trabalho dos professores. Elas se dariam a partir da elaboração dos inquéritos investigativos que buscavam conhecer as condições de ensino de cada Estado. Em seu prognóstico, afirmava que

se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos (TEIXEIRA, 1952).

Para Nunes (2000), estas primeiras campanhas desenvolvidas pelo INEP foram antecipações das futuras atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE. Ainda segundo o texto, os centros deveriam entrar em pleno funcionamento em 1956.

O que era o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE? O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi uma instituição criada em 1956 para promover o desenvolvimento de pesquisas sobre educação a fim de subsidiar políticas públicas (XAVIER, 1999). Criado por Anísio Teixeira, com envolvimento da UNESCO, este Centro de Pesquisas tinha como objetivos coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Reuniu educadores e cientistas sociais para o “estudo da educação em suas diferentes modalidades e níveis e ao estudo da sociedade brasileira, a que se deviam ajustar os múltiplos sistemas escolares brasileiros. Tratava-se de pesquisa social e humana em grande escala e de manifesto alcance” (TEIXEIRA, 1967). Os objetivos fundamentais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais eram “recolher, elaborar e divulgar documentação pedagógica; realizar e estimular estudos e pesquisas pedagógicas; realizar o aperfeiçoamento e a especialização de professor primário e de curso normal, bem como de administradores e orientadores educacionais” (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001, p. 209).

O Centro de Pesquisas era organizado em quatro divisões autônomas, além do setor administrativo e da biblioteca, para o registro e a sistematização de dados levantados nos inquéritos e diagnósticos: a Divisão de Pesquisa Educacional (DEPE); a Divisão de Pesquisa Social (DEPS); a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP); e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). Esta estrutura foi criada para a formação de um nicho de estudos sobre educação. Com este objetivo, organizou um vasto acervo bibliográfico e documental para levar ao magistério as inovações pedagógicas e o resultado das pesquisas (XAVIER, 1999). O Centro funcionava como órgão de consulta, produzia informativos e “levantamentos sobre os sistemas escolares quanto à programação na Escola Primária, à caracterização do ensino normal, quanto à avaliação dos sistemas educacionais dos Estados” (LIMA, 1978, p.159).

Em carta ao Ministro da Educação, professor Cândido da Mota Filho, Anísio Teixeira (1954) apontou, com detalhes, os objetivos fundamentais do CBPE. O primeiro era “a pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças - visando a uma interpretação regional do país tão exata quanto possível”. Deste objetivo derivaria “a

formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar aquelas condições e tendências no sentido do desenvolvimento desejável de cada região do país”. Apontando para a pesquisa das condições escolares nas diversas regiões do Brasil, Anísio sugeria que se levantassem os “recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo de ensino”. A intenção era “apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Cândido Mota Filho, 1954).

Estas pesquisas, ancoradas nos estudos antropológicos e das ciências sociais, direcionariam a política institucional. Na correspondência, Anísio menciona os encaminhamentos que seriam dados a partir das pesquisas. O primeiro consistia em “elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos”. O segundo era “elaborar, baseados nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc”. Além disso, junto “com o trabalho de pesquisa, interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico, e por meio dele, o Centro treinará administradores e especialistas em educação para abastecer os Estados e os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Cândido Mota Filho, 1954).

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) ramificou-se em Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), com a mesma estrutura, organização e objetivos. Foram distribuídos e funcionaram em cinco Estados da federação: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia, permitindo a regionalização da pesquisa.

Em São Paulo, o Centro Regional ficou sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo, “articulou-se com a Universidade e daí tirou forças de propulsão e prestígio”. No Rio Grande do Sul, funcionou em Porto Alegre, foi conduzido por Eloah Ribeiro Kunz, e se associou “à Universidade pela sua faculdade de filosofia”. Em Pernambuco, foi organizado em Recife, sob a direção de Gilberto Freyre, “apenas ligado ao INEP, numa dependência mais financeira do que administrativa” (TEIXEIRA, 1967). Em Minas Gerais, foi organizado em Belo Horizonte, “com a Secretaria de Educação e com o programa

americano-brasileiro de aperfeiçoamento do magistério, fazendo-se o centro de maior projeção nos estudos relativos à didática da escola primária” ficou sob a responsabilidade de Mário Casasanta (BIOBIBLIOGRAFIA, 2001).

Na Bahia, sob a direção de Luiz Ribeiro de Sena, o Centro Regional foi organizado em Salvador, “articulado com a Secretaria de Educação, fez-se, sobretudo, um centro de experimentação do ensino primário, com uma escola experimental primária, mantida, durante seis anos, e este centro de demonstração do ensino primário, onde também se processa o trabalho de aperfeiçoamento do magistério primário”. No Rio de Janeiro, “o Centro Brasileiro fez-se mais diretamente uma expansão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, absorvendo seus antigos serviços de estudos, de documentação, de biblioteca e desenvolvendo a divisão de aperfeiçoamento do magistério, com a manutenção de uma escola primária de demonstração, graças à cooperação da Secretaria de Educação”. Anísio concluiu: “Como se vê, toda a expansão do INEP fez-se na base de uma evidente precariedade” (TEIXEIRA, 1967).

Na carta a Cândido Mota Filho, Anísio registrou os três objetivos fundamentais destes Centros Regionais de Pesquisas Educacionais: “recolher, elaborar e divulgar documentação pedagógica”; “realizar e estimular estudos e pesquisas pedagógicas”; e “realizar o aperfeiçoamento e a especialização de professor primário e de Curso Normal, bem como de administradores e orientadores educacionais e pessoal dos órgãos de estudo dos problemas da educação” (TEIXEIRA, Anísio. Carta a Cândido Mota Filho, 1954).

No entendimento de Xavier (1999, p.31), a fundação deste centro de pesquisas foi uma estratégia no movimento da reforma do ensino para fomentar o estudo científico da educação. Esta “consistiu em abrir espaços institucionais que funcionassem como *locus* da atuação de intelectuais dispostos a contribuir na implementação de projetos políticos demandados pelo poder público estatal”. Nunes (2000d, p.19) observa que “a criação do CBPE e dos Centros Regionais criaram uma estrutura ‘quase’ paralela à estrutura do MEC para gerenciar a educação”. Tratava-se de um “organismo peculiar – nem totalmente dependente, nem totalmente autônomo do Estado”. Sobre seu funcionamento, Anísio explica:

O Centro é uma conjugação de esforços do Ministério da Educação e do Governo do Estado, mas nem um nem outro o reconhecem plenamente em seus objetivos, seus métodos e o alcance do seu serviço. É como uma experiência de laboratório compreendida pelo pesquisador, porém, mais ou menos ignorada pelo administrador geral, junto ao qual se tem

constantemente de lutar por providências e recursos. Está claro que se encontram nessa posição não só os que aqui trabalham mas também os que, do Rio, têm a responsabilidade do empreendimento. Assim trabalhei eu nos doze anos em que fui seu diretor. Os órgãos propriamente de cultura do Ministério ou reduzem seu programa ao mínimo possível, ou entram em dificuldades de toda ordem. O sistema é um sistema de atividades burocráticas, isto é, atividades de papéis e tudo que sair dessa categoria tem condições precárias de funcionamento. [...] E não foi por outra razão que busquei, sempre que possível, pela fórmula de convênio, dar aos centros regime de autonomia. (TEIXEIRA, 1967)

Como era vista a formação docente? Aos olhos de Anísio, um desafio e uma prioridade. Em seu discurso de posse como diretor do INEP, em 1952, afirmou que “não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores”. A formação de docentes era um problema a ser enfrentado concomitante às questões do ensino. Como diretor do Inep, promoveu uma série de iniciativas voltadas para o treinamento, capacitação e reciclagem de professores, mediante cursos intensivos, cursos de férias e a criação de escolas de demonstração e experimentação pedagógica (FÁVERO, 2001).

Para Xavier (2000, p.44), a criação de uma Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) na estrutura do Centro de Pesquisas e um “conjunto de atividades relativas à formação e especialização de profissionais para atuarem no campo da educação, incentivados pelo CBPE, comprovam a centralidade atribuída por Anísio Teixeira à profissionalização e à reprodução de quadros para a educação”. A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério era responsável pela criação da escola experimental cuja proposta e organização foram endossadas por Anísio Teixeira. Segundo Nunes (2000d), no plano de criação e organização do CBPE estava prevista a cooperação e articulação entre educadores e cientistas sociais para investigação dos problemas educacionais que não eram estudados na universidade, em especial o ensino primário.

Em seu discurso de posse na direção do INEP, Anísio sinalizou a centralidade do trabalho na pesquisa educacional, via inquéritos, para a formação de docentes e elaboração de material pedagógico. Defendia então a aplicação de inquéritos objetivos para coletar dados e orientar as ações. “Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às práticas educacionais”. Com eles, vislumbrava-se medir a educação “em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar,

por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los” (TEIXEIRA, 1952).

Viana Filho (1990, p.140) reporta-se a uma carta de Anísio datada de março de 1958 dirigida a Fernando de Azevedo. Marcada pela franqueza, o documento registra a preocupação com a formação docente:

Ora, sendo o Centro um núcleo de pesquisas aplicadas em futuras escolas de demonstração à maneira dos hospitais de clínica das faculdades de medicina, temos de preparar todo um *staff* de educadores capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-la por meio de estudos científicos reconstruindo essa arte para lhe dar uma progressiva base científica. Como iremos fazer isto com os professores que temos? A formação que recebem nas escolas normais é, hoje, nenhuma. A prática que fazem nas escolas é cega, empírica e improvisada. Os professores das escolas de filosofia serão melhores no preparo propriamente acadêmico mas no tratamento profissional (em suas especialidades) também nada aprendem. As cadeiras chamadas didáticas não chegam a ser o que já *Academus* ensinaria (VIANA FILHO, 1990, p.141)

Em relação à formação de docentes no Brasil, os complicadores eram a escala e a urgência. Anísio fez uma analogia com a guerra para dimensionar as dificuldades, disse comparativamente que necessitamos capacitar os profissionais em meio às batalhas já em curso. Esboçando uma escola de educação para a formação dos professores afirmou que dificilmente se poderia exagerar com a vastidão dos estudos e problemas que afetam uma escola com esta finalidade: “Cabe-lhe o estudo dos sistemas de ensino e de sua administração e operação, o estudo do aluno em sua variedade e diversificação e o estudo dos currículos e programas, que, praticamente, envolverão todo o saber, experiência e prática do homem dentro da sua civilização” (TEIXEIRA, 2010, p.48). A educação representa a formação do homem e a mobilização do esforço coletivo de espécie para manutenção e desenvolvimento da própria civilização. Neste sentido, é sinal de inteligência uma “ação de preparo do magistério e de toda a complexa organização de métodos e técnica de ensino e treinamento, pela qual se mobiliza o saber existente para sua aplicação e difusão” (TEIXEIRA, 2010, p.48).

Esta escola de educação seria responsável pela formação dos professores que, ancorados no método científico e no trabalho em equipe, desenvolveriam formas de trabalho pedagógico preocupadas com o aprendizado de cada aluno. Comparando o trabalho a ser desenvolvido com o médico que trabalha no hospital e para atender o paciente necessita do trabalho de vários especialistas e técnicos, entende que o professor deve conhecer a organização escolar como um todo e especializar-se na atividade educacional pela qual será

responsável. Não é uma tarefa fácil, ao contrário; é complexa e exige estudos e dedicação. “A multiplicidade de saberes envolvidos na educação decorre da extrema complexidade dessa atividade, que compreende o homem, a sociedade e todas as culturas dessa sociedade”. Observa ainda que é mais do que isto: “como essa atividade se exerce sobre grupos e é, em essência, individual, a contradição ou distância entre o coletivo e o individual está sempre presente, dando duas dimensões à atividade e, por isto mesmo, maior dificuldade de controle e eficácia” (TEIXEIRA, 2010, p.53).

Anísio atribuía à Filosofia um papel fundamental na prática e no processo formativo dos docentes. Na estrutura geral pensada para a formação de professores, “a filosofia coroava esse curso, incluída entre as disciplinas de síntese, que permitiriam dar ao futuro professor ‘a visão social e filosófica do seu trabalho e das teorias que o iluminam e explicam’” (MENDONÇA,1997, p.164). A defesa mais enfática de Anísio em relação à formação de docentes era constituir uma base científica sólida que permitisse ao professor transitar com segurança em conhecimentos sobre biologia, psicologia, sociologia, história, estatística e administração, além de ter uma boa preparação didático-metodológica para atuar. A filosofia teria um papel central porque devia, em seu entender, desempenhar uma função integradora nesse processo formativo.

Investindo na estrutura pública para fomentar a pesquisa e com ela aprofundar a formação de docentes, enfrentou os interesses de políticos locais que barganhavam as vagas de contratação de professores em suas cidades e vilarejos. Deparou-se também com a força e resistência das instituições confessionais, particularmente os bispos católicos, que tinham o controle sobre a maioria das escolas que faziam essa formação:

Através de convênios do Inep com as secretarias estaduais, o MEC se propunha a equipar escolas que ampliassem a escolaridade primária para seis anos, a construir centros de aperfeiçoamento docente. Com essas medidas, que canalizavam verbas públicas para instituições públicas, e a defesa do controle da formação do professor primário pelo poder público, através do exame de estado, ele irritou as instituições confessionais católicas e os deputados interessados no fornecimento de verba do Inep para a construção de escolas rurais transformadas em moeda de troca eleitoral (NUNES, 2000c, p.161).

As atividades propostas por Anísio no INEP contrariavam esses interesses e logo os ataques ao trabalho desenvolvido cresceram. Foi neste espaço que se intensificou a luta de Anísio Teixeira em defesa da escola pública brasileira. O embate com os bispos católicos durou em torno de dois anos. Sem recuar de suas posições, procurou avançar, sustentando a

realização de um exame de estado para controle da formação de professores, até então nas escolas normais mantidas pela Igreja Católica. Além disso, permitiu que “serviços de orientação pedagógica fossem realizados juntos às Escolas Normais por técnicos americanos, o que causou grande polêmica” (NUNES, 2000d, p.22). Este trabalho estava vinculado ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), entre nos anos 1956 e 1964.

O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar foi executado pelo INEP e visava qualificar o professor primário com recursos de um acordo bilateral entre o governo do Brasil e Estados Unidos. Sua ação centrou-se em “treinamento dos professores de escolas normais e a produção de material didático de apoio ao ensino em escolas primárias e normais de todo o país” (NUNES, 2000d, p.22-23). Segundo a autora, o que estava em pauta era uma tentativa de preparação eficiente dos docentes através de inovações metodológicas. Dentre os objetivos do Programa estavam a formação de quadros de instrutores de professores de Ensino Normal para diversas Escolas Normais brasileiras e a elaboração, publicação e aquisição de textos didáticos tanto para as Escolas Normais quanto para as elementares. Nunes (2000d) ressalta ainda que a experiência do PABAE revestiu-se de ambiguidade, pois, de um lado, exerceu influência no ensino primário brasileiro, mas por outro, não foi assimilada, pois sua existência desencadeou diversos conflitos em campos ideológicos, sociais e políticos.

Todo o trabalho desenvolvido à frente do INEP foi interrompido por questões políticas. A partir da década de 1960 houve um processo de esvaziamento do CBPE que culminou com perseguições no novo regime. “Com o movimento político-militar de 1964, o INEP perdeu sua característica de agência de produção de pesquisa, transformando-se em órgão essencialmente burocrático e, posteriormente, em agência financiadora de pesquisas e estudos na área” (XAVIER, 1999, p.246). Mais uma vez, com a ditadura militar, “se frustrava a tentativa de tornar a educação uma área de investigação acadêmica” (NUNES, 2000c, p.262). Ainda segundo a autora, as atividades desenvolvidas durante a gestão de Anísio foram alteradas, as publicações importantes foram suspensas e os “acervos documentais e bibliográficos, laboriosamente organizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, foram dilapidados”. A política de formação docente não teve seus pilares assegurados e seguiu por distintos caminhos, chegando aos nossos dias com inúmeras fragilidades.

Frutos de ações do INEP, passamos a relatar as duas experiências de organização escolar: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola Cidade da Alegria, para conhecermos a proposta pedagógica de uma escola anisiana. É importante lembrar que eram escolas públicas, mantidas com recursos federais, como destacou Anísio em texto sobre a Escola-parque, dizendo que é essa relação com o governo federal “que dá a este Centro a autonomia mínima indispensável para sua existência. Estas escolas são escolas do Estado, confiadas ao Centro para a experiência que aqui se realiza, graças aos recursos federais a elas atribuídos por intermédio do INEP” (TEIXEIRA, 1967). Mantidas com recursos federais, estas escolas realizaram experiências pedagógicas importantes. Aos nossos olhos, apontam para a centralidade do trabalho docente no desenvolvimento e aplicação de uma metodologia de ensino centrada no aluno.

5. A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS ANISIANAS

Para esta seção centraremos o debate na proposta pedagógica defendida por Anísio Teixeira na organização das escolas nas reformas que empreendeu. Direcionaremos o olhar para duas experiências: a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecida como Escola-parque, e a Escola Cidade da Alegria, ambas realizadas em Salvador. As duas experiências foram ações desenvolvidas ou viabilizadas quando Anísio esteve à frente do INEP, tendo como objetivo a formação docente e a melhoria do ensino primário.

5.1 A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola-parque, era uma proposta experimental de educação integral que propugnava oferecer, às crianças e adolescentes, educação primária pautada no ideário da escola progressiva. Anísio Teixeira preocupava-se com a qualidade da educação ofertada e projetou este centro como contraponto à improvisação da escola primária existente. Para Assmar (2001, p. 91), a “sua proposta de trabalho visualizava a implantação de uma educação formal de qualidade, concebida e administrada pelo Estado, contemplando a igualdade de condições e oportunidades para todos”. Além de uma proposta de educação integral idealizada para ser a obra norteadora de uma política educacional no país, Anísio sustentava que a “escola primária é o instrumento mais deliberado e intencionalmente dirigível na dinâmica da sociedade. Portanto, não podia ser improvisada” (LIMA, 1978, p. 152). Para contemplar este posto atribuído à educação, foi planejado um modelo de escola para expandir a oferta do ensino elementar em moldes inovadores. Em livro sobre a trajetória de Anísio Teixeira, Clarice Nunes enuncia:

A educação foi para ele um valor sagrado. A indiferença inaciana, extremamente ativa e vigorosa nele, foi colocada a serviço da causa pública à qual se dedicou e que o levou não só a enfrentar lutas duras, mas também incluiu uma das mais belas realizações da educação popular no país, já no final da década de 1940: a conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral. De novo, uma escola feliz, que reunia às

classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural (NUNES, 2010, p.30).

É para essa experiência que direcionaremos nosso olhar, partindo das seguintes questões que organizam o texto: Como surgiu esta organização escolar? Qual era sua proposta pedagógica? Quais suas dificuldades e conquistas? A experiência se propagou? Para respondê-las, recorreremos às obras do autor sobre essas experiências, seus discursos, e às produções de seus interlocutores e de pesquisadores que se dedicaram ao seu legado.

Como surgiu esta organização escolar? A proposta para a organização de um centro educacional que oferecesse educação integral surgiu a partir de um desafio lançado a Anísio Teixeira pelo governador Otávio Mangabeira, em 1947, para resolver o problema da infância abandonada. Anísio retomava o comando da educação baiana e desenvolvia um projeto para renovar a educação em todo Estado. Trabalhou com o plano de edificações escolares, que também buscava solução “para o problema do atendimento escolar em prédios escolares que permitissem substituir as aulas realizadas em salas acanhadas e nas residências das professoras, criando, assim, condições para o funcionamento de escolas em tempo integral” (ALMEIDA, 2001, p.129).

Seu intento era realizar as mudanças necessárias para ampliar a escolaridade comum e obrigatória. Dada a demanda, havia muito a fazer e as muitas dificuldades políticas e financeiras “levaram-no a um plano prioritário: a criação de um centro de educação popular em nível primário, que funcionaria em tempo integral e como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes, no futuro, por toda cidade de Salvador” (ÉBOLI, 2000, p.02). Tendo em mente o pedido do governador ao organizar o plano de edificações, inferiu que as escolas de tempo integral eram a solução para a infância abandonada. No discurso de inauguração do centro educacional, Teixeira dimensionou o problema: “entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada”. O abandono em casa era caracterizado pela ausência de um lar que educasse. Ainda que houvesse escola, “na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado” (TEIXEIRA, 1959).

Com o propósito de atender a infância em desamparo, no lar e na própria escola improvisada, mobilizou esforços para esboçar uma escola que solucionasse os problemas da educação popular da capital. Reuniu, então, um grupo de profissionais para pensar o projeto arquitetônico e pedagógico para o funcionamento desta proposta vanguardista de ensino.

“Os projetos para a construção do CECR foram encomendados ao escritório de arquitetura de Paulo de Assis Ribeiro, que contou com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte” (ÉBOLI, 2000, p.02). Neste projeto foi pensado um conjunto de prédios articulados para formar o centro educacional. Constavam do projeto “quatro Escolas-classe em nível primário para mil alunos cada uma, com funcionamento em dois turnos”, estas quatro escolas-classe seriam alocadas próximas a “uma Escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo” (ÉBOLI, 2000, p.03). Este conjunto de edificações de quatro escolas-classe e uma escola-parque era o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Foi edificado em bairro periférico da capital baiana, intencionalmente escolhido pela condição de precariedade e extrema pobreza. Era uma região abandonada que se constituiu em um espaço de intensas lutas pela posse da terra e de moradia (ALMEIDA,1990). Inaugurado em 21 de outubro, de 1950, entrou em funcionamento, ainda que parcialmente, com apenas três escolas-classe construídas em pontos estratégicos, num raio de 1,5km de distância da Escola-parque, situadas em bairros da Liberdade: Caixa D’água, Pero Vaz e Pau Miúdo (ÉBOLI, 2000).

As escolas-classe eram quatro prédios grandes e modernos que abrigavam 12 salas de aula em cada uma. Além das salas de aula, havia áreas cobertas, gabinetes médico e dentário. Abrigava também as instalações da administração, jardins, hortas e áreas livres. As quatro escolas-classe foram construídas ao longo de mais de uma década. A Escola-classe 1 foi construída na Liberdade. A Escola-classe 2 no Pero Vaz. A Escola-classe 3 na Rua Marques de Maricá. A Escola-classe 4 na rua Saldanha Marinho, mesma rua em que se localiza a Escola-parque no bairro Caixa D’água. “Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais” (ÉBOLI, 2000, p.17). Mantinha-se o sentido preparatório da escola convencional, ou o ensino das letras e ciências, com os conteúdos típicos das disciplinas.

A Escola-parque era um setor do centro educacional que complementava o trabalho realizado na escola-classe. “A função da Escola-parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar-se o objetivo da obra que é a educação integral de jovens da classe popular” (ÉBOLI, 2000, p.17). No centro educacional, aos olhos de Anísio, a criança além das quatro horas de educação convencional na escola-classe “onde aprende a

‘estudar’, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha, individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver” (TEIXEIRA, 1962). Essas atividades eram realizadas na Escola-parque.

Construída numa área arborizada de 42.292m², impressiona pela magnitude, beleza e ousadia arquitetônica. Abriga “sete pavilhões de arquitetura moderna, à base de arcos que permitem perfeita iluminação natural” (ÉBOLI, 2000, p.17). Os espaços utilizados para a construção e funcionamento da Escola-Parque foram divididos em setores: “pavilhão de trabalho, setor recreativo ou de educação física, setor socializante, setor administrativo e almoxarifado, cantina e biblioteca” (ALMEIDA, 2001, p.131). O pavilhão de trabalho foi edificado numa área de 4.000m². Em relação a este pavilhão merece atenção especial a arquitetura e a decoração “podem ser apreciados três grandes e belíssimos painéis dos artistas Maria Célia Amado, Mario Cravo e Caribé; e dois afrescos de Carlos Magano e Genner Augusto” (ÉBOLI, 2000, p.17).

O setor recreativo ou de educação física, segundo Almeida (2001, p. 131), está instalado numa área de 2.775m², é constituído de um campo gramado de esporte, campo de basquete, de voleibol, em área coberta, 120 banheiros com ducha, cantina e salas para reunião e guarda do material”. O setor artístico compreendia: “as atividades de teatro, música e dança, [...] dispõe de um grande auditório semicircular, com palco giratório e capacidade para 5.000 pessoas”. O setor socializante contava com banco, jornal, rádio, grêmio e loja, e “era organizado e administrado pelos alunos com a intenção de possibilitar o desenvolvimento das atividades de comunicação e de integração na comunidade escolar” (ALMEIDA, 2001, p.132). Aos olhos de Terezinha Éboli, as dimensões da obra impressionam: “Somente na Escola-parque há 6.203 m² de área construída para educação em nível fundamental, algo inédito, pela sua extensão e alcance na história da educação brasileira. É uma obra realmente invulgar, - a primeira, talvez que se construiu com tais características” (ÉBOLI, 2000, p.12).

Essas eram as dimensões físicas de um projeto educacional inovador, “corajoso, arrojado, para o sistema rotineiro e acanhado do país” (ÉBOLI, 2000, p.02). Além das escolas-classe e escola-parque, completava o projeto os setores de direção e administração que envolvia o trabalho com currículo, supervisão e orientação educacional. O setor de assistência médica e odontológica aos alunos e a assistência alimentar. Assim, segundo a autora, nasceu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. “Com essa bandeira de vanguarda,

iniciou o grupo de trabalho não a construção de uma escola, mas de um conjunto de prédios em que viria funcionar a mais completa demonstração de educação integral em nível primário, da América Latina”. O projeto foi pensado para se multiplicar e acompanhar o processo de urbanização e a incipiente industrialização que se instalava (ALMEIDA, 2001).

Qual era sua proposta pedagógica? A proposta pedagógica da escola pautava-se nos fundamentos da escola progressiva, que direcionava a organização escolar seguindo a dinâmica da própria vida. Destinava-se a formar o homem comum, prepará-lo para a vida em sociedade. Fora pensado para funcionar com a complexidade da uma universidade mirim (ALMEIDA, 1990). O funcionamento era como um semi-internato, recebendo os alunos às 7h30 e devolvendo-os às famílias às 16h30. Para atingir seus objetivos a escola foi pedagogicamente organizada em dois setores: da instrução e da educação. O dia escolar das crianças era dividido em dois períodos: da instrução na Escola-classe e, no período oposto, o da educação na Escola-parque.

No setor de instrução, ou seja, nas Escolas-classe, as crianças aprenderiam a ler, escrever e contar, seguindo o modelo já conhecido da escola tradicional: “manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais” (TEIXEIRA, 1959). O setor de educação, organizado na Escola-Parque, concentraria a força da escola ativa, desenvolvendo “atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física” (TEIXEIRA, 1959), explicou o autor em seu discurso inaugural. Neste mesmo discurso, Anísio Teixeira torna público o que fora vislumbrado para a instituição:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959).

Em texto que registrou esta experiência educativa brasileira, explicou que o funcionamento em conjunto do centro educacional, lembrava uma universidade infantil, com os alunos movimentando entre os “edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo

edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca” (TEIXEIRA, 1962).

Pretendia, esta organização conjunta, “dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles”. Com esta integração e estimulando a comunicação e o aprendizado vislumbrava tornar os alunos “conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico”. E, também, “desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros” (ÉBOLI, 2000, p.16-17).

Para tanto, o autor reitera que “A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1962). A articulação da instrução na escola-classe com a educação na escola-parque era a essência deste projeto educacional, que organizando os tempos e os espaços, valorizava a interação e integração social.

Para alcançar estes objetivos o projeto arquitetônico guardava íntimo liame com o projeto pedagógico. Entre a estrutura ampla, exuberante, pensada para aproveitar o melhor da iluminação e ventilação natural estava projetado os espaços pedagógicos de infinitas aprendizagens

Pode-se bem compreender que modificações não deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (TEIXEIRA, 1962)

Na Escola-parque, formada por um conjunto de atividades artísticas, esportivas, de preparação para o trabalho, de estudo e fruição, inovava-se com os princípios da educação moderna. Nela,

predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de

responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Para desenvolver as atividades na Escola-parque, o trabalho pedagógico era dividido em setores. O setor de trabalho era destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas. As crianças eram organizadas em “duas grandes alas de trabalho, distribuídos separadamente por sexo, no térreo, supervisionadas por uma área elevada, destinada ao corpo administrativo, assemelhando-se a determinados sistemas fabris” (ALMEIDA, 1990, p.157).

Nunes (2009, p.126) citou algumas das atividades desenvolvidas no setor do trabalho: “desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores”. Essas atividades eram realizadas em um amplo pavilhão envidraçado, que lembrava um hangar de aviões com uns 100 metros de comprimento. Muito arejado em decorrência de seu projeto arquitetônico, com grandes painéis e afrescos que emanavam beleza e produziam uma sensação de acolhimento e bem-estar. No pavilhão, a “claridade, a luminosidade, os coloridos e a música que se tocava nos colocavam num mundo diferente” (ÉBOLI, 2000, p.44). Neste setor “as técnicas utilizadas, das mais variadas, registravam os mais diversos usos das ferramentas e processos de produção” (ALMEIDA, 2001, p.131). Não havia preocupação com a profissionalização, mas sim em ensinar as diferentes técnicas de transformação que homem desenvolveu ao longo do tempo. Era uma educação pelo trabalho e para o trabalho como elemento formativo do homem.

O setor de educação física e recreação era destinado aos jogos, lazer e ginástica. Os objetivos gerais deste setor, para além da preparação pré-vocacional para o esporte, eram o zelo pela saúde, o aproveitamento das horas de lazer, a formação de caráter e afirmação da personalidade (ALMEIDA, 1990).

O setor artístico envolvia as atividades com a música instrumental, o canto, a dança e o teatro. As diversas iniciativas de trabalho artístico eram estimuladas. O teatro, a música e a dança eram desenvolvidos utilizando técnicas variadas, havia também as improvisações que despertavam a criatividade e a sensibilidade na criança. Um estudo sobre o folclore nordestino teve repercussão internacional com a encenação do “Bumba meu boi” (ALMEIDA, 1990). Este setor recebeu na integralização do projeto um auditório que passou

a abrigar as apresentações. Outro setor que teve suas obras entregues à comunidade escolar na fase final do projeto foi a extensão cultural e biblioteca, envolvia a leitura, o estudo e as pesquisas. Centrado na biblioteca tinha um trabalho pedagógico que estimulava a leitura livre, desenvolvia a hora do conto, exposições, teatro de sombra e fantoche. Estimulava o estudo livre e também dirigido.

O setor socializante abrigava o grêmio, o jornal, a rádio-escola, o banco e a loja. Este setor foi pensado como mecanismo de articulação entre a escola e a comunidade. Tinha como objetivos dar oportunidade de integração na comunidade escolar, preparar os alunos para atuar na comunidade, conscientes dos seus direitos e deveres. Visava também desenvolver a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade e o respeito (ALMEIDA, 1990). Ainda segundo a autora, com as atividades do banco se aprendia a desenvolver o senso econômico e de honestidade. Com o jornal se estimulava o interesse pelos problemas da coletividade. O grêmio dava oportunidade para participar democraticamente na comunidade. A loja permitia desenvolverem noções de lucro, prejuízo e funcionamento da economia.

Segundo os princípios desta proposta era importante preparar os alunos para os embates da vida social, para isso, era importante construir uma réplica da sociedade na vida escolar. Em texto sobre a Escola-Parque Anísio explicou estes princípios de organização:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias (TEIXEIRA, 1967).

Para Clarice Nunes (2000, p. 15), “Anísio Teixeira concebeu a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, saúde, professores bem preparados, ciência, arte, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósitos”. Uma escola organizada para oferecer às crianças oportunidades para conhecer diferentes formas de vivenciar, pensar e manifestar a produção cultural desenvolvida pela humanidade. Assmar (2001, p.90) descreveu a proposta da seguinte maneira: “Uma escola cujo eixo central era a formação integral do indivíduo, apoiada em um currículo contextualizado e voltado para a construção do conhecimento, para

a participação social e exercício da cidadania”. Preocupava-se com o aprendizado das disciplinas convencionais, com a organização de espaços adequados para integração e socialização dos alunos. Atentava-se, também, para os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística.

A professora Terezinha Éboli, em seu livro sobre a escola, mencionou uma reportagem que tratou do envolvimento discente nas atividades realizadas. Publicada no Diário da Bahia, em 1955, sob o título “Um monumento na Obscuridade”, chamaram a atenção do jornalista “a ordem, o asseio, o respeito, a perfeita noção do cumprimento do dever daquelas crianças, cada qual mais compenetrada da importância que representa seu próprio trabalho” (ÉBOLI, 2000, p.02). No mesmo sentido, Hermes Lima registrou o seguinte depoimento sobre a sua visita ao Centro em pleno funcionamento: “Era uma coisa diferente e emocionante. A disciplina casava-se a uma autonomia consciente de movimentos. Ali estava um modelo de escola primária que poderia disseminar-se pelo país adaptado às circunstâncias locais” (LIMA,1978, p.152).

Quais suas dificuldades e conquistas? As dificuldades enfrentadas por Anísio para edificar esta escola orbitaram em torno dos aspectos financeiros e pedagógicos. Em relação aos aspectos financeiros, elas iniciaram com a construção e na manutenção do que fora planejado. Para atingir as dimensões projetadas e integralizar a construção do que fora inaugurado em 1950, foram necessários 12 anos. O teatro e o pavilhão das atividades sociais, por exemplo, foram entregues somente em 1962, antes disso as atividades artísticas e educação física aconteciam ao ar livre. Em 1964, a construção das instalações físicas da Escola-parque foi dada como encerrada (NUNES, 2009). Segundo Éboli (2000), o encerramento aconteceu com a entrega da Escola-classe 4. Contudo, faltava ainda construir a residência para as crianças abandonadas que lá deveriam viver como se fosse a sua própria casa. Dois anos antes do encerramento oficial das edificações, Anísio ainda reiterava a importância e a intenção de completar o projeto original do Centro Educacional com a residência para as 200 crianças órfãs que necessitavam de educação com internamento. Isso, no entanto, nunca se concretizou. O projeto inicial não foi concluído.

O projeto recebeu muitos elogios pela complexidade e muitas críticas por ser considerado caro, estapafúrdio, visionário e faraônico. Anísio argumentava que o centro de educação popular era um investimento primordial para a transformação da sociedade brasileira e que por isso mesmo não se tratava de uma obra módica: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se

pode fazer guerra barata. Se é nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (TEIXEIRA, 1959). Advertia que não era um plano visionário, mas sim “uma proposta que subverta a simplificação destrutiva e a escola improvisada que reduzem a educação a poucas horas de instrução, impedindo o brasileiro de acreditar que a escola eduque”. Argumentou que “estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa” (TEIXEIRA, 1959).

Em 1952 o INEP auxiliou financeiramente a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro por meio de convênio com o Estado. Forneceu também, equipamentos, mobiliários e maquinarias. Segundo Lima (1978) isso só foi possível e viabilizado porque Anísio assumiu a direção do órgão naquele ano. Para o autor, tratava-se de uma escola econômica:

Em 1966, o Centro atendia 3.770 crianças. Nesse ano, o custo de um aluno orçava por 25 cruzeiros mensais. Era uma escola econômica. Escola desse tipo e dessas proporções, escola de educação integral, em tempo integral, com professorado especializado em ambiente adequado, e dedicada ao atendimento de meninos filhos de trabalhadores, habitantes de bairro popular e pobre, exige de sua própria natureza um tipo de vigilância [...] e recursos a tempo e hora. Por isto mesmo, o Centro tem passado por crises que, parece, agora em vias de superação e pelo reconhecimento de que representa solução adequada para nossa escola primária (LIMA, 1978, p. 150).

Terezinha Éboli endossou esta avaliação de custo mínimo do centro educacional, levando em consideração a qualidade do trabalho e a assistência que o aluno recebia em tempo integral, com professorado especializado, em ambiente adequado. Advogou que caso o valor fosse alto valeria o investimento:

Só pelo fato de uma escola pretender erguer o povo de seu estágio semifeudal para torná-lo um grupo significativo de pessoas atuantes, numa sociedade democrática; só pelo caráter de laboratório de treinamento do magistério, pela experimentação e demonstração de seu método de trabalho, o modelo para a construção da educação brasileira, em nível fundamental, seria razoável seu alto custo, se fosse o caso (ÉBOLI, 2000, p.14).

Em relação aos aspectos pedagógicos as dificuldades relacionavam-se às necessidades de ter, e concomitante formar, um corpo docente qualificado para realizar o trabalho pedagógico experimental. Em relação aos docentes, Anísio antecipava sua preocupação, no discurso de inauguração, reafirmando que uma das maiores dificuldades da

educação primária envolvia a formação docente para trabalhar com um campo vasto nos anos iniciais. Disse ele que “a maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado” (TEIXEIRA, 1959). Aos seus olhos a organização de um centro educacional com as dimensões e complexidades do CECR lançavam novos e diferentes desafios à formação de docentes.

Na proposta do Centro haveria “professores primários comuns para as escolas-classe” aproveitando os conhecimentos dos professores que já atuam na rede de ensino tradicional e “para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos”. Sobre a necessidade de ampliar o corpo docente Anísio disse: “Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional” (TEIXEIRA, 1959). Para atuar no Centro Educacional foram recrutados e treinados professores da capital e do interior:

O magistério para as novas atividades desse Centro recrutou-se entre os professores normalistas do Estado para as escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (TEIXEIRA, 1962).

A própria estrutura do Centro Educacional era utilizada para a capacitação de docentes. Um exemplo desta atuação como centro de treinamento para o magistério foi a capacitação dos professores da primeira Escola-parque de Brasília (MARTINS, 2006). Segundo Anísio:

Os conjuntos escolares assim organizados deverão ser utilizados como centros de treinamento do magistério, pelo método de aprendizado. Deste modo, justificam-se o seu custo elevado, bem como o caráter experimental do projeto, destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e à formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada (TEIXEIRA, 1962).

A repercussão da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi muito grande. Comitivas estrangeiras passaram a visitá-lo para ver como funcionava, na prática, o

audacioso projeto de educação popular. Em carta endereçada a Anísio Teixeira, Terezinha Éboli comentou a visita e filmagem feita por estrangeiros:

Tinha em pensamento uma carta alegre dando conta do recado de que me havia incumbido: conseguir que a Carmita se deixasse filmar pelos americanos. Realmente, apesar do cansaço da filmagem, ela foi de uma amabilidade ímpar: deixou-se filmar em diversas cenas, entrevistas e em contato com os meninos de azul. A Escola Parque estava brilhando e os americanos confessaram que jamais haviam visto, em suas andanças pelo mundo, obra semelhante. Tomaram como tema para o filme "o que pode fazer por um menino a educação integral, comparando-o com outro menino de uma escola comum". Escolheram um aluno da Parque, vivo e interessante, e o acompanharam em todos os setores. Achei que eles deveriam filmar apenas o primeiro tema - que é óbvio - e não levar do Brasil a documentação de que uma escola comum do estado é uma casa caindo aos pedaços, onde os meninos têm como pedagogia... as paredes brancas, sujas de dedos pretos e... a barriga vazia. Enfim, como levaram uma variedade muito grande de cenas, esperemos que a composição do filme seja favorável à Escola Parque. Carmita bem o merece; seu trabalho criador é admirável. Embora estejamos todos na expectativa, resta-nos uma doce esperança de que ela possa continuar sua obra (EBOLI, Terezinha. Carta a Anísio Teixeira, 1964).

A Carmita referida por Terezinha Éboli é Carmem Spínola Teixeira, irmã de Anísio, à frente dos trabalhos na direção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Formada em escola normal de Caetitê, tinha experiência no ensino, na formação de professores em escolas normais e também na direção de escolas; conduzia os trabalhos administrativos no centro educacional. Hermes Lima assim a descreveu:

Coube à professora Carmem Spínola Teixeira (Carmita), de traços físicos, sobretudo intelectuais parecidos aos do irmão Anísio, a primeira direção do Centro. Dotada de forte personalidade, fervorosa no querer e no executar, bom senso administrativo, antes educada que expansiva, foi uma sorte que, nos começos das atividades dessa escola nova, tivesse ela no leme de seu destino o comando de professora do seu nível (LIMA, 1978, p. 150).

Em texto de 1967, Anísio Teixeira registrou que sob o comando de Carmem a experiência foi exitosa e “correu o mundo” como exemplo de algo novo no campo educacional, graças ao compromisso e trabalho dos docentes envolvidos, que em silêncio realizou “uma experiência nova, que mereceu o respeito de quantos dela puderam tomar conhecimento, e que aí está sob a vista de todos nós, para mostrar que podemos reconstruir a escola primária, por nós mesmos, desde que nos deem as condições para isto (TEIXEIRA, 1967).

Este registro evidenciou o reconhecimento, a sensibilidade e o respeito com o trabalho da equipe envolvida na realização deste projeto que, aos seus olhos e aos olhos do mundo, comprovava que era possível ofertar educação elementar de maneira diferenciada. Circunscrevia-se assim, um projeto de educação popular para ser estendido ao país, “como ensaio de solução, o que propõe uma direção da ação e não um modelo a ser impositivamente seguido” (NUNES, 2009, p.131). Inculcada em pilares de transformação social deveria inspirar as ações pedagógicas em comunidades escolares “com suas múltiplas atividades, num conjunto de edificações que ofereçam aos alunos oportunidade de estudo, de trabalho, de recreação, de arte, de socialização, que os levarão a se tornar cidadãos responsáveis e integrados no plano de desenvolvimento do seu País” (ÉBOLI, 2000, p.15).

Aos olhos de Florestan Fernandes (2002) com a fundação da Escola-parque Anísio Teixeira pensava em defender a qualidade do ensino e ampliar as oportunidades educacionais, isto é, tornar a educação democrática. Pensava também em impedir que os menores abandonados ficassem entregues à miséria e ao relento. Contudo, não conseguiu concluí-lo. Com o golpe militar em 1964 houve perseguição a Anísio Teixeira e desmonte de suas obras educacionais, entre elas, o trabalho desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Em entrevista, a professora Iracy Picanço mencionou este processo: “Com o governo militar houve um desmonte de uma forma extraordinária, da experiência do CECR. Lotam-se os professores na UFBA, liquida-se de uma forma dolorosa o Crinep, literalmente” (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p.189). Crinep era a denominação utilizada para os Centros Regionais de Pesquisa do INEP que também foram dizimados.

Terezinha Éboli citou uma reportagem publicada no jornal “A Tarde”, de Salvador, em 20 de maio de 1967, sob o título “A obra monumental que o Brasil desconhece”, escrita pela jornalista Arlete Bueno. Esta reportagem evidenciou as dificuldades financeiras porque passava naquele momento e enfatizou o desconhecimento da existência da obra até mesmo pelos baianos. Ambas razões corroboraram para o desmonte da proposta anisiana.

Por que estamos usando desta linguagem superlativa com relação ao CECR? Porque acabamos de conhecê-lo. E no caminho de volta viemos debatendo-nos entre duas emoções contraditórias: um enorme orgulho verde-amarelo por ter constatado de quanto somos capazes, quando realmente nos dispomos a fazer as coisas bem feitas; e certa melancolia, também verde-amarela, por ver quanto somos idiotamente cegos, abandonando a uma obscuridade incompreensível as obras máximas. Ficamos um pouco envergonhados até ao saber que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, focalizado em reportagens por diversas revistas estrangeiras, conhecido e divulgado na ONU e objeto de visita de técnicos

em educação de diversos países, é quase completamente desconhecido, não só em todo o Brasil, mas até aqui na Bahia (BUENO *apud* ÉBOLI, 2000, p.39-40).

O projeto de educação integral proposto por Anísio não se confirmou. Do projeto original, sobrevivem as instalações imponentes da Escola-parque, que agora, com outra composição, atende a comunidade. Estivemos na Escola-parque em 28 de abril de 2016, em visita monitorada. As conversas que tivemos com os profissionais que nos acolheram indicaram as dificuldades enfrentadas pela escola ao longo do tempo. Há sintonia com as afirmações já assinaladas em outros trabalhos sobre a escola:

Hoje, o futuro é incerto. As instâncias governamentais, os pesquisadores vinculados às diferentes instituições educativas, o corpo administrativo e o de professores, permanecem em busca de soluções, as mais diversas e contraditórias e, em muitas vezes, tensão. Para muitos, o sonho não acabou, para outros, o Centro se transformou em um pesadelo (ALMEIDA e FREITAS, 2006, p.187)

Não bastasse a preocupação com as incertezas do futuro, existe pouco registro em relação ao passado. Muitos documentos escolares se perderam ao longo das mutações que a escola sofreu. “Os professores se referem à perda das atas, dos relatórios, das cadernetas, dos livros de matrícula, dos registros das rotinas e do cotidiano da vida escolar”. Registram também que “muitos professores e funcionários falam do Centro Educacional Carneiro Ribeiro com saudade, recordam os colegas, os trabalhos realizados, mencionam a diretora Dona Carmem, e muitos, também, falam dele com grandes queixas e mágoas daquela experiência” (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p.187). Contudo, não há especificações sobre elas.

Tivemos a oportunidade de conversar com dois ex-alunos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. José Mendes, que também trabalha na Escola-parque e Francisco Teixeira que atualmente é professor na Universidade Federal da Bahia. Ambos reportam-se com carinho às experiências escolares vivenciadas. Afirmam que foi um período de muito aprendizado, de alegrias e organização que deixam saudade. Endossamos a afirmação de que “a história do Centro Educacional Carneiro Ribeiro através dos depoimentos dos professores, alunos e funcionários, ainda está por fazer” (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p.181). Na biblioteca está em processo de organização um arquivo da escola com os documentos que restaram. Faz parte deste arquivo o acervo iconográfico, em processo de digitalização.

A experiência se propagou? A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi pensada para se multiplicar na Bahia e disseminar-se por todo o Brasil. Contudo, um dos entraves para isso acontecer era o dilema do custo. Este problema poderia ser resolvido, aos olhos de Anísio, na definição da educação como prioridade do país, ele elaborou um plano específico indicando os custos para a implantação de escolas e centro de treinamento de professores em todo o país, neste plano estavam indicadas as fontes de financiamento e o caminho para consegui-lo. Sinalizava que o problema maior não eram os custos desta escola, mas sim o compromisso social com a educação para todos. Este sim era o maior entrave. Seria necessário vencer o desafio de fomentar e amadurecer na sociedade brasileira o sentimento de justiça social. Em seu entender, ela “somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida” (TEIXEIRA, 1962). Este desafio Anísio não venceu e testemunhamos o quão distante ainda estamos de vencê-lo.

O projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi modelo para a organização do Plano de Sistema Escolar Público de Brasília. Eram as Escolas-parque de Brasília, que foram projetadas atendendo a solicitação de Juscelino Kubitschek ao Inep, em 1957. Este sistema foi traçado “com o propósito de abrir oportunidades para a Capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro” (TEIXEIRA, 1962). O projeto era meticuloso. Como a capital foi desenhada em quadras e a previsão para cada quadra era abrigar uma população entre dois e três mil habitantes, Anísio calculou a população escolarizável para os níveis elementar e médio e estabeleceu para cada quadra a edificação de: “a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças); b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos)” (TEIXEIRA, 1962). Para cada grupo de quatro quadras:

a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (TEIXEIRA, 1962).

Contudo, “ante as profundas mudanças políticas ocorridas, não só as ‘escolas-parque’ não foram construídas, conforme plano original, como também foi esquecida a concepção filosófica dos centros de educação elementar enquanto projeto educacional” (MARTINS, 2006, p. 151).

Segundo Nunes (2009, p.130), “o Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar”. A autora cita os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, desenvolvidos no Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola. Em relação a esta obra Darcy Ribeiro afirmou:

No Rio, recentemente, no momento de fazer a escola-parque verifiquei que não dava porque as escolas-classe eram muito ruins. Porque havia tal desprezo pela população pobre na Baixada Fluminense e em São Gonçalo, Nova Iguaçu, que elas não caberiam neste sistema. Então os CIEPs correspondem a uma espécie de junção, num mesmo prédio, da escola-parque com as escolas-classe, utilizando-se as mesmas ideias de Anísio (RIBEIRO, 2002, p.67).

Clarice Nunes citou também os Centros Integrados de Atendimento à Infância, os Ciacs, amplamente divulgados no governo do presidente Fernando Collor, na década de 1990. “Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original” (NUNES, 2009, p.130).

Finalizamos esta parte da pesquisa com o desejo de colocar reticências e não um ponto final diante de tantas informações que parecem faltar. Reiteramos que este projeto de educação precisa ser estudado e amplamente divulgado, especialmente em cursos de Pedagogia, porque carrega consigo elementos importantes para pensarmos a organização de uma escola cujo objetivo é o ensino público, integral, ancorado em uma concepção filosófica que vislumbra formar para a sociedade democrática.

5.2 A experiência da Escola Cidade da Alegria

Outra experiência de educação escolar anisiana, realizada em Salvador, foi a Escola Cidade da Alegria: uma escola experimental, de nível primário, criada em 1956 pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRPE). Para a narrativa desta experiência educacional tivemos como referência

básica o livro “Uma escola diferente”, de Terezinha Éboli. A obra conta a história da escola, “registrando suas atividades mais significativas durante os seis anos de sua existência, a prática de métodos de educação ativa e integral numa escola primária popular, e apresentando uma ‘amostra’ das crianças que frequentavam as escolas públicas de Salvador” (ÉBOLI, 1969, p.33). Mencionou que não tinha pretensão de expor uma teoria de educação e ensino, mas sim, fazer o registro de uma experiência para contribuir com a divulgação do trabalho realizado e do esforço empreendido. Para Anísio a contribuição de Éboli é importante porque trabalhou com o material produzido pelas professoras que escreveram diários do trabalho realizado, documentando a experiência. “A reprodução desses diários compreenderia vários volumes. A autora (...) selecionou e resumiu a substância de tais relatórios para poder contê-los dentro das proporções deste livro” (TEIXEIRA, 1969, p. 19). Anísio Teixeira (1969) escreveu sobre esta experiência em texto publicado como prefácio e como resenha sobre este livro.

Complementando os dados expostos nestes materiais escritos, contamos com o depoimento de Francisco Teixeira, ex-aluno desta escola, atualmente professor na Universidade Federal da Bahia. Encontrá-lo foi uma das grandes surpresas nos caminhos de pesquisa. Conversamos na manhã do dia 27 de abril de 2016, em sua sala, na Faculdade de Administração, em Salvador. Para o encontro, havia preparado um roteiro prévio com questões para orientar a conversa, que se revelou praticamente desnecessário, tamanha a espontaneidade do professor para falar sobre a experiência vivenciada. A conversa foi gravada, seguindo os critérios metodológicos formais. Com estas fontes, organizamos a narrativa histórica deste texto a partir das seguintes questões: O que era a Escola Cidade da Alegria? A quem ela atendia? Qual era sua proposta pedagógica? Como Anísio Teixeira avaliou esta experiência? Por que encerrou as atividades?

O que era a Escola Cidade da Alegria? Uma escola de aplicação que funcionou durante seis anos (1956 a 1961) em Salvador. Durante este tempo, atendeu aproximadamente 350 crianças, entre os 7 e 14 anos, das classes populares da capital baiana. Iniciou suas atividades no mês de abril, funcionando em meio período, a partir de outubro do mesmo ano, passou a ser organizada em período integral, atendendo as crianças até as 16 horas.

Esta escola tinha como objetivo “a demonstração de métodos de educação e ensino, servindo de campo de observação e experimentação para professores e bolsistas, que ali faziam Cursos de aperfeiçoamento” (ÉBOLI, 1969, p.25). Todo o trabalho experimental foi viabilizado pelo Centro Regional de Pesquisa da Bahia que construiu as edificações para o

treinamento de professores. Sobre a localização da escola, o livro registrou que “funcionou em prédio para esse fim construído em terreno do CRPE, numa ampla área arborizada e ajardinada, destacando-se no alto de uma colina banhada pelo mar” (ÉBOLI, 1969, p.25). Trata-se da Estrada de São Lázaro, o prédio hoje condiciona a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Anísio Teixeira defendeu a localização periférica:

A modéstia e o silêncio com que se processou essa experiência entre 1956 e 1961, no isolamento de um bairro periférico de Salvador, na Bahia, não nos devem impedir de ver nela mais que uma experiência pedagógica. O fato de ter-se realizado em um meio extremamente pobre, com crianças que seriam consideradas marginais pelos padrões ordinários de julgamento, dá à experiência um valor muito mais amplo, não só em relação às potencialidades da educação, como em relação às possibilidades do desenvolvimento social brasileiro (TEIXEIRA, 1969, p.18)

O nome Escola Cidade da Alegria foi escolhido pelos alunos que participavam desta experiência pedagógica e, eram os alegrenses, cidadãos de uma organização escolar que tinha como configuração o funcionamento de uma cidade, a *pólis*. A lógica desta organização escolar experimental era fazer a vida em sociedade o mais próximo do real. Funcionava como uma minicidade, os bairros eram as salas de aula, as instituições e seus serviços públicos eram organizados pelas crianças, assim como as casas comerciais e industriais (ÉBOLI, 1969). Anísio Teixeira assim descreveu o trabalho realizado nos grupos-classe: “faz-se uma cidade, com as ruas, bairros, mercados, teatros e as suas atividades complexas e extensas, a sua divisão de trabalho, todo o seu mundo institucional, e até o seu governo que, também, é aprendido numa experiência de governo municipal institucionalizado” (TEIXEIRA, 1969, p.17).

O aprendizado advindo dessa vivência era considerado fundamental para a experimentação da teoria que indicava o caminho a percorrer na formação de uma sociedade democrática. A relação estreita entre educação e democracia, confirmava-se com as experiências dos alunos, cidadãos da Cidade da Alegria, que experimentavam o exercício de direitos e deveres em uma forma de organização social democrática. “As crianças na escola são indivíduos, membros de seu grupo, empregados de toda ordem, líderes e autoridades, operários e chefes, sem deixar de ser pessoas, colegas, filhos, irmãos, amigos e, sempre, cidadãos” (TEIXEIRA, 1969, p.17).

Na Cidade da Alegria entre outras instituições, funcionavam escolas, bibliotecas e cartório como atividades desenvolvidas pelos alunos. Segundo Éboli, as escolas eram localizadas em diferentes bairros, funcionavam com seus professores mirins e alunos-colegas, eram supervisionadas pelas professoras de classe. O cartório servia, num primeiro momento, para o registro de nascimento das bonecas fabricadas pelas crianças. Com a criação da cidade, fazia o registro civil dos cidadãos e o título de eleitor. “O ‘Instituto de Identificação’ fornecia as carteiras de identidade indispensáveis a todos, especialmente aos funcionários e autoridades” (ÉBOLI, 1969, p.32).

Além de organizar a rotina das instituições, os alegrenses desenvolviam atividades de distração com teatro de arena, de sombras e fantoches. As peças eram planejadas, preparadas e apresentadas pelas crianças dentro das salas ou no galpão onde faziam as refeições, com lugares improvisados para o palco e plateia. Posteriormente, conseguiram a construção de um auditório que passou a ser o Teatro da cidade. Assim como o teatro, a música ocupava um lugar importante na formação dos alunos. Após o almoço, ouviam discos de estórias, canções escolares, folclóricas e clássicas. Além do teatro e da música, a sétima arte também se fazia presente. “Dispondo de um bom projetor, foram exibidos diversos filmes recreativos e educativos, cedidos pela Associação Brasil-Estados Unidos” (ÉBOLI, 1969, p.32).

Uma atividade que se tornou um hábito diário na cidade foi a atividade agrícola. Os produtos eram cultivados pelas crianças em atividades de horta e jardim. As hortaliças eram utilizadas no almoço na própria escola. O excedente era vendido no Mercado que organizaram, ou era utilizado na Fábrica de Conservas. A atividade de limpeza pública também era importante para manter o asseio do espaço de convivência.

A produção de jornais para a comunidade interna e externa também se destacava. Segundo Éboli (1969, p.30), “as ‘atividades jornalísticas’ mereciam justo destaque, com os dois ‘jornais’ que circulavam. Era uma fonte de interesse constante, pela comunicação entre as turmas e entre o mundo da Escola e o mundo exterior”. Todos os alunos tinham direito de colaborar nos jornais, para tanto, tinham que escrever corretamente e estudar a língua portuguesa. Professores, funcionários do Centro de Pesquisas, visitantes e pais adquiriam o jornal e o tinham como uma atração interessante.

Eram desenvolvidas também atividades comerciais que produziam resultados mais evidentes; estavam relacionadas ao problema econômico e “eram do maior interesse dos alunos, por ser esse o problema de maior vivência em casa, onde tudo falta, por falta de

dinheiro; descobrir que o pode conseguir é muito importante para a criança da classe popular” (ÉBOLI, 1969, p. 29). Na avaliação da autora, os cálculos aritméticos partiam de dados concretos na atividade e faziam sentido para a criança. “O senso econômico, quase inexistente em seu ambiente familiar, era despertado pelos cálculos de lucro, pelo controle do material, pela verificação das despesas, pelo depósito da receita no ‘Banco’ fundado na Escola para esse fim” (ÉBOLI, 1969, p. 29-30). Aprender a lidar com estes elementos era importante para compreender as regras de funcionamento da sociedade.

O interesse pelas ciências naturais destacava-se nas atividades do “Jardim Zoológico”, na organização das coleções de botânica, resultantes da coleta e estudos de animais e vegetais. Nestas atividades, estimulava-se o hábito do registro em ficha de observações:

Era de se apreciar a atitude de “pesquisadores” demonstrada ao encontrar girinos, grilos, gafanhotos, lagartas, borboletas, ou quando recolham folhas, flores, plantas diversas, ou ainda uma pedra diferente, um pouco de areia ou terra, tudo isso trazido à classe com o objetivo de examinar-lhes as características e propriedades ou acompanhar a metamorfose, descobrir a utilidade ou nocividade dos pequenos animais e de como mantê-los vivos, na sala, para uma observação mais minuciosa e consequentes redescobertas de como vivem, de que se alimentam, como se reproduzem, etc (ÉBOLI, 1969, p.30).

Esta atitude de pesquisadores era sempre estimulada tendo em vista a concepção filosófica que guiava o trabalho desenvolvido na escola. A opção metodológica de não restringir as atividades apenas ao ensino verbal e sim envolver as crianças em atividades reais circunscreveu originalidade à experiência:

O notável dessa experiência baiana é que nenhuma ideia ou saber foi ensinado apenas verbalmente, nem mesmo apenas de modo ativo e prático para incorporá-las ao indivíduo. O método de aprendizagem foi mais longe: buscou levar as crianças a institucionalizá-la e dar-lhe o equivalente da força de uma realidade social. Ora, não temos conhecimento de que uma só das muitas experiências de escola nova, ou ativa, ou progressiva tenha jamais feito isso. Neste sentido, repito, é que a experiência é realmente original (TEIXEIRA, 1969, p.17).

A quem ela atendia? As crianças que participaram dessa experiência eram extremamente pobres. Viviam “em condições sociais as mais precárias, com experiência social dolorosamente limitada, senão maléfica, e que, ainda assim, puderam erguer-se, pela escola, até as alturas das experiências que se faziam na escola em 1960 e 61” (TEIXEIRA, 1969, p.18). Acorreram a ela crianças dos seguintes bairros de Salvador: Federação, Ondina,

Fazenda Garcia, Acupe de Brotas, Rio Vermelho, São Lázaro, Alto das Pombas e Nazaré (ÉBOLI, 1969).

No primeiro ano de funcionamento “foram destacadas uma professora dedicada à assistência social e professoras-bolsistas para visitar as famílias dos alunos e colher, através de questionários, dados que fornecessem um quadro geral do grupo familiar dos meninos que iriam frequentar a escola” (ÉBOLI, 1969, p.199). Através de relatórios informava-se a direção e os professores sobre as condições socioeconômicas dos alunos, que muitas vezes “apresentavam-se cheios de verminoses, vários com bronquites, ou asma, ou amigdalite, ou deficiência de visão, enfim, num estado precário de saúde, necessitando não somente de uma boa escola, mas de tratamento médico e alimentar adequado” (ÉBOLI, 1969, p. 202). Os alunos recebiam assistência completa, em virtude de suas precárias condições econômicas. A escola “fornecia livros, fardamento, almoço e merendas e todo material necessário a seus trabalhos” (ÉBOLI, 1969, p. 37).

As primeiras crianças atendidas eram filhos de: “16 pedreiros, 11 motoristas, 10 funcionários da prefeitura, 7 negociantes, 6 vendedores ambulantes, 6 pintores, 4 funcionários públicos, 4 comerciários, 4 jardineiros, 4 carpinteiros, 4 guardas civis, 5 mecânicos”. Havia também filhos de “barraqueiros, operários, zelador de cemitério, encanador, mestre de obras, portuário, apontador de pedreira e sargento de polícia”. “Excepcionalmente havia, como chefe de família, com nível econômico mais alto, um professor, um advogado, um pintor e dois funcionários federais” (ÉBOLI, 1969, p. 201). As mulheres também contribuíam no sustento da família, contudo, a autora lembra que o nível de instrução da maioria era precário, “algumas sendo até analfabetas – não lhes permitia ocupação mais rendosa do que a de lavadeira, costureira, cozinheira, barraqueira, vendedora de frutas, operária, florista”. Registram-se como “exceções entre as mães uma jornalista, duas funcionárias públicas e uma enfermeira” (ÉBOLI, 1969, p. 201).

As famílias viviam em bairros populares; as habitações, com raras exceções, eram paupérrimas. “Casas de ‘sopapo’, feitas com esteio e barro jogado; casas de ‘adobe’, ou seja, de tijolo cru e seco ao sol, na maioria um aglomerado sem beleza e higiene, abrigando famílias numerosas, e, às vezes, mais de uma, que se amontoavam em dois cômodos pequenos de chão batido...” (ÉBOLI, 1969, p. 200). O levantamento feito mostrou que, “das 129 casas visitadas, apenas 43 possuíam água encanada, sendo que as restantes utilizavam água de poço, de torneira coletiva ou de fonte próxima”. Para resolver o problema da falta de água, as crianças enfrentavam filas “desde as primeiras horas da manhã, muitas vezes

com latas que seus braços mirrados ainda não aguentavam” (ÉBOLI, 1969, p. 201). Em relação às instalações sanitárias, “a situação era mais precária ainda: apenas 30 casas as possuíam, as restantes utilizavam-se de fossas ou, simplesmente, não possuíam instalações sanitárias”. Na escola havia banheiros, onde lhes “permitiam o banho diário, após os exercícios físicos ou a recreação”. (ÉBOLI, 1969, p. 38).

Em relação à organização financeira, sabia-se somente que o dinheiro era insuficiente: “observou-se que nem o homem nem a mulher sabiam responder quanto ganhavam por mês e quanto gastavam. Sabiam, isso sim, que o dinheiro não dava para as despesas”. A pobreza e o abandono imperavam para a maioria. “No panorama familiar, não faltaram mães abandonadas pelos maridos ou companheiros, pais doentes, [...] crianças abandonadas pelos pais, criadas por terceiros” (ÉBOLI, 1969, p. 202).

Em relação à escola, “constatou-se que a opinião do grupo era a mesma: consideravam-na muito boa pela assistência que dava à criança principalmente o alimento”. Tendo em vista que este trabalho com as famílias identificou que a primeira refeição as crianças faziam na escola, houve alteração na organização da oferta do lanche. Segundo a autora substituiu-se o lanche das 10 horas da manhã, para desjejum às 7h 45min. “Para essa classe, menos favorecida economicamente, o mais importante era o alimento, a roupa, o calçado, o tratamento médico. E ter os filhos matriculados em uma escola primária correspondia a suas ambições de instrução” (ÉBOLI, 1969, p. 202).

Para Anísio, as crianças, “apesar de verdadeiros párias sociais, revelam-se cândidas, abertas, otimistas, cheias de frescura e energia, perfeitamente capazes de serem transformadas pela escola para os novos incentivos da sociedade industrializada de amanhã” (TEIXEIRA, 1969, p.19). Aos olhos de Terezinha Éboli, “era impressionante a atitude dos alunos integrados em suas atividades, cientes de suas responsabilidades”. Apresentou como fato digno de nota “a rapidez com que as crianças assumiram a liderança: elegiam seus próprios representantes nas ‘Sociedades de Bairro’, na ‘Câmara Municipal’ e desempenhavam suas funções na ‘comunidade’ com seriedade”. Ressaltava que “a vivência dos problemas sociais e o empenho em resolvê-los davam a perceber que uma das características fundamentais, nessa comunidade de meninos baianos da classe popular, era a socialização, no seu sentido mais positivo” (ÉBOLI, 1969, p.33). Considerando que as crianças eram extremamente pobres,

a experiência [...] não é, apenas, algo admirável e válido por si mesmo, mas também uma confirmação de que se pode fazer a educação não

somente o meio de sobrevivência social, mas o meio de direção social, o meio de promover o desenvolvimento, o meio de construir a ordem, o preparo social e a boa sociedade de amanhã (TEIXEIRA, 1969, p.18).

Para Anísio, a leitura e o conhecimento desta experiência cresce em sentido à medida que consideramos o quadro de referência onde ela esteve inserida.

Qual era a sua proposta pedagógica? A proposta desta escola de aplicação consistia na “desgradação escolar”. Tinha em vista quatro grandes objetivos: abolir a repetência, “de consequências tão funestas para o aluno, a família, a comunidade e para o Estado, do ponto de vista psicológico, social e econômico, e estabelecer a promoção automática” (ÉBOLI, 2000, p.20); “situar o aluno dentro do seu grupo etário evitando-se situações de constrangimento, inibição, desânimo, desistência de estudo ou falsa superioridade”; “garantir ao aluno matriculado a permanência na escola durante sete anos a que tem direito, qualquer que seja seu aproveitamento, de acordo com suas possibilidades”; e, por fim, “regularizar a matrícula, com o início da frequência escolar aos 7-8 anos e término aos 13”. No livro em que descreveu a experiência, sintetizou estes objetivos afirmando que a “escola não tinha finalidade seletiva de preparação para fases ulteriores de educação. Não fixou graus ou séries de ensino, padrões a que deveriam atingir os alunos”. Realçou que o “ensino adaptava-se aos alunos com a maior atenção pelas diferenças individuais, promovendo a formação de cada um de acordo com as aptidões” (ÉBOLI, 1969, p.25). Para a autora, a escola foi organizada como um local de atividades adequadas às idades das crianças e a sua didática obedecia ao princípio de que as atividades lúdicas evoluem naturalmente para o trabalho, e dele para o estudo, entendido como uma forma racional de conduzir o trabalho, “sabendo-se porque se procede daquele modo e como se pode aperfeiçoar esse modo de fazer” (ÉBOLI, 1969, p.25).

Para a organização destas atividades levava-se em conta o interesse e o impulso das crianças. Era estimulado o brincar, o observar, o agir dentro de uma conduta própria, movidos pela curiosidade das crianças para conhecer diretamente as coisas. O impulso e o interesse determinavam as atividades naturais e espontâneas das crianças. Estas atividades eram estimuladas porque formavam para a convivência e organização social. “Através dessas atividades, todo o processo educativo teria de realizar-se na Escola e projetar-se no futuro, atingindo a comunidade” (ÉBOLI, 1969, p. 26). No decorrer de seu funcionamento manteve-se fiel aos seguintes princípios que a tornava diferente das escolas comuns:

- 1- Ter por centro a criança, baseando seu trabalho no propósito de aprender do aluno e não em planos impostos, alheios à sua experiência infantil;

- 2- Ter um currículo constituído de atividades e não por matérias de ensino;
- 3- Escolher essas atividades de acordo com os interesses e objetivos da criança e dirigi-las tendo em vista sua futura participação na comunidade;
- 4- Estar integrada na vida real, relacionando suas experiências às experiências do lar e do meio social;
- 5- Ter por objetivo como resultado dessas atividades: a educação integral do aluno – seu crescimento sob os vários aspectos de sua personalidade e de acordo com suas possibilidades; sua integração na comunidade; sua eficiência no processo de refazer, reconstruir e melhorar a vida (ÉBOLI, 1969, p. 25-26).

Uma novidade para os professores foi o critério adotado para a “organização das turmas pela idade cronológica, sem levar-se em conta a graduação escolar” (ÉBOLI, 1969, p. 27). Esta forma de pensar a organização das turmas levou em consideração os interesses comuns, próprios de cada idade. A turma assim organizada estaria em condições mais favoráveis para o trabalho educativo, do que sob a suposta “homogeneidade” das classes comuns, nas quais as crianças diferem em idade e em interesses, no resultado obtido no exame de promoção. Com a criança interagindo em seu grupo etário é possível um “maior ajustamento entre os elementos da turma, a contribuição de cada uma de acordo com suas possibilidades, um estímulo à legítima liderança e colaboração das mais capazes junto às menos dotadas, que a recebem sem constrangimentos” (ÉBOLI, 1969, p. 28).

Quando começou a funcionar, em 1956, a escola aceitou 129 crianças, foram organizadas cinco turmas: na turma A, com 24 crianças, 11 meninos e 13 meninas, de 7 a 8 anos, predominaram as atividades de jogos, brinquedos, conversação, narração, leitura e contação de histórias pela professora. Segundo os registros, da história da Dona Baratinha surgiu o interesse por bichinhos que os conduziu ao jardim zoológico por várias vezes. A preocupação central não era com a alfabetização. Entendia-se que isso se daria oportunamente e sem pressa. “Não se cogitava, assim, obter resultados típicos de uma escola comum, como o domínio da técnica de ler e escrever, o que, de fato, somente se consegue na maioria dos alunos num segundo ano de escolaridade” (ÉBOLI, 1969, p.40). Portanto, não foi surpresa verificar que apenas alguns alunos liam e escreviam satisfatoriamente. Tinham mais facilidade com cálculos porque como crianças do povo eram habituados a fazer pequenas compras e negociações. Foram desenvolvidas, constantemente, atividades de modelagem, recortes, colagem e brincadeiras (de casinha, de bonecas, entre outras) para desenvolver a turma cujo perfil correspondia aos alunos do jardim de infância.

A turma B, com 29 crianças, 14 meninos e 15 meninas, de 9 a 10 anos, se identificou com a confecção de brinquedos. Essas atividades deram origem a fábrica de bonecas que se

instalou na escola. A produção cresceu e a turma foi orientada para a venda dos brinquedos. Surgiu assim a loja “Sarita”, a primeira da loja da escola. A turma deu início também a criação de pássaros e aves na escola.

A turma C, com 25 crianças, 13 meninos e 12 meninas, de 10 a 11 anos, se identificava com plantas e organizaram a primeira horta da escola. “[...] Os trabalhos de campo foram distribuídos a equipes de 5 alunos, ficando cada uma responsável por determinados canteiros. Todas as noções de botânica acessíveis foram estudadas tendo em vista o interesse e a curiosidade das crianças” (ÉBOLI, 1969, p.42). O interesse da turma manteve-se renovado o ano todo, as colheitas e os plantios eram motivadores. “As equipes fizeram pesquisas sobre as diversas hortaliças que eram cultivadas, assim como leitura e redações em torno das lendas de diversas plantas”. O contato com os insetos da horta motivou interesse em conhecer animais úteis e nocivos à agricultura e assim “Insetos recolhidos na horta e em excursões, girinos apanhados no riacho existente no terreno da Escola, e periquitos e canários vieram para a sala”. Cada um foi devidamente colocado em “em terrários, aquários, viveiros e gaiolas, para observação e estudo, sendo cuidados pelos alunos” (ÉBOLI, 1969, p.42). Essas atividades eram desenvolvidas em meio a tantas outras que estimulavam a leitura, o cálculo e a escrita.

A turma D, com 26 crianças, 9 meninos e 17 meninas, de 11 a 12 anos, desenvolveu estudos sobre a vida humana, os habitantes primitivos do Brasil e assim o projeto especial foi sobre os indígenas. “Resolveram de início construir uma taba indígena. Para isso foram efetuadas pesquisas sobre indumentária, armas, utensílios, habitação, alimentação, organização social, sendo as anotações ilustradas com desenhos” (ÉBOLI, 1969, p.43). Os alunos desta turma também colaboravam no controle das turmas menores, no banho, no refeitório, ajudando a lavar a louça e arrumar a cozinha.

A turma E com 25 adolescentes, 11 meninos e 14 meninas, de 13 a 14 anos, por serem os maiores da escola, eram os responsáveis e também colaboravam com estas atividades de organização e asseio. Desenvolveram um museu de animais com uma secção de botânica.

Em 1957 foram matriculados 131 alunos, sendo 58 meninos e 73 meninas. Voltaram a funcionar as cinco turmas: A, B, C, D, E. Segundo Éboli (1969, p.45) os alunos “atendidos com boa alimentação, controle de saúde por médico e dentista, educação física, e empenhados em várias atividades, desenvolviam-se e tornavam-se mais seguros de si mesmos”. A partir deste ano cada professor passou a registrar sistematicamente as atividades

experimentais que desenvolvia com seus alunos. A partir das informações da autora, organizamos um quadro com as atividades que cada turma se envolveu:

Turma A Alunos com oito anos	Turma B Alunos com nove anos	Turma C Alunos com dez anos	Turma D Alunos com onze e doze anos	Turma E Alunos com doze e treze anos
Criação de insetos e peixes em vivários, terrários e aquários; Coelheiras; Fábrica de bonecas; Cartório; Biblioteca de classe; Casa de Sarita; Loja; Teatro de sombras; Escola-mirim.	Casa de Lili; Sapataria Lili; Fábrica de calçados; Armazém; Agência de correio e telégrafo; Livraria; Tipografia; Serraria; Biblioteca; Clube de saúde; Limpeza pública; Criação de peixe em aquário.	Horta e clube agrícola; Teatro de fantoches; Banco econômico; Loja Sarita; Biblioteca de classe; Criação de animais em terrário.	Horta e formicário; Mercado; Clube agrícola; Clube de saúde; Biblioteca de classe	Jornal O Canário; Biblioteca de classe; Museu; Milharal; Horta; Aviário (construção e criação de aves) Criação de peixes em aquário.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1957.

Em 1958, a cidade estava em pleno desenvolvimento. “As fábricas, o cartório, as lojas, o cinema, o teatro, o jardim zoológico, as bibliotecas, o supermercado, a mobiliária, os clubes, os correios e telégrafos, jornais, tudo em funcionamento. Trabalha-se como numa colmeia” (ÉBOLI, 1969, p.70). Foram matriculados 135 alunos, sendo 64 meninos e 71 meninas. Cada turma desenvolveu as seguintes atividades:

Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
Biblioteca de classe; Escola-mirim; Teatro de arena; Mobiliária; Fábrica de bonecas; Casa de Sarita; Parque de Diversões; Aquário; Coelheira; Cozinha; Plantações.	Cartório; Jornal ‘O Papagaio’; Museu de Ciências Naturais; Biblioteca de classe; Atividades no tabuleiro de areia, reconstrução da cidade do Salvador; Estrada de ferro e telégrafos iluminados; Divisão da sala de aula em bairros; Loja Boneca; Bar São João; Escola-mirim; Teatro de sombras; Jardim zoológico; Terrário; Aquário; Barraca de cerâmica; Coelheira; Canteiro de girassóis.	Instalação dos Correios e Telégrafos; Tipografia infantil; Livraria; Instituto de Identificação; Biblioteca de classe; Cine-teatro; Fábrica de calçados; Sapataria; Escola-mirim São Jorge; Atividades no tabuleiro de areia: descoberta do Brasil; Criação do bairro “Pindorama” na “Cidade da Alegria”, dividindo a escola em ruas, praças e avenidas; Plantio de mandioca.	Banco econômico; Biblioteca de classe; Teatro de fantoches; Cinema Brasília; Estúdios cinematográficos; Confeitaria; Aquário; Horta.	Jornal “O Canário”; Museu de estudos sociais; Biblioteca de classe; Cooperativa escolar; Supermercado de verduras; Mercado de flores; Indústria de conservas; Clube agrícola; Horta; Terrário; Aviário; Fábrica de chocolates.

--	--	--	--	--

Quadro 2: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1958.

A autora observou que as crianças desenvolveram maior segurança de um ano para o outro. Isto se revelava na forma como se expressavam e na escolha dos projetos. Decidir pela continuidade dos projetos que foram realizados em anos anteriores era um indicativo importante, de que “o contato das crianças dentro da escola, onde havia realmente o sentido da comunidade, levava o grupo a participar de todas as atividades, no interesse de fazer o que o colega fez, de repetir o que foi bom para todos” (ÉBOLI, 1969, p.71).

Em 1959 foram matriculados 153 alunos e foi necessário criar mais uma turma, a turma F, nela foram reunidos os alunos de mais idade. A pedido deles e das famílias foi desenvolvido um programa de admissão ao Ginásio, além da dedicação a este plano de estudos desenvolveram as seguintes atividades educativas:

Turmas A e B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma F
Fábricas de bonecas Sarita; Sapataria de bonecas; Loja Bibi; Jardinagem e horta; Criação de coelhos e preparo do pré-livro.	A prefeitura e suas secretarias; Cartório de Registro Civil e Eleitoral; Jornal “O Papagaio”; Museu de Ciências; Jardim Zoológico; Teatro de Sombras Vivas; Biblioteca; Escola-mirim; Barraca de cerâmica; Fábrica de confecções; Preparação de um campo de futebol.	Correio e Telégrafo; Tipografia infantil; Livraria Baiana; Instituto de Identificação; Cine-teatro Tupi; Rádio-escola; Fábrica e loja Bandeirante; Acampamento Bandeirante (planejamento e realização);	Banco Econômico; Biblioteca e documentação; Teatro; Confeitaria Anhanguera; Criação de pequenos animais em terrários e aquários.	Jornal “O Canário”; Museu (ampliação, conservação e utilização); Mercado (de plantas ornamentais – cultivo e venda); Aviário (criação de aves); Biblioteca (reorganização e funcionamento intensivo)

Quadro 3: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1959.

Foi neste ano que os cidadãos alegrenses elegeram pela primeira vez seus representantes para prefeito, vereadores, presidente da câmara e secretarias.

Estava a “Cidade da Alegria”, com sua organização administrativa, seus representantes do poder executivo e legislativo. Mais tarde viria a sentir a necessidade de criar as “Secretarias”, de organizar o “poder judiciário”, para resolver os casos de disciplina e de construir sua “sede”, como a de todas as “instituições” da Cidade (ÉBOLI, 1969, p.31)

No ano de 1960 foram matriculados 194 alunos. Sendo 92 meninos e 102 meninas. A novidade do ano foi o aparecimento dos clubes. “Notou-se que as crianças, ambientadas e produzindo muito, não só em aprendizagem escolar, como em trabalho, iam amadurecendo e se tornando autônomas. Funcionaram seis turmas, tendo sido criada uma turma pré-primária para os alunos mais novos” (ÉBOLI, 1969, p.129). As atividades desenvolvidas foram:

Turma “Pré-primária”	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E
Horta; Diário da horta; Criação de periquitos, peixes e cágados; Canto das novidades; Confecções de bonecas e seu vestuário; Teatro de fantoches; Fábrica de sacos; Barraca “Joca”.	Circo “Dudu”; Criação de pássaros; Criação de lagartas; Aquário; Renovação da biblioteca de classe; Preparação do livro de leitura; Rua das bonecas.	Jornal; Biblioteca; Teatro; Clube “vamos escrever certo”; Fábrica e loja de bonecas; Horta.	Cooperativa escolar; Loja Sarita; Fábrica de móveis; Biblioteca infantil; Museu de ciências e geografia; Trabalhos indígenas (cestaria, cerâmica, confecção de colares e redes); Formicário; Terrário; Aquário; Coelheira; Criação de lagartas; Jardinagem; Roça de milho e mandioca.	Jardim zoológico; Museu de estudos sociais e naturais; Museu de arte popular; Fábrica Zazá; Loja de bonecas; Barraca “bem-te-vi”; Biblioteca; Jornal O Papagaio; Cartórios civil e eleitoral; Coletoria; Clube “Bahia de hoje, de ontem e de amanhã”; Clube de Leitura; Clube de Esportes; Prefeitura e suas secretarias (administração, finanças, educação e saúde); Escola mirim.	Jornal O Canário; Livraria Baiana; Tipografia infantil; Correios e telégrafos; Teatro e Cine Tupi.

Quadro 4: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1960.

Em 1961, último ano de funcionamento da escola, foram matriculados 195 alunos. Segundo Éboli (1969, p.155) “A ‘Cidade da Alegria’ havia crescido muito”. As turmas desenvolveram as seguintes atividades:

Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma Extra
Criação de animais (peixes, periquitos e cágados); Atividades de teatro de fantoches;	Casa de bonecas e a loja; Museu de insetos “Joaninha Vermelha”; Cultivo da horta;	Teatro infantil; Banca de revistas; Cooperativa escolar; Biblioteca; Revista “Vida Alegre”;	Colaboração no projeto da revista “Vida Alegre” da turma C; Fábrica de doces e balas;	Clube “Cidade da Alegria”; Clube “O Brasil de ontem, de hoje e de amanhã”;	Encarregou-se da Livraria baiana; Rádio escola; Tipografia; Correio e telégrafo;

Cartonagem e à cerâmica; Biblioteca de classe; Quadro de notícias; Fábrica de balas; Cultivo de horta.	Criação de peixes e invertebrados; Biblioteca.	Jardim; Horta; Confeitaria; Museu indígena; Exposição de amostras de produtos da Bahia; Criação do clube “Vamos escrever certo?”.	Confeitaria Anhanguera; Biblioteca; Museu indígena; Terrário; Aquário; Jardim e a horta; Escola-mirim, onde os alunos mais preparados auxiliavam os alunos que necessitavam de estudos dirigidos.	Clube “Guilherme Gilbert”; Clube “Reformemos nosso bairro e nossa gente”; Cartório; Oficinas de costura, madeira, cartonagem e cerâmica; Loja Boneca; Jornal “O Canário”; Jardim zoológico; Prefeitura da cidade.	Clube de cinema; Instituto de identificação; Fábrica Bandeirantes; Escolas mirins; Biblioteca.
--	---	--	---	--	--

Quadro 5: Atividades desenvolvidas na Escola Cidade da Alegria em 1961.

Terezinha Éboli destacou as atividades desenvolvidas pela Turma E: “Foi uma turma que muito trabalhou em 1961: terminaram o ano com uma ‘Escola Preparatória’ (um curso de admissão para atender aos alunos que desejavam prestar exame para ginásio). Uma loja de brinquedos elétricos e uma exposição de amostras das riquezas da Bahia” (ÉBOLI, 1969, p.156).

Todo trabalho pedagógico desenvolvido partia de um planejamento conjunto com as crianças. O material didático para a realização de todas estas atividades, como cartazes, cenários, indumentárias era sempre preparado pelos alunos com auxílio da professora de desenho que era responsável pela elaboração. Ela colaborava com todos os professores. “O material didático e as ‘sedes’ das várias ‘instituições’, ‘serviços públicos’, etc. eram confeccionados à medida que ia surgindo a necessidade de sua utilização. Não havia material pré-fabricado” (ÉBOLI, 1969, p.32). A autora salienta ainda que os alunos traziam materiais de casa, coletavam no pátio da escola ou nas excursões. Estes materiais “enchiam de vida os ‘bairros’ da ‘Cidade’, com seus aquários, terrários, vivários, etc.” (ÉBOLI, 1969, p.33).

No planejamento e desenvolvimento das atividades educativas previa-se que a criança seria levada aos seguintes objetivos: ação inteligente; continuidade de propósitos; responsabilidade; colaboração; noção das capacidades e deficiências próprias e alheias; solidariedade; objetividade; autonomia de aprendizagem; liderança e autocontrole. Como ação inteligente, a autora engloba os seguintes objetivos:

procurar compreender e situar claramente os problemas, planejar-lhes a solução, informar-se, comparar meios possíveis de solução, escolher o, ou

os, mais adequados, executar, apreciar os resultados obtidos, verificar as deficiências da solução e as maneiras de evitá-las, reconhecer o que se obteve de positivo e agir no futuro de acordo com o resultado dessas experiências positivas (ÉBOLI, 1969, p. 27).

Como continuidade de propósitos a autora sinaliza que o objetivo era “levar a cabo o que se projetou realizar, salvo se verificar a sua inexequibilidade”. Estimulava-se para que as crianças dessem prosseguimento aos planos e ideias lançados no planejamento coletivo. Acerca de responsabilidade, apontou como direcionamento “realizar o que se propôs a fazer, com a eficácia necessária e no tempo próprio, respondendo pelos próprios atos”. A responsabilidade de cada um interferia no resultado do trabalho de todos. Colaboração é o objetivo que desperta “trabalhar em grupo, ajudar os demais, mesmo sem necessidade de solicitação expressa” (ÉBOLI, 1969, p.27).

Desenvolver a noção das capacidades e deficiências próprias e alheias era considerado um objetivo importante porque despertava no aluno a sensibilidade para com o outro e a aceitação de si mesmo. Estas noções eram desenvolvidas “compreendendo-as como uma diferenciação natural, que dá possibilidade de trabalho de qualidade diferente e permite a participação de todos num trabalho comum”. A solidariedade era um objetivo enalçado para promover a “simpatia pelos problemas alheios; interesse, iniciativa para a sua solução, principalmente com relação às menos favorecidas, ou às que estejam empenhadas em problemas de ordem geral”. Quanto a objetividade o trabalho vislumbrava “compreender e ser capaz de colocar-se do ponto de vista alheio; de compreendê-lo em função das condições do outro, de levar isso em conta na ação, especialmente quando há interesses em conflito”. Em relação à autonomia de aprendizagem estimulava-se a “capacidade de continuar a aprender por si mesma” (ÉBOLI, 1969, p. 27).

Para atingir estes objetivos propostos um recurso pedagógico bastante utilizado com seus cidadãos era as excursões. Segundo Éboli (1969, p.33),

os ‘alegrenses’ (habitantes da Cidade da Alegria) excursionavam com muita frequência. O contato com a vida real era uma necessidade que dominava os alunos e felizmente tinha-se possibilidade de satisfazê-los, dispondo a Escola de ônibus próprio para as excursões aos locais mais distantes. Os arredores da escola eram constantemente visitados. Uma das turmas chegou a registrar a realização de 80 excursões!

Para acontecer uma excursão muito trabalho prévio acontecia. Ela precisava ser solicitada e justificada. Um planejamento detalhado dela acontecia para que os alunos pudessem aproveitar o percurso. Eram realizadas excursões de ônibus, mas também era

muito comum realizar excursões e saídas da escola a pé. O comércio, o zoológico, a biblioteca, costumavam ser visitados pelos alunos com objetivos distintos.

A realização das atividades educativas estava sob a responsabilidade dos alunos que as escolhiam e organizavam com a orientação dos professores. Eram atividades “planejadas, executadas e controladas, havendo por parte do grupo consciência de suas possibilidades na execução das tarefas” (ÉBOLI, 1969, p.46). Quando acontecia de um projeto ou atividade não dar certo, antes de ser abandonado, passava pelo “momento da reflexão”. Neste processo era feito um balanço da atividade em sua totalidade, aquilatavam-se as dificuldades, os erros e acertos do projeto. Essa revisão era fundamental para decidir dar continuidade ou não ao projeto e principalmente aprender a não desistir diante das primeiras dificuldades, ensinava-se a perseverança e a dedicação aos objetivos propostos.

Para alcançar estes objetivos pedagógicos, permeados de autonomia na organização da classe e da escola como uma *pólis*, fomentava-se a responsabilidade das crianças sobre suas atividades. Francisco Teixeira recorda que sua turma era responsável pelo zoológico; logo, a primeira coisa a fazer quando chegavam à escola era cuidar dos animais. Na sequência, desenvolviam as demais atividades, sempre supervisionados pela professora que estimulava diariamente a autonomia e responsabilidade dos alunos. As lembranças de uma escola feliz e organizada marcaram a descrição. A partir dos projetos das crianças várias aprendizagens simultâneas aconteciam e a avaliação considerava esta complexidade. “Na verificação do aproveitamento do aluno não se tinha em vista apenas, os conhecimentos escolares e sim, todos os aspectos de uma aprendizagem integral”.

A autora recorda a orientação de Anísio em relação à avaliação, ressaltando que “o que se deve verificar no aluno não é tanto o que ele sabe e sim, o quanto está habilitado a saber o que ainda não sabe, o grau de autonomia que vai adquirindo nessa sua capacidade de aprender” (ÉBOLI, 1969, p. 28). Para fazê-la, “além do conceito do professor decorrente de suas observações, eram levados em consideração todos os trabalhos realizados, pelo aluno e o resultado de testes e pesquisas”. A autora citou as seguintes atitudes avaliadas: “participação; cooperação; retraimento; liderança; prepotência; autoconfiança; insegurança; submissão; competição; hostilidade” (ÉBOLI, 1969, p. 28). Relembramos que a escola não tinha finalidade seletiva de preparação para fases ulteriores de educação. O aprendizado era acompanhado em seu ritmo próprio.

Em 1960, os alunos mais velhos sentiram a necessidade de aumentar o número de horas destinado à fixação de conhecimentos tendo em vista provas de experiências que

deveriam fazer. Solicitaram à diretora que organizasse um curso de Admissão, comum à época. “Foram feitas provas de experiência, relativas a Português, Matemática, Geografia e História Pátria. Os resultados foram acima da média” (ÉBOLI, 1969, p. 144).

Todo este trabalho desenvolvido com os alunos foi resultado de um denso processo de pesquisa e experimentação. Os professores acompanhavam as classes nos anos seguintes, sendo possível com este trabalho longitudinal conhecer mais seus alunos e dar “atendimento de acordo com as suas diferenças individuais, verificando o progresso de cada um tão cuidadosamente quanto possível, em conhecimento, atitudes e habilidade e quanto à autonomia da aprendizagem, realização pessoal e integração social” (ÉBOLI, 1969, p. 28).

Segundo a autora, no ano de 1960 foi possível observar um progresso marcante no professorado que colaborava com a experiência pedagógica da Cidade da Alegria. “A insegurança inicial, o receio de errar, a falta de fé na escola nova, foram substituídos pela disposição de acolher tudo que vinha da criança, como ponto de partida” (ÉBOLI, 1969, p.131). Os alunos entenderam seu papel na escola e a atitude de participação se propagava. Com clareza e segurança na definição de papéis o professor acolhia os temas sugeridos, acompanhava as descobertas da classe, “traçando com firmeza as linhas essenciais dos trabalhos, propondo os objetivos, determinando as tarefas, animando e conduzindo os esforços individuais e coletivos, atentos à coordenação e à conclusão das atividades”. Para a autora, o professor se convenceu “de que a atividade da criança quanto mais ligada a uma exigência da vida real, mais ardente e maior o interesse da mesma em vivê-la”. Relata que encontrou anotado em diversos diários de classe uma frase que foi a expressão final do pensamento da equipe da escola: “Educar um menino é ensinar-lhe a passar sem você!” (ÉBOLI, 1969, p.131).

A dinâmica de trabalho apontou para reuniões constantes para avaliação e redirecionamento do trabalho experimental: “Ao fim das tardes, realizavam-se reuniões dos professores com a Diretora, sempre que necessário, para estudo de problemas surgidos em classe, orientação para o desenvolvimento das atividades, troca de sugestões, enfim, para um balanço dos resultados” (ÉBOLI, 1969, p.29). Além das reuniões de fim de tarde, onde se alinhavava o trabalho desenvolvido, outra estratégia de ação da direção foi a distribuição de livros para subsidiar a prática docente. Percebe-se nesta ação da direção da escola a importância do diálogo com os docentes, do estudo e do direcionamento do trabalho alinhado com a fundamentação teórica, a vigilância e a atenção nas ações educativas, o registro destas ações para efeito de memória e de reflexão.

Como Anísio Teixeira avaliou esta experiência? Como uma experiência única, original e inovadora. O que marcou esta experiência foi a originalidade do projeto. Anísio conhecia bem as dificuldades de se conduzir experiências de educação. Perito em experiências pedagógicas progressivas, afirmou nunca ter visto nada parecido com o trabalho desenvolvido na escola Cidade da Alegria. A originalidade estava em “conduzir a organização da experiência infantil pela *institucionalização* social de cada ideia ou saber novo da criança” (TEIXEIRA, 1969, p.15). Enalteceu o trabalho da direção, cargo ocupado por Carmem Teixeira, sem destacar o parentesco, e das professoras baianas que, sob a batuta de Carmem, idealizaram e realizaram esta experiência escolar inovadora, inspirada

na teoria de educação pela experiência, envolvendo estrutura completamente nova da escola, nova organização das classes, dos programas, do currículo e do método de ensino. Partindo da experiência possuída pelas crianças, a escola, durante seis anos, conduziu essas crianças a um esforço de organização de suas próprias experiências para lhes assegurar não somente uma vida rica e feliz, como ainda um crescimento em inteligência, em capacidade executiva e em convivência humana de alta complexidade social (TEIXEIRA, 1969, p.15).

O respeito pelas ideias e conhecimentos desenvolvidos pelas crianças eram fundamentais nesse processo. “Não se tratou apenas de tornar a escola uma comunidade, de levar as crianças a viverem coletivamente a sua nova vida escolar, o que, aliás, foi plenamente conseguido. Trata-se de mais do que isto”. Para Anísio o que marcou a especificidade deste projeto foi a possibilidade de organização da própria comunidade infantil, vivenciando intensamente a experiência de socialização: “As crianças foram levadas a *organizar* a sua comunidade em sociedade, dotando-a de todas as suas instituições organizacionais e as do trabalho, comércio, recreação, arte e saber, acabando a escola como uma cidade, com toda a sua complexa combinação urbana moderna” (TEIXEIRA, 1969, p.15-16).

Organizar a vida em sociedade, seus fabricos, comércios, relações sociais, investigações, registros, dilemas, conquistas, tudo isso permitiu às crianças uma vivência atípica para uma organização escolar. Estas experiências vivenciadas procuravam respeitar o ritmo e as escolhas de cada um, sempre relacionando as consequências, tanto positivas quanto negativas, ao grupo que regulava estas relações. Essa foi a dinâmica social experimentada para formar cidadãos para uma sociedade democrática. Na visão de Anísio, este trabalho se processou muito bem, levando em consideração a experiência individual e

social, levando a criança através de “uma experiência de participação, que não foi só a de participação na atividade em que se empenhava, mas de participação na construção da própria sociedade humana, criando, uma por uma, as instituições que lhe dão corpo e organização” (TEIXEIRA, 1969, p.16).

Os conteúdos trabalhados nesta experiência escolar podem ser sintetizados como o uso das necessidades cotidianas da vida. Para Anísio Teixeira (1969, p.16) este trabalho educativo: “Não visou apenas um ensino eficiente porque ligado à experiência infantil real, consciente e vivida, mas levá-la a viver a própria experiência da organização social da vida”. Tratou-se de uma experiência de socialização, em sentido amplo, dos conhecimentos da língua e dos saberes que eram de competência da escola ensinar. “Aquisições infantis em saberes, hábitos e atitudes cobrem toda a gama das atividades humanas” (TEIXEIRA, 1969, p.17). Exemplificou como o trabalho pedagógico interagia com a própria vida da criança: “A sua existência individual fica logo concretizada em registro de nascimento, em identificação pessoal e em registro eleitoral, mediante as instituições sociais que a escola recria em sua comunidade nas condições mais reais possíveis”. Com estas vivências, a escrita e a leitura tornam-se significativas para a criança e são ampliados com outras práticas sociais: “Ler e escrever, como hábitos de comunicação é também logo socializado pelos hábitos da correspondência, dos registros, dos jornais, do correio-telégrafo, da biblioteca, da tipografia, da edição de livros, da livraria e da rádio-escola”. O trabalho com a matemática também foi exemplificado pelo autor: “O número e a arte de contar faz-se logo contabilidade, comércio e banco, e a instituição do dinheiro fica organizada e operante” (TEIXEIRA, 1969, p.16).

Esta relação de aprendizado do uso da língua escrita e da linguagem matemática no dia-a-dia intensificava o domínio de práticas sociais: “Tudo aliás que é aprendido faz-se imediatamente, não apenas prático, mas social”. Como complemento da ação os “hábitos de fazer são aprendidos para produzir, para beneficiar o produto, para vender e logo surgem as instituições de agricultura e horticultura, da fábrica, da loja e das exposições”. Assim como estas atividades se transformaram em produtos para exposição e vendas, as “atividades artísticas logo também se transformam em produção, apresentação, comércio artístico e em museus”. Complementa, então que “toda experiência e todo saber do grupo entram, assim, em operação no microcosmo criado pelas crianças” (TEIXEIRA, 1969, p.16).

Uma das maiores dificuldades enfrentadas nessa experiência, segundo Anísio Teixeira, foi o descompromisso da sociedade brasileira com suas crianças, seus integrantes. O relato de Terezinha Éboli sobre os egressos evidenciou esse abandono.

A nota verdadeiramente triste do relato está na última parte. "Os ex-alunos". Vê-se aí com clareza meridiana a trágica ironia da renovação educacional sem a renovação da sociedade. A experiência escolar termina vazia. A sociedade não acolhe as crianças que deixam a escola com nenhum quadro organizado de trabalho e emprego, ou de continuação da educação (TEIXEIRA, 1969, p.19).

Todo aprendizado vivido e experimentado na escola foi desprezado pela sociedade em que tentavam se inserir. "Os meninos deixam a escola com a sua ordem, a sua esperança e a sua riqueza humana, mais criaturas humanas do que antes, apenas para serem esmagados pela fria indiferença social que pesa sobre sua classe e seu baixo escalonamento social" (TEIXEIRA, 1969, p.19).

Terezinha Éboli fez um levantamento sobre a situação das crianças que participaram da experiência. Conseguiu localizar sessenta e dois ex-alunos, cuja situação descrita confirmou o descompromisso social apontado por Anísio, "Dos sessenta e dois ex-alunos, trinta e seis não tiveram possibilidade de continuar os estudos; quarenta lutam desempregados, revelando uma situação financeira não satisfatória, estando quatro, entre eles, já com família constituída" (ÉBOLI, 1969, p. 233).

Como excepcionalidade, apontou os seguintes casos, de "dois ex-alunos terminando o curso normal para se dedicarem ao magistério primário e uma aluna que constituiu sempre uma exceção no grupo: atualmente é professora de inglês num colégio de Salvador e está com bolsa de estudos para os Estados Unidos da América". Em relação a ela: "A história dessa antiga aluna, criança de cor preta, saída de uma família pobre e, revelando uma inteligência excepcional, que conseguiu vencer todos os obstáculos, merece um capítulo à parte" (ÉBOLI, 1969, p. 234). Para a autora, "Estela foi, sim, uma exceção, mas nós preferimos tomá-la como um símbolo de um futuro que não tardará. Sua voz ergueu-se firme de um coro melancólico para nos deixar alguma fé". A partir deste registro de esperança em relação às conquistas de Estela, ouviu as crianças que cresceram e não conseguiram participar de uma sociedade melhor. Para a autora, estas vozes ainda teimam em permanecer, numa estagnação conformista diante da impossibilidade de vencer.

A falta de perspectiva e de pertencimento à sociedade caracteriza a tragédia pronunciada por Anísio pela ausência de renovação social. Ele recorda que a educação é fundamental em uma sociedade que almeja ser democrática e justa, contudo, ela deve ser parte de um movimento de renovação da sociedade, sem ela, as mudanças promovidas pela

escola são esmagadas pela indiferença social. Nos casos apurados pela autora, para além de Estela, poucos conseguiram alguma inserção na conturbada dinâmica social brasileira.

Por que encerrou as atividades? “Em 1962 a Cidade da Alegria emudeceu. No local onde funcionara durante seis anos, foi instalado o primeiro curso de Supervisores da Bahia, cujo objetivo era o preparo de professores diplomados para atuarem no interior do Brasil”. A atuação dos supervisores se daria junto às chamadas professoras leigas, cujo trabalho carecia de respaldo de profissionais devidamente formados. Para a autora, com esta mudança,

Iniciava-se uma outra fase de trabalho em educação, e, com ela a preocupação em levantar o nível cultural dessa heroína anônima que é a mestra em nossos sertões, sem diploma e sem escola, sem horários e sem recursos materiais, a única que enfrentando todas as dificuldades do seu despreparo e de seu meio ambiente, não se aliena das necessidades da população rural brasileira e procura atender ao seu anseio de ler e escrever (ÉBOLI, 1969, p. 233).

Não encontramos nenhum registro das motivações que conduziram ao fechamento da escola. As respostas sobre as dificuldades desta experiência, assim como as razões que conduziram ao fechamento da escola ainda são desconhecidas. Em nossas buscas encontramos poucas pistas sobre o trabalho realizado, assim como sobre os registros e o acervo que a autora mencionou. Almeida e Freitas (2006) fizeram um levantamento em diversos Arquivos públicos de Salvador, em diferentes Bibliotecas, na Fundação e no Instituto Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em busca de materiais sobre as ações do Centro Regional de Pesquisas da Bahia. Pouco encontraram. Mencionam uma entrevista com o professor Luís Henrique Dias Tavares que informa a destruição do acervo com as fortes chuvas de 1974 que atingiram o local em que estava guardado. Concluíram que há muito por fazer, há uma caminhada a ser percorrida, “ainda não explorada, de estudos e pesquisas sobre o significado de uma Escola Diferente que não conseguiu sobreviver; das repercussões de um volumoso e farto conjunto de pesquisas realizado pelo Centro de Pesquisas Educacionais da Bahia que foi destruído” (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p.204).

O fechamento da escola de aplicação, o abandono das escolas rurais, assim como os diferentes encaminhamentos dados ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, se configuram em importantes motes de pesquisa que precisam ser desenvolvidos. Para as autoras, esse trabalho de pesquisa é fundamental para dialogar com esse passado que permanece em silêncio, para que se vá “além da memória viva de depoentes que participaram dessas

experiências e que se encontram submersos em silêncios enigmáticos” (ALMEIDA; FREITAS, 2006, p.204).

A partir das experiências descritas, vamos destacar os principais elementos da organização pedagógica anisiana: a organização do conteúdo, do espaço, a ação discente e docente. Para fazê-lo, metodologicamente, vamos dividir estes elementos que operam em unidade na organização escolar e colocá-los em contraposição ao ensino tradicional.

5.3 A organização pedagógica da escola: a centralidade do trabalho docente

A finalidade da escola, na perspectiva de Anísio Teixeira, era promover bases para uma vida melhor. A educação estava articulada ao propósito de formar uma sociedade mais justa e feliz. Para tanto, a escola assumia responsabilidades e objetivos que respondiam aos pressupostos teóricos que a guiavam. “É essa a filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais” (TEIXEIRA, 1934, p. 60).

Neste sentido, Anísio apontou as alterações necessárias na organização da escola, tendo sempre como contraponto o modelo tradicional da escola que a precedeu. Para as experiências anisianas, o ato de educar se sobrepunha ao ato de instruir, sendo esta apenas uma parte da vida escolar. No caso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, observa-se com mais nitidez esta dicotomia, em razão da organização dos espaços físicos diferenciados: a instrução era mantida na escola-classe, como parte integrante de um processo educativo maior, representado pela concepção geral do centro educacional. No caso da Escola da Alegria, o espaço físico era único e as alterações metodológicas mais evidentes. Os projetos desenvolvidos pelos alunos direcionavam a organização dos espaços físicos da escola. A experiência inovadora da *pólis* sinalizava a preocupação com a formação para a cidadania, compromissada com o exercício da liberdade e da responsabilidade, contraposta ao ensino tradicional, que aos olhos de Anísio estimulava a obediência e a docilidade, conservando um passado conhecido, estático, que legitimava uma organização social dual e injusta para a maioria da população. A forma de organização escolar proposta ancorava-se no princípio da organização de homens livres, questionadores, preparados para enfrentar um futuro desconhecido e incerto. Ressaltava que o compromisso com a liberdade e a justiça social exigia mais inteligência para organizar a vida em sociedade e isso se aprendia

empiricamente, na escola. Contudo, a experiência mostrou a dependência do trabalho desenvolvido na escola com a renovação social. Sem esta integração, o aprendizado escolar é incólume.

Em relação ao ato de aprender, as experiências educacionais colocam em debate duas questões afeitas à psicologia da aprendizagem: o fato de não aprendermos uma única coisa, de maneira isolada, e o propósito do aluno. O processo de aprender o objeto primário e várias coisas associadas torna a aprendizagem humana bastante complexa. Em seus escritos, Anísio acenou para estas dificuldades quando se pensavam intervenções pedagógicas. Uma vez, convidou a imaginar uma criança que esteja aprendendo a escrever. Para fazê-lo, a criança observa, imagina, experimenta de diferentes maneiras. Concomitante a estas ações, ela vivencia sensações e sentimentos que interferem na postura diante da vida. A atitude, favorável ou desfavorável diante da experiência e da vida, vivenciada com colegas, professores e consigo mesmo, faz diferença em seu processo formativo. Esta perspectiva era totalmente negligenciada na escola tradicional. Anísio reforçou, em sua argumentação, que juntamente com o ensino de matérias, especialmente as exatas, transmitiam-se lições de inferioridade e incompetência que as crianças incorporavam e levavam por toda vida. Acirrou a crítica afirmando que uma escola onde as crianças vão para fazer aquilo que não querem, com uma disciplina semimilitar, não está adequada nem para a sociedade, nem para a expressão de uma concepção de aprendizagem moderna.

As escolas anisianas preocupavam-se com a oferta de um ambiente integrador que estimulasse, ao mesmo tempo, estas diferentes aprendizagens. Os quadros com as atividades desenvolvidas na Escola da Alegria exemplificam como este trabalho foi sistematizado. Assumia-se a perspectiva de que o homem não aprende por uma necessidade que, satisfeita, faça desaparecer tal capacidade. Aprender é “uma função permanente do seu organismo, é a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico de há muito se completou. Essa capacidade de aprender permite uma educação indefinida, um indefinido crescimento” (TEIXEIRA, 1971c, p.28). O trabalho docente estava focado em desenvolver uma metodologia que orientasse o aluno, como centro de todo o processo escolar, a desenvolver diferentes aprendizagens.

A configuração tradicional de organização escolar impunha padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre as crianças. Aprender significava, nesta abordagem, a memorização de algo. Ensinar baseava-se na escolha prévia de uma lição que seria transmitida aos alunos e posteriormente cobrada em uma avaliação que verificava sua

memorização. Para Anísio, este circuito recorrente, ancorado em ideias estáticas, formava para a obediência a uma ordem que estava ultrapassada. Adjetivava-a como suplementar e preparatória. Estas características estavam distantes do que julgava necessário formar em uma sociedade em constante mudança. A renovação proposta era trazer a vida para a escola. “A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha viver plenamente e integradamente. Só, vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que ela precisa para ter uma vida feliz e integrada em um meio dinâmico e flexível tal qual o nosso” (TEIXEIRA, 1930b).

Neste sentido, a organização da escola como uma minicidade e como uma universidade mirim, ganham dimensões dinâmicas de vida, movimento e aprendizagem. Uma escola de vida, onde os alunos são ativos e os professores atentos, ambos dedicam-se às experiências diversas que nesta perspectiva são formativas. “Desde que a escola e a vida não mais se distinguem, aprender importará sempre em uma modificação da conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, lhe enriqueça e aperfeiçoe o sentido”. (TEIXEIRA, 1934, p. 73). Era essa a maneira de conceber o ato de aprender que alterava o conteúdo e os métodos da escola anisiana. Nela, rejeitava-se a aprendizagem mecânica e valorizava-se os interesses das crianças como explícito nas duas experiências apresentadas.

Sobre a organização do conteúdo: para encaminhar o trabalho escolar tradicionalmente apresenta-se um plano curricular que orienta o conteúdo que deve ser ensinado para a criança na série em que está matriculada. Na visão de Anísio Teixeira, a escola tradicional preocupava-se em dividir o conhecimento em matérias para transmiti-lo às crianças: “Como todo o material acumulado hoje nos livros é imenso e complexo, mais fácil do que dirigir organicamente a experiência infantil até ele, é dividi-lo e dá-lo por doses aos alunos” (TEIXEIRA, 1934, p.88). Assim surgiram as matérias escolares, matemática, história, ciências, geografia, que nada mais são do que os resultados sistematizados dos conhecimentos humanos em sua forma lógica e abstrata. Esta é forma de organizar o trabalho escolar que ele chamou de lógica. Recebeu este nome porque pressupõe um estágio final da organização do conhecimento, para permitir seu manuseio mais rápido e fácil. Nesta formulação, elas são matérias de estudo para especialistas e não para aprendizes. Tentando ensinar às crianças todo o conhecimento já produzido, no entendimento do autor, foi retirado o sentido social em que esses conhecimentos foram produzidos. Como consequência desta forma de pensar a organização escolar, dividindo e transmitindo esses conhecimentos,

construiu-se um ambiente artificial e distante da vida, com intuito preparatório e não de vivência.

Se a organização do trabalho por matérias da escola tradicional segue a lógica do adulto e todo o conjunto já elaborado, sem permitir ao aluno atribuir um sentido àquele conhecimento, como então se organizam as matérias escolares nas escolas anisianas? Em substituição à organização lógica, recorreu-se à organização psicológica das matérias escolares. Na perspectiva de John Dewey, as matérias escolares ou matérias de estudo deveriam ser tudo sobre o que incidissem o inquirido, a reflexão, o estudo, no desenvolvimento de uma determinada atividade (TEIXEIRA, 1934).

Em relação à organização psicológica, alterava-se a forma de disponibilizar o conhecimento às crianças. É a própria criança que, por meio de atividades conscientes, organiza a sua forma de apropriação destes conhecimentos. “Os conhecimentos adquiridos desse modo se ajustam e se articulam em torno de conceitos que irá, pouco a pouco, formando e que são a toda hora utilizáveis em sua vida, porque os conquistou por um esforço orgânico, percebendo-lhes as relações e a função prática” (TEIXEIRA, 1934, p. 103). Para estabelecer a organização psicológica como um pressuposto para a organização da escola em moldes modernos, observaram-se três fases distintas que a criança percorre ao aprender. Num primeiro momento, a criança aprende a fazer coisas. Trata-se da forma mais simples de seu contato com o meio. Assim aprende a caminhar, a falar e a brincar. Em contato com os outros, aprende através das experiências, alheias, que lhe são comunicadas. Aprende por intermédio da informação. Por último, esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados, até receberem uma organização lógica, racionalizada e sistemática (TEIXEIRA, 1934).

Para Anísio, o trabalho da escola tradicional centrava-se apenas na terceira etapa, esquecendo a importância dos dois primeiros passos para um aprendizado de fato. Considerava fundamental perceber que “a vida da criança está em uma das extremidades e em outra, a suma da experiência humana, representada pelas matérias escolares, pelos compêndios e pelos livros em geral”. Todo o acervo produzido e disponibilizado em diferentes formas representa o que já foi produzido e deveria se constituir em base para pensar a nova formação. “A função dessa experiência no processo educativo consiste em oferecer à criança a inspiração e, quando ela o necessite e o solicite, o modelo para sua aprendizagem individual”. Com esta preocupação para organizar a aprendizagem, o ponto nevrálgico consiste no conceito de experiência. Ele é um denominador comum para as

atividades infantis e as fórmulas lógicas em que se organizou a sabedoria humana. As atividades infantis “são os começos incertos e tateantes que devem conduzir à experiência organizada e lógica, já consubstanciada em livros. Essa última não representa mais do que o conjunto de leis e instrumentos já aperfeiçoados para solução das dificuldades reais que a vida apresenta” (TEIXEIRA, 1934, p. 77).

Nesta direção, pressupunha-se que “a criança que se educa e o cientista que descobre mais uma verdade, agem do mesmo modo. Ambos usam inteligentemente os recursos que têm nas mãos para a consecução de um determinado fim” (TEIXEIRA, 1934, p. 104). Todavia, alertou o autor, a grande maioria não chegará ao ponto em que se encontram os especialistas, logo o ensino poderia ficar reduzido. Para tal possibilidade, argumentou que “o aluno não ganhará um conhecimento completo da ciência, mas obterá uma noção eficiente do seu método e dos seus processos. O seu pensamento ganhará, em física, em matemática, em geografia, em história, a atitude acertada para encarar os fenômenos” (TEIXEIRA, 1934, p.104). Neste caminho metodológico é importante que o aluno perceba a função do conhecimento científico e tenha atitude científica com hábitos de reflexão, do qual faz parte a análise, a síntese e a sistematização do que é estudado.

Contudo, este ponto não estava resolvido. Para Dewey, a educação progressiva tinha que reconhecer o problema das matérias e resolvê-lo. Denotava uma confusão entre planejamento e improviso. “Se, entretanto, o movimento de educação progressiva deixar de reconhecer que o problema de seleção e organização da matéria para estudo é fundamental, dará motivo para a crítica legítima” (DEWEY, 1971, p.81). Alertava para a necessidade de organizar de forma inteligente o material básico de estudo, que em seu entender não poderia ser colhido de maneira acidental e desordenada. Os programas orientam os professores. Sendo assim,

dentro dessa escala, os programas podem ser previamente preparados, a fim de marcar a orientação geral e fornecer elementos abundantes para permitir a escolha e para guiar e auxiliar os professores na direção das classes. Devendo o programa consistir numa série de atividades que representem as atuais necessidades da vida e sendo essas necessidades, em seu quadro geral, mais ou menos permanentes, é sempre possível prefixá-las em um estudo central, que discrimine os principais objetivos da escola. No mesmo quadro, ainda é possível, determinar com a necessária flexibilidade, muitas atividades particulares em que os alunos se podem empenhar para que venham a crescer e se desenvolver adaptadamente ao meio em que vivem (TEIXEIRA, 1934, p. 80).

Feitas estas considerações, sinalizou a necessidade de experimentos educacionais para pensar uma organização escolar que promovesse esta forma de educar e que respondesse à principal dificuldade desta proposta, que é a maneira de ordenar os conhecimentos com as crianças. Este era um dos objetivos do trabalho educacional experimental que precisava ser desenvolvido na perspectiva anisiana. Pensando em critérios para a organização dos conhecimentos, em curso de estudos que respeitassem a marcha psicológica, orgânica, vital, que defendia, lembrou os conselhos de Kilpatrick para o professor organizar em novas bases a matéria escolar.

Estes critérios pautavam-se em cinco pontos norteadores. O primeiro previa a exposição clara da teoria e conceitos fundamentais, salientando-se os objetivos novos, que visa o seu ensino. O segundo acenava para a importância dos projetos diversos descritos em detalhe, para mostrar o que se deve esperar, e por que, de um ensino por meio de atividades e empreendimentos com um fim em vista. Aqui era importante a indicação dos resultados obtidos ou a obter. A terceira orientação referia-se à organização de uma lista de projetos em número superior aos que poderiam ser praticamente usados, com referência de material e aparelhagem necessários. O quarto ponto orientava para a indicação dos resultados que se devem razoavelmente esperar com relação à matéria, pondo-se maior relevo na aquisição de hábitos e atitudes, geralmente esquecidos na escola tradicional. Essa indicação serviria para que os professores e os alunos pudessem medir e estimar o progresso feito. Finalizando, orientava para a importância do material para os alunos se exercitarem em qualquer estudo escolhido (TEIXEIRA, 1934).

Estas orientações foram fundamentais para os experimentos das duas escolas anisianas. Os relatos apontaram para uma organização escolar que substituiu as lições predeterminadas do currículo formal por projetos de aprendizagem propostos e selecionados pelas crianças. Para desenvolvê-los, sob a supervisão docente, elas recorriam ao conhecimento já produzido, organizado em matérias que deviam estar disponíveis aos aprendizes quando os projetos desenvolvidos o exigisse. Esta forma de organizar a escola considerou que as matérias seriam ensinadas à medida que se tornassem necessárias na sequência de cada projeto.

Essa maneira de organização não obedecia à lógica do adulto, mas sim à lógica e entendimento da criança. A organização lógica e sistemática da matéria a ser ensinada era substituída pela organização que se processa naturalmente no estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Entendia-se que, no desenvolvimento dos projetos, as crianças

deviam ser constantemente desafiadas com atividades instigantes. Contudo, as matérias não poderiam ser usadas como pretexto para o desenvolvimento de uma atividade. O movimento era inverso. Todos os conhecimentos e instrumentos possíveis deveriam ser colocados à disposição das crianças para que desenvolvessem seus projetos. Esta mudança de paradigma repelia a organização do ensino por matérias e sugeria disponibilizá-las sempre que se fizessem necessárias para a execução de um projeto de vida. Em outras palavras, não se estabelecia, de antemão, o que o aluno iria aprender, mas organizava-se com ele um roteiro de aprendizado, que colocava à disposição de ambos, aluno e professor, o acúmulo e a organização dos conhecimentos já sistematizados.

A filosofia anisiana ancorou-se nos pressupostos psicológicos para valorizar a participação do sujeito em seu processo de aprendizagem. Recordamos que, entre os aspectos fundamentais no conceito de experiência, está o desejo de que, intencionalmente, com intervenção dos pares e do professor, deva ser transformado em propósito e desenvolvido e avaliado no ambiente escolar. A aprendizagem resultante do processo educativo não tem outro fim senão o de habilitar a viver melhor. Salientava-se que o embasamento do ensino tradicional não discordava dessa posição. A diferença estava no pressuposto de aplicação deste conhecimento. Previa-se que as crianças fariam a transposição, na vida adulta, daquilo que era aprendido na escola, isoladamente. Para Anísio, foi esse isolamento da atividade escolar que a perverteu e inutilizou. Nestas condições, nem se aprendia realmente na escola, nem se transferiam posteriormente para a vida os resultados daquele trabalho escolar (TEIXEIRA, 1934).

Para o argumento de que havia alunos que aprendiam com a organização lógica da matéria escolar, Anísio diz que não há dúvida de que isso acontece apesar dessa organização, mas são poucos, diante dos que se perdem pelo caminho e nada aprendem. Para estes poucos, repousa a explicação na memória excepcional que permitiu gravar o curso e não na apropriação de fato dos conhecimentos estudados. O problema que estava colocado era o como ajustar a educação ao desenvolvimento de aptidões e potencialidades de cada criança, não somente à valorização da memória dos que sobressaíam nesse modelo escolar.

A dinâmica social foi a quem também orientou a organização dos espaços físicos. Este é um ponto extremamente interessante na organização da sala de aula e da escola. No caso da Escola da Alegria, o formato de carteiras rigidamente enfileiradas foi substituído por uma distribuição inusitada de materiais didáticos pelos espaços de aprendizagem. A organização da escola em uma *pólis* criou uma dinâmica própria, com ruas, bairros, avenidas

ditando a posição das carteiras. Criava-se nas diferentes salas de aula pequenos espaços que se transformavam em laboratórios, lojas, bibliotecas, indústrias, bancos, centros de atividades, conforme os projetos propostos. Não se tratava de espaços rebuscados, mas sim funcionais, onde as atividades poderiam ser desenvolvidas de acordo com as necessidades. A organização de espaços como a horta e o zoológico carregavam possibilidades de desenvolver conhecimentos específicos que o homem acumulou a partir de observações e experimentos. O objetivo deste tipo de organização escolar era estimular a apropriação deste processo. Da mesma maneira, conduzia-se o trabalho com a organização de bibliotecas. Não se tratava de algo estático, preso ao passado, sem relação com a vida das crianças. Ao contrário, os registros e as consultas eram orientados para a ampliação e preservação da memória. O estímulo à produção de material para organizá-las nas próprias salas centrava-se no pressuposto da dinâmica do conhecimento. Para fazê-lo, aprendia-se a consultar o que já foi produzido por quem nos antecedeu.

No caso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, temos dois espaços distintos organizados. O primeiro são os prédios das Escolas-classe que não divergiam do que já conhecemos em relação à organização de espaços escolares com salas de aula tradicionais. O segundo espaço que compunha o Centro Educacional era a Escola-parque, majestosamente projetada para que as crianças a frequentassem como uma universidade infantil. Todos os espaços físicos da Escola-parque convergiam para que a convivência fosse estimulada. As várias atividades (culturais, esportivas, artísticas, de produção) objetivavam estimular as crianças a experimentarem distintas atividades educacionais que contribuíssem na formação integral do ser humano. O estímulo à arte destacava-se nesta organização pedagógica do espaço. Os afrescos, os murais, a própria arquitetura e o planejamento de todos os espaços para desenvolver as atividades oferecia às crianças a convivência com um produto humano extremamente elaborado. Estes espaços físicos revelavam o compromisso que a sociedade deve ter com a educação de seus membros.

Percebe-se que os espaços físicos nas escolas anisianas eram pensados para educar. As duas experiências escolares guardam dinâmicas próprias, espaços diferentes, mas que revelam toda a intencionalidade educativa em sua organização. No caso da Escola Cidade da Alegria, o espaço físico era bem limitado, se comparado ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Contudo, organizou-se uma prática pedagógica tão inovadora quanto a proposta da Escola-parque.

A organização escolar em formato de cidade infantil e de universidade mirim foi pensada para promover o conceito de experiência de cada um de seus partícipes. Estes formatos de organização dos espaços escolares estão intimamente relacionados aos objetivos sociais a serem alcançados, ou seja, as condições da escola foram pensadas para proporcionar o jogo de experiências necessário para a formação democrática. A experiência da escola Cidade da Alegria remete à organização e vivência da sociedade democrática. Para tal, recordamos um dos pilares do pensamento de Anísio na organização de uma escola: não é qualquer educação que produz democracia, mas somente a que for intencionalmente planejada para realizar esse regime político-social. Anísio Teixeira relacionou a organização democrática com a interdependência entre os sujeitos. Em relação ao espírito democrático moderno, a escola deve prover oportunidade para sua prática. “Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno, - isto é: um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica” (TEIXEIRA, 1934, p. 44).

Nesta perspectiva, depositava-se na escola progressiva o compromisso com a formação, ela ensinaria o educando, fazendo-o um *socius*, em plena experiência de vida em sociedade. Esta forma de pensar a escola proporcionava diferentes maneiras de estudar e aprender, tendo em vista que as atividades envolviam o planejamento e execução de distintos trabalhos que estimulavam a convivência, o empenho, a diversão, a solidariedade e a participação em suas distintas formas. Essas experiências de vida, organizadas de maneira experimental e intencional pelos professores que acompanhavam cada turma, estimulavam a autonomia e a liberdade, essenciais em processos formativos.

O espírito democrático moderno era um fundamento, e pressupunha-se que a escola deveria prover a oportunidade desta prática da democracia. Acreditava que somente em uma sociedade onde todos trabalhassem com o sentimento de que participam, como indivíduos, da atividade coletiva, que é de todos e de cada um, poderiam realizar as condições de responsabilidade e de prazer indispensáveis ao crescimento educativo dos alunos e à sua progressiva participação na sociedade adulta (TEIXEIRA, 1934). Democracia era, para o autor, um modo moral de vida, ancorado em uma ética social que a criança deveria ganhar na escola; esta ética e moral balizariam o sentido de independência e direção que permitiria a vida coletiva sem perder a individualidade.

Além da democracia, outro elemento central na organização pedagógica das escolas anisianas era a liberdade, compreendida como a “expansão da personalidade humana,

aumento dos seus poderes de ação e diminuição progressiva de restrições externas sobre o pensamento” (TEIXEIRA, 1934, p. 62). A liberdade expressava-se em diferentes formas, na liberdade de pensamento, de movimento, de tomada de decisões e de reflexão. Organizava-se em contraponto à imobilidade e ao silêncio, que criavam uma uniformidade artificial e impediam o aluno da escola tradicional de revelar sua natureza. Nestas condições, Dewey (1971) alertava que, sem liberdade para falar, se expressar, se posicionar, era praticamente impossível ao professor conhecer os alunos com quem convivia e trabalhava.

Para as escolas anisianas, o silêncio carregava um caráter não social de comportamento. Parte-se do princípio de que não pode haver completa quietude em espaços de aprendizagem assim como num laboratório ou numa oficina onde os trabalhos são realizados. Assim, na organização do trabalho pedagógico defendia-se o diálogo, a exposição de ideias, a defesa de pontos de vista, a explanação das atividades que rompem com a posição de aluno ouvinte. Isso não significava que o barulho imperasse. Para a organização dos espaços de aprendizagem, ressaltavam-se as regras de convivência social.

Como vimos, Anísio aplicou, para organizar as escolas, os princípios filosóficos aprendidos com Dewey e os princípios pedagógicos decorrentes desta filosofia, sintetizados por Kilpatrick e orientadores das escolas progressivas. O primeiro princípio dizia que a escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos. O segundo princípio orientava para a organização do programa escolar em atividades, unidades de trabalho ou projetos, e não em matérias escolares. O terceiro princípio diz que o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor. A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática. Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro. Essas atividades devem ser reais, semelhantes com a vida prática e reconhecidas pelas crianças como próprias (TEIXEIRA, 1934). Assim, na perspectiva de Anísio Teixeira, a escola organiza-se a partir do respeito pelo desenvolvimento psicológico da criança. Cada criança traz consigo possibilidades e interesses diversos. Reconhecer esses interesses e despertar propósitos é a forma como a teoria orientou a organização escolar. Aplicando os princípios, temos em primeiro plano o ensino centrado no interesse da criança.

Anísio Teixeira via a escola como um lugar especial que deveria promover o estudo e a reflexão preparando para a vida em sociedade, enfrentando os problemas não resolvidos pela civilização e, principalmente, experimentando a democracia. Inspirava-se em formar

“pequeninos Sócrates” por intermédio das intervenções escolares, uma utopia que para ele era o básico, o necessário. Em relação aos alunos, para o movimento de renovação escolar vislumbrado importava entender “a criança não mais como um meio, mas como um fim em si mesma. A personalidade infantil aceita, respeitada, ouvida, e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida”. Com os avanços da psicologia, o sujeito passou a ser conhecido e estudado, assim como os processos de ensino e aprendizagem. Esta produção de conhecimento não poderia ser negligenciada na organização de instituições formativas e as mudanças propostas eram radicais. A renovação escolar foi comparada por Dewey a revolução copernicana: “O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos”. (TEIXEIRA, 1934, p. 63).

Todo esse trabalho diferenciado de organização escolar sustentava-se em um profundo respeito pela individualidade das crianças, um dos princípios da renovação escolar. Na escola tradicional não havia este vislumbre da iniciativa e autonomia infantil, pois a criança era preparada para a vida futura e para obediência. Obedecia à autoridade do professor, à autoridade do programa, à autoridade do livro. Não havia atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de sua personalidade. Já na escola progressiva, o aluno não tinha preocupações com a vida futura, buscava-se realizar os objetivos de seus projetos com apoio de toda a equipe escolar (TEIXEIRA, 1934).

Com as alterações anunciadas, temos nesta proposta pedagógica o estímulo às iniciativas infantis, ou seja, “a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontânea deve governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo feito à sua imagem e semelhança” (TEIXEIRA, 1934, p. 63). Esta proposta pautou-se no conceito de alunos ativos, que combatia a passividade e contrastava com o posicionamento do aluno ouvinte. Aluno ativo seria o corolário de uma escola de experiência e vida. O processo de escolha de atividades que seriam desenvolvidas pelas crianças ancorava-se nos conceitos de intento, propósito e o interesse que eram fundamentais na aprendizagem segundo a explicação psicológica adotada.

O aluno ou a criança, empenhado em uma atividade que escolheu ou em cuja escolha participou, cujo fim percebe e procura atingir, tem no propósito que o anima a agir e prosseguir na ação, o eixo em torno do qual se distribuem, se julgam e se reúnem todos os conhecimentos, que vai adquirindo. Pode-se ver, por aqui, como a criança, tudo aprendendo em

função de um fim em vista, articula os resultados dessa aprendizagem às suas experiências passadas, reorganiza-as em um todo cada vez mais amplo e se encaminha para novos projetos com um sentimento de confiança efetiva nos seus conhecimentos (TEIXEIRA, 1934, p.102).

Como visto, um dos princípios da organização da escola era o ensino centrado no interesse da criança. Educar pelo interesse não significava deixar que a anarquia se implantasse nas escolas. Não significava também abrir mão do conhecimento já produzido e organizado, muito menos da autoridade docente. Para Anísio Teixeira, o conhecimento é tão importante para a criança que ela mobiliza esforços para tê-lo. Em outras palavras, suas tendências psicológicas foram mobilizadas para querer aprender. O interesse, nesta perspectiva, é o toque de despertar do esforço. O ensino deve interessá-la de uma forma que ela sempre o queira. Este era o desafio posto.

Toda a organização escolar anisiana desenvolveu-se a partir do ensino ativo. Nele, o essencial é que a criança aprendesse pela sua própria experiência e não pela de outrem. Para Anísio Teixeira, a criança forma-se por um trabalho anterior de crescimento e tudo que ela adquirir não lhe será verdadeiramente útil se não for elaborado e assimilado por um trabalho pessoal e ativo. Para pensá-lo, recorreu às ideias pedagógicas de Kilpatrick, que classificou as atividades em “intrínsecas” e “extrínsecas” à vida da criança, dependendo da sua vontade intencional. Para as atividades extrínsecas – o valor educativo é duvidoso ou nulo. Já para as atividades intrínsecas “os resultados educacionais são seguros e completos: a intenção do aprendiz articula com a sua personalidade a nova atividade, conduz e orienta os próprios esforços, verifica os resultados e lhe comunica o ímpeto necessário para novas atividades e esforços novos” (TEIXEIRA, 1934, p. 75). Mobilizados os esforços, a aprendizagem aconteceria. Como mobilizar os esforços para a aprendizagem era o fundamental e complexo papel do professor.

Para Anísio Teixeira era fundamental que, no lugar de soluções prontas dadas às crianças e aos jovens, a escola ofertasse um método que as instrumentalizasse para lutar com os problemas e com as questões com as quais se deparariam. Além do método, era imprescindível trabalhar o sentido da responsabilidade social na solução desses problemas. A partir do ensino de ciências e, por consequência, do ensino do método científico, se ensinaria também um novo modo de vida em sociedade. O trabalho desenvolvido com os projetos estimulava o olhar curioso das crianças e a responsabilidade sobre sua condução.

Nas descrições da rotina de trabalho, observamos o protagonismo da ação discente na organização da escola. As ideias eram ouvidas, as propostas eram valorizadas, analisadas

e colocadas em prática. O êxito ou fracasso de um projeto era conjuntamente avaliado para dar prosseguimento ou encerrá-lo. Na escola anisiana, a atividade e o trabalho movimentavam a rotina escolar de forma dinâmica, fomentando outro perfil em formação, com o qual a educação deveria preocupar-se: o *leader*. Cada aluno teria desenvolvido seus potenciais de liderança e autonomia para a resolução das questões com as quais poderia se deparar: “Pelo menos a si, ele tem que guiar e o tem que fazer com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos *leaders* autoritários de outros tempos” (TEIXEIRA, 1934, p. 39).

Na visão formativa de Anísio, as professoras deveriam estudar sempre para conhecer, compreender e melhor tratar as crianças. Recomendava-lhes enfaticamente:

"Estudai constantemente essa alma tão fugidia e tão obscura, por vezes. Não julgueis nunca que a conheceis demais. As injustiças de incompreensão são as que mais doem. E quase nunca compreendemos as crianças. Queremos medi-las pelos nossos critérios. Queremos forçá-las aos nossos motivos. Mas, nós estamos muito adiante na vida. E a criança se debate sozinha no caminho enquanto nós punimos a sua ignorância com a nossa irritação. Que as crianças que vos forem entregues nunca se sintam aterradas por esse isolamento, nem castigadas por não serem compreendidas." Embora simples, hoje tão claros e fáceis aos nossos olhos, tais conselhos significavam a profunda transformação da escola (VIANA FILHO, 1990, p.41).

Complementa que tais “conselhos simples” consistiam em princípios fundamentais para a organização da escola progressiva, na qual as crianças viveriam livres de incompreensão, e a disciplina aceita e compreendida por todos. A conversa que tivemos com Francisco Teixeira confirmou a impressão que o livro registra de que a escola anisiana era uma escola com crianças felizes.

Aprendemos com Anísio que o desenvolvimento da experiência educacional se faz por interação do indivíduo com as pessoas, os objetos e todo o mundo que o cerca, por consequência a educação é, essencialmente, um processo social. “Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY 1971, p.55). Nesta posição de líder de um grupo social organizado para vivenciar experiências formativas, o professor precisa ser bem formado e representar a autoridade social neste processo. “O ofício de educador exige o melhor conhecimento possível da criança e o melhor conhecimento

possível da vida e de suas exigências, no sentido de capacidade de pensar e agir inteligentemente dentro da sociedade e da cultura ambiente” (TEIXEIRA, 1967).

A frase escrita pelas professoras da Escola Cidade da Alegria, “Educar um menino é ensinar-lhe a passar sem você!”, indica uma intencionalidade e uma filosofia que orientava todo o trabalho docente para pouco aparecer. Quanto mais sobressaísse o trabalho das crianças, de maneira autônoma, produtiva, engajada, mais satisfatório era o desempenho docente. Não se tornar necessário para a criança era essencial para organizar o trabalho docente.

O professor é o responsável pela organização da turma, de maneira que as crianças se sintam acolhidas e inseridas em um ambiente educativo. Este ambiente, ou seja, a escola, deve ser organizado segundo os preceitos sociais ambicionados, de maneira intencional, planejada metodologicamente para atingir estes objetivos. Anísio alertava que a sociedade democrática não é algo espontâneo, mas sim obra que exigiria a melhor educação, devidamente organizada e criticamente pensada para formá-la. Neste processo, o professor é responsável pelo conhecimento dos indivíduos e das matérias. Estes conhecimentos são necessários para a escolha de atividades em que todos tenham oportunidade de contribuir.

Segundo esta teoria, é importante que o professor perceba que o principal elemento de controle deve estar nas próprias atividades partilhadas pelos alunos (DEWEY, 1971). Ele representa a família e a sociedade no encaminhamento das atividades com a criança e por isto exerce autoridade sobre o grupo. Esta autoridade não deve acontecer como simples vontade pessoal, antes deve ser exercida como representante e agente dos interesses do grupo como um todo. Em uma escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para este envolvimento. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. “Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre ação arbitrária e ação justa e leal” (DEWEY, 1971, p.49). Tendo em vista uma formação para o bem comum, a forma como o professor exerce sua autoridade modifica os resultados de suas intervenções. Nesta perspectiva de trabalho, o professor busca valorizar o grupo e agir de maneira que se torne dispensável, pois a fonte primária de controle social está na própria natureza do trabalho organizado com consentimento de todos e onde todos os alunos têm oportunidades iguais de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis.

Discutindo o papel do professor nesta proposta pedagógica, Anísio sugeriu uma situação que exemplificava a condução do trabalho escolar. As crianças desejam fazer uma represa. Como proceder? “Metem mãos à obra. O professor sugere estudar o assunto. Antes delas, toda a humanidade fez represas. Os meninos vão buscar livros, examinam, averigam, aprendem”. Cabe ao professor orientar este estudo, acompanhar o desenvolvimento da atividade, estimular leituras que promovam conhecimentos necessários ao projeto. Na perspectiva anisiana, a experiência acumulada pela humanidade, a experiência, os livros, deve nortear as atividades: “Nem por isso a situação deixou de ser uma situação real de vida e de experiência” (TEIXEIRA, 1934, p. 56).

As crianças escolhem projetos para desenvolvimento sob a supervisão do professor que acompanhará e avaliará todos os procedimentos, desde a escolha, o planejamento, o desenvolvimento e resultados obtidos. Para tanto, o princípio de autonomia do trabalho docente é fundamental. Na perspectiva de Anísio, o professor exerce um papel central no planejamento educacional, pois na escola não pode ser realizada qualquer atividade. Os princípios para a organização de um ensino que valorize a produção da criança e a instigue sempre a saber mais devem estar sempre presentes. Para tanto, o planejamento é um instrumento fundamental para a organização deste trabalho, e cabe ao educador o dever de instituir um tipo de planejamento mais inteligente. Este é um dos grandes desafios da docência, nesta perspectiva. Para fazê-lo, o professor deve estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que o conteúdo das experiências satisfaça as necessidades individuais e desenvolva aquelas capacidades desejadas. A orientação é de que o planejamento deva ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos (DEWEY, 1971).

Embora todo planejamento e estudos científicos fossem absolutamente necessários à formação de docentes, Anísio lembrava que a educação possuía algo de artístico, de aleatório, que não capacitava nenhum professor a educar as crianças com a certeza do engenheiro ao construir pontes. Contudo, ressaltava que, quanto mais preparado, mais consciente estaria o mestre das surpresas de seu ofício.

Uma questão que se colocava aos professores na organização das escolas anisianas era como inserir o princípio ativo, que valorizava a participação e o protagonismo das crianças, nas escolas com tradição de ensino com aluno de postura passiva. Em um texto

sobre educação moderna, preparado para um curso de férias para professores, registrou a seguinte orientação:

escolhendo os assuntos de estudo entre cousas vistas e vividas pelo aluno, fazendo da escola um comentário e uma ilustração da vida da criança; não se afastando do meio e da região ambiente; explicando as ocupações, os usos e os costumes do homem nesse meio; para aproveitar assim o pensamento infantil, despertando-o pela observação; para alargar o campo de atividade por sua própria investigação e experiência, fornecendo-lhe a possibilidade de experimentar diretamente sentimentos de toda ordem e sobretudo e acima de tudo, desenvolvendo e exigindo o hábito do trabalho pessoal, do conhecimento pessoal, da experimentação (SCHAEFFER, 1988).

Em cursos de formação dos quais participamos ao longo de vinte anos de atuação no magistério foi consenso a análise de que a escola tradicional centrava seu processo de organização no professor, o responsável pela transmissão do conhecimento e, como consequência, um profissional prestigiado, respeitado e valorizado. O movimento escolanovista, em contraposição, havia alterado estas bases, elevando o aluno à posição de centro da organização da escola. Essa inversão havia promovido uma perturbadora desorganização em uma escola incipiente, que ainda não havíamos conseguido universalizar, e agiu em detrimento do prestígio docente alcançado no formato anterior, contribuindo para a precariedade de formação e organização profissional.

Num movimento contrário ao que aprendemos em cursos de formação docente, vemos que esta proposta teórica centralizada no aluno não desmerece o trabalho docente, ao contrário, exige ainda mais do professor. O fator de desestabilização foi o questionamento das certezas e convicções em torno do conhecimento e da organização social. Não houve imposição de um modelo de atuação, o que foi ao mesmo tempo uma abertura e um limite da teoria exposta. A argumentação de Dewey, Kilpatrick e Anísio Teixeira direcionam para a centralidade do papel docente em uma escola organizada para o aluno. O que não estava dito integralmente era como fazer. Havia diretrizes teóricas a serem seguidas e, de acordo com elas, era a aplicação do método científico nas experiências educacionais que apontaria os caminhos a serem seguidos para organizar escolas que garantissem o envolvimento das crianças em seu próprio aprendizado e a aplicação dos conteúdos aprendidos às questões práticas vivenciadas. Ressalta-se, portanto, que esta era uma questão em aberto à qual as experiências anisianas procuraram responder considerando as especificidades de cada situação. Nelas, se alteraram os papéis de todas as personagens que compõem a organização escolar. O aluno, de passivo passou a um papel ativo; o professor, de figura autoritária que

tinha como preocupação a transmissão de conteúdos pré-definidos, tornou-se uma personagem de autoridade e liderança de todo o processo educativo, dando voz e vez aos sujeitos aprendizes.

Um dos argumentos que confirmam a leitura da centralidade docente nesta proposta teórica é o atrelamento da reforma escolar com a formação de professores. Em todas as reformas organizadas por Anísio, como mostramos na seção que apresentou o trabalho desenvolvido na Bahia, no Distrito Federal e no Inep, as propostas de trabalho que tiveram sua participação enfatizaram a formação docente. Em nenhum momento a filosofia anisiana abre mão dela, pelo contrário: ela é coluna dorsal de toda organização educacional.

Em sua percepção, as escolas que se destinavam ao ensino de todos não podiam ter como parâmetros para instrução a exceção que beneficiava alguns. Era o adulto que tinha condições de observar e reorganizar os espaços destinados à aprendizagem de todas as crianças. Discorrendo sobre a organização da escola progressiva, Anísio sintetizou os papéis:

Aí o programa dos alunos é de atividades estreitamente correlacionadas com os seus interesses e necessidades, o professor, um guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida, o horário, uma distribuição de tempo entre observar, procurar informações, debater, escolher, planejar, distribuir tarefas, realizar e julgar os resultados. Está claro que esta nova escola mais não está mais do que recuperando as boas condições educativas, que possuem as instituições naturais, digamos assim, de educação: as da família, da oficina, do escritório de trabalho, do clube e da igreja. As atividades já não são impostas ao aluno, mas, oferecidas à sua participação; possuem interesse em si mesmas e não são algo que se deva fazer apenas por obrigação; o trabalho será julgado pela sua eficácia e não por meio de regras artificiais de mérito (TEIXEIRA, 1956).

O papel docente, como vimos, é central, pois orienta as crianças em seu processo de apropriação do conhecimento. Nossas leituras indicam que este trabalho carecia de mais orientações. Com Dewey, sabemos que o papel do professor precisava ser estudado, especialmente em relação à organização da matéria em estudo. Em sua percepção, um erro comum na nova organização de escola era dar pouca importância a ela. Advertia, aliás, que era fundamental. As experiências pedagógicas e as orientações teóricas mostraram os princípios que precisam ser respeitados para a organização do trabalho. Neste sentido, a experiência da Escola Cidade da Alegria organizou reuniões constantes para reflexão e redirecionamento das atividades. Este fato marca um espaço e um instrumento fundamental na organização escolar: as reuniões entre professores e equipe pedagógica para planejamento e reflexão do trabalho pedagógico.

O que é uma equipe pedagógica, na perspectiva de Anísio Teixeira? É a organização de profissionais que exercem a docência, e se organizam em funções que dela decorrem para subsidiar o professor. Em boletim informativo de 1958, Anísio teceu algumas considerações sobre a necessidade dos especialistas em educação para organizar a escola e fez indicações sobre o perfil adequado destes profissionais. Esta discussão sobre a administração da escola foi ampliada e, na cerimônia inicial do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em 1961, Anísio detalhou o entendimento de que as atividades exercidas pelos especialistas derivam da atividade docente.

Para ele, a base de toda a formação é a docência e, a partir dela, derivam o que ele chamou de três grandes especialidades, “da célula da classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o *administrador* da escola, o *supervisor* do ensino e o *orientador* dos alunos” (TEIXEIRA, 1961). Para assumir estas especialidades, estes profissionais devem necessariamente ter exercido a docência e se especializado em uma das funções com que mais se identificaram. “O administrador e planejador é o antigo mestre na sua capacidade administrativa, o supervisor é o antigo mestre na sua capacidade de ensinar e o orientador, o antigo mestre na sua capacidade de orientar” (TEIXEIRA, 1958).

Estas três funções (administrar a classe, planejar as atividades de ensino e orientar a aprendizagem dos alunos), são vitais para a organização da escola e o encaminhamento das atividades pedagógicas. Assim, a equipe formar-se-á observando a tendência, a facilidade e a competência de cada profissional ao exercício de determinada função a partir da docência, seja competência administrativa (administrador), de magistério (supervisor), “o professor de professores, que, no *staff* da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais” (TEIXEIRA, 1961). O orientador, por sua vez, é aquele professor “que revele singular aptidão para *guiar* alunos, para *compreender* alunos, para *entender* os problemas de alunos” (TEIXEIRA, 1961).

Em suas batalhas, passou a defender uma boa formação e condições de trabalho para os especialistas em educação, dizendo que “quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração” (TEIXEIRA, 1961). Em relação à Administração escolar, os estudos de Kilpatrick apontaram duas tendências que ainda lutam no domínio desta especialidade. A primeira ancora-se no método da autocracia, “tende a unificar o pensamento, fazendo-o derivar de uma fonte central de autoridade, que transmite direções precisas a serem seguidas, a respeito de programa e método”. Deriva do sistema

fabril, “aplicado a um campo, onde os males que acarreta são peculiarmente agravados. A educação nega-se a si própria, onde quer que use de tal regime” (KILPATRICK 1973, p.55). A outra tendência da administração é totalmente diversa. “Procura aumentar ao máximo praticável a autodireção eficiente do professor, como coparticipação de responsabilidades”. Trata-se de um programa de ação, “mais vagaroso nos resultados aparentes, menos suscetível evidentemente de verificação administrativa, e talvez, mais dispendioso. Este é caminho novo, inçado de dificuldades, mas é o caminho da democracia” (KILPATRICK 1973, p.56). Este caminho no campo da administração demandava estudos, reflexões e experimentos que apontassem possibilidades de encaminhamento do trabalho.

Para Anísio Teixeira a “administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor. Enquanto na fábrica o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o *staff*, na educação, o elemento mais importante é o professor”. (TEIXEIRA, 1961). Este destaque nem sempre foi percebido nos estudos do legado anisiano. Como já destacado, o professor ocupa lugar central em sua proposta educacional. É básica uma boa formação para pensar a educação em toda sua complexidade. A formação de especialistas em educação enfrentava tantas dificuldades quanto a formação de professores para os quais as escolas experimentais foram projetadas.

6. CONCLUSÃO

Esta investigação teve como ponto de partida inquietações acerca das formas de organização democrática da escola. Escolhemos a perspectiva de Anísio Teixeira a partir de um encontro casual, daqueles que acontecem e se tornam um divisor de águas na vida, modificam a nossa forma de ver e dar sentido ao mundo. A atualidade de suas propostas nos desafiou a pensar em sua trajetória, nos instigou a saber como se interessou pelos assuntos educacionais, qual foi seu percurso formativo, quais as motivações que fizeram com que se dedicasse integralmente à vida pública. Com esses movimentos internos, nos debruçamos sobre sua história, suas obras e seu legado. Com aqueles que produziram estudos sobre seu trabalho na educação, percebemos o quanto as propostas de Anísio Teixeira para resolver os problemas educacionais brasileiros eram arrojadas e vanguardistas, em um país como o Brasil, de fundas marcas de tradição colonial. Para desenvolver a tese que destaca a centralidade do trabalho docente na organização da escola anisiana, estabelecemos objetivos norteadores que nos auxiliaram a estruturar e a pensar a pesquisa.

O primeiro objetivo estabelecido foi conhecer a trajetória de Anísio Teixeira, saber mais sobre meio século de vida pública. Abrimos biografias, lemos cartas, relatos e, num misto de encantamento, curiosidade e tensão fomos, aos poucos, nos aproximando de uma história repleta de desafios. Franzino, estudioso e extremamente inteligente, Anísio conciliava a formação erudita de base jesuítica com os estudos sobre a revolução da ciência e da industrialização aprendidos em seus estudos nos Estados Unidos. Exímio administrador, conciliava teoria e prática: sabia projetar e executar. Em suas batalhas pela organização de uma educação pública de qualidade, trabalhou intensamente na esfera estadual em seu estado natal, na gestão municipal no Rio de Janeiro dos anos trinta, e na gestão federal, à frente do INEP e da CAPES. Sempre acima dos cargos que ocupou, cercava-se de profissionais que julgava competentes, independente da posição ideológica; buscava, incansável, caminhos que efetivassem a educação para todos. O trabalho realizado por Anísio Teixeira foi singular: atentou para os detalhes de sua organização; investiu na pesquisa em educação; e lutou pelo fortalecimento e profissionalização da docência, organizando sistemas municipais de educação, projetando e construindo escolas de referência para o ensino fundamental. Todas as propostas emergiam de um profundo conhecimento teórico imbricado de compromisso com a prática profissional. Pensar uma educação compromissada com a formação de uma sociedade mais justa, e agir legalmente para criar instituições que assegurassem a educação

e a pesquisa, como diretrizes para essas mudanças, eram suas marcas como intelectual e administrador da educação. Foi duramente combatido, sofreu perseguição, coação e, encerrando sua trajetória, foi encontrado morto em condições suspeitas. Seu legado, contudo, não morreu. Resiste.

O segundo objetivo do presente trabalho foi conhecer os princípios filosóficos que embasaram a proposta pedagógica de Anísio Teixeira. Ao elaborar a seção que os apresenta, aprendemos que o encontro com as ideias de Dewey e Kilpatrick revelaram-se fundamentais na formação do pensamento anisiano. A defesa enfática e o profundo respeito que nutriu pela Democracia nasceram dos estudos que desenvolveu com estes pensadores. A partir do conceito de democracia, alterava-se a política de organização das escolas. Não bastava escola para todos, era fundamental que cada um aprendesse. Embasado no conceito de experiência, o epicentro da escola volta-se para o aluno. Toda organização escolar alterava-se, para possibilitar o desenvolvimento de experiências formativas plenas de sentido para cada aluno. Esse movimento experimental e inovador exigia ainda mais dos professores, compreendidos como profissionais que devem intencionalmente planejar uma educação que promova a democracia. Aprendemos que a filosofia apresentou os motivos sociais para a renovação escolar que impulsionavam o intenso trabalho de Anísio, centrada na natureza da civilização moderna, onde o homem é o grande responsável pelas mudanças, tornando-se mais poderoso, modificando a ordem estática das coisas e do conhecimento, colocando-o em base dinâmica. A partir desta mudança, Anísio buscou novas respostas para perguntas de ordem social e moral que antes obedeciam a verdades eternas, e almejou mudanças intencionais para a transformação da sociedade e do homem moderno, independente e responsável.

A partir do conhecimento da trajetória do autor e dos fundamentos de suas ideias, interessava-nos saber como organizou ações para colocar em prática sua proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, formar os docentes. Chegamos às reformas que encampou em distintas esferas públicas, e aprendemos que, desde sua primeira gestão até o final de sua vida pública, lutou intensamente pela profissionalização e qualificação dos professores. Das propostas para a formação docente, desde seu primeiro mandato como Diretor de Instrução na Bahia, emerge a importância dada na criação de espaços para o magistério. Anísio concentrou esforços para profissionalizar o educador, levantou esta bandeira e investiu na criação da carreira docente, tanto no aspecto legal, firmando leis específicas, quanto no aspecto formativo, implantando e valorizando a pesquisa educacional no Brasil com as

distintas experiências encampadas. À frente de um movimento para a institucionalização da carreira do educador estavam as ideias de reforma e modernização de um país. Lutava para democratizar a educação, firmando-a como um direito de todos e extinguindo-a como privilégio de uma elite conservadora. Imbuído de uma sólida identidade filosófica, elevou a formação de docentes ao nível superior, fomentando sua organização em bases científicas e promovendo a prática de ensino como espaço de experimentação e reflexão docente. Da mesma maneira, colocou a escola primária no mesmo patamar de importância da escola secundária e da universidade. Este foi, com certeza, um dos marcos do projeto vanguardista de Anísio.

Por fim, conhecemos duas escolas anisianas, seus objetivos e a sua configuração. Neste caminho, observamos a consolidação da indissociável relação teórico/prática no legado educacional de Anísio Teixeira. Os espaços escolares eram pensados e projetados para integrar, para estimular a convivência e os diferentes aprendizados, com atividades que se complementavam. Eram detalhados e articulados, com toda a estrutura necessária para ofertar um ensino integral de qualidade. As dimensões inusitadas do centro educacional extrapolavam os limites do que era considerado padrão em escolarização. Para o autor, era o mínimo que uma sociedade poderia ofertar para formar seriamente seus cidadãos.

Sobre a organização pedagógica, vimos que a escola anisiana voltava-se para os interesses e motivações das crianças. Organizadas em grupos etários próximos, elas têm interesses diversos e precisam dialogar para delimitar os projetos que desenvolveriam. Esta maneira de encaminhar o trabalho pedagógico exigia muito mais dos professores e da equipe pedagógica, pois é necessária abertura para ouvir as crianças, pré-disposição para pesquisas constantes, olhar atento às necessidades infantis e dos adolescentes. O modelo de organização das escolas anisianas previa uma importante alteração no programa de ensino tradicional: em vez dos conteúdos organizados e preestabelecidos, propunha-se a vivência de projetos, onde estes mesmos conteúdos eram aprendidos segundo as necessidades advindas destes projetos em curso. Essa alteração de uma organização lógica do conhecimento para uma organização psicológica das matérias escolares é o vértice de toda mudança no planejamento, função e concepção de escola. Estudo, nesta forma de pensar a organização da escola, é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. O trabalho do professor, ou a tarefa de ensinar, é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços. A necessidade maior para a transformação da escola era o ensino da ciência, era a aplicação do

método que estimulava os questionamentos e a capacidade de averiguação, observação e análise das questões postas. Nesse movimento, ensinar-se-ia a criança a ter atitude crítica e inteligente diante da vida, para saber julgar e pesar as coisas com que ela se depara, para saber discernir as tendências dominadoras na organização social e não perder sua individualidade.

Não há um único modelo padrão para chamarmos de “a escola anisiana”, mas sim princípios filosóficos e pedagógicos que conduzem à organização de escolas que atendam as necessidades da comunidade para um trabalho transformador, com vistas à democratização. As duas experiências escolares relatadas neste trabalho mostram como isso se concretizou. Organizadas sob a forma de cidade ou de universidade infantil, revelaram a possibilidade de oferecer às crianças pobres, de periferia de um grande centro urbano, uma escola que se preocupava com o ensino de conteúdos de uma forma diferente àquela proposta pelas escolas tradicionais. Em relação à rigidez da escola tradicional, as propostas anisianas voltavam-se para a vida cotidiana, para o trabalho em suas variadas formas, para a ciência e inovação, fruto dos experimentos práticos e profunda relação com o conhecimento filosófico. O programa é parte do processo educativo, entendido como contínuo e progressivo, em que o homem e o seu meio mutuamente se influenciam, modificando a própria vida.

A proposta educacional não se restringe aos problemas educacionais das décadas de 1930 ou 1950. Em nossas leituras, percebemos que Anísio Teixeira trabalhou com questões fundamentais para a formação humana: a liberdade, a experiência, a oportunidade. Organizar uma escola seguindo os princípios anisianos é priorizar o aprendizado, assim como valorizar todos os sujeitos desse processo: o aluno, o professor, a equipe pedagógica e toda a comunidade escolar que participa diretamente dessa proposta de educação para a vida.

O percurso desenvolvido a partir dos objetivos que nortearam o trabalho revelou como tese a centralidade do trabalho docente na organização das escolas anisianas. Dentre os elementos que permitem essa afirmação, o primeiro é a própria linha filosófica assumida, que altera as bases da organização escolar e mostra a necessidade de estudos para identificar com mais precisão a ação dos docentes. Ela não era secundária, mas central. A questão mobilizadora estava ligada à necessidade de saber quais ações docentes precisavam ser intencionalmente desenvolvidas para que os alunos precisassem pouco dos professores no decorrer de seu processo formativo. Essas ações não poderiam ser desenvolvidas de qualquer maneira. Não poderia ser aplicada qualquer atividade, de qualquer maneira. O improvisado era

algo a ser duramente combatido. Esta era a linha tênue que direcionava a ação docente precisa, rigorosa e profissional. Para Anísio, um misto de arte e ciência.

O segundo elemento que evidencia a centralidade do trabalho docente é o alinhamento de uma política educacional que integrava organização escolar e formação docente. Em todas as reformas encampadas por Anísio Teixeira, sem exceção, a formação de professores e a reorganização da escola pública compunham um vértice. As escolas experimentais eram também centros de capacitação docente.

A árdua luta que Anísio encampou pela profissionalização dos professores é o terceiro elemento nessa já citada centralidade. O amparo legal, a organização da carreira, a capacitação, o aprofundamento teórico e a necessidade de atualizações constantes foram suas bandeiras. Destaca-se, neste esforço, a elevação da formação para o nível superior de ensino. A criação dos Institutos de Educação e da Universidade do Distrito Federal são marcos históricos que evidenciam o quanto a docência era fundamental.

Outro elemento que evidencia esta centralidade é que toda a organização da gestão da escola, na perspectiva de Anísio Teixeira, decorre da docência. É a partir dela que se especializam os diretores, orientadores e supervisores educacionais. O diretor deveria ser o professor que revelasse maior capacidade administrativa para dirigir a escola. O supervisor escolar deveria ser o professor que soubesse ensinar e transmitir a matéria, o professor dos professores, cuja especialidade é processo de ensino. O orientador educacional deveria ser o professor que sabe guiar os alunos, entendendo seus problemas. Todas as funções ou cargos na gestão de uma escola devem derivar da docência.

Não há como pensar a organização de uma escola anisiana sem reconhecer o trabalho docente. Contudo, as propostas encampadas por Anísio Teixeira geraram polêmicas, foram combatidas politicamente e chegam aos nossos dias pouco conhecidas pelos próprios educadores. Para Anísio Teixeira, educação é um direito e deve ser organizada com qualidade para todos. Esta é a mais importante premissa para a organização do ensino público. Em sua ótica, a estratégia secular de organizar a educação privilegiando a elite deve ser combatida veementemente, pois perpetua as disparidades de acesso à escola. Como demonstrou, é possível organizar uma escola de qualidade para atender a população. Contudo, esta não é uma opção “barata”, não pode ser reduzida a uma oferta qualquer, parcial, sem compromisso. É necessária a valorização dos professores como elemento central do processo educativo. Anísio ensinou-nos que não se faz educação sem investimentos, e não de apenas um tipo aqueles que a edificam: é preciso investimento financeiro, mas

também de preparação científica e de aprofundamento teórico/prático. Em Anísio, educação é compromisso social e o investimento deve ser denso para assegurá-la. Em toda sua trajetória, negou e combateu a política de redução da educação popular. Era contrário à proposta “de menos educação para mais pessoas”. Usava a guerra como analogia, dizendo que não se faz guerra barata e, no caso brasileiro, o inimigo a ser combatido, com estratégias vigorosas, era o analfabetismo.

As bandeiras levantadas, as ideias defendidas e as propostas concebidas continuam atualíssimas. Afinal, ainda não vencemos o fantasma do analfabetismo; ainda não universalizamos o acesso das crianças à escola; ainda não ofertamos ensino de qualidade para todas as que nela estão. Em síntese, não fizemos, da educação, uma prioridade. A formação docente continua sendo um ponto nevrálgico na organização da educação brasileira, e a estrutura da escola pública tampouco muito avançou. As ações de Anísio Teixeira, ainda assim, não se encerram nesses marcos: a sua contribuição é imensa, e sua genialidade e simplicidade continuam vivas em suas propostas e naqueles que se tornam seus interlocutores.

BIBLIOGRAFIA DE ANÍSIO TEIXEIRA

Cartas

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira**, Caetité, 25 mar. 1920. Carta publicada sob o título "Carta aos Pais". In: ROCHA, João Augusto de Lima et alii. *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p.226. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/pais.htm>
Acesso: 02 de maio de 2015.

_____, Anísio. **Carta a Deocleciano Pires Teixeira**, Bahia, 18 nov. 1927. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc22.03.06. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/deocl.htm>
Acesso em: 02 de maio de 2015.

_____, Anísio. **Carta a Emília Ferreira Teixeira**, Bahia, 31 jul. 1930. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 30.06.22. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/emilia.htm>
Acesso em: 02 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Pedro Ernesto Batista**, Rio de Janeiro, dez.1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATC 32.03.15. Carta publicada em TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p.33-35. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/apeb.htm>
Acesso em: 03 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Monteiro Lobato**. Sl, [1936 (?)]. Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/c1filho.htm>
Acesso em 03 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Monteiro Lobato**, Bahia, 06 jun. 1945. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 28.06.22 Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p. 97-98. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lobato.html>
Acesso em: 03 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Monteiro Lobato**, [a bordo do Queen Elizabeth], 29 jan.1947. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 28.06.22. Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação

Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p.104-107. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lobato2.html>
Acesso em 03 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Monteiro Lobato**, Nova York, 13 fev. 1947b.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 28.06.22 Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986. p.108.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lobato3.html>
Acesso em 03 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Cândido Mota Filho**, [Rio de Janeiro?], dez. 1954.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 54.12.00. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/candid.htm>
Acesso em 04 de maio de 2015

_____, Anísio. **Carta a Fernando de Azevedo**, Rio de Janeiro, 18 jan.1971.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/fernando5.html>
Acesso em 02 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Fernando Azevedo**, Rio de Janeiro, 4 fev. 1971b.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/fernando4.html>
Acesso em 02 de maio de 2015.

Discursos e Artigos

TEIXEIRA, Anísio. Discurso do representante da Bahia. **Anais da II Conferência Nacional de Educação**. Promovida pela Associação Brasileira de Educação em São Paulo, a 7 de setembro de 1929. Departamento de Publicidade da Diretoria Geral da Instrução Pública. São Paulo, 1930. (p. 316-322)

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947c. p.89-104.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>
Acesso em 05 de maio de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Baiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930b. p.2-30.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>
Acesso em: 14 de abril de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.17, n.46, 1952.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>

Acesso em: 27 de outubro de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extraescolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16.

Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>

Acesso em: 19 de abril de 2016

TEIXEIRA, Anísio. Por que especialistas de educação? *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.62, 1958. p.1-2.

Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>

Acesso em: 16 de abril de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. Disponível em:

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>

Acesso em 26 de outubro de 2015

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. v.3, n.8, 1958. Disponível em:

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/decal.htm>

Acesso em: novembro de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Disponível em:

www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm Acesso em: Nov/2013.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89. Disponível em:

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/quee.html> Acesso: 06 de abril de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/uma.html> Acesso: 13 de junho de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. (p.278-287). Disponível em:

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/formagist.html>

Acesso em: Outubro de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253. Disponível em:

www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm Acesso em: Nov/2013.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e educação**. Biblioteca de Educação. 7ª edição. Edições Melhoramentos. São Paulo, 1971c.

TEIXEIRA, Anísio. A Lei de Diretrizes e Bases — Depoimento e debate sobre o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases. (Depoimento prestado pelo Autor na sessão de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para debate do projeto de Lei de Diretrizes e Bases). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73. n. 173 p.143-183 jan./abr. 1992.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/428/432>

Acesso em: 08 de junho de 2015

Este texto também está publicado no livro: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Editora UFRJ, 2011.

Livros e capítulos de livros

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Progressiva** (Uma introdução à Filosofia da Educação). Biblioteca Pedagógica Brasileira Série III. Atualidades Pedagógicas Vol. III. 2ª edição, Companhia Editora Nacional, 1934.

_____, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. Ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____, Anísio. **Educação é um direito**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____, Anísio. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Conferência proferida no Centro Brasil-Israel, originalmente publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan./mar. 1955. p. 3-27. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/> Acesso em: 25 de junho de 2015).

_____, Anísio. Filosofia e educação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006b. Texto originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/> Acesso em: 23 de abril de 2016.

_____, Anísio. O espírito científico e o mundo atual. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006c. Texto originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958. p.3-25. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/> Acesso em: 02 de maio de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de educação. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. (Coleção Anísio Teixeira; v.12)

p. 43-76. Originalmente publicado em: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html> Acesso em: 10 de julho de 2016.

Prefácios

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma escola diferente**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969. (Cultura, sociedade, educação, v.17). Texto também publicado como: Resenha do livro "Uma escola diferente". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.113, jan./mar. 1969. p.145-148. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/eboli.html> Acesso em: 22 de dezembro de 2014.

Relatórios

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia**, apresentado ao Ex^o. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em 14 de julho de 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Relatório ao Governador do Estado, 1947. *Apud* ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia. In: **Anísio Teixeira: Pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (p.01-68).

RELATÓRIO, Serviço Público Estadual. Secretaria de Educação e Saúde. **Educação, Saúde e Assistência na Bahia**. Trechos do Relatório apresentado ao Sr. Governador do Estado para a sua mensagem à Assembleia Legislativa. Bahia, Imprensa Oficial, 1948.

RELATÓRIO, **Educação, Saúde e Assistência no Estado da Bahia em 1948**. Relatório apresentado por Anísio S. Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, ao Governador do Estado, 1949. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html> Acesso: 22 de dezembro de 2014.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia. In: **Anísio Teixeira: Pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (p.01-68)

ALMEIDA, Stela Borges. O pensamento de Anísio Teixeira concretizado: Escola Parque, paradigma escolar. In: ALMEIDA, Stela Borges (org.) **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador:EGBA/Universidade Federal da Bahia, 1990. (Coleção Cidadania)

_____, Stela Borges. A Escola Parque da Liberdade, Bahia. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ALMEIDA, Stela Borges; FREITAS, Joseania Miranda. Programa de reconstrução educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ASSMAR, Sylvia Ganem. O centenário e a contemporaneidade de Anísio Teixeira: uma personalidade determinada. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, S. Paulo, 14 mar. 1932. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/fernando2.html>
Acesso em 04 de maio de 2015

_____, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, S. Paulo, 27 jan. 1971. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/fernando.html>
Acesso em 04 de maio de 2015

BATISTA, Pedro Ernesto. Carta a Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 dez.1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Pedro Ernesto - PEB 35.12.01/1 Carta publicada em TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p.35-36. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/peba.htm>
Acesso em 03 de maio de 2015.

BIOBIBLIOGRAFIA de Anísio Teixeira. Copiladoras: Doracy Rodrigues Farias, Luíza Maria Sousa do Amaral e Regina Célia Soares. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Disponível em: rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/420/425
Acesso em: 01 de maio de 2015.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.). **Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?** Coleção Escola de Professores. Rio de Janeiro: Revil, 1997.

CABRAL, Luiz Gonzaga. Carta a Anísio Teixeira, Salvador, 20 abr. 1921.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc - 18 01 26
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/cabral.htm>
Acesso em: 03 de maio de 2015

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971. (Cultura, sociedade, educação, v.15)

_____, John. **Vida e educação**. Biblioteca de Educação. 7ª edição. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. Edições Melhoramentos. São Paulo, 1971b

_____, John. **Democracia e educação**. 3ª edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959. (Atualidades Pedagógicas, volume 21).

ÉBOLI, Terezinha. Carta a Anísio Teixeira, Salvador, 26 abr. 1964.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 64.04.26.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/eboli.html>
Acesso em: 03 de maio de 2015.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma escola diferente**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969.

_____, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FÁVERO, Maria de Lurdes de A. Anísio Teixeira: construtor da educação pública. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 17 maio/ago. 2008
Disponível em: rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/101/111
Acesso em: 1 de maio de 2015

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima Rocha (org.) **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Coleção Biblioteca Básica Brasileira.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira**: análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife - PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.07-09. (Coleção Educadores). Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select... . Acesso: 10 de junho de 2015

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. História do INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia> Acesso em: março de 2014.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira Estadista da Educação**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

_____, Hermes. Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1960. (p.131-136)

LOVISOLO, Hugo. Tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais. In: ALMEIDA, Stela Borges (org.) **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador:EGBA/Universidade Federal da Bahia, 1990. (Coleção Cidadania)

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Edições Melhoramentos. Tradução da profa. Noemy S. Rudolfer. 11ª Edição. 1973.

LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 20 maio 1945.
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc28.06.22
Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p.96.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lobato4.html>
Acesso em 03 de maio de 2015

_____, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Buenos Aires, 12 ago. 1946.
Localização do documento: FGV/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 28.06.22.
Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p.100.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lob46.htm>
Acesso em 03 de maio de 2015

_____, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Buenos Aires, 1 jan. 1947.
Localização do documento: FGV/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 28.06.22.
Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p.101-103.
Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lob47.htm>

Acesso em: 03 de maio de 2015

LOURENÇO FILHO. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 1 nov. 1929.

Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 29.11.01.

Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/louren.htm>

Acesso em: 04 de maio de 2015

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In: ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARAES, Ana Archangelo. Et. al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 58, julho/1997.

_____, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço do desejo. **Em Aberto**. Brasília: INEP, jul./set., 1990, vol.9, nº. 47, pp.37-45. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/739/659>

Acesso em 23 de junho de 2015.

_____, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000a.

_____, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. (p.09-40).

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203>

Acesso em: 11 de novembro de 2014.

_____, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000c.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/165/164>

Acesso em: 09 de maio de 2015

_____, Clarice. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. In: PÔRTO JR, Gilson; CUNHA, José Luiz (Orgs). **Anísio Teixeira e a escola pública**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000d. (p.07-38)

_____, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

_____, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife - PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select.. Acesso em: Nov/2013.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anotações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira**. Conferência apresentada no GT de Filosofia da Educação – Anped, 2000 (trabalho encomendado). Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te17.PDF> Acesso em 09 de março de 2015.

_____, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PINHO, Péricles Madureira de. Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Por um grupo de professores e educadores brasileiro. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1960. (p.167-190)

PIRES, Homero. **Carta a Anísio Teixeira**, Bahia, 26 nov. 1936. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 27.10.30. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/cartas/pires.html> Acesso em: 04 de maio de 2015

PÔRTO JR, Gilson; CUNHA, José Luiz (Orgs). **Anísio Teixeira e a escola pública**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000.

REVISTA Fiscal da Bahia. **Quatro séculos de história da Bahia**. Álbum comemorativo do 4º Centenário da Fundação da Cidade de Salvador. Cidade de Salvador, em 1949.

RIBEIRO, Darci. **Carta a Anísio Teixeira**, S.l., 11 nov. 1964. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 62.04.24/3. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/cartas/darcy2.html> Acesso em 04 de maio de 2015.

_____, Darci. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima Rocha (org.) **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Coleção Biblioteca Básica Brasileira. (p. 63-72)

ROCHA, João Augusto de Lima Rocha (org.) **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Coleção Biblioteca Básica Brasileira.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, nº. 40, jan-abr, 2009.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira**: formação e primeiras realizações. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1988. (Estudos e Documentos, v. 28)

SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In: **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Retratos do Brasil, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. (p.191-209)

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES. Maria Cristina (orgs). **Anísio Teixeira (1900-2000) provocações em educação**. Campinas, SP. Autores Associados; Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2000 (Coleção Memória da Educação).

TAVARES, Odorico. Hierarquia para os problemas da educação, 1952. (entrevista). In: ROCHA, João Augusto de Lima Rocha (org.) **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Coleção Biblioteca Básica Brasileira.

TEIXEIRA, Anna Spínola. **Carta a Anísio Teixeira**, Caetité, 14 abr. 1921. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 19.04.10 Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/cartas/consen.htm> Acesso em 04 de maio de 2015

TEIXEIRA, José Antonio. Anísio Teixeira: 100 anos de pensamento vivo. **Educação**. Rio de Janeiro, v.32, n.101, abr./jul. 2000. p.5-11. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/> Acesso em: 08 de junho de 2015

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira e a polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. Prática, experimental e científica: a formação docente na administração Anísio Teixeira na educação carioca (1931-1935). In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES. Maria Cristina (orgs). **Anísio Teixeira (1900-2000) provocações em educação**. Campinas, SP. Autores Associados; Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2000 (Coleção Memória da Educação).

_____, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.16, p. 293-314, set./dez. 2005 Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116175018.pdf> Acesso em: março de 2014.

_____, Diana Gonçalves. Ensaio para a Construção de uma Ciência Pedagógica Brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n. 185, p.239-258, jan/abr. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/265/267> Acesso em: 10 de junho de 2015

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____, Libânia Nacif. Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a Educação Republicana. In: PÔRTO JR, Gilson; CUNHA, José Luiz (Orgs). **Anísio Teixeira e a escola pública**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000. (p.39-58)

ANEXOS

Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT utilizando o descritor “Anísio Teixeira”.

DISSERTAÇÕES

	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ORIENTADOR	ANO
1	Educação e modernidade: o projeto educacional de Anísio Teixeira	GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado			1982
2	Uma escola de professores: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931-1935)	CASTRO, Léa Maria Sussekind Viveiros de	PUC/RJ	Durmeval Trigueiro Mendes	1986
3	Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)	ACCÁCIO, Liéte de Oliveira	UFRJ	Maria de Lourdes Fávero	1993
4	O pensamento educacional de Anísio Teixeira para o ensino superior brasileiro nos anos de 1930	CARMO, Rachel Aguiar Estevam	UFF	Kátia Regina de Souza Lima	2011
5	Sobre o perfil pedagógico de Anísio Teixeira: ensaio avaliatório de sua contribuição e a educação do Brasil	JUSTINIANO, Leonides	FGV/ RJ	Maria Julieta Costa Calazans	1976
6	Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações	SCHAEFFER, Maria Lucia Garcia Pallares	USP		1975
7	O Instituto de Pesquisas Educacionais dos antigos distrito federal e estado da Guanabara	ALMEIDA, Lúcia Reis de	UFRJ		1993
8	A educação de adultos no contexto da reforma educacional realizada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro - Distrito Federal - 1931/1935	DIAS, Lúcia Looty de Paiva	UFRJ	Maria Angela Vinagre de Almeida	1977
9	Formação de professores e diversidade cultural: experiência atual e uma lição do passado.	MENEZES, Patrícia da Costa.	UFRJ	Ana Canen	2013
10	A comunhão dos cultos: o pensamento dos cardeais da educação na construção do Instituto de Educação do Distrito Federal 1927-1937.	MAGALHÃES, Fernando da Silva	UFRJ	Libânia Nacif Xavier	2009
11	A professora primária e as operações de valorização/desvalorização profissional nos anos 1920-1930	CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns	UFRJ	Libânia Nacif Xavier	2010
12	Escola pública: a liberdade da escola, a escola da liberdade	POGGIO, Inês Soares Nunes	UERJ	Lilian de Aragão Bastos do Valle	2001
13	A questão da teoria e o pragmatismo dos métodos e técnicas em educação.	VENANCIO, Joana Darc	UERJ	Siomara Borba	2002
14	As escolas praianas no estado do rio de janeiro - o ideário republicano dos anos 50	QUARESMA, Marcia da Silva	UERJ	Lia Ciomar Macedo de Faria	2010
15	Centro Educacional de Niterói: uma história de experimentação pedagógica	PEDROSA, Maria Elisa Penna Firme	UERJ	Míriam Grinspum	2002
16	Projeto alunos residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa.	SANT'ANNA, Rejane Honorio De	UERJ	Lia Ciomar Macedo de Faria	2010
17	O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos de 1980(1983-1987)	SILVA, Rosemaria Josefa Vieira	UERJ	Lia Ciomar Macedo de Faria	2011
18	A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932	MATTOS, Sergio Tulio Generoso de	UFMG	Bernardo Jefferson de Oliveira	2008
19	O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira.	SOUZA, Rodrigo Augusto	PUC/PR	Peri Mesquida	2004
20	O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral.	JESUS Angélica Cândida	PUC/GO	Beatriz Aparecida Zanata	2014
21	Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927).	CARDOSO, Silmara de Fatima	USP		2011
22	Conceitualização e desenvolvimento da escola parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo: de 1931 a 2013.	LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes	Mackenzie	Roberto Righi	2013

23	O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque: simbologia de escola viva na comunidade do Bairro da Liberdade em Salvador	NASCIMENTO, Gedeon Ribeiro	Escola Superior de Teologia - BA	Marga Janete Ströher	
24	O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)	Márcia dos Santos Ferreira.	USP	Celso de Rui Beisiegel	
25	Física e competências em uma educação participativa: e o texto escrito na verificação da formação.	Wagner Garcia Pereira.	USP		2011
26	Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção.	MARINHO, Iasmin da Costa	USP		2014
27	Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual.	NOBRE, José Aguiar	PUC/ Campinas	Samuel Mendonça	2012
28	O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das séries iniciais: uma abordagem histórica	PISANESCHI, Lucilene Schunck Costa	USP		2008
29	Tecnocracia-capitalismo e educação em Anísio Teixeira	Raquel Pereira Chainho Gandini	Unicamp	Maurício Tragtenberg	
30	Anísio Teixeira e o sistema nacional de educação: contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil.	NASCIMENTO, Rosenery Pimentel	UFES	Gilda Cardoso de Araújo	
31	Influência de Anísio Teixeira na educação brasileira: (1930-1935)'	GOMES, Margarete de Cassia	UNIMEP		
32	Uma escola para a democracia: estado, escola pública e estabilidade social em Anísio Teixeira (1930-1960)	SILVA, Andre Luiz da Motta	UFMS		
33	O pensamento liberal e sua expressão na concepção educacional Anísio Spínola Teixeira na década de 1930 no Brasil	SOUZA, Adriele Cristina	Unioeste/ Cascavel		2012
34	A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?	PEREIRA, Katia Dos Santos	Universidade Católica De Brasília		2012
35	Os pioneiros da Escola Nova, manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições	BEDIN, Brigitte	USP		2011

TESES

	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ORIENTADOR	ANO
1	Anísio Teixeira: a poesia da ação	NUNES, Clarice	PUC/ RJ	Ilmar Mattos	1991
2	Anísio Teixeira e Florestan Fernandes: intelectuais orgânicos em dois projetos de educação superior	SILVA, Artur de Moraes	UFF	Giovanni Semeraro	2010
3	Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação Anísio Teixeira	MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos	PUC/ RJ	Ilmar Mattos	1993
4	O prédio escolar como expressão de projeto educacional na cidade do Rio de Janeiro - 1930/1960	RODRIGUES, Sul Brasil Pinto	UFRJ	Thereza Penna Firme	1997
5	As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República	MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues	UFRJ		1993
6	Políticas de Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro (1870-1930): relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas	CAMPOS, José Carlos Peixoto de	UFRJ		2010
7	Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro - o projeto educacional de Brasília (1960) e o programa especial de educação - I PEE RIO DE JANEIRO (1980)	SOUZA, Edilson	UERJ	Lia Ciomar Macedo de Faria	2014
8	Animação cultural - uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980.	CHAGAS, Marcos Antonio Macedo	UERJ	Lia Ciomar Macedo de Faria	2012
9	Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira	SILVA, Sabina Maura	UFMG	Rosemary Dore Heijmans	

10	Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)	PINTO, Karina Pereira	PUC-SP	Maria Marta Carvalho	2006
11	A oficina de mestres do distrito federal: história, memória e silêncio sobre a escola de professores do instituto de educação do Rio de Janeiro (1932-1939)	LOPES, Sonia Maria Castro Nogueira.	PUC/RJ	Ana Waleska Pollo Campos Mendonca	2004
12	Tudo de novo no front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro De Pesquisas Educacionais (1952-1964)	GOUVEA, Fernando Cesar Ferreira		Ana Waleska Pollo Campos Mendonca	
13	. "Município, federação e educação: história das instituições e das idéias políticas no Brasil"	ARAÚJO, Gilda Cardoso	USP		2005
14	A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935	PAULILO, Andre Luiz	USP		2007
15	Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos.	DÓREA, Célia Rosângela Dantas	PUC-SP	MartaMaria Chagas de Carvalho	
16	A Psicologia em Anísio Teixeira	BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva	UNESP	Marcus Vinicius da Cunha	2012