

Coleção

DEMOCRACIA E ESCOLA PÚBLICA: CONTEMPORANEIDADE E URGÊNCIA DA OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA

Volume I

A EDUCAÇÃO E O PROJETO DE NAÇÃO

Este livro reúne textos para fomentar o debate entre estudantes, professores e pesquisadores, sobre a educação e o projeto de nação na obra de Anísio Teixeira. Trata-se de um roteiro que instiga a necessidade de revisitar com urgência o sonho anisiano de desenvolvimento nacional, tendo a educação na centralidade. O leitor terá a oportunidade de mergulhar em documentos, artigos, cartas para refletir sobre temas que circundam a escola pública laica, democrática e gratuita, defendida pelo educador.

Anísio Teixeira assumiu, em vida, a luta por uma sociedade democrática. Além de trabalhar para constituir as condições necessárias para a escolarização universal que temos na contemporaneidade, base para a formação de uma nação livre e soberana. Destacam-se os Manifestos de 1932 e 1959, como documentos preciosos que revelam os interesses e embates permanentes entre o público e o privado, o que consideramos uma luta atualíssima para a construção e a garantia de uma escola pública e de qualidade para todos.

Organizadores (as)
Libânia Xavier
Jaqueline Moll
Carlos Wagner Costa Araújo

COLEÇÃO
DEMOCRACIA E ESCOLA PÚBLICA:
CONTEMPORANEIDADE E URGÊNCIA DA OBRA
DE ANÍSIO TEIXEIRA

VOLUME 1

A EDUCAÇÃO E O PROJETO DE NAÇÃO

ORGANIZADORES (AS)

LIBÂNIA XAVIER

JAQUELINE MOLL

CARLOS WAGNER COSTA ARAÚJO

Governo do Estado

Coleção Democracia e Escola Pública: Contemporaneidade e Urgência da Obra de Anísio Teixeira

Governador do Estado da Bahia
Jerônimo Rodrigues Souza

Vice-governador
Geraldo Alves Ferreira Júnior

Secretaria da Educação
Secretária da Educação do Estado da Bahia
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro

Chefe de Gabinete
Rowenna dos Santos Brito

Superintendente de Políticas para a
Educação Básica – SUPED
Rosilene Vila Nova Cavalcante

Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica – SUPROT
Ezequiel Westphal

Revisão Gráfica Colaborativa
Técnico SUPED
Mateus Pereira Lago

A EDUCAÇÃO E O PROJETO DE NAÇÃO

SALVADOR – BA
2023

Capa:

Rubervânio Lima

Revisão:

Libânia Nacif Xavier

Carlos Wagner Costa Araújo

Editoração:

Empresa Gráfica da Bahia – Egba

Rua Mello Moraes Filho, 189, Fazenda Grande do Retiro

CEP 40.350-900 – Salvador – Bahia

E-mail.: ouvidoria@egba.ba.gov.br

Tels.: (71) 3343-2805/2838/2856/2137/2860

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil**

Coleção: Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira / A educação e o projeto de nação / Libânia Nacif Xavier [et al.]; organização Libânia Nacif Xavier. 1. Ed – Bahia: Empresa Gráfica da Bahia – EGBA, 2022.

Outros autores: Jaqueline Moll, Carlos Wagner Costa Araújo

ISBN 978-65-00-46526-0

1. Educação – Pedagogia – Projeto de Nação – Ensino – Aprendizagem – História da Educação

I. Xavier, Libânia Nacif. II. Jaqueline Moll. III. Carlos Wagner Costa Araújo

Índice para catalogação sistemático:

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DE UMA TRILOGIA ANISIANA: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE URGÊNCIA.....	7
ANÍSIO TEIXEIRA – O ARQUITETO DA ESCOLA BRASILEIRA	11
PREFÁCIO	15
DIALOGANDO COM ANÍSIO – NOTAS DOS ORGANIZADORES	19
PARTE I – A LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	23
1.1. A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO	23
1.2. NOS BASTIDORES	29
1.2.1. CARTA ENVIADA A ANÍSIO TEIXEIRA POR FERNANDO DE AZEVEDO	29
1.2.2. CARTA ENVIADA A ANÍSIO TEIXEIRA POR FERNANDO DE AZEVEDO.....	30
1.3. TEMAS EM DEBATE.....	31
1.3.1. CRÔNICAS DE TRANSCRIÇÕES: ABSOLUTISMO PEDAGÓGICO	31
1.3.2. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	34
1.3.3. A AGRESSIVIDADE DO OBSCURANTISMO MODERNO.....	35
PARTE II – A LUTA CONTINUA	37
2.1 MANIFESTO MAIS UMA VEZ CONVOCADOS: AO POVO E AO GOVERNO (1959)	37
2.2. NOS BASTIDORES.....	47
2.2.1. CARTA DE ANÍSIO TEIXEIRA A GUSTAVO CORÇÃO.....	47
2.2.2. CARTA DE ANÍSIO TEIXEIRA A ALCEU AMOROSO LIMA	48
2.3. TEMAS EM DEBATE	49
2.3.1. LEI E TRADIÇÃO	49
2.3.2. CONTRA A EXCLUSIVIDADE DO ENSINO OFICIAL: MEMORIAL DOS BISPOS GAÚCHOS AO PRESIDENTE DO BRASIL	50
2.3.3. TRABALHAR PELA ESCOLA PÚBLICA NÃO É PROPOR POLÍTICA DA ESCOLA ÚNICA	53
2.3.4. POR UMA ESCOLA PRIMÁRIA ORGANIZADA E SÉRIA PARA FORMAÇÃO BÁSICA DO POVO BRASILEIRO	54
2.3.5. O UM E O MÚLTIPLO	55

PARTE III – A ESCOLA, OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO	59
3.1. O ENSINO VISTO PELOS EDUCADORES	59
3.2. MEIA VITÓRIA, MAS VITÓRIA	66
3.3. MESTRES DE AMANHÃ	67
POSFÁCIO	73

APRESENTAÇÃO DE UMA TRILOGIA ANISIANA: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DE URGÊNCIA

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

[ANÍSIO TEIXEIRA, DESBARATO DOS RECURSOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO, PUBLICADO EM O JORNAL, 15/04/1958]

Por caminhos diferentes, cada um de nós, que neste momento recolocamos a público estes escritos, encontramos na força do pensamento e da obra educacional de Anísio Teixeira, argumentos para defesa de um projeto democrático e republicano para a educação brasileira, considerando toda sua complexidade. A trajetória da vida, as escolhas político-profissionais e as circunstâncias da morte deste grande baiano-brasileiro, constituem-se como fontes expressivas de reflexão para o enfrentamento das condições tão adversas em que se encontra o Brasil, considerando as consequências da ruptura institucional que ocorreu em 2016.

Anísio, afastado das tarefas públicas que, sábia e diletamente, exercia no âmbito governamental, pelos golpes de estado de 1937 e 1964, atravessou a história do Brasil enfrentando os mais mesquinhos e nefastos interesses das elites, que ainda hoje subjugam o povo brasileiro.

Seu desaparecimento cruel em 1971, no auge dos suplícios infligidos a democracia, pelo regime civil-militar que paralisou o desenvolvimento da sociedade brasileira por 21 anos, foi a mais explícita demonstração do que são capazes os que, pela força bruta, desejam manter a sociedade tal qual ela é: injusta, violenta, e ignorante. Suas ideias e ideais nos ajudam a entender, a enfrentar e a viver os “assombros” que atravessam a história do Brasil.

Na contemporaneidade, sofremos a pandemia causada pela covid-19, que contabilizou no Brasil 700 mil mortes, em um contexto de profundo descaso do então governo federal, não somente com a saúde da população brasileira, mas com a educação, a cultura e a ciência, e com tudo que poderia qualificar a vida individual e coletiva das pessoas.

No momento da história brasileira em que um governo democrático reassume a direção do país, torna-se, ainda mais relevante, conhecer e honrar a história e o profundo conhecimento de Anísio, acerca da educação e de sua irrefutável potência para a consolidação da democracia e para construir respostas para os problemas atuais, históricos e estruturais da educação brasileira.

No âmbito da Coleção: Democracia e Escola Pública: Contemporaneidade e Urgência da Obra de Anísio Teixeira, apresentamos três livros que trazem escritos deste que foi no Brasil, sem sombra de dúvidas, o grande precursor do debate da educação como direito universal e dever do estado, através da escola pública, universal, laica, gratuita e integral como *escola comum* para o povo brasileiro, antítese da escola dualista para poucos.

Em toda extensão de sua obra intelectual e institucional, Anísio lutou, a cada dia, para que a escola comum fosse de acesso a todos, enfrentando as forças reacionárias sempre dispostas e determinadas a manter uma sociedade de privilégios.

A trajetória abrangente de Anísio, materializou uma obra educacional significativa, da educação básica à Universidade, no período de 1920 a 1960, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no Bairro da Liberdade (Salvador/Bahia), nas Escolas Municipais na cidade do Rio de Janeiro na gestão do prefeito Pedro Ernesto, nas Escolas Parque do projeto de JK para a nova capital federal, nos Centros Brasileiros de Pesquisa Educacional (CBPE), na Universidade de Brasília (UnB), afirmativa do direito de todos a educação de qualidade.

Anísio navega nos grandes e estruturais temas e problemas da educação brasileira: do financiamento à formação de professores, da carreira docente a legislação, das construções dos prédios aos currículos, com atuação contundente por meio de correspondências trocadas com outros intelectuais, participação em conferências, inúmeras publicações, sem perder de vista o *modus operandi* do trabalho pedagógico na escola e seu compromisso com um projeto para escola pública decente e potente, sintonizado sempre com o compromisso de democratização da educação. Denuncia, sem trégua, o descaso, o atraso, a exiguidade do tempo de formação, o anacronismo dos métodos, o descompromisso do poder público e a escassez e insuficiência de recursos para educação, mal gasto de acordo com lógicas eleitoreiras, alheias às necessidades da sociedade brasileira para a superação de suas mazelas e de seu subdesenvolvimento.

A trilogia que apresentamos, a partir de uma criteriosa (e difícil) seleção de seus escritos, dialoga com três temas que atravessaram suas reflexões e ações: a educação e o projeto de nação, a escola comum para a formação do povo brasileiro (de dia letivo completo e de currículo integral) e a educação científica na escola pública.

O volume I, *A educação e o projeto de nação*, reúne documentos de época – fragmentos de textos, reportagens, correspondências – com vistas a contemplar as principais questões que pontuaram o debate educacional, no contexto de disputas entre diferentes concepções e projetos de nação, que marcou o século XX. No centro da polêmica sobre qual seria o melhor caminho para organização da nação Brasil, a educação pública ocupou seu lugar de promotora do futuro, suscitando acalorados debates sobre laicidade e ensino religioso; o papel do Estado e da família na formação das crianças; os métodos de ensino tradicionais e a educação renovada; a escola democrática e a profissionalização do magistério e mais o que o leitor descobrir com a leitura dos documentos selecionados. Merece registro o fato de que o eixo orientador desta seleção encontra na trajetória de Anísio Teixeira, o foco que agrega a diversidade de tipos documentais que compõem a presente coletânea.

Por uma escola comum para a formação do povo brasileiro (de dia letivo completo e currículo integral), volume II desta coletânea, agrega reflexões e proposições de Anísio acerca de um projeto de escola, efetivamente, promotor do desenvolvimento da sociedade brasileira em seu conjunto, pela amplitude das potencialidades humanas a serem desenvolvidas nos tempos, espaços e possibilidades curriculares a serem garantidos para todos. Denuncia os atrasos históricos de uma estrutura escolar dualista, seletiva, arcaica, apartada da vida e advoga, com ardor, uma escola básica que seja como uma *universidade da infância*, pelos horizontes formativos largos, em espaços ampliados, *currículo completo e dia letivo integral*. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro é apresentado como um ensaio *de solução* para a educação brasileira, bem como uma educação secundária estruturada a partir da perspectiva da ciência, da técnica e da arte. Compõe também este volume, a relação de Anísio com grandes nomes do seu tempo, como Augusto Rodrigues e Heitor Villa-Lobos, chamados a colaborar na grande obra educacional

O volume III, *A educação científica na escola pública*, reúne textos sobre a relação de Anísio com a ciência, em uma estreita relação da teoria com a prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só teriam sentido se inseridas no contexto diário dos estudantes, atreladas às atividades da vida real, do cotidiano e dos problemas da escola. O espírito científico é percebido quase como sinônimo de espírito experimentalista, de investigação, de pesquisa, que pode contribuir para um projeto de nação que o Brasil pode consolidar. A sua atuação, em diferentes instituições, foi marcada pela perspectiva da

educação como base para a construção da nação, pela importância conferida à educação, à ciência e ao conhecimento, cuja característica estrutural era a defesa de uma escola de qualidade, que deveria ser direito de todos e não privilégio das elites. Anísio pensou o homem e seu progresso a partir das perguntas e das respostas que criam novas perguntas, em um caminho reflexivo-analítico que ele próprio percorreu nos grandes fazimentos que legou para a educação brasileira.

Por tudo isto, é necessário conhecer, retomar, estudar, aprender, reviver e honrar a memória de Anísio Teixeira imortalizado, sobretudo, na imensa contribuição para que o Brasil encontre, no povo brasileiro, a potência e a força para sua efetiva independência e soberania como nação.

Porto Alegre-Rio de Janeiro-Petrolina, março de 2023.

Jaqueline Moll (UFRGS/URI)

Libânia Xavier (UFRJ)

Carlos Wagner Costa Araújo (UNIVASF)

ANÍSIO TEIXEIRA – O ARQUITETO DA ESCOLA BRASILEIRA

Anísio Spínola Teixeira é um clássico da educação brasileira. Pensador e “fazedor” de escolas e sistemas educacionais, como descreve Darcy Ribeiro. São inúmeras e profundas as suas contribuições, que guardam extraordinária atualidade. Em 2020, o Brasil comemorou o seu centésimo vigésimo aniversário. Na ensolarada Bahia, em Caetité, cidade do alto sertão, cujo topônimo na língua tupi significa “mata da pedra grande”, emergiu um homem lavrado na pedagogia jesuítica do século XX. Uma rocha, uma “régua e compasso”, capazes de redesenhar o que se entende hoje por escola pública no Brasil.

Anísio Spínola Teixeira foi um sertanejo inquieto que, quase feito sacerdote, assumiu, com muita criatividade e bravura, a missão de arquitetar um projeto de escola pública para o seu país. Certamente, pela dimensão da obra, não realizou sozinho, mas é considerado o mais ruidoso e talentoso “fazedor de escolas e universidades no Brasil”. Ainda muito jovem, em 1924, no contexto da luta política tradicional nordestina, assume a Inspeção Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, quando se depara com o improvisado, a precariedade e o clientelismo a produzir uma escola apequenada, pobre, e para poucos. Viajando para a Europa e América do Norte, por meio da sensibilidade que o caracterizava, tem a percepção acurada do mundo a sua volta, ampliando pensamentos construtivos, para fundamentar, como objetivo, a sua precoce missão.

Rompendo com o atraso e a ignorância de uma nação patrimonialista, passaria a ser julgado como “americanista, ateu, liberal, escolanovista, ingênuo, comunista”. Na verdade, Anísio Teixeira sempre foi um pragmático, quando o assunto era arquitetar as bases de um sistema de ensino para modernizar e democratizar o país. Nomeado membro da Comissão do então Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país, vai ao Rio de Janeiro e implementa o conceito republicano de universidade pública. Implanta a pioneira e revolucionária Universidade do Distrito Federal. Atrai cientistas e artistas como Portinari e Villa-Lobos; constrói prédios escolares com bibliotecas e teatros, escolas experimentais e uma nova concepção de ensino superior no Brasil. Assina Manifestos com os pioneiros da educação em 1932 e em 1959, juntamente com Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Afrânio Peixoto e Hermes Lima, defendendo uma escola universal, obrigatória, laica, pública e gratuita.

Anísio defendeu uma Escola democrática que seja prática, ensine as crianças de todo o povo, a escrita e a leitura, as ciências naturais e matemáticas, as artes e os ofícios que despertem o educando para construir a sua autonomia e contribuir com a sua comunidade. Uma escola que proporciona o “crescer.” “E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”, ensina Anísio. As suas inovações são interrompidas pela Ditadura do Estado Novo. O educador exilou-se na Bahia e vai trabalhar no comércio de automóveis e na indústria da mineração por quase uma década. Retorna à missão de educador com o reconhecimento internacional e torna-se Conselheiro para o Ensino Superior da UNESCO em 1946.

Nomeado secretário da Educação na Bahia entre 1947 e 1951, implementa o plano de edificações escolares no estado com o lema: “um teto para cada escola”. É o primeiro programa de expansão e edificação para as escolas dos municípios baianos. É desta safra, a criação da icônica Escola Parque no Bairro da Liberdade, em Salvador. Posteriormente torna-se Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes); integra a Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e em 1956, publica “A educação e a crise brasileira”.

A obra “A educação e a crise brasileira” é um conjunto de reflexões e proposições sobre o problema da educação nacional. Dentre as importantes questões tratadas, encontra-se, o esboço de um importante instrumento de financiamento da educação pública nacional. Diz Anísio:

Permitam-me que reproduza aqui as sugestões que apresentei alhures para a organização administrativa do sistema escolar brasileiro, dentro da fundamentação que venho apresentando. A organização da educação no Brasil está a exigir uma revisão corajosa dos meios até agora ensaiados para sua implantação. Nenhuma sistematização rígida lhe pode ser aplicada, em virtude das proporções da tarefa e das condições profundamente desiguais a que necessariamente está sujeita sua execução, para ser realidade e ter eficiência, com progressividade tanto quanto possível assegurada. Cumpre criar um mecanismo simples e dinâmico, capaz de se adaptar às contingências mais diversas e de trabalhar com os recursos mais desiguais; por isto e para isto, dotado de força própria, de autonomia e de responsabilidade, a fim de se desenvolver indefinidamente. E é o que se conseguirá e só se conseguirá entregando às comunidades a responsabilidade pela educação. Em vez das centralizações, sejam federal ou estaduais, a educação passa a ser, primordialmente, de responsabilidade local (Teixeira, 1956).

Nesta obra, Anísio Teixeira define com quatro décadas de antecedência, os fundamentos e as bases do que viria a ser o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, sucedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. No livro “A Educação e a Crise Brasileira”, de 1956, Anísio expõe de forma didática:

[...]Sugeriríamos, assim, a criação de pequenos Conselhos Escolares locais, constituídos por homens e mulheres de espírito público, e não propriamente partidário, dos municípios. Tais conselhos iriam administrar um Fundo Escolar municipal – outra sugestão de não menor alcance –, a ser instituído com os recursos provenientes dos 20% da receita tributária do município constitucionalmente determinados, e com os auxílios estaduais e federal para a educação, decorrentes por seu turno das correspondentes porcentagens constitucionais de aplicação exclusiva. Dotados de poder financeiro e governamental, seriam tão importantes e tão desejados quanto o poder municipal (prefeito e Câmara) enriquecendo a comuna com um novo órgão representativo, singelo e fecundo, para expressão das aspirações locais. Os conselhos nomeariam o administrador local da educação e os professores, exercendo deste modo verdadeiro poder de governo e tomando sobre os ombros toda a responsabilidade da educação local. Na pluralidade de poderes locais, assim instituída, onde estaria a força de controle e unificação indispensável ao mínimo de coesão e unidade da educação nacional? Tal força de controle e unificação competiria ao Estado, que a exerceria por intermédio de um Conselho semelhante aos conselhos locais e um Departamento de Educação. O poder supremo desse estadual seria o de regulamentar o exercício da profissão do magistério, o de distribuir os auxílios estaduais para a educação e o de manter seu sistema próprio de escolas, isto é, as de formação do magistério e as de nível superior (Teixeira, 1956).

A preocupação com os investimentos em pessoal e os valores mínimos por aluno, em uma perspectiva de equidade, também estão presentes:

[...] Dessa verba de custeio, somente 60% poderão ser gastos com pessoal, não podendo o gasto com pessoal administrativo exceder de 5% do total do gasto com pessoal.

- Para critério de salários e despesas outras de custeio, inclusive material, proceder-se-á do seguinte modo: Dividir-se-á o montante reservado ao custeio pelo número de crianças a educar. Esse número compreenderá as crianças em idade escolar que não recebem educação em casa ou em escolas particulares e que residam em área de suficiente concentração demográfica para

poderem frequentar escolas. O quociente obtido irá constituir o limite do que poderá ser gasto com cada criança, de modo que, somadas todas as despesas, o custeio de uma classe corresponda ao resultado da multiplicação daquele quociente pelo número de alunos matriculados e frequentes. O salário do professor, o custo da conservação do prédio ou do aluguel, o material didático e os salários dos vigias ou serventes deverão corresponder àquele total, que é o limite do que poderá ser gasto por classe. Pode-se logo ver que haverá extrema diversidade de níveis materiais de educação, mas o importante do princípio é a preeminência da criança e do seu número sobre todos os demais elementos da escola. (idem).

Transcendendo ao seu tempo e aos rótulos, o que marca a experiência do grande educador, Anísio Teixeira, é a visão dialógica e a diversidade de ideias e concepções. Ele reúne colaboradores e pensadores de correntes liberais, do campo da esquerda e até conservadores. Na década de 1960, é agraciado com a “Medalha de Honra por Serviços Relevantes”, pelo Teacher’s College da Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. E em 1963, é eleito Reitor da Universidade de Brasília, que concebera e criara em parceria com Darcy Ribeiro. Com a implantação da Ditadura Militar em 1964, Anísio é novamente perseguido, porém continua produzindo e estudando a educação brasileira até a sua, não esclarecida morte, em março de 1971. Ao lado de Paulo Freire e Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira representa o pensamento e a crença no poder da educação como instrumento da democratização da sociedade.

O educador de Caetité se considerava um livre pensador, um homem de pensamento e ação que concebia a teoria educacional derivada da prática. Talvez o que se entende hoje como um “liberal de esquerda”. Essencialmente um homem de pensamento e ação democráticos que ficou imortalizado em frases como: Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública (Teixeira, 1936). E em certeza, tais como: “[...] Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a da educação” (Teixeira, 1947). Para Anísio Teixeira, “educação não é privilégio”. Antes de tudo, é o investimento mais duradouro, eficiente e estratégico de uma nação. No momento em que se discute os desafios para o financiamento da educação básica, é importante voltar aos seus ensinamentos:

[...] 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 a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos, sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável... (Teixeira, 1950)

É tempo de homenagear quem arquitetou e construiu a Escola Parque na cidade do Salvador e as Escolas Parque de Brasília. Projetos pioneiros que inspiraram importantes políticas de educação integral como os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em todo o país, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo e o programa Mais Educação do Governo Federal.

Anísio Teixeira merece este selo pelo conjunto da sua obra, principalmente neste momento de crise em que buscamos um norte, uma esperança e uma certeza no poder inspirador do exemplo. Superar a escola pobre e improvisada de muitas comunidades brasileiras é investir numa escola rica em oportunidades e experiências, de forma integral e em tempo integral. Uma escola que tenha a arquitetura do acolhimento e da inspiração, um magistério bem formado e valorizado. Uma escola Anisiana com a generosidade do criador e a grandeza que o país precisa.

Danilo de Melo Souza
Secretário de Educação do Estado da Bahia (2022)

PREFÁCIO

No momento atual, em que o governo federal (2019-2022) adota, como diretriz da educação, o culto à ignorância e ao negacionismo, a retomada da censura e o abandono das legislações que corroboram o direito à educação, faz todo o sentido retomar o pensamento educacional de Anísio Teixeira. Trata-se de um verdadeiro antídoto a esse culto do retrocesso. Mais do que isso, o pensamento de Anísio Teixeira, ainda que em situações distintas, jamais teve o sossego da defesa de um *status quo* que privilegiasse a desigualdade e a discriminação.

Para além da importância de que os estudantes das licenciaturas e da pedagogia tenham conhecimento da vasta obra desse educador e, com isso, das temáticas que ele teve que enfrentar, avulta sua contemporaneidade para os dias que correm. Daí o caráter valioso desse livro que nos traz uma antologia da produção científica e política de Anísio Teixeira. Esse conjunto selecionado de obras ainda hoje possuem uma capacidade impressionante de diálogo crítico com os dias que correm.

Com efeito, Anísio Teixeira, em sua presença ativa como homem público dedicado à causa pública da educação pública, teve que enfrentar, a partir dos anos trinta, várias acusações improcedentes, por conta de seu combate à desigualdade e à discriminação no terreno educacional.

No terreno da desigualdade, desde sua participação como diretor de instrução pública, na Bahia, no final dos anos vinte, a situação fática educacional do Estado já era motivo de preocupação e de enfrentamento.

Consciente da importância de se eliminar a desigualdade de acesso, Anísio Teixeira propõe, como meta de sua atuação, a construção de escolas primárias que fossem próprias da administração pública. Republicano que era, consciente da importância do federalismo articulado entre os entes federativos, defendeu que a presença do Município fosse ativa nesse processo. Daí a cooperação necessária entre os dois entes federados. Ainda que sob outro momento histórico, temos, hoje, no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, no art. 7º, no parágrafo 6º, o seguinte dispositivo: *o fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação*. Esse dispositivo, a rigor, contempla, com maior ênfase, o que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 10, inciso II que, em relação a planos e políticas de educação, pede por uma *distribuição proporcional das responsabilidades e*, no inciso III, por uma integração e coordenação das ações dos Estados com *as de seus Municípios*.

Essa dinâmica o levou a ser um dos propugnadores, em 1947, como Secretário de Educação da Bahia, dos dispositivos mais avançados no capítulo da Educação da Constituição da Bahia. Sua experiência internacional, já existente, sua solidão nos anos da ditadura do Estado Novo, o conduziram a identificar que o acesso era insuficiente para dar conta de uma educação de qualidade. Eis que a Constituição da Bahia prevê a gratuidade em toda a rede pública de ensino. E é sob a guarda dos dispositivos dessa Constituição e da Constituição Federal de 1947, que assegura a autonomia dos Estados, que Anísio Teixeira levará adiante três políticas importantes: a educação de tempo integral da Escola-Parque, a criação de escolas normais no interior do Estado e a função autônoma do Conselho Estadual de Educação como órgão autônomo, administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da Lei Orgânica do Ensino, consoante o art. 117 da Constituição da Bahia.

A Escola-Parque acabou sendo a referência não só para a que foi erigida em Brasília, à época da construção da nova Capital, como também para a experiência ousada de um de seus seguidores, Darcy

Ribeiro que, no ano de 1982, concebeu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Estado do Rio de Janeiro, sob o governo Leonel Brizola. A educação de tempo integral, um pressuposto de uma educação integral de caráter democrático e abrangente, apesar de iniciativas importantes como o Mais Educação, artigos presentes nas diretrizes e bases e no plano nacional de educação, ainda estão no horizonte das possibilidades.

Outro ponto que Anísio Teixeira, desde os anos trinta, já articulava como sendo indispensável para a reconstrução educacional como um meio da reconstrução da nação, era a formação docente. Daí sua insistência, desde a Bahia, passando pelo então Distrito Federal, no Rio de Janeiro, pela multiplicação dessas escolas normais e pela ousadia da Universidade do Distrito Federal que trazia um novo patamar dessa formação. Concebida como autônoma, laica, mas não antirreligiosa, abrigou ela um Instituto de Educação cuja vertente era integrada com outras áreas e sua proposta formativa trazia o que de mais avançado havia em termos de pedagogia, e incluía a pesquisa da educação infantil ao ensino superior. A pesquisa para a formação docente constava do próprio Decreto (distrital) que criou a UDF.

Essa dimensão formadora conflitava com outros projetos de nação, como os advogados pelo catolicismo conservador, muito influente em segmentos do poder constituído e bem articulado na sociedade civil de corte conservador. A postulação do ser católico como um constitutivo do ser brasileiro punha em confronto o significado da laicidade presente na Constituição de 1891. O segmento católico queria ver alterado esse significado no eixo da Constituição de 1934.

Anísio Teixeira, defensor da laicidade, jamais advogou a irreligião ou o ateísmo como constante da legislação. Ao contrário, sempre defendeu a liberdade de consciência, de culto e de expressão religiosa, sem a interveniência do Estado. Jamais defendeu um suposto monopólio da educação pelo Estado. Respeitando a liberdade de ensino, entendia ele, pois, que, nas instituições públicas e nos espaços propriamente públicos, cabia ao Estado o distanciamento de crenças das expressões religiosas. Essa defesa de uma laicidade presente na sociedade civil, se contrapunha ao ensino religioso nas escolas públicas. Para Anísio Teixeira, isso acabava por significar uma discriminação. E com isso, ele sofreu contundentes ataques, imerecidos, injustos, tanto de autoridades religiosas, como de próceres civis. As acusações de incentivo ao comunismo, entre outras, não só não eram condizentes com suas posições explicitamente defendidas, como significavam um posicionamento discriminatório e conservador.

As posições de Anísio Teixeira, expressas nesses excertos muito bem escolhidos, componentes desse volume, expressam a defesa de uma sociedade em que, face à desigualdade e à discriminação reinantes, a instituição escolar possui um potencial de inovação e de mudança. Como um microcosmos democrático, inclusive na metodologia do ensino/aprendizagem própria do escolanovismo, centrada nas capacidades dos estudantes e mediadas pelos docentes, ela formaria cidadãos que, por sua vez, seriam sujeitos importantes na democratização da sociedade.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, há uma referência a um trecho de uma obra de Anísio Teixeira em que a desigualdade social se desdobra como sendo uma dupla rede de ensino: *de facto, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários desse manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social"*.

Daí porque deveria haver um *plano integral* de educação que, radiografando a situação existente, impedisse, tanto a reprodução dela, quanto a permanência de uma fragmentação de esforços. Mediante a atuação política do Estado, a redução dessa duplicidade e a defesa de um federalismo consequente tornariam a escola cada vez mais aberta a todos e viria a ser uma espécie de cadinho antecipado da sociedade democrática.

Esse posicionamento igualitário e antidiscriminatório, posto com uma agudeza de pensamento e de singeleza na escrita crítica e propositiva, tornam os textos de Anísio Teixeira, aqui apresentados, clássicos do pensamento educacional.

E por quê? Como nos ensina Ítalo Calvino, porque, lendo-os, é como descobrir e redescobrir uma realidade que nunca termina de dizer aquilo que tinha de dizer. Desse modo, nos ensina coisas novas e se coloca como antídoto às políticas discriminatórias e inigualitárias que, hoje, escondem a e se escondem da *educação como direito*, retomando propostas de retrocessos conducentes à *educação como privilégio*.

Professor Carlos Roberto Jamil Cury
Professor Emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professor Adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

DIALOGANDO COM ANÍSIO – NOTA DOS ORGANIZADORES

Que haverá já hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã?

[ANÍSIO TEIXEIRA, 1963]

Visitar os movimentos em prol da universalização do ensino e da conformação de uma educação pública democrática suscitam a reflexão sobre questões centrais que, ainda hoje, instigam a investigação em torno de velhos objetos da história da educação. Deslocar os nossos olhos para o projeto educacional que Anísio Teixeira acalentou –, no passado recente com os olhos voltados para o futuro que hoje é o presente em que vivemos, – justifica a coletânea que ora apresentamos. Porém, é importante lembrar que o papel da educação como instrumento de democratização da sociedade foi um projeto partilhado coletivamente, assim como ensejou oposições. Alguns documentos históricos confirmam essa mobilização coletiva, tais como os manifestos, memoriais e cartas de intenções que, muitas vezes, precederam a promulgação das Constituições Brasileiras. Seus textos se apresentam como documentos primordiais para a compreensão das particularidades que marcaram o processo de organização do ensino em nosso país. Além destes, os debates legislativos, assim como as notícias veiculadas na imprensa ao longo do processo de redação, discussão e aprovação da legislação específica para a educação – as chamadas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – representam outro conjunto de fontes que nos permite perceber os interesses e concepções, as tensões e expectativas que permearam o processo de institucionalização da educação pública no Brasil.

Tais documentos permearam a história da mobilização de educadores na luta pela construção de uma sociedade democrática, particularmente no que tange às expectativas de articular a escola pública e projetos de reconstrução nacional. Com os olhos nessa mobilização coletiva, é que *A educação e o projeto de nação* reúnem diversos documentos que gravitaram em torno à incansável luta assumida por Anísio Teixeira em defesa da escola pública, por ele entendida como condição para a construção de uma sociedade democrática entre nós. Essa bandeira também foi empunhada por uma extensa rede de intelectuais públicos, empenhados na consolidação do regime republicano. Para além dessa rede apoio, a bandeira da educação pública e democrática também gerou polêmicas com lideranças e grupos avessos ao aprofundamento das mudanças necessárias para este fim.

O objetivo que nos moveu foi o de contextualizar a trajetória de Anísio Teixeira na história da educação brasileira, ao longo dos anos 1920 até os anos 1960-70 sem, no entanto, nos restringirmos ao estudo de sua contribuição individual. Foi com esta intenção que optamos por apresentar, neste primeiro volume da trilogia sobre a contribuição do educador, outras vozes capazes de levarem ao leitor uma breve ideia da pluralidade de visões a respeito dos elos entre educação e projeto nacional que permearam o debate educacional do século XX. Por outro lado, é importante esclarecer que a coletânea se organizou como se fosse um curso dirigido à formação de professores. Cientes da relevância desse debate, inclusive nos dias atuais, nos animou sobremaneira a possibilidade de incluir na categoria de leitores, os docentes em formação, para quem o conhecimento desse universo certamente contribuirá para o alargamento de suas visões a respeito da função socializadora e emancipatória que a escola pública pode vir a desempenhar. Aliás, cumpre acrescentar que dessa perspectiva Anísio Teixeira jamais se afastou em todos os cargos que exerceu em sua profícua e longa trajetória de educador.

Nessa linha, o livro está estruturado em três partes. A **Parte I** expõe documentos das décadas de 1920-30, abrindo o debate com o Manifesto de 1932, texto no qual um grupo de 26 signatários expõe, ao povo e ao Governo, as linhas centrais da reconstrução educacional que eles consideravam necessária, com vistas a contemplar o projeto de nação – educada e democrática – que defenderam. Na sequência, apresenta duas cartas enviadas por Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira que revelam os **bastidores** da preparação, divulgação e busca de adesões às ideias defendidas no Manifesto de 1932. Para concluir esta primeira parte, o leitor encontrará escritos localizados no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira, do Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), sediado no Rio de Janeiro. O tópico intitulado **temas em debate**, traz pequenos textos de Anísio, muitos dos quais, supomos que ainda em esboço, esclarecem conceitos, como o de educação democrática. Outros textos, como *Absolutismo pedagógico*, explicitam os pontos de atrito e os argumentos contrários àquela proposta de reconstrução educacional, tal como o referido texto, escrito sob a pena afiada do católico Alceu de Amoroso Lima.

A **Parte II** nos leva ao contexto pós-Estado Novo, pontuando os temas que marcaram o debate gerado pelas disputas entre interesses antagônicos no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciado em 1948 e consumado apenas em 1961. A retomada da luta em prol da educação pública e por formas democráticas de organizar o ensino no país aprofundou certas cisões e demarcou, de forma indelével, os interesses de grupos privados na distribuição de verbas públicas para a educação. Outros atores estão presentes nessa disputa, ainda que os documentos aqui reunidos priorizem o confronto entre educadores publicistas e o grupo católico. Nesta parte, o *Manifesto mais uma vez convocados* e o *Memorial dos bispos gaúchos*¹ revelam a ampliação das redes de apoio e de confronto no calor da luta. Por seu turno, as correspondências, ainda que sem obedecerem a uma sequência temporal exata, revelam temas que estavam em pauta muito antes do debate esquentar e, por outro lado, demonstram o modo respeitoso por meio do qual o confronto de ideias se deu, como se vê na carta de Anísio a Gustavo Corção, assim como na escuta aberta, que se enuncia na carta de Anísio endereçada a Alceu, o mesmo que em 1932 publicou uma avaliação tão negativa do plano de reconstrução educacional apoiado por Anísio e que, agora, nos anos 1960, foi capaz de tecer elogios ao conteúdo apresentado por ele no texto intitulado *Mestres de Amanhã*, apresentado na **Parte III** desta coletânea. Nesta última parte, uma ampla reportagem de jornal mapeia as posições em disputa para o grande público (letrado). Em seguida, um curto texto escrito por Anísio, comenta as perdas e ganhos decorrentes da promulgação da LDBEN de 1961, com o sugestivo título *Meia vitória*. O último texto, intitulado *Mestres de amanhã*, fecha a coletânea com a incrível percepção explicitada pelo educador sobre os mestres do futuro, aqueles que abraçam a missão de divulgar o pensamento científico em simultâneo com os mais altos valores éticos e morais que devem – na visão do educador, e também na nossa, – cimentar a convivência social.

Evidentemente, há uma lógica presidindo tanto a seleção de trechos dos dois Manifestos – ambos facilmente acessados em sites pertinentes e em publicações da área – quanto às correspondências, textos e reportagens que o leitor aqui vai encontrar. Tratou-se de dar destaque a textos escritos no calor da luta, buscando capturar argumentos tecidos em respeitoso e qualificado embate de ideias. Apresentamos, assim, um conjunto de escritos que esperamos, nos permitam captar as grandes linhas que ligam esses documentos à reflexão sobre as relações entre educação pública e construção democrática. Nesse grande campo de lutas, revelam-se temas de reflexão que confrontam, tanto interesses privados e princípios republicanos aplicados à educação escolar e aos sistemas de ensino, quanto a questão da diversidade e pluralidade de ideias e crenças em meio ao imperativo de definir o ordenamento legal e institucional do país.

1 Ambos acessíveis na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira-IBICT.

Concluimos, reafirmando que o objetivo que animou a organização desta coletânea e da trilogia como um todo, foi o de dar a conhecer o legado que Anísio Teixeira nos deixou. Ele viveu em tempos de reconstrução nacional, de grandes expectativas para com o futuro da nação, sobretudo das novas gerações, o que contrasta com a atmosfera de destruição das instituições democráticas, de desrespeito à vida dos jovens, sobretudo de jovens negros, que tem marcado o final da primeira e o início da segunda década do século XXI. Voltar o olhar para esse passado de lutas e de debate aberto sobre os princípios, os meios e os fins pertinentes e consistentes para se alcançar a universalização da educação básica, democrática e de qualidade nos informa e nos inspira, elevando a nossa percepção para a grandeza da escola pública e do trabalho dos professores na tarefa de garantir, a todos, o direito à educação – estatal, leiga e gratuita –, além de ressaltar a sua centralidade diante dos desafios da vida contemporânea.

PARTE I – A LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A relação entre a democracia e a educação é, assim, algo essencial, constituindo os dois processos, na realidade, um só e único processo, podendo-se admitir que o grau de democracia em qualquer comunidade se medirá pelo grau de educação que houver atingido.

[ANÍSIO TEIXEIRA, S/D.]

1.1. A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convenesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”. Não se podia encontrar, por isso, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atrai-las e orienta-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

[...]

O Estado em face da educação A educação, uma função essencialmente pública

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação, que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, – que também deixou de ser “um centro de produção” para ser apenas um “centro de consumo”, em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados, – fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a “função específica”, dentro do “foco interior”, embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuar a entreter-se as suas aspirações para o ideal”. Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas.

A questão da escola única

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução

fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem tornara-o gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

[...]

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a

mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquire nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o fetichismo, mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse “espírito”, esse “ideal comum”, pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceram contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germe, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de facto, as influências que formam o homem através da existência. “Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis”. Compreender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a “zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada”.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de a reorganizar, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e pós escolares, de carácter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem a escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. A escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A democracia, um programa de longos deveres

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de as enfrentar, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um carácter

universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. “Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as cousas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um carácter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias ideias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável”.

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos “discursos à nação alemã”, pronunciados de sua cathedra, enquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de facto, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. “O ideal da democracia que, – escrevia Gustave Belot em 1919, – parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres”. Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; A. de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa; Júlio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr. J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes.

1.2. NOS BASTIDORES

1.2.1. Carta enviada a Anísio Teixeira por Fernando de Azevedo

São Paulo, 12 de março de 1932.¹

Meu caro Anísio,

Ainda não fui ao escritório da Companhia (Cia Editora Nacional). Nem sei se vou poder ir hoje.

Cheguei cansado e doente. Durante a viagem, pensei muito na tarefa que você tomou sobre os seus ombros e na obra que está realizando em momento de tantas incertezas e tamanhas dificuldades.

Excelente o seu projeto de reorganização da Escola Normal, que não debes hesitar em trazer à realidade, se ainda lhe parecer oportuno o momento. A (ilegível) ciclo propedêutico, reorganizado em regime de ensino secundário e destacado curso de formação profissional, que aí se elevou a nível superior com a escola de professores, é mais um passo decisivo para a incorporação dos estudos do Magistério às universidades.

Estou disposto a dar uma entrevista sobre o assunto. É preciso criar em torno do seu plano um ambiente de compreensão, simpatia e confiança. Outros também, entre seus amigos, deverão pronunciar-se, para que quebre em nossa resistência, o ímpeto de ataques e de interesses contrariados. Fiquei satisfeito de ver a sua disposição de espírito e o carinho e a confiança, de que o cercam todos os que trabalharam comigo.

Agora, quanto ao manifesto. Insisto sobre a assinatura de Carneiro Leão e particularmente, de Afrânio Peixoto. Peço-lhe dar-lhes a ler o nosso manifesto e obter-lhes, com a aprovação, a assinatura, até terça feira. Não esquecer de mandar tirar cópias em número necessário (para a imprensa do Rio, umas seis) e para Minas, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, duas para cada um desses Estados.) Quero dizer umas quatorze cópias, com as assinaturas inclusive. Essas cópias precisam ser cuidadosamente revistas, quarta ou quinta podem ser expedidas para os Estados do Norte, quinta para Minas e sexta, distribuído aos jornais do Rio, para ser divulgado o manifesto dia 19, sábado.

Eu tomarei, de minha parte, aqui em São Paulo todas as providências, para o lançamento do nosso manifesto, em São Paulo e nos Estados do Sul. Já mandei tirar do exemplar que trouxe, com as assinaturas, dez cópias para este fim. Não lhe parece útil um movimento, na imprensa, para criar “ambiente” para o manifesto? Podia ser feito com uns três dias de antecedência.

Escreva-me logo ou telefone-me. Telefone-me segunda feira, por exemplo. Não sairei de casa, a partir de sete horas. É estar vigilantes para obtermos desse manifesto todo os efeitos, já de irradiação de ideias, já de consolidação do bloco ou do grupo o vai lançar.

*Do muito e sempre seu,
Fernando de Azevedo.*

1 Arquivo AT, CPDOC-FGV; Série Correspondência, ATc 31.12.27, doc. N.5. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=fgv.br&pagfis=3786 Acesso em 10/02/2022, 11 h.

1.2.2. Carta enviada a Anísio Teixeira por Fernando de Azevedo

São Paulo, 14 de março de 1932.²

Meu caro Anísio,

Entre as cartas que me esperavam, no escritório da Companhia [Editora Nacional], lá estava a sua, que devia ter recebido antes da minha partida para o Rio. Chegou, como vê, com atraso. Fala-me V., nessa carta, com uma bondade imensa sobre a impressão que lhe deixa a diretoria “está coisa que é sua”, segundo as palavras do meu querido amigo. Eu o compreendo. Não há nisto apenas um traço delicado de generosidade, muito de seu feitio. Os espíritos de escol, como o seu, tem a grandeza da alma que lhes permitem a riqueza de seu pensamento e a largueza de seus horizontes.

Mas, com aquela expressão amável, V. registra também um pacto, que eu tive a alegria de constatar. São os que trabalharam comigo, num convívio de longos anos, que cerram agora fileiras em torno do seu novo chefe, dando a este, com a mesma lealdade e entusiasmo, as provas de dedicação com que conquistaram todos os direitos a minha confiança e a minha amizade. V. não imagina a satisfação que tive de ver, reunidos à volta do novo diretor, sob a mesma bandeira de renovação educacional, aqueles que não me faltaram um instante, nas alegrias das realizações, como nos sobressaltos das lutas e das provações. Eles provam com isto, mais uma vez, que era “comunidade” de ideias e de aspirações a força mais poderosa que os ligava a mim, numa aliança que nem o tempo, nem a distância, nem o favor das circunstâncias, nem os revezes conseguiram dissolver.

Escrevo-lhe às pressas, com a cabeça pesada de sono. Incapaz de atar ideias. Estive, inutilmente, à espera do seu telefonema. O Nóbrega também ficará de ligar, para casa, hoje a noite. Também ele faltou. Insisto sobre as assinaturas de Afrânio e do Carneiro Leão. Informe-me com urgência sobre se eles nos deram a sua solidariedade, para eu mandar incluir, com tempo, os seus nomes entre os que assinaram o manifesto. Escrevo ao Frota, hoje. É preciso que o nosso manifesto tenha a maior repercussão possível. Isto se conseguirá se, ao menos, os principais jornais do Rio (Jornal do Comércio; O jornal; Jornal do Brasil e Diário de Notícias) e os de São Paulo o derem, na integra, no mesmo dia. Não é pouco. Mas não é coisa difícil de obter. Se conseguirmos, além disso, no mesmo dia 19 (sábado) outros jornais o publiquem no Rio grande, Paraná, Minas, Bahia e Pernambuco teremos dado o primeiro passo para a sua repercussão. As cópias entregues à imprensa devem ser cuidadosamente revistas.

Quando falo nesse manifesto, já me esqueço de que fui eu quem o escreveu. Ele é obra impessoal. Havia de ter, como tem, um redator. Mas nele se inscreveram, em campo 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 a tomamos para defendê-la em toda a parte que se realize obra a sua sombra e a sob sua inspiração. Escreva-me.

Telefone-me. E o projeto da escola normal? Estou pronto para a entrevista.

Do muito e sempre seu, Fernando.

2 Arquivo AT, CPDOC-FGV; Série Correspondência, ATc 31.12.27, doc. N.6. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=fgv.br&pagfis=3790 Acesso em 10/02/2022, 11:15 h.

1.3. TEMAS EM DEBATE

1.3.1. Crônicas de transcrições: absolutismo pedagógico³

Alceu Amoroso Lima

Já temos também a nossa Nep! Não se trata, porém, da nova política econômica de Lenin. Trata-se da “nova política educacional”, que se apresenta em linhas gerais no resumo do “Manifesto dos pioneiros da nova educação”, assinado por um grupo seletivo dos “gros bonnets” da nossa pedagogia oficial.

A leitura dessa declaração de princípios nos deixa uma impressão confortadora. Começamos, graças a Deus, a sair do domínio da ambiguidade. Começam a delimitar-se os campos de ação. Passamos do terreno das finalidades implícitas ou inconscientes para o dos objetivos francamente confessados.

É justamente o que desejamos. Nada de mais pernicioso do que o confucionismo reinante, nada de mais deletério do que certas alianças feitas a sombra de compromissos e arranjos efêmeros. A turma da Nep chega agora decidida a desmascarar as suas baterias. E nesse manifesto confesso afinal, sem subterfúgios, que não visa apenas melhorar os “métodos” da educação em nossa terra, e sim criar para ela uma “finalidade” nova.

Tudo aquilo que alguns católicos inquietos vinham denunciando nas entrelinhas dos livros, conferências e reformas de ensino, mas que até há pouco não teve coragem de se afirmar explicitamente, e afirmando em alto e bom som o materialismo filosófico em que se funda e o absolutismo pedagógico que tem vista.

São esses de fato os dois princípios em que assenta a doutrina pedagógica desses modernistas, bebida diretamente na “pedagogia nova” de Dewey, do Instituto Jean-Jacques Rousseau, mas já consagrada pela Revolução Francesa, defendida, desde então, com encarniçamento pela Maçonaria e já agora em plena realização, pelo menos teórica, na pedagogia comunista.

O materialismo pedagógico, em que assenta a concepção da Nep brasileira, se manifesta na finalidade exclusivamente “biológica” da educação, pela qual julgamos os nossos pioneiros- “realizar o trabalho, a solidariedade social e a cooperação... grandes valores permanentes que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam à vontade”. Lembrando uma frase do pedagogo E. Nelson, afirmam que a educação, em nossos dias, perdeu o “sentido aristológico” para assumir um “caráter biológico”. E mais adiante afirmam que – “nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre da finalidade biológica da educação”.

Esse materialismo filosófico se confunde aliás com o sociologismo de Durkheim, também invocado como base da concepção filosófica do grupo, quando afirma que – “toda a educação varia sempre em função de uma ‘concepção da vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade.

Materialismo biológico e sociologismo evolucionistas são, portanto, as bases filosóficas desses nossos pedagogos, que assim se confessam radicalmente antiespiritualistas.

Se a expansão “biológica” do indivíduo é o fim último a que visam esses “pioneiros”, o fim imediato é o absolutismo do Estado pedagogo.

São numerosos os textos em que se pode documentar essa asserção.

“Assentado o princípio do direito biológico (...) de cada indivíduo a sua educação integral, cabe evidentemente(?) ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo”. E de mais adiante “Subor-

³ Alceu Amoroso Lima. Crônica de transcrições: Absolutismo Pedagógico. *A Ordem*. Rio de Janeiro, n.8, ano I, abril / 1932, pp.317-320.

dinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais, ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações”. E assim por diante.

Ao Estado, portanto, segundo a concepção desses reformadores do nosso ensino, cabe o direito “absoluto” de moldar a inteligência e o caráter de cada cidadão segundo a finalidade “biológica” da educação. Os homens serão apenas matéria plástica sem personalidades e sem direitos, nas mãos do Estado Onipotente! Raras vezes tenho visto o absolutismo de Estado exposto com tanta desfaçatez, como se pode ler nesse manifesto da nossa mais autêntica filosofia burguesa da educação.

No caso concreto do Brasil, recuam ainda diante do monopólio oficial do ensino, mas por apenas motivos financeiros transitórios. “Afastada a ideia do monopólio da educação do Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, etc.”.

Quer dizer, no dia que foi removido esse óbice, serão também removidas sumariamente as últimas liberdades do ensino particular ou confessional, e a massa compacta dos cidadãos ao novo Leviathan, que jogará anualmente em suas retortas “biológicas”, todas as crianças em idade escolar, para modelar as a sua imagem e semelhança. E isso até o dia em que o possa fazer, integralmente, desde o nascimento, pois o cidadão é propriedade do Estado e não de seus pais como afirmava o absolutismo espartano, e como hoje o afirmam de novo os “pioneiros” da pedagogia burguesa, que nada mais são do que os preparadores, conscientes ou inconscientes, da pedagogia comunista.

Aliás, se esses “pioneiros da nova educação” julgam sinceramente que estão propondo qualquer coisa de novo, é que desconhecem a história ou esqueceram de a reler.

Em 1763 muito antes, portanto, da própria Revolução Francesa, La Chalotais, escrevendo um “Ensaio nacional de educação para jovens”, já se exprimia por essas palavras: – “Provido de reivindicar à nação uma educação que é de responsabilidade exclusiva do Estado (sic), porque uma nação tem o direito inalienável e imprescritível de instruir seus membros, porque as crianças do Estado devem ser educadas pelo Estado”.

E quando veio a revolução, provocada por todos os La Chalotais da nobreza decadente do século 18, como a revolução de nossos dias vai sendo fartamente alimentada pelos membros da nossa burguesia inconsciente. – Quando a Revolução triunfou não foi outra a concepção dos seus chefes. E Danton proclamava: – “Quem vai me responder se as crianças, trabalhadas pelo egoísmo dos pais se tornarão perigosas para a República? É nas escolas nacionais que a criança deve sugar leite republicano”.

E também nas escolas do Estado que a criança dos nossos dias, segundo a concepção dos nossos Danton, terá de mamar o leite da educação “biológica”...

E Robespierre não ficava atrás – “A pátria sozinha tem o direito de ser educada por crianças; não pode confiar esse depósito ao orgulho das famílias ou aos preconceitos dos indivíduos”. E um século e meio mais tarde repetem os nossos vanguardistas da pedagogia moderna em eco longínquo, mas distinto: “Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, se não reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não quis acautelar, contra o assalto de poderes estranhos capazes de impor a educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas”.

E abundando nas ideias de Robespierre e Danton, quanto a ilegitimidade dos direitos das famílias a educação dos seus filhos, lançam também os nossos reformadores o interdito contra a educação familiar, afirmando, com toda a displicência, que – “a educação, que é uma das funções de que a família vem se despojando em proveito à sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar (que quererá dizer isto?) e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado”.

A família, portanto, é condenada por esses pioneiros da Nep, como instituição educativa.

Apenas, como o Brasil se encontra em um estado de semi-barbárie, em que os pais se julgam ainda com direitos a educar seus filhos de acordo com sua própria consciência e não compreenderam ainda que para a educação “biológica” é preciso que o Estado assuma integralmente as funções da paternidade (enquanto não descobre os meios de assumir também as da maternidade...) – dadas essas condições, aliás facilmente removíveis, ainda consentem por ora os nossos pedagogos que o Estado não “prescinda da família”.

Cinco são os meios que recomenda a nossa Nep para a obtenção dos seus dois fins – o biologismo e o estatismo pedagógicos: ruptura do quadro familiar, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

Difícilmente se poderia resumir melhor a súpula de todo o racionalismo pedagógico, tal como se vem processando desde o século 18 até encontrar a realização plena de sua lógica do erro na Rússia soviética. Uma vez condenada a ordem sobrenatural, e os direitos e deveres dela decorrentes, a marcha do naturalismo pedagógico só pode parar com o comunismo integral. De todos os signatários do precioso documento só um me parece francamente lógico e coerente com suas ideias: o sr. Edgar Sussekind de Mendonça, que se confessa comunista e que, portanto, aceitando um programa moderado, ainda se combate a “luta de classes”, sabe perfeitamente que a lógica do biologismo filosófico e do monopólio educativo do Estado, leva fatalmente a pedagogia comunista, a escola técnica.

Pois é preciso ficar bem claro que as ideias desse manifesto aderiram integralmente de toda a concepção cristã nacional ou liberal da educação. E a filosofia maçônica da educação posta ao serviço de uma oposição violenta contra tudo o que forma a base de uma civilização fundada em qualquer um dos três princípios acima apontados: o cristianismo, o nacionalismo ou liberalismo.

Pois o manifesto é anticristão, porque nega a supremacia da finalidade espiritual; é antinacional, pois, embora referindo-se ao “cuidado da unidade nacional”, não leva em conta, em seu racionalismo árido, nenhuma particularidade do temperamento e da tradição brasileira; e é também antiliberal, pois se baseia no absolutismo pedagógico do Estado e na negação de toda liberdade do ensino.

Mas se quiséssemos entender o campo das ofensas a que esse triste documento submete os direitos mais fundamentais do homem, [diríamos que é antinatural, pois repudia de todo direito natural anterior aos direitos do Estado, é anti-humano, pois desconhece a natureza superior do homem, subordinando-o a uma finalidade apenas material e biológica; é antifamiliar, porque nega a família o direito de educar seus filhos; é anticorporativo, porque recusa ao sindicato a liberdade de educar seus membros; é anticatólica, enfim, do modo mais categórico, pois impede a Igreja qualquer interferência pública na educação dos crentes e arma o Estado de todos os modos contra a “influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la (a educação pública) a seus ideais secundários e interesses subalternos”.] O que embora não podendo aplicar-se a Igreja, pois a ofensa seria baixa demais e indigna de alguns dos que subscreveram o Manifesto, pode ser assim interpretado por algum leitor de má fé...

Euclides da Cunha, nas últimas linhas de “Os sertões”, evocou- “os crimes das nacionalidades”. Pois bem. Se as ideias contidas nesse infeliz manifesto lograrem um dia execução neste pobre país Brasil, indefeso ao assalto das ideologias mais mortíferas, se for justificada a “serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais da educação” que esses sectários ostentam, ter-se-á perpetrado, entre nós, o mais monstruoso dos crimes contra a nacionalidade.

1.3.2. Educação democrática⁴

Anísio Teixeira

A democracia funda-se na liberdade individual, na igualdade de oportunidades e na maior participação possível de todos nos benefícios da civilização. É, como tal, um método ou programa de vida baseado na essencial igualdade dos homens entre si e consequentes direitos e destinos comuns neste programa realiza-se por meio da educação, uma educação de conteúdos e finalidades democráticas. Em rigor, a democracia é um programa de educação. Sendo o homem um produto de sua educação, o conceito democrático do homem e de seus destinos somente se transforma em realidade se o homem é educado dentro desse objetivo.

A relação entre a democracia e a educação é, assim, algo essencial, constituindo os dois processos, na realidade, um só e único processo, podendo-se admitir que o grau de democracia em qualquer comunidade se medirá pelo grau de educação que houver atingido.

A educação deverá, porém, ser democrática, isto é, deverá visar a realização dos objetivos democráticos: liberdade, igualdade e fraternidade. Para ser livre, o homem precisa de ser formado para dirigir-se a si mesmo e, como o mundo em que vive cada vez mais complexo, para isto precisa de um equipamento de informações muito grande, de um treino de pensamento perfeitamente seguro e de uma considerável autonomia de julgamento. Para ser igual, precisa de receber, na medida de suas forças, um equipamento profissional capaz de o tornar apto a trabalhar frutiferamente e realizar suas potencialidades em toda extensão. Para, além de livre e igual, sentir-se integrado fraternalmente na comunhão social, precisa de possuir a consciência de que os interesses comuns da comunidade e os seus interesses individuais estão em harmonia e verdadeiramente defendidos e acautelados

⁴ Arquivo: Anísio Teixeira – CPDOC / FGV: AT pi Teixeira, A. 0000.00.00/28.
https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=at_prodinte&pagfis=5905 Acesso em: 20/01/2022, 12:40 h.

1.3.3. A agressividade do obscurantismo moderno⁵

Anísio Teixeira

Os estudos modernos de antropologia e sociologia, paradoxalmente, deram um novo ímpeto a preconceitos filosóficos e religiosos de que já nos julgávamos livres. Neste nosso tempo tão marcado pela ciência, pela invenção e pela modificação da vida pelo homem tão cheio de prodígios humanos, que qualquer deles sozinho faria de quem o possuísse, na antiguidade, nada menos que um Deus, como se explica que tenham ressurgido, com foros de aceitabilidade e mesmo com agressividade, tantos sistemas de superstição e de confessado obscurantismo? Como se explica não se confirmar, em nossa época, o progresso do homem em busca de convicções mais esclarecidas e mais racionais que se vinha acentuando nos últimos quatrocentos anos?

Há diversas explicações para esse estado de coisas. Motivos complexos atuam para fazer o homem voltar sobre si mesmo em busca de revisões mais profundas de suas crenças, atitudes, costumes e convicções. Assim como a hora mais escura da noite é a que antecede a madrugada, assim atravessamos, agora, talvez, o momento mais sombrio de profunda introspecção social em que nos achamos mais imersos desde que começamos a levantar conscientemente dúvidas sobre as nossas atitudes essenciais em face da vida e do mundo.

Não desejo, porém, acentuar, aqui, se não um dos motivos prováveis do obscurantismo moderno. Os estudos mais recentes de sociologia e sobretudo de antropologia vieram alargar os objetivos da ciência, da ciência servida pelo método positivo e experimental, por conseguinte da ciência, no sentido prestigioso da palavra, ao social e humano em todos os seus aspectos. As superstições, as ilusões, as religiões, as crenças, os costumes por mais absurdos que fossem e o que, por ser absurdo, já deixasse de ser objeto [...] da crença dos homens? – Passaram a ser objetos de tranquilas investigações científicas e a ser explicadas, tanto quanto possível, pelos métodos históricos e genéticos.

De explicados a aceitáveis foi um passo. Todo o longo trabalho de pura análise filosófica e moral, única cabível na discussão da aceitabilidade dos diversíssimos sistemas de valores que tem servido a humanidade em sua longa e dramática história e que ainda a servem em diversos níveis de cultura foi tido como despropositado, injusto e estúpido.

O possível ardor com que os homens dos últimos cento e cinquenta anos se tinham atirado ao esforço de construir para o homem uma nova visão do mundo e da vida mais acordes com os seus novos métodos de trabalho e de domínio da natureza, e a intransigência com que combateram preconceitos e erros e alusões, foram bastantes para fazê-los crer por isso que ignorantes dos conhecimentos posteriores, completamente injustificados em sua obra de esclarecimento e de emancipação.

A ilusão, a superstição, os absurdos das crenças humanas têm o seu motivo, as suas razões, as suas origens, e a sua eficácia. É o que nos ensinam os nossos estudos científicos a respeito do homem. Cada cultura, antropologicamente falando, é um conjunto complexíssimo de conhecimento, crenças, artes, [...], costumes, e de todas as demais capacidades humanas. Tudo tem nesse [...] complexo a sua função e a sua origem. Tudo é hoje objeto de estudo desapassionado e científico. Não há, cientificamente, motivo, nem para aversões nem para simpatias.

Ora, tudo isso é o que se pode imaginar de mais certo. As crenças são produto de uma cultura e não atos intencionais e deliberados do homem. Mas assim foi, nas épocas passadas. Assim é, nos níveis atuais de cultura inconsciente ou pelo menos, ainda não trabalhada pela análise científica. Os estudos sociológicos e antropológicos tornaram-nos respeitáveis os erros e as superstições humanas, mas nunca aceitáveis. Apenas, os métodos de transformá-los, de mudá-los, de corrigi-los, é que não

⁵ Arquivo: Anísio Teixeira: AT pi Teixeira, A. 1931/1936.00.00/6 – Data: Entre 1931 e 1936
https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=at_prodinte&pagfis=6944 Acesso em 23/01/2022, 16 h.

são os do simples combate dialético, na fase do que é racional ou não, mas bem mais descurados e complexos.

Não vale a pena, para a massa, insistir, apenas, no lado irracional de suas crenças. Precisamos mudar-lhes as condições dignas de vida para que se venham a produzir com novas atitudes, novas crenças, novos costumes. Ganhamos, com os novos conhecimentos, uma atitude de mais respeito para o mundo de superstições humanas, mas, ao mesmo tempo, um controle mais eficaz desse mundo. Podemos, hoje, modificá-los.

Os interessados, porém, estão fazendo da nova atitude da ciência para com os disparates humanos um motivo para conservá-los. Não vejo outro motivo, na ordem psicológica, para a agressividade e a sobranceira pedante do obscurantismo moderno.

PARTE II – A LUTA CONTINUA

A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, e o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e, ao mesmo tempo, o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se lhe permite! Quanto mais abandonada mais culpada fica de tudo que nos suceda

[ANÍSIO TEIXEIRA, 1959]

2.1. MANIFESTO MAIS UMA VEZ CONVOCADOS: AO POVO E AO GOVERNO (1959)¹

Se nem todo o momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo se amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, que é dever de todos, quando desfigurada, proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se nem necessitam as verdades para serem sentidos ou restauradas na plenitude de sua força. É, pois, num estado de espírito, limpo de paixões e de interesses, que lançamos esse novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente, hão de reconhecer-nos, por amor ao princípio de liberdade, que são os primeiros a invocar o direito que nos assiste e temos por um dever indeclinável, de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade impõe-nos a consciência de dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém, o debate a que fomos convocados, a terreno inconveniente, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circunstância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para a reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de

¹ O documento é de domínio público e pode ser acessado, na íntegra, na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/convocados.html> Acesso em 22/02/2022, 17 h.

responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.

Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do Governo Federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda a parte, críticas severas a vários setores da educação no país, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvanecimento da educação nacional. Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes.

Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sobre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e socioculturais que se produziram, em consequência, são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Processou-se o crescimento espontâneo da

educação, pela própria força das coisas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispuseram também a dominar e a canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, “não há educação barata como não há guerra barata”); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país. Frequentemente, também no plano educacional, “os que não deviam ter a incumbência de nada (para lembrar a frase de Sieyès), encarregaram-se obstinadamente de tudo”; e os políticos, em vez de “marcharem à frente dos acontecimentos, como um general à frente de suas tropas”, conforme aconselhava Demóstenes; em vez de “determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento”, esperaram, infelizmente, “pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas”.

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prover-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundos planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas este não é mais do que um dos graves aspectos da questão. Problemas como esses, eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inextricáveis para quem não possa aspirar aos foros de coisa alguma em matéria de ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na administração. Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembleias políticas ou não se lhes incutir na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas consequências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois, agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade, – uma oração em que o mea culpa preceda o sursum corda, o ato de contrição ao ato de esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, que o futuro do Brasil não está na sobra dos conluios nem no tumulto das assembleias, mas no milagre eterno da sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Ele brilha, sobretudo, na profundidade de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar, – a aurora dos tempos modernos. Ela representa, para cada nação, e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem, criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela ideia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos, mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito

que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental. Que o país pelos seus órgãos competentes não tenha cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistematicamente esquecidas e entregues, em grande parte, à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas temos lutado e exaustivamente temos cuidado dessa questão em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-la, às suas críticas e acusações. cremos, porém, que não temos traído, em momento algum, à nossa missão e não nos cabe a mínima responsabilidade no estado, desolador e inquietante, a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e estes também subscrevem, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando deles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também, nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão.

O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases

É nesse mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a ideia que se procura agora concretizar no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena desenterrar os fatos mais significativos dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é afinal um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tiveram alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos aos fatos, é do maior interesse lembrar um dos trechos desse documento, referentes à matéria. “A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e socioculturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a república, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais”. O texto é claro e positivo, e é dele, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os textos respectivos de duas Constituições, na elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da ideia sustentada nesse documento e mais claramente definida no número I, letra b do programa educacional que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5ª Conferência Nacional de Educação que se reuniu em Niterói em janeiro de 1933, retomamos a questão nos termos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre o assunto em comissão especial e, a seguir, no plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes

linhas, das diretrizes e bases da educação, de acordo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a ideia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de Deputados à Assembleia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação que, teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, em conformidade com as ideias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no país o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do Marechal Eurico Dutra, o Ministro Clemente Mariani constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professores, por ele escolhidos e designados, para elaborarem o projeto de lei que, aprovado pelo Ministro que de perto acompanhou esses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao Presidente da República, foi por este submetido em 1947 à apreciação da Câmara de Deputados. Está claro que, decorrido mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado, – e efetivamente o foi com alto critério pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para o melhorar e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava, foram introduzidas sem lhe desfigurar a estrutura e, particularmente, – o que prevalece a tudo, – sem o desviarem dos dispositivos constitucionais e dos princípios que os inspiram.

A escola pública em acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto demais essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que envolve e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que nos custe essa sinceridade dissabores e incompreensões. A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com frequência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas de sangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantêm, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’“O Estado de S. Paulo”) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos”...

O aspecto político de que se procura enredá-la, é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de a desemaranhar, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apoia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido frequentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais, – o que é preciso evitar por todas as formas, – ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar, já por várias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J. Henri Didon, dominicano e notável orador sacro, contra todos aqueles que “querem fazer da religião um instrumento da política (instrumentum regni)” e contra todos aqueles que “querem fazer da política um instrumento da religião”. Eu tenho a observar (escreveu o grande dominicano) “que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o Catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga ideia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude.” Ora, somos todos os que assinamos este Manifesto, educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é “uma das questões em cujo terreno (as palavras são de Rui Barbosa) são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade”.

[...]

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurar-lá sem limitações, gravitam, mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, e que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórias. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema, – a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos, inverte totalmente esses termos; o que é principal (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser, nele, supletivo, e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel que ao Estado atribuiu. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito, – a um jurista, seja, por exemplo, o dr. Jayme Junqueira Ayres que os aponta com admirável lucidez em parecer sobre a matéria. “Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Art. 167)”. Não caberá aqui (pondera o ilustre jurista) lembrar que este princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa, é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular, de ministrá-la, respeitadas as leis respectivas”. E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: “Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”. Com o dispositivo acima ou sem ele, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só o de reconhecer um direito, mas sim de incumbir um dever. Daí, a ênfase. É não

só franquia, mas ônus ou obrigação de cada Estado organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado deve ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a inadmissibilidade dos Estados de seu dever de “ministrar” ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como principais que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniariamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais”.

A educação, – monopólio do Estado?

A vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto nº 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou àquela e este estabeleceu, tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que “corre ao poder público o dever de ministrar a educação” e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolizante da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que prefiram educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e tem, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a fanfarrar nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe êle entre nós, estão aí por prova a legislação do ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de “balcões de comércio”, como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa de nosso sistema educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não frequentam escolas particulares senão 720.746 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor, apesar de todas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 80% o ensino secundário entregue a particulares, – e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no país. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino, – é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se enxertou no sistema geral de educação. O dia em que esse grau de ensino (o “secundário”, que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 40 ou 60% dos 80 que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas

(sobretudo secundárias e normais), tornará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, e entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. A educação pública, por toda a parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem praias em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da república, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas.

Pela educação liberal e democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública, – grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e, entre nós mesmos, com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir mais cedo mais tarde, com maior força de expansão. De fato, (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de “O Estado de S. Paulo”), “foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamando a si, progressivamente, a iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rede escolar primária, destinada a formar, ainda que de modo incipiente, o cidadão das comunidades nacionais, – comunidades que se expandiam e se diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente”. Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função ou caiu “sob a ingerência e direção do público”, pela extensão, gravidade de suas conseqüências e sua qualidade de irreparáveis; e ao Estado que tem um papel social de assimilação, que estabelece “a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações”, nas palavras de Félix Pécaut, compete, promovendo a educação pública, promover a convergência e a harmonia dos esforços humanos lá onde aqueles que olham de baixo não vêm senão luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação

como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições.

[...]

A história não avança por ordem...

As profundas transformações operadas em consequência “da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam”, determinam, de fato, e tem de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam “ampla participação de todos os estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores”. Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e uma sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, “a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites”. A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as forças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, – uma espécie de retorno à Idade Média, e os recursos do erário público para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservavam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolvida mercantilização das escolas. Serão desvios e acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no país: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é antes saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadas, procuraremos, chegado o momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interesses da nação. Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinteresse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. “Todos os violentos, escreveu Rui, fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos eles têm o privilégio tradicional de patriotas por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com eles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja neste número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa máquina de filtrar se converta em máquina de oprimir”. E nós, patriotas também, – mas não exclusivamente, – e educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que possa acudir “à sede incoercível de educação nas massas populares”, a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

Fernando de Azevedo; Júlio Mesquita Filho; Antônio Ferreira de Almeida Júnior; Anísio Spínola Teixeira; A. Carneiro Leão; José Augusto B. de Medeiros; Abgar Renault; Raul Bittencourt; Carlos Delgado de Carvalho; Joaquim de Faria Góes Filho; Arthur Moses; Hermes Lima; Armanda Alvaro Alberto; Paulo Duarte; Mário de Brito; Sérgio Buarque de Holanda; Nelson Werneck Sodré; Milton da Silva Rodrigues; Nóbrega da Cunha; Florestan Fernandes; Pedro Gouvêa Filho; A. Menezes de Oliveira; João Cruz Costa; Afrânio Coutinho; Paschoal Lemme; José de Faria Góes Sobrinho; Haiti Moussatché; J. Leite Lopes; Gabriel Fialho; Jacques Danon; Maria Laura Monsinho; Maria Yedda Linhares; Anne Danon; Roberto Cardoso Oliveira; Oracy Nogueira; Luis de Castro Faria; Amilcar Viana Martins; Branca Fialho; Euryalo Cannabrava; Thales Mello de Carvalho; Ophelia Boisson; Francisco Montojos; Joaquim Ribeiro Darci Ribeiro; Egon Schaden; Jaiyme Abreu; Juracy Silveira; Lídio Teixeira; Eurípedes Simões de Paula; Carlos Correia Mascaro; Renato Jardim Moreira; Azis Simão; Maria Isaura Pereira de Queiroz; Lúcia Marques Pinheiro; Armando de Campos; Laerte Ramos de Carvalho; Maria José Garcia Werek; Fernando Henrique Cardoso; Samuel Werek; Ruth Correia Leite Cardoso; Carlos Lyra; Joaquim Pimenta; Alice Pimenta; Maria Isolina Pinheiro; Rui Galvão de Andrada Coelho; Mário Barata; Luís Eucídio Melo Filho; Mário Travassos; José Lacerda Araújo Feio; Otacilio Cunha; Víctor Staviarski; Cesar Lattes; José Alberto de Melo; L. Laboriau; O. Frota Pessoa; Celso Kelly; Alvaro Kilkerry; Bayart Damaría Bolteaux; Afonso Varzea; Mário Casassanta; Luis Palmeira; Joel Martins; Fritz Delauro; Raul Rodrigues Gomes; Mecenas Dourado; Perseu Abramo; Iva Weisberg; Linneu Camargo Schultzer; Alvércio Moreira Alves; Douglas Monteiro; David Perez; Moises Brejon; Paulo Leal Ferreira; José de Almeida Barreto; Paulo Roberto de Paula e Silva; Afonso Saldanha; Jorge Leal Ferreira; Jorge Barata; A. H. Zimmermann; Cesar Veiga; Diógenes Rodrigues de Oliveira; Mendonça Pinto; Silvestre Ragusa; Augusto Rodrigues; Nelson Martins; Dulce Kanitz; Paulo Maranhão; Neusa Worllo; Alvaro Palmeiro; Rubens Falcão; Otavio Dias Carneiro; Jaime Bittencourt; Geraldo Bastos Silva; Letelba Rodrigues de Brito; Joaquina Daltro; Honório Peçanha; Helena Moreira Guimarães; Ester Botelho Orêstes; Mariana Alvim; Aldo Muylaert; Irene de Melo Carvalho; Tasso Moura; Cecília Meirelles; Maria Geni Ferreira da Silva; Jorge Figueira Machado; Paulo Campos; Tarcisio Tupinambá; Baltazar Xavier; Teófilo Moisés; Gastão Gouvêa; Albino Peixoto; Dalila Quitete; Augusto de Lima Filho; Miguel Reale; Manoel de Carvalho; Wilson Martins; Milton Lourenço de Oliveira; Roberto Danemann; Silvia Bastos Tigre; Wilson Cantoni; Raul Sellis; Silvia Maurer; Gui de Holanda; Adalberto Sena; Antonio Candido de Melo e Souza; Inezil Pena Marinho; Maria Thetis; Alberto Pizarro Jacobina; Alvaro Vieira Pinto; Modesto de Abreu; Zenaide Cardoso Schultz; Celita Barcelos Rosa; Ismael França Campos; Zilda Faria Machado; Iracema França Campos; Alfredina de Souto Sales Sommer; Oto Carlos Bandeira Duarte Filho; Valdemar Marques Pires; Viriato da Costa Gomes; Niel Aquino Casses; Terezinha de Azeredo Fortes e Hugo Regis dos Reis.

2.2. NOS BASTIDORES

2.2.1. Carta de Anísio Teixeira a Gustavo Corção

Rio, 23 de fevereiro de 1958²

Senhor Gustavo Corção,

Sou um leitor de seus artigos. Acompanho com extrema curiosidade a sua luta entre a independência intelectual, que me parece o seu natural, e o “dogma”, sempre pendente sobre sua cabeça, como “Jeovah” sobre os hebreus. Essa espada de Dâmocles suprime o senso de humor. Como os hebreus, Corção não ri. Condena, adverte, aponta, profetiza tal qual um hebreu. Whitehead nota essa falta do riso entre os hebreus. Certo amigo lhe retorquiu que, quando o assunto é demasiado sério, não se pode rir.

Este também me parece o caso de Corção. Ainda agora nos seus últimos artigos sobre a liberdade de ensino. Defendo posição essencialmente idêntica à sua. A educação – não só a privada, como a pública – não deve ser sujeita ao Estado, mas, à Sociedade. Por isto defendo um governo independente para a educação: conselhos locais, de composição popular. No fundo, conselho de pais. A política educacional seria fixada por esses conselhos, ajudados pelos profissionais da educação, isto é, os professores. O senhor deseja, ao que parece, a mesma coisa.

Como, porém, não defende a tese como uma plausibilidade imparcial, para a solução da educação dada pelo Estado e, ainda assim, independente, mas simplesmente como recurso de transferir o poder de educar à Igreja, toda sua argumentação soa falso. Não quer acompanhar a ideia até o fim. A educação pertence aos pais. Muito bem. Como vão eles organizá-la? Entregando à Igreja. Ótimo. Mas há várias igrejas... E há os que não têm igreja...

Daí a necessidade de uma escola imparcial. Assim, parece, que os conselhos eleitos, à maneira democrática, seria a melhor solução. Por que não a defende? Como imagina o senhor organizar os pais para a educação de todos? Já notou que “pais” às vezes significa “pais” de certa classe? E os pais das outras classes? Os padres substituiriam os pais. Mas já notou o Sr. como os padres são poucos no Brasil? No artigo de hoje, porém, o que desejo notar é sua revelação que o poder de educar pertencerá ao diretor do colégio ou ao reitor da universidade, que pensaria, segundo creio, de acordo com a confissão religiosa do estabelecimento. E os estabelecimentos públicos? Não tenho dúvidas em aceitar escolas confessionais – mas, desejo também liberdade para as escolas públicas.

Não seria possível aceitar a ideia dos pais organizados em conselhos dirigindo também o ensino público? Essa ideia que é mais extrema que a sua ainda não encontrou nenhum apoio católico. Será que os católicos não acham que vão ser a maioria nos conselhos? Ou, na realidade, não têm confiança nos pais, mas nos padres? Defenderá o Sr. realmente, como defendo eu a liberdade do ensino, ou a transferência a outro senhor, à Igreja? Havendo os pais conquistado a liberdade de crença, não devem ter eles logicamente a liberdade de escola? Essa liberdade só existirá com uma escola imparcial entre as religiões. Essa imparcialidade não é irreligião, mas, simplesmente, tolerância entre as religiões. O dogma, porém, não o deixa ser tolerante. Parece traição.

Quer outra demonstração dessa intolerância, dessa dureza, desse sectarismo? O mau gosto de suas observações sobre o índio brasileiro, nesse mesmo artigo de hoje. Por que tanta raiva do índio? Foram a nação vencida. Muito bem. Mas o Sr. sabe que o vencido não se extingue, mas confunde-se com o vencedor e sobre ele exerce influência por vezes considerável. Afinal somos índios, negros e brancos. E um

² TEIXEIRA, Anísio. Carta a Gustavo Corção, RJ, 23 fev. 1958; FGV – CPDOC / Arquivo Anísio Teixeira – ATc 58.02.23. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=fgv.br&pagfis=9002 Acesso 02/02/2022, 14:15h.

dos nossos maiores orgulhos é o de havermos contribuído para o que parece uma verdadeira democracia racial.

Como os índios não eram católicos, o Sr. não os julga brasileiros. Brasileiros são apenas os brancos católicos que aqui aportaram em 1500. E os pretos? Será que também não são a nação? Essa ideia de nação sectária será realmente cristã? O samaritano era o próximo para Jesus. Para Corção, nem o índio é o seu próximo. E possivelmente, nem o preto. E também, por certo, nenhum nativo desta terra, que não aceite as suas crenças. Francamente, neste mundo diverso e plural, a questão não é de ortodoxia, mas de tolerância entre as ortodoxias. É uma pena que o Sr. não possa contribuir para essa generosa convivência humana. A leitura do padre Teithard de Chardin podia ajudá-lo a ver mais globalmente a aventura do homem na terra. Afinal ser católico deveria ser um dos modos de ser universais.

Anísio Teixeira

2.2.2. Carta de Anísio Teixeira a Alceu Amoroso Lima

Rio, 17 de maio de 1964³

Meu caro prof. Amoroso Lima,

Outro dia custou-me não lhe escrever uma palavra de agradecimento, quando incluiu o meu nome entre os que estão sofrendo discriminação e castigo nesta hora tão pouco alta da vida brasileira. Não o fiz porque poderia parecer dar sentido pessoal ao que fora escrito com puro espírito público.

Pouco depois, o seu “Deus ao alto”, no Jornal do Brasil, de novo convocou-me a um movimento de solidariedade. Lobato sempre me lembrava que o escritor precisa da correspondência do leitor. E a sua mensagem sugeria a altura de onde hoje nos fala. A velha Índia distribuía a vida humana em quatro períodos: vinte anos para escrever, vinte anos para lutar, vinte anos para realizar e, depois, a subida à montanha: a meditação, o conselho, o olhar “desinteressado”, melhor “livre” sobre a vida... Sinto-o, cada vez mais, na montanha. E precisamos, sobretudo na hora que passa, de quem nos fala de lá...

Estava com esse desejo de comunhão quando hoje, no Diário de Notícias, leio seu julgamento tão generoso sobre as minhas considerações sobre o “mestre de amanhã”. Já agora cabe o agradecimento pessoal. A vida não me deixou ser senão um homem de ação, de fato, de administração, escrevendo ao comando da circunstância, do dever imediato do meu cargo. Mas todos precisamos do conforto e do estímulo do próximo. E o próximo são todos, mas, sobretudo, os que lavram a seara comum. E suas palavras, palavras de Amoroso Lima, deixam-me confortado e estimulado.

Muito e muito agradecido, seu admirador e amigo

Anísio Teixeira.

³ FGV/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – ATc 64.05.17. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=fgv.br&pagfis=12419 Acesso em 10/02/2022, 11:17h.

2.3. TEMAS EM DEBATE

2.3.1. Lei e tradição⁴

Anísio Teixeira

A educação se faz no Brasil em obediência a prescrições legais minuciosas, que determinam a organização da escola, os seus currículos e, de certo modo, até os métodos de ensino. Não há uma tradição escolar, no sentido real da palavra, isto é, algo que seja um produto da cultura brasileira e que se imponha e resista à mudança. A tradição, se tradição há, é a tradição da lei. E como as leis vigentes, em sua grande maioria, foram produtos cerebrinos de determinadas pessoas, que detiveram, no período do Estado Novo, o poder legislativo, a tradição escolar brasileira é a tradição da legislação discricionária desse período.

Essa “tradição” legislativa se encarnou em uma burocracia, predominantemente federal, e se fez, em virtude disto, uma “tradição” difícil de mudar, por estar sendo defendida, por assim dizer, pessoalmente, pelos seus detentores.

Agita-se o país em um grande debate, todos se inquietam e afligem com a imensa simulação educacional em que se transformou o sistema educacional da nação, mas nada se consegue mudar, porque a burocracia, que não participa do debate, diga-se de passagem, está vigilante e pronta para impedir qualquer mudança, em nome de uma **tradição**, que é, na realidade, a lei discricionária do Estado Novo, e de um poder, que é o de que essa lei a investiu e que não deseja perder.

Sociologicamente, essas leis do Estado Novo foram leis restauradoras das condições de poder pessoal, que os doutrinadores do Estado Novo julgavam mais conformes com as estruturas arcaicas da sociedade brasileira e, nesse sentido, seriam tradicionais e conservadoras.

Todas as ditaduras e todos os ditadores são profundamente imbuídos da ideia de salvação. Estão sempre a salvar alguma coisa. Na realidade, estão a salvar os seus preconceitos, os seus apriorismos, as peculiaridades de sua visão particular da vida nacional.

Politicamente, entretanto, toda essa legislação foi senão uma revolução, uma contrarrevolução. O país, com efeito, estava, nas alturas da década de 30, em um grande processo de transformação. A experiência republicana e democrática deflagrara em 30 em uma revolução de nítido sentido político, visando à implantação definitiva de processos democráticos na sua vida política e, em consequência, em toda a sua vida institucional. Foi uma revolução acima de tudo contra o poder pessoal, que, a despeito de nossas instituições republicanas, continuava a prevalecer na república.

Ao lado, pois, do arcaísmo da nossa estrutura semifeudal, havia forças, no país, capazes de conduzir uma revolução vitoriosa e perfeitamente representativas de uma nova mentalidade, susceptível de inspirar não somente uma legislação democrática e republicana que, na realidade, já possuíamos, mas o seu efetivo cumprimento. O Estado Novo foi a restauração contrarrevolucionária do país arcaico. Tal restauração se fez amplamente em todo o país, mascarada até de revolução social, ajudada nisto pelo espírito da época, que considerava toda intervenção estatal algo de revolucionário – mas foi sobretudo em educação que o espírito de restauração mais se afirmou, colorindo-se até de certo doutrinário filosófico, que se poupou a outros aspectos da restauração do poder pessoal.

Não se pode, assim, afirmar que a legislação do Estado Novo seja a legislação tradicional do país. Havia duas tradições em luta. A tradição republicana, com cerca de 40 anos de experiência, cujas forças novas, mas insistentes se fizeram vitoriosas em 30, e a tradição burocrático-personalista herdada da

⁴ TEIXEIRA, Anísio. Lei e tradição. Publicado originalmente no *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.54, maio 1957. p.1-3. *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira*; <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em 26/01/2022, 14 h.

colônia e do império, vencida e destruída. A restauração desta última e mais velha tradição em 37 foi uma contrarrevolução.

Essa contrarrevolução resistiu tão somente – e aqui cabe esse tão somente – oito anos, vencendo novamente o espírito da revolução de 30 em 45, quando se reimplantou a república democrática.

Tão vivaz, entretanto, é a força da burocracia personalista, que ela hoje se faz a representante da tradição no país, em virtude da sua revivescência por oito anos no período do Estado Novo. As dificuldades, como viemos a ver, da reconstrução educacional brasileira, partem sobretudo da burocracia ditatorial que se instalou na educação.

O que caracteriza o poder absoluto ou totalitário, como hoje se chama, máscara nova de algo de velhíssimo, não é a ausência da lei, mas a amplitude da área de controle legal e o uso da autoridade administrativa unipessoal para impô-la. Os reis absolutistas sempre fizeram leis e alguns se diziam seus humildes servidores. O espírito de legalismo sempre foi o característico de todas as ditaduras. O que distingue o poder absoluto do poder democrático é a natureza de uma e outra lei e, sobretudo, a área de controle que ela – lei – reconhece como legítima, e a forma ou o modo do seu cumprimento.

A legislação do ensino brasileiro é, em essência, totalitária. São imposições federais de planos unitários de organização, currículos e métodos, invadindo a esfera não somente da iniciativa individual, reconhecida na Constituição, mas, a das atribuições expressas dos Estados e a da consciência profissional do professor. Sendo uma imposição, tem todos os característicos de coisa artificial, que só poderia ser executada com uma máquina policial eficiente, capaz de tornar a imposição efetiva. Como tal máquina, embora organizada, não tenha funcionado com a devida eficiência, o ensino sob o controle total do Estado, no Brasil, se fez, em grande parte, uma simulação, expandindo-se, sabe Deus como, e cada vez mais, como um processo de validação legal da escolaridade brasileira.

2.3.2. Contra a exclusividade do ensino oficial: Memorial dos Bispos gaúchos ao Presidente do Brasil⁵

O Arcebispo Metropolitano e os Bispos da Província Eclesiástica de Porto Alegre pedem vênua a Vossa Excelência para representar acerca das gravíssimas consequências que, com repercussão sobre toda a vida nacional, advirão da insistência com que órgãos do Governo Federal propugnam a implantação exclusiva de sistemas de ensino oficiais em todo o País, no mesmo passo que hostilizavam, e sem tréguas, a iniciativa particular nesse mesmo campo de atividade.

I

Essa atitude de órgãos do Governo Federal discrepa nitidamente dos princípios adotados a respeito pela Constituição Federal.

A Constituição, se declara que “a educação é direito de todos” (art. 166), declara também que “será dado no lar e na escola” (art.166) e, por igual sublinha que “o ensino dos diferentes ramos é livre à iniciativa particular, respeitada as leis que o regule (art.157)”.

A mesma Constituição reconhece a insuficiência dos sistemas oficiais de ensino, dispondo sejam “as empresas industriais e comerciais, em que trabalhem mais de cem pessoas... obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (art. 168, III). Tendo em atenção a mesma insuficiência do ensino oficial, já agora no plano do ensino técnico-profissional, a Constituição, ainda, prescreve que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer” (art. 168, IV). A mes-

5 Contra a exclusividade do ensino oficial: Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 11 abr. 1958. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – IBICT. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em 10/02/2022, 12 h.

ma insuficiência, enfim, do ensino oficial é causa de que, no texto constitucional, se estenda a garantia de vitaliciedade aos professores do ensino superior livre (art. 168, VI). Essa garantia, peculiar ao cargo público e, dirigida contra possíveis atos do arbítrio do Poder Legislativo e do Poder Executivo, só se compreende seja estendida aos estabelecimentos particulares, tendo-se em consideração a manifesta e tradicional predominância destes últimos na organização permanente do nosso ensino superior.

E, se assim é, se a mesma Constituição da República não só proclama a liberdade de ensino em todos os ramos (art. 166 e 167), como reconhece a insuficiência da iniciativa oficial para assegurar a todos, de modo efetivo, o direito à educação (art. 166) – por discrepante da Constituição se há de ter a atitude daqueles órgãos governamentais que se orientam contra esses princípios, ao rumo de crescente limitação coercitiva do ensino privado, guerreando-o, e este, como adverso aos interesses nacionais.

II

A ideia de que todo o ensino deve emanar do Estado não é nova, mas é certamente alheia à tradição brasileira e à mesma Constituição do País.

Na “República” de Platão, na “Civitas Solis” de Campanela, na “Nova Atlantis” de Bacon, não é difícil descobrirem-se antecedentes, mais ou menos definidos, ainda que nascidos de divagações de fantasia, para o princípio que se pretende impor ao nosso País. Trágico, porém, é que, fora das concepções utópicas dos filósofos, a ideia, cuja realização se persegue, entre nós, com tal pertinácia, é, já hoje, um dos postulados do socialismo militante e, em termos de execução, preparação necessária à gradativa implantação deste. Escreveu, a propósito, um destacado escritor nacional: “Os extremistas pretendem que só pela desaparecimento dos elementos constitutivos das classes se poderá realizar a unidade dos tipos de escolas. A escola única só se faria como consequência. Seria imprófico tentar-se a acessibilidade da escola por toda a população, e a unidade de escola, antes de se nivelarem, violentamente, todos. A revolução, causa; a escola, efeito. Fora daí tudo seria ilusório. Não é isso que pensam os socialistas. Querem a escola única como preparatória e executora da Revolução social”. (Pontes de Miranda, *Direito à Educação*, Rio de Janeiro, 1933, pág. 84).

Tal é o que prega abertamente entre nós, o Professor Anísio Teixeira, com a qualidade e responsabilidade de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e de Secretário Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ainda que inculque não advogar “o monopólio da educação pelo Estado (Educação não é privilégio, Rio de Janeiro, 1957, pág. 114), – o que não admira, porque o socialismo, em suas correntes predominantes não é estatista – o Professor Anísio Teixeira espera da escola pública ou comum, que tão ardentemente preconiza, os mesmos resultados pré-revolucionários, previstos com ansiosa expectativa, pela doutrina socialista.

“Exatamente – escreve o Professor Anísio Teixeira – porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma ou de outra” (Educação não é privilégio, cit., pág. 114 e 115). Tal conceito foi literalmente reproduzido pelo Professor Anísio Teixeira, em entrevista publicada na imprensa do País (“Correio do Povo” e “Diário de Notícias”, de Porto Alegre, de 28 de fevereiro de 1958), com a qual o mesmo professor entendeu de replicar a discurso, ao propósito, pronunciado pelo arcebispo metropolitano de Porto Alegre.

Nenhuma dúvida pode haver acerca da orientação, nesse respeito, do Professor Anísio Teixeira. A sua escola pública ou comum é também oficial e única. “A escola primária seria uma só, administrada na ordem municipal e organizada pelo Estado, dentro das bases e diretrizes federais, e as escolas médias e superiores teriam instituições com administração autônoma, à maneira de autarquias também organizadas pelos Estados e sujeitas aos princípios da lei federal”. (A Municipalização do Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 27, n. 66, 1957, pág. 24). O endereço político social

da escola oficial, pública ou comum é, à sua vez, segundo o Professor Anísio Teixeira, o de preparar o povo para as reivindicações sociais.

Sinala ele, expressivamente, o seu pensamento ao ensejo: “Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quicá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, dentro da aceleração do processo histórico impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quantas nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exatamente”. (Educação não é privilégio, cit., págs. 81 e 82).

III

Não é lícito, porém, admitir-se que mercê de inexplicável complacência, órgãos governamentais preparem, entre nós, uma Revolução social, através da escola, já porque as administrações públicas não se destinam por essência a preparar Revoluções sociais, já porque a tradição cristã do povo brasileiro frontalmente repele e repudia os mesmos fundamentos do socialismo como doutrina. “Socialismo religioso, socialismo cristão, – disse admiravelmente Pio XI, – são termos contraditórios: ninguém pode ser ao mesmo tempo, bom católico e verdadeiro socialista”. (Quadragésimo Ano, 48).

O povo brasileiro, na verdade, NÃO QUER que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista. Que o queiram, e proclamem esse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República.

IV

Tomam, pois, o Arcebispo Metropolitano e os Bispos, que este subscrevem, a liberdade de solicitar a Vossa Excelência. Excelentíssimo Senhor Presidente da República, após a exposição que ficou deduzida, as providências necessárias e inadiáveis, para a cessação desse estado de coisas, tão nefasto, a qualquer respeito, aos mais legítimos e excelsos interesses nacionais.

Não ignora a Igreja a gravidade e a extensão do problema educacional brasileiro, particularmente quanto ao ensino primário, a reclamar urgentemente solução capaz de sobrepor-se às alarmantes deficiências, que tanto e tão fundamente afetam a vida nacional. A solução desse problema, dedica a Igreja o melhor de seu esforço, não recusando, para resolvê-lo, a colaboração de todos os homens de boa vontade. Nesse tentamen não esmoreceu a Igreja, já que o feliz êxito, no realizá-lo, é, de manifesto essencial, não só ao bem das almas, como ao progresso e ao futuro da Nação.

Valem-se os signatários da oportunidade para renovarem a Vossa Excelência. Excelentíssimo Senhor Presidente da República, a expressão de seu profundo respeito e de sua perfeita estima e consideração.

Porto Alegre, 29 de março de 1958

Vicente Scherer. Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre; *Antônio Reis*. Bispo de Pelotas; *Benedito Zorzi*. Bispo de Caxias; *Claúdio Colling*. Bispo de Passo; *Luís de Natal*, Bispo de Uruguaiana; *Frei Cândido Maria*, Bispo Auxiliar de Caxias; *Luís Vitor Santori*, Bispo Coadjutor de Santa Maria; *Edmundo Kunz*, Bispo Auxiliar de Porto Alegre.

2.3.3. Trabalhar pela escola pública não é propor política da escola única⁶

Afirmam em Memorial ao Professor Anísio Teixeira, dezessete professores da Universidade de São Paulo (USP)

“Não só a iniciativa particular, como a de todas as três ordens do Governo serão mobilizadas para o grande esforço comum”, diz o parecer daquele educador sobre o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Ensino Nacional Avolumam-se as manifestações de solidariedade que o prof. Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos vem recebendo, em consequência das “hostilidades com que se procura ferir o homem que tantos e tão grandes benefícios vem prestando à educação nacional, cuja vida tem sido dedicada quase exclusivamente à causa do ensino”. Agora, protestando contra as acusações contidas no manifesto dos bispos do Rio Grande do Sul, dezessete professores da Universidade de São Paulo enviaram ontem ao prof. Anísio Teixeira, memorial, cujo texto transcrevemos:

O Memorial

Temos o prazer e a honra de dirigir-nos, neste momento, ao brasileiro eminente que, a despeito de apresentar uma das mais notáveis folhas de serviços à nação, está mais uma vez sob a ameaça de ser desalojado de suas altas funções na administração federal. As hostilidades com que agora se procura ferir V. Excia., têm as mesmas origens e são fortemente marcadas pela mesma incompreensão e grave injustiça das que sofreu em outros tempos. Mas nunca suas ideias e asserções, na luta sem desfalecimentos pela causa da educação nacional de que V. Excia. é um servidor “sem medo e sem marcha”, foram tão mal interpretadas e tão desvirtuadas.

A defesa que vem sustentando, da escola pública, não importou jamais em negar o direito e em subestimar o alcance das iniciativas privadas, leigas ou confessionais, dos domínios da educação. É esse um ponto em que V. Excia. tem insistido por tal forma que espanta ainda possa estar sujeito a interpretações equívocas e a lamentáveis deformações. Afirmar a importância crescente da escola pública, trabalhar por ela e realçar lhe o valor social, não é de forma alguma propor a política da “escola única”, mas constatar o fato de uma evidência que salta aos olhos de todos. Pois a história do ensino, nos tempos modernos, como um de nós já teve ocasião de observar, é a história de sua conversão em serviço público.

Protestando contra esse movimento sectário que visa arrancar à administração um dos maiores educadores do país – idealista impenitente e de extraordinário espírito público, pedimos a V. Excia aceitar a expressão muito cordial de nossa irrestrita solidariedade. Se todos os que têm contato com V. Excia são unânimes em reconhecer, desejamos ser dos primeiros a proclamar publicamente a honestidade e elevação e propósitos, a pureza de ideais republicanos, a dedicação incomparável ao serviço público e a capacidade excepcional com que V. Excia tem abordado e procurado resolver ou pôr em via de solução os problemas mais urgentes da Educação no Brasil. Com os protestos de nossa profunda admiração e de nosso mais alto apreço.

São Paulo, 14 de abril de 1958.

Fernando de Azevedo, Lourival Gomes Machado, Florestan Fernandes, J. Cruz Costa, Egon Schaden, Fernando Henrique Cardoso, Marialice Foracchi, Gilda de Mello e Souza, Antonio Candido de Mello e Souza, Octávio Januê, Paula Beiguelman, Gioconda Mussolini, Lívio Teixeira, Maria Isaura Pereira Queiroz, Renato Jardim Moreira, Dante Moreira Leite e Joel Martins.

⁶ Publicado no Correio da Manhã. Rio de Janeiro, 16 abr. 1958. CPDOC – FGV / Arquivo Anísio Teixeira – ATj61.

2.3.4. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro⁷

É a seguinte a íntegra do documento distribuído à imprensa pelo Professor Anísio Teixeira, em 15/4/1958.

O memorial dos senhores bispos do Rio Grande do Sul reitera afirmações já negadas ou esclarecidas em documento, que muito me honra dos educadores brasileiros da Associação Brasileira de Educação. O seu texto deforma tendenciosamente o meu pensamento, e, a meu ver, não exprime sequer a doutrina Educacional da Igreja. Por exemplo, rebela-se contra o programa de educação primária obrigatória e gratuita, elaborado na reunião de Ministros da Educação, em Lima, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos e pela UNESCO, e que teve aprovação formal e veemente de S.S. o Papa. Assim sendo, julgo desnecessário respondê-lo, valendo-me, entretanto dá oportunidade para, mais uma vez, repetir de modo sumário e claro, quais as diretrizes que orientaram toda a minha vida de educador e ainda agora disciplinam a minha atividade no INEP. A fim de evitar tão reiteradas incompreensões, enuncio as minhas declarações em simples afirmações e negações, que mostram o que propugno e o que combato.

SOU CONTRA

1. Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.
2. 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.
3. Revolta-me saber que dos 5 milhões que estão na escola, apenas 450.000 conseguem chegar à 4ª série, todos os demais ficando frustrados mentalmente e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial e alcançarem um padrão de vida de simples decência humana.
4. Contrista-me verificar a falta de consciência pública para situação tão fundamente grave na formação nacional e o desembaraço com que os poderes públicos menosprezam a instituição básica de educação do povo, que é a escola primária.
5. Aceitando como um dos grandes progressos da consciência brasileira a expansão do ensino médio, que hoje acolhe perto de 1 milhão de adolescentes, lamento a desvinculação desse ensino das exigências da vida comum de uma nação moderna e o seu caráter confuso e enciclopédico de falsa formação acadêmica.
6. Revolta-me ver que toda essa esplêndida juventude, menos de 5% chegam aos umbrais da universidade, frustrando-se os sacrifícios de centenas de milhares de famílias para lhes dar a educação indispensável a uma habilitação real às tarefas de nível médio que lhes estão sendo oferecidas.
7. Reduzido o ensino, numa pletera de matérias, a um adestramento mecânico para os exames, nem se veem preparados para a universidade os que logram o diploma, nem os demais, depois de perderem em frustrações sucessivas os anos mais promissores de sua vida, e veem habilitados para os mais elementares deveres da vida e do trabalho.
8. Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispersados em subvenções de toda natureza a atividades educacionais, sem nexos nem ordem puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras.
9. Escandaliza-me ver que numa população de sessenta milhões em marcha para a civilização

⁷ Documento distribuído à imprensa em 15/4/1958, em resposta ao Memorial dos Bispos Gaúchos e a outras críticas dirigidas a Anísio Teixeira. Em entrevista ao grupo de pesquisa da PUC-Rio, em 1996, Darcy Ribeiro afirmou ter sido um dos autores deste texto, segundo ele, *o único texto assinado por Anísio que não havia sido redigido diretamente por ele, mas que reafirmava os princípios por ele defendidos*. Cf: IBICT – Biblioteca Virtual Anísio Teixeira www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/decal.htm; Acesso em 12/02/2022, 14:45 h.

industrial, apenas um milhão de pessoas tenham ensino secundário completo e apenas 160 mil tenham educação superior, oferecendo-se à juventude brasileira apenas 20.000 vagas para a formação universitária, o que constitui séria ameaça de colapso para o nosso desenvolvimento econômico e cultural.

10. Sou contra a dispersão dos esforços no ensino superior pela multiplicação de escolas improvisadas em vez de expansão e fortalecimento das boas escolas.

SOU A FAVOR

1. Sou a favor de uma escola primária organizada e séria, com seis anos de estudo nas áreas urbanas e quatro na zona rural, destinada à formação básica e comum do povo brasileiro.
2. Sou a favor de uma escola média que continue em nível mais alto, o espírito de educação comum da escola primária, mais preparatória para a vida do que simplesmente propedêutica aos estudos superiores, organizada em torno de um currículo mais simples e verdadeiramente brasileiro, em que a língua nacional, a civilização nacional e a ciência sejam os verdadeiros instrumentos de cultura do aluno.
3. A meu ver, os recursos – sabiamente assegurados pela Constituição à educação – devem ser aplicados como algo de sagrado e à luz de dois critérios básicos: primeiro o de assegurar a cada brasileiro o mínimo fundamental de educação gratuita, isto é, a escola primária; segundo somente custear com recursos públicos a educação pós-primária de alunos escolhidos em livre competição, a fim de que a favor da educação gratuita não se faça meio de manter os privilégios, mas de premiar o esforço e a inteligência dos melhores.
4. Sou a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e aparelhe para as tarefas materiais e morais do fortalecimento e construção da civilização brasileira.”

2.3.5. O um e o múltiplo ⁸

Gustavo Corção

O desejo que o professor Anísio Teixeira manifestou na carta escrita ao Sr. Gustavo Lesa e comentada nestas colunas na semana passada, desejo de ver proliferarem no chão de nossa cultura “n” filosofias, como julga que proliferam na cultura contemporânea “n” geometrias, não é um pendor casual, episódico, e especialmente aplicado contra a inteireza da filosofia. Ao contrário, é talvez a ideia predileta, o eixo em torno do qual giram muitas, senão todas as manifestações intelectuais do Sr. Anísio Teixeira. Basta ler seu livro, “A Educação e a Crise Brasileira”, e começar a ler o capítulo intitulado a contragosto do autor “A Educação e a Unidade Nacional”, para poder qualquer espírito desanuviado concluir que o Sr. Anísio Teixeira ama a diversidade, tem um culto quase religioso pela diversidade, e vê com maus olhos tudo que cheira à unidade. Disse eu atrás que o título daquele capítulo fora dado a contragosto do autor. Efetivamente, trata-se de uma palestra pronunciada em 11 de agosto de 1952 na Associação Brasileira de Educação, tendo sido o título imposto pelos organizadores, e em certa altura repellido pelo conferencista “Logo, a educação é também um dos instrumentos da diversidade cultural e já agora podeis ver as razões de minha reserva ao modo pelo qual foi formulado o tema de minha palestra – educação e unidade nacional. Preferiria formulá-lo – educação e diversificação nacional”.

⁸ Publicado no Jornal Correio do Povo, Porto Alegre, 9 de julho de 1961. IBICT, Biblioteca Virtual Anísio Teixeira www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aj33.html. Acesso em 21/01/2022, 12:15 h.

Devo dizer, antes de prosseguir, que partilho com o Sr. Anísio Teixeira a reserva e a desconfiança de tal “unidade nacional” que a mim também não me cheira bem; mas daí a ver a perfeição sistematicamente do lado do múltiplo, como ensina o professor Anísio Teixeira, vai o abismo que infelizmente nos separa, ou a diversidade que talvez seja, na opinião do autor, um laço que nos prende.

No que toca à estrutura da sociedade civil, no que diz respeito às formas de um corpo político, professo o pluralismo ensinado pôr Maritain no seu “Humanismo Integral”. É melhor esse pluralismo, é melhor a admissão da diversidade de experiências humanas, é melhor essa tolerância civil – inteiramente diversa da tolerância intelectual, dogmática ou filosófica, que Maritain jamais defenderia – é melhor, dizia eu, essa diversidade assumida nas modernas democracias do que a unidade, ou a procura de unidade máxima que caracterizou a civilização medieval. Mas daí a dizer o que diz o professor Anísio Teixeira vai uma enorme distância. Eis pôr exemplo algumas das passagens mais características da sua palestra: “A unidade de uma cultura primitiva é quase perfeita, e tanto mais perfeita quanto mais for inconsciente. [...] Seja na evolução da vida ou das culturas, diversificação é que é condição de progresso[...]”. Mais adiante: “O desenvolvimento cultural da humanidade é uma lenta marcha da unitariedade para a diversidade[...]” “Ora, isto, a meu ver, constitui um exemplo magnífico, didático, do modo especial de encarar as coisas por baixo, isto é, pelas partes e pelas causas materiais”.

Na verdade, o mundo oferece, materialmente, esse espetáculo de multiplicação de experiências e de formas, a tal ponto que o professor Anísio Teixeira, adaptando ao seu estilo uma frase de Adler Mortimer, poderia dizer que este mundo é mais um Multiverso do que um Universo. Na verdade, à medida que passam os anos, crescem novos legumes e flores nos jardins da cultura universal ou multiversal. Ninguém negará esse aspecto multiplicador do progresso humano. Mas apesar de tudo isto não se pode dizer que o progresso seja medido pela diversidade e que a diversidade seja o verdadeiro índice da perfeição. Ao contrário disso, enquanto materialmente se multiplicou o mundo, cresceu também a unidade que abarcava aquela maior diversidade. A Física, por exemplo, enfrenta hoje maior número de problemas do que há cem anos; mas a ninguém escapa o fato de se tê-la tornado mais una do que nos tempos, dos fenômenos distribuídos em compartimentos quase estanques. As línguas também não confirmam a desabrida filosofia do professor Anísio Teixeira, pois qualquer estudioso do assunto sabe que muitas línguas evoluíram do mais flexionado para o menos flexionado, do mais complexo para o mais simples. E a moral nos oferece o melhor exemplo de crescente unidade, quando comparamos os códigos de Manú ou mesmo os livros da lei mosaica com a moral cristã sintetizada naquela palavra admirável de Santo Agostinho: “Ama e faz o que quiseres”.

Os fatos não confirmam a doutrina do ilustre professor, nem podiam confirmar, a não ser na perspectiva baixa a que atrás nos referimos, porque é metafisicamente impossível aquilatar a perfeição de uma coisa por sua diversidade de elementos. A perfeição será sempre medida em termos de unidade. Mas é preciso lembrar que o conceito de unidade é como o conceito de ser um universal analógico. No ponto mais alto, como propriedade transcendental do ser, a Unidade é conceito coextensivo de ser. O Ser e o Uno são a mesma coisa, dizia Aristóteles. E nesse sentido a pura diversidade é um contrassenso. Nos analogados inferiores, é sempre em termos de unidade que se exprime um valor, um progresso, uma perfeição, e não em termos de diversidade. Na Arte, por exemplo, a unidade é sinônimo de integridade da forma, ou sinônimo da beleza: diz-se que uma obra de arte é perfeita quando nada se pode tirar e nada se pode acrescentar à sua forma. Num corpo vivo, também, é segundo a unidade que se avalia a beleza, e nesse sentido tive a oportunidade de dizer pessoalmente ao professor Anísio Teixeira, sem sombras de impertinência, que não seria vantajoso, para ele, o nascimento de uma verruga na ponta de seu nariz, embora, à luz de sua filosofia, tal verruga devesse ser considerada um progresso, por ser uma coisa diversa do dito nariz. E até nas sociedades, quando enunciamos o ideal pluralista, não é pela pura diversidade que nos batemos. Ao contrário, recomendamos a defesa dessa estrutura social como a mais conveniente para a concórdia humana e para a liberdade de pesquisas. O bem e a verdade colimados

dão ao pluralismo a sua razão de ser, e é sempre do lado do Uno que está o critério real, o critério profundo, o critério último de perfeição.

Levado por sua brutal simplificação, o professor Anísio Teixeira dirá, um pouco mais adiante em sua palestra, que “não há ilustração mais estridente do enriquecimento que representa para a cultura a divisão e a perda de unitariedade do que o movimento da Reforma na religião cristã-romana e depois a multiplicação das seitas do protestantismo”. E o que me espanta em passagem como esta, não é a irreverência em relação à Igreja Católica. Não é a irreverência que tem um professor pela verdade, esteja onde estiver. Não parece despertar na alma do professor Anísio Teixeira a menor ressonância à suspeita de estar aqui a verdade e acolá o erro. Suponho até que ele tenha um sorriso penalizado, polido, ao ler essas palavras ingênuas, “verdade”, “erro”, como se pudéssemos de alguma coisa, neste mundo, formular tão categórica proposição. E o que me parece grave, gravíssimo, é que uma mentalidade assim configurada se ocupa de problemas de educação!

Mais adiante, em sua palestra, diz assim o professor: “Tudo me leva a crer, sem o menor resquício de malícia, que o catolicismo brasileiro, por exemplo, muito teria a ganhar de um incremento do protestantismo entre nós, e protestantismo, da multiplicação no país de maior número de suas diferentes seitas”. E reitero aqui a observação anterior. Não é o respeito pela ortodoxia que reclamo a uma alma que tem a infelicidade de estar apartada da doutrina de Deus. Não. O que reclamo, o que me aflige é o descaso, a indiferença declarada com glacial polidez. Como pode ser professor quem não ama o desempate das proposições, pretendendo amá-las todas? Como pode cuidar de educação quem não tem sinais de afeto pelas formas com que as verdades das coisas espelham, confessam, uma verdade mais alta que a todas ilumina?

Bem sei que há unidades pobres, paupérrimas, tidas pelo lado da matéria, e merecendo mais o nome de uniformidade, embora esse nome tenha ressonâncias cheias de ambiguidades. Sempre me bati por uma democracia pluralista e bem sei que há unidades sonhadas pelos totalitários que veem uma sociedade como quem vê um vaso ou uma estátua. Simpatizo com a repugnância que o autor manifestou pelo título que lhe foi imposto naquela palestra, no qual sinto um cheiro de Estado Novo; mas por uma curiosa coincidência, e sem o menor resquício de malícia, o digo como disse o nosso autor, a primeira ideia que me ocorreu, que me veio agora à mente quando recebi o impacto da expressão “unidade nacional”, foi justamente a que se prende àquele fenômeno de estatização do ensino, pelo qual se bate nervosamente o nosso filósofo da pura diversidade.

William James disse mais de uma vez que o problema da unidade e da diversidade é o teste crucial da mentalidade filosófica e classificou em duas colunas as duas principais espécies de mentalidade. De um lado estavam os “ismos” favoráveis ao primado do Uno, e esta coluna tinha o título de “tender minded”; do outro lado os “ismos” favoráveis ao primado do múltiplo, e esta coluna tinha o título de “tough-minded”. O primeiro título lembra a “carne tenra” que Aristóteles atribuía aos especulativos; o segundo que recai sobre os discípulos do próprio William James, poderia ser traduzido por “cabeça dura”.

PARTE III – A ESCOLA, OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO

Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal.

[ANÍSIO TEIXEIRA, 1963]

3.1. O ENSINO VISTO PELOS EDUCADORES¹

Síntese das entrevistas apresentadas –perguntas idênticas, feitas aos educadores e respostas variadas e contraditórias. Súmula das respostas básicas sobre filosofia da educação. Padre Artur Alonso, Reitor da PUC; Professor Lourenço Filho; Professor Anísio Teixeira; Professor Clóvis Salgado. Roteiro para a formação de ideias acerca do ensino. Preparação para o nosso número especial versando sobre o discutido problema.

Reportagem de Paulo Alberto Monteiro de Barros

Como vê a situação do Ensino no Brasil?

Reitor da PUC

Em processo constante de aperfeiçoamento, com as crises naturais a assimilação, historicamente necessárias, de novas camadas sociais.

Lourenço Filho

Sendo um velho estudioso da educação, vejo-a por muitos e variados aspectos. Deles destaco, nesse momento, os de natureza social, em virtude das grandes transformações que, por esse aspecto, está passando o nosso país. Em épocas de vida social estável, o processo educativo em geral, de que o ensino é a modalidade mais definida, apresenta-se como uma pacífica transmissão da herança cultural, a bem dizer, não se discutem seus fins: as preocupações voltam-se para a pesquisa dos meios mais eficientes daquela transmissão. Em épocas de rápida mudança social, porém, como a que atravessamos, os problemas de interesse coletivo aos demais sobrepujam. As instituições de ensino então refletem pequenos ou grandes desajustamentos. É o caso da situação atual do Brasil, como aliás de outros numerosos países. A mudança social em que estamos provém de vários fatores. Um deles é o do aumento da população. Éramos, em 1920, trinta milhões de habitantes, e agora somos quase sessenta milhões. Não tardará muito seremos cem milhões. Maior população, num mesmo espaço, eleva os níveis de concorrência vital, fazendo variar costumes e tradições, e igualmente os tipos e formas de produção.

O cenário nacional vem se caracterizando pela industrialização ou, mais exatamente, pela adoção da moderna tecnologia de produção. E isso traz o adensamento das populações urbanas, maior divisão

¹ Publicado no jornal O Metropolitano de 19/04/1959

do trabalho e aceleração da mobilidade social no sentido vertical. Em termos práticos: grandes grupos da população, até agora ocupados em atividades primárias, as da agricultura e indústria extrativa, com baixo padrão de vida, são atraídas para atividades secundárias, as das fábricas e oficinas; assim se transforma a produção e novas formas de organização política e social aparecem. Mudam-se os quadros políticos com participação de maior número de pessoas nos negócios públicos ou na vida cívica; maior interdependência passa a haver entre os indivíduos e os grupos; mais exigências de formação profissional são reclamadas; e tudo, como é fácil compreender, determina maior demanda de ensino.

Transformam-se as estruturas de instituições básicas, como a família, com a diminuição de sua capacidade educativa. O Estado aumenta o seu poder, tendo de regular mais estreitamente as relações econômicas e de pôr-se à frente de iniciativas ou promover o desenvolvimento geral. Mesmo da Igreja, veem a ser reclamadas novas funções, como ainda há dias, pela televisão, D. Jaime Câmara, tão lucidamente observou. Todas essas transformações poderiam decorrer com maior suavidade, se o povo para elas estivesse mais preparado. Em nosso caso, não existe essa preparação. Metade da população é analfabeta. Não temos quadros técnicos de nível médio. Não possuímos profissionais habilitados para a demanda que o desenvolvimento está a exigir.

A compreensão geral dos fatos da mudança social não existe, mesmo em homens de grande responsabilidade. Acentua-se assim o desequilíbrio e o conflito entre pessoas, grupos e instituições. Os que percebem a realidade social em toda a sua extensão, e procuram apurar as condições do processo para nelas se ajustarem, sentem que as instituições de ensino devem em tudo isso ter uma grande tarefa a cumprir. Os que menos percebem a realidade, dominados por ansiedade e frustração, instituição, ou pregando situações drásticas. Não se pode negar que o legado que a presente geração recebeu não está satisfazendo as necessidades da mudança social. Vista em conjunto, a situação logo impressiona pela insuficiente difusão da educação primária, que a Constituição manda que seja gratuita e obrigatória. Ainda que consideremos a população escolar apenas uns grupos de sete a onze anos, há mais de trinta por cento dela fora das escolas; e o pior é que não chegam ao término do curso primário se não escassos 10 por cento do total que se matricula na primeira série.

Anísio Teixeira

A situação do ensino no Brasil é a de *laissez-allez*, um deixar-se arrastar em expansão desordenado, pela qual antes se agravam do que se corrigem as distorções crônicas, que marcam a evolução de instituições e ideais apenas e mal transplantadas, sem adaptação nem as condições nem ao tempo brasileiro. Trata-se de uma das zonas mais opacas do desenvolvimento nacional. Não seria exagerado dizer-se que vem constituindo e reinado da tolice, em um país que, dia a dia, se vem fazendo mais realista e inteligente com relação a muitos dos seus problemas. Não é isto para admirar. A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, e o tradicionalismo cego ou os interesses mais egosísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e, ao mesmo tempo, o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se lhe permite! Quanto mais abandonada mais culpada fica de tudo que nos suceda!

Clóvis Salgado

Com otimismo. Há um anseio geral pela escola. Por seu lado, todos os governos se esforçam por ampliá-la e melhorá-la. Os recursos para a obra educativa vão crescendo promissoramente. Haja vista o que acontece na esfera federal: as dotações para o ensino passaram de 6,9% em 1957 a quase 12% em 1959. Neste momento, o Rio Grande do Sul dá um exemplo admirável: uma taxa adicional de 20% sobre todos os impostos dará mais 1 bilhão e 200 milhões anuais para o ensino primário. Assim, serão cerca de 40% do orçamento gaúcho destinados ao ensino.

Qual a principal vantagem da escola pública? E da escola particular?

Reitor da PUC

A escola pública, numa democracia, não pode atender aos direitos individuais e de associação, apontados na pergunta número 4. Deve-se manter um clima de neutralidade e os professores são impostos pelo Estado. Teria alguma analogia comparar-se um partido único e a pluralidade de partidos, com a escola estatal e a pluralidade de escolas. Mesmo quando se dissesse que o partido único não implica na proibição de se criarem outros partidos, a liberdade do cidadão ver-se-ia cerceada. Acresce a agravante de que a Escola não retém o aluno uma parcela apenas de tempo, como o partido, mas tempo integral. Como poderíamos dar a interpretação integral de vida que a religião ou uma determinada filosofia inspiram a nossa consciência, roubando ao cidadão o tempo imprescindível para esses ensinamentos? Lembremo-nos que a ESCOLA ESTATAL ÚNICA, tem tido sempre a preferência dos estados totalitários. Napoleão foi franco ao confessar que oficializou a Universidade para governá-la.

Anísio Teixeira

A escola particular, se for realmente particular, pode ter maior homogeneidade de composição social dos alunos e no caso de pais mais inteligentes dispor da liberdade para ensaiar métodos e experimentar mais livremente em educação. Fora do controle público pode deparar-se menos sujeita a críticas e resistências da opinião menos esclarecida do país. Está sujeita a um grupo mais reduzido de pessoas e esse grupo ocasionalmente, pode ser mais esclarecido. A escola pública reflete a sociedade em geral. Se essa sociedade é conservadora, o seu progresso será naturalmente limitado pelo grau de desenvolvimento social. Não se esqueça, porém que em sociedade como a nossa, a escola pública é, naturalmente, um instrumento quase revolucionário de expansão educacional. Como não são muito fortes as nossas tradições escolares, temos grande possibilidade de instituir uma escola pública mais livre de preconceitos da rotina do dogma que a escola particular. A escola particular se faz às vezes revolucionária ou progressiva, em países de velhas e estratificadas tradições pedagógicas.

Clóvis Salgado

A particular pode ter um corpo de alunos mais homogêneo, selecionado de acordo com os critérios por ela adotados, o que é pedagogicamente vantajoso; devendo competir com outros semelhantes, têm estímulos para melhorar. Entre nós, no terreno da escola secundária, o modelo oficial atrofiou a escola particular, tirando-lhe toda a iniciativa. Com que timidez estão elas a receber essa oferta de alforria que são as classes experimentais? Apenas 24 cursos abriram no primeiro ano. Além de dar o modelo rígido, o Estado ofereceu à escola particular o certificado líquido. Graduou-a em lei. Transformou-a em cartório. Por isso, as vantagens da direção particular perderam-se lastimavelmente, entre nós. Daí para a deterioração é só um passo. Da escola pública, direi que é mais democrática, no sentido que recebe a todos sem discriminação econômica, promovendo a convivência entre as crianças e jovens de todas as classes e camadas sociais, isto é, propiciando a formação no futuro, de uma sociedade mais harmônica e solidária. É verdade que certos países de pequena extensão territorial, população estável e alto índice econômico, estão procurando unir essas vantagens da escola pública as apontadas para a particular subvencionando fortemente a esta última, de modo a torná-la acessível a todos os jovens. Por seu lado a escola pública reclama liberdade maior, mais autonomia para realizar a educação, procurando com isso, adquirir as vantagens da verdadeira escola particular. A tendência é dizer ao Estado: a área do saber é sagrada, aqui mandam os educadores.

As universidades e os colégios religiosos (católicos, protestantes, etc.) podem oferecer um ensino verdadeiramente livre?

Reitor da PUC

No Brasil, as condições são mais favoráveis que em outras repúblicas americanas. A nova Lei de Bases e Diretrizes, para ser genuinamente democrática, deverá ampliar os limites de liberdades já existentes.

Anísio Teixeira

As universidades e colégios confessionais do país não são livres mas universidades e colégios de concessão pública, sujeitos ao controle público. Se fossem independentes do poder público poderiam ser livres nesse sentido apenas negativo de não estarem sob o controle da lei, ou seja, do público em geral. Que possam ser livres, no sentido mais amplo e positivo, isto é livres de preconceito, do dogma e do tradicionalismo cego, isto não o poderão ser por definição.

Clóvis Salgado

Sem dúvida. A meu ver, o ensino se restringe a transmissão de conhecimentos e técnicas. A educação é mais ampla, abrangendo a conduta e os valores éticos. Por esse lado a coisa se complicaria muito, atingindo campos perigosos e de agudos conflitos, longe dos quais a escola refletindo a sociedade democrática e pluralista deve situar-se.

As do Estado podem?

Reitor da PUC

Vejo por esta pergunta que não apreendi bem a anterior. Parece referir-se a liberdade intelectual. Nós colocamos a liberdade no ato da escolha do cidadão que movida por convicções próprias, se dirige a uma determinada escola, ficando livre de retirar-se. O espírito que presida a uma Universidade deverá ser o de formação profissional e de pesquisa em todos os campos do conhecimento. Mas, para ser livre não é preciso negarmos evidências, nem subtrairmo-nos aos imperativos morais da consciência. Nossa liberdade nunca deve carecer de responsabilidade intelectual e moral, confessando a verdade conhecida e praticando o bem.

Anísio Teixeira

As do Estado, teoricamente podem, pois estão sujeitas exatamente a uma lei que por princípio defende o espírito de experimentação e de ciência, que se funda exatamente na independência da rotina do preconceito, do dogma, do tradicionalismo cego, ou dos interesses imediatos e egoísticos.

Clóvis Salgado

A resposta é idêntica. Aqui se poderá invocar a liberdade de cátedra, garantida pela Constituição. Mas igual prerrogativa existe para o catedrático do ensino particular (dito livre na Constituição), que, uma vez admitido por concurso torna-se vitalício, dono da cadeira, podendo ensinar o que bem entender. Nem antes, nem depois do concurso, a direção da escola poderá tolher-lhe a liberdade de pensamento.

Qual a sua opinião sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação existentes?

Lourenço Filho

Fui o presidente da Comissão Especial que em 1947, estudou o primeiro anteprojeto. Já são passados doze anos, e muitas das situações que esse estudo considerou já se transformaram. Também muitos dados e levantamentos, com que essa Comissão deveria contar, o que não existiam naquela época, hoje existem. No meu entender, dever-se-ia com base no anteprojeto primitivo e em numerosos estudos que depois se fizeram, proceder-se a uma revisão e simplificação geral, atendendo-se principalmente a estes dois pontos: definição de uma política geral da educação (diretrizes) e dos grandes quadros da administração e dos critérios de distribuição dos recursos federais (bases). Em relação a este último aspecto, conviria estabelecer princípios relativos ao planejamento dos serviços educacionais e a coordenação das atividades das três órbitas político-administrativas, as quais, nos termos da Constituição, devem ter feição convencional, pelo menos quanto a certos aspectos. Será de vantagem que a lei não disponha sobre a composição de nenhum currículo, deixando essa tarefa para estudo com assistência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e comissões técnicas especiais. Grande parte dessa matéria, hoje diretamente regulada por lei, deveria constituir objeto de decretos e portarias ministeriais. É o que se faz na maioria dos países mais adiantados. A bem dizer só nos da América Latina é que tais questões são fixadas em leis que tendem a ter aspecto muito regulamentar impeditivo de reajustamentos necessários no tempo, e de adaptação a condições regionais peculiares.

Anísio Teixeira

Não aprovo completamente nenhum dos Substitutivos existentes. Se estivesse de escolher, escolheria o último apresentado à Comissão de Educação ou o próprio Substitutivo da Comissão.

Clóvis Salgado

Dois são os projetos em pauta: aquele originário de mensagem do presidente Dutra (1948), modificado pelo Comissão de Educação e Cultura e o apresentado pelo deputado Carlos Lacerda (janeiro de 1959). Sou bastante humilde para reconhecer que não tenho autoridade para pronunciar um julgamento na controvérsia estabelecida. Tenho dito que sou apenas um político e um administrador de boa vontade, que procura acertar louvando-se no parecer dos mais entendidos. Por isso, quando a Câmara pediu o parecer do Ministério sobre o projeto Dutra (novembro de 1957), reúne uma douta Comissão para elaborá-lo. Dela fizeram parte: Pedro Calmon, Lourenço Filho, Almeida Júnior e Anísio Teixeira. Por sinal, os três primeiros participaram da Comissão que redigira o projeto original. Não foi difícil, por isso, aos quatro ilustres professores, atualizarem a proposição, ajustando-a melhor aos objetivos nacionais. É de ver que não se trata de nada perfeito, mas do melhor que se julgou possível, tendo-se em vista a tradição e os anseios de progresso do povo brasileiro. Tomando em consideração muitos dos pontos de vista do parecer do Ministério, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara reformou o projeto original, apresentando um substitutivo que irá agora à discussão do plenário. Esse substitutivo é, pois, fruto de um demorado estudo de educadores e políticos dos que podem apreciar as convivências do ensino e as da nação. No fundo é um progresso cauteloso e inteligente, dentro da linha evolutiva da cultura brasileira. Já o projeto Lacerda representa uma verdadeira revolução nos nossos hábitos. Estaremos em condições de suportá-las? Que garantias teremos de seu sucesso na prática? Como elemento do Partido Republicano que advoga o progresso dentro de uma prudente evolução, devo declarar meus justificados receios. Como administrador do ensino, com uma prática já considerável, posso apontar uma lacuna no projeto Lacerda: querendo fortalecer a escola particular, por questão de princípio, o que se deve respeitar, esquece-se de consignar-lhe, efetivamente, os recursos indispensáveis. Aprovado

como está, a escola particular não alcançaria, seguramente, os meios que lhe são oferecidos, como belos preceitos, no capítulo das definições. Destaco este ponto por ter sido exatamente aquele mais bem cuidado no parecer do Ministério. Com a prática dos anos, foi possível estabelecer-se um engenhoso mecanismo pelo qual os recursos destinados ao ensino venham a ser neles efetivamente aplicados. Além disso, são eles distribuídos harmonicamente entre os 3 níveis escolares, de modo a dirigir-lhes o crescimento, evitando-se a tendência hipertrófica de escola superior.

A direção do ensino cabe, basicamente, à Família, ao Estado, à Igreja, ou a quem?

Reitor da PUC

O direito natural de escolha é da família. Os católicos não podem desconhecer os direitos especiais da Igreja. Quanto ao Estado, sua função legal fica diretamente subordinada ao respeito que ele deve à consciência dos cidadãos, quando se trata de doutrina. Na parte administrativa deve criar as condições que permitam estender a educação a todos, sem privilégios de nenhuma classe.

Lourenço Filho

Eis aí outra pergunta que não permite uma resposta nos termos excludentes em que é formulada. O processo educativo acompanha toda a vida individual e envolve toda a vida social. A ação intencional de educação cabe a todas as instituições sociais básicas, e, portanto, a Família, a Igreja, ao Estado e, ainda por certos aspectos, as empresas. Quem poderia negar que a educação das primeiras idades e toda ela da família, mas quem poderá negar também que nas condições da vida atual, como são, ou como deveriam ser, os sindicatos?... A esse respeito, Pio 11 escreveu na encíclica *Divini Illius Magistri*: O Estado pode exigir e por isso procurar que todos os cidadãos tenham o necessário conhecimento dos próprios deveres cívicos e nacionais, e um certo grau de cultura intelectual, moral e física, que, dadas as condições dos nossos tempos, seja verdadeiramente reclamada pelo bem comum. Esse mesmo princípio, aliás, figura na Carta das Nações Unidas, e tem projeção em nossa carta política, quando ali se estatui que a educação é direito de todos. Isso no sentido de que todos devem recebê-la para desenvolvimento das capacidades individuais e equilibrado ajustamento social, sem o que não há plena afirmação da personalidade.

Anísio Teixeira

A direção do ensino formal cabe à sociedade em geral, pelos órgãos por ela constituídos para esse fim. Isto não quer dizer educação em geral. A educação em geral se faz pela família, pela igreja, pela rua, pelo clube, pelo trabalho, pela vida, enfim. Há qualquer intenção de equívoco em se por família, igreja e Estado, como coisas antagônicas. A República democrática é uma sociedade baseada em indivíduos, em pessoas humanas, nas quais o Estado assume a responsabilidade, como autoridade soberana, de manter todas as demais instituições humanas nas melhores condições de liberdade possível. O Estado democrático não se funda nem na família, nem na Igreja, mas, lhes assegura a liberdade. Precisamos reaprender essas noções elementares de direito público que estão sendo, talvez, propositadamente esquecidas

Clóvis Salgado

Se a pergunta se refere à educação, diria que cabe a todas aquelas instituições e, de um modo geral, a sociedade e a vida em sua constante palpitação. Diria mais, que a vida não só educa, como deseduca, em relação ao interesse social. Mas a pergunta se restringe ao ensino. Nesse caso, direi que

cabe, constitucionalmente, ao Estado, como representante, da sociedade organizada. Na sua soberania, poderá o Estado, inclusive, transferir uma competência e outra instituição, como a Igreja, se uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, indo, no controle do preparo das novas gerações, além da simples instrução. O que pretende ela é educar para uma sociedade democrática, de homens livres. Por isso, garantiu o ensino religioso nas escolas públicas, para respeitar a liberdade confessional das famílias. No particular, convém ouvir a exposição do eminente ministro Clemente Mariani. Textualmente: Reconhece e proclama o projeto a necessidade da interferência do Estado na educação nacional, não para fazer das escolas instrumentos de seu domínio, mas sim órgão por excelência da sociedade, como desejava o brigadeiro Eduardo Gomes, porque, na fase de vossa excelência, a educação há de ter um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e cooperação. No sistema nacional de ensino repousam as esperanças do fortalecimento da unidade nacional, do desenvolvimento do sentido de vida democrática das nossas populações e da redistribuição das novas gerações pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas. Fundar e manter escolas é um dever do Estado, defendendo-as, como propugna Anísio Teixeira, das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias. Fiscalizá-las não é menos seu dever. Se a fiscalização oficial, por si só, não basta para curar todos os males do nosso ensino, impedirá, contudo, que eles se generalizem e, associada a outras medidas, acabará erradicando-os. Nem se conceberia que num país onde o direito de exercício das profissões se baseiam em diplomas concedidos por estabelecimentos de ensino, se prescindisse de oferecer ao público esse mínimo de segurança que, quanto a competência do profissional, a regularização de um curso faz presumir.

Mensagem

Reitor da PUC

Que os jovens estudantes de hoje não desprezem nunca o patrimônio do passado e trabalhem para tornar-se dignos da Pátria, contribuindo amanhã para estender a toda humanidade a lição e o exemplo de sua vida concorrendo para a criação de um mundo melhor.

Lourenço Filho

Este jornal representa uma parte do pensamento da juventude estudiosa e é um instrumento para debate de ideias e de motivos de reflexão. Não quero terminar estas notas sem enviar aos moços o apelo de um velho professor: Creiam os moços no estudo e no trabalho, e não na agitação estéril, emocional e dispersiva. Num momento em que a vida social muda aceleradamente, maiores responsabilidades cabem aos jovens das escolas. Será preciso que eles se compenetrem desta verdade, para que bem possam servir ao país, como sei que sinceramente desejam.

Anísio Teixeira

A minha mensagem ao estudante superior do Brasil? É simples. Representais a vanguarda da juventude brasileira, uma vanguarda privilegiada com 15, 16 e até 17 anos de educação em um país em que 35 milhões não chegaram sequer à escola e os restantes, em sua maioria, foram apenas alfabetizados, cabendo aos demais alguns anos de ensino médio. Nenhum grupo de jovens brasileiros têm mais capacidade e mais obrigação de chegar a pensar com realismo, lucidez e gravidade, de pensar, tanto quanto possível, com espírito científico.

3.2. MEIA VITÓRIA, MAS VITÓRIA²

Anísio Teixeira

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador.

É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que seja isto automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente, sem outro esforço, que o de manter as atitudes e os hábitos da burocracia educacional criada pelo Estado Novo e, até hoje, apenas tocada nas singelíssimas e diminutíssimas alterações dos últimos “curtos” quinze anos de restabelecimento democrático. Com efeito, a vitória maior da Lei Diretrizes e Bases está no novo conceito, no novo status dessa lei. Trata-se de uma lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal, que regulasse as funções do governo federal em educação. Leis federais de ensino haverá, além desta, mas, para regular o sistema federal de ensino, os estabelecimentos federais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei federal, *sui-generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc.. Destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino. Não se trata de lei cujo cumprimento dependa da autoridade federal, como era o caso das demais leis federais de ensino. Todas as autoridades do país estão sujeitas a essa lei e como tal são intérpretes de sua execução. Os Estados devem fazer suas leis criando os sistemas estaduais de educação dentro dos poderes que lhes dá a nova lei. Se isto não for compreendido e se continuar a dependência dos Estados por autorização e concessões do poder federal, voltaremos à situação anterior e impediremos a diversificação e a descentralização, que de qualquer modo, se estabelecem na nova lei. Este é o ponto fundamental. Que não surja nenhum regulamento a essa lei.

Quem vai proceder aos atos complementares para execução da Lei de Diretrizes e Bases são os Estados e não o poder federal. Este poderá fazer a sua lei federal reguladora de seu sistema federal de ensino, mas os Estados é que terão agora de fazer suas leis estaduais de diretrizes e bases, fundadas nas Diretrizes e Bases nacionais, e não federais, para a criação dos sistemas estaduais de educação.

A emulação dos vinte e um sistemas estaduais de educação é que irá dar ao país a sábia competição de vinte e uma experiências educacionais, adaptadas localmente dentro do quadro nacional da lei básica.

Essa autonomia, essa faculdade, esse novo poder dos Estados é que desejo saudar na ocasião em que se vota a primeira lei nacional de educação no Brasil.

Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da imposição do governo federal e os hábitos de dependência dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de me-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo.

² Publicado originalmente no Jornal Diário de Pernambuco, Recife, 13/04/1962. IBICT / Biblioteca Virtual Anísio Teixeira www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiavitória.html Acesso em 14/01/2022, 15 h.

3.3. MESTRES DE AMANHÃ³

Anísio Teixeira

Creio, no exame do tema que nos ocupa, que não me cumpre exprimir apenas ansiedades e esperanças a respeito dos mestres de amanhã, mas procurar antecipar, em face das condições e da situação de hoje, o que poderá ser o mestre dos dias vindouros. E entre os mestres buscarei, sobretudo, caracterizar os mestres do ensino comum, do ensino destinado a todos, ou seja, na fase contemporânea, os mestres da escola primária e da escola secundária.

Deixarei de considerar o mestre de nível universitário, pois este não está a passar pelas mesmas mudanças, que começam a atingir o mestre da escola comum e, de certo modo, se está também a mudar, é muito mais dentro de linha que não apresenta ruptura com a situação anterior, mas a desenvolve e aperfeiçoa. É o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê? Porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna.

Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade moderna. Tomando o exemplo das sociedades desenvolvidas, que chegaram, como no caso da América do Norte, a oferecer educação a todos até os dezoito anos, a escola elementar e a secundária constituíram-se em escolas intelectualmente desambiciosas, destinadas a oferecer uma educação capaz de formar os jovens para o convívio político, social e econômico de uma sociedade de trabalho competitivo, mas ao que se acreditava relativamente singela e homogênea. A criação mais original da sociedade americana nesse campo foi a da *comprehensive school* de nível secundário, com a flexibilidade dos seus currículos e a concentração na mesma escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares.

Esta escola, que resistiu ao severo estudo e análise de Conant, representa, na realidade, uma inovação em seus aspectos fundamentais. Constitui uma antecipação, se considerarmos que sua filosofia importa reconhecer certa unidade da cultura contemporânea, a despeito de sua aparente diversidade, e a equivalência das diferentes carreiras a que se iriam dedicar os seus alunos. Correta, assim, na sua estrutura, não creio, entretanto, que tenha conseguido realmente oferecer uma educação à altura do desafio dos nossos tempos. O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e das diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhes dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas, a fim de lhes emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira.

Entretanto, o que se passava com a civilização contemporânea? Entrava ela em fase de desenvolvimento científico até certo ponto inesperado, levando-a na indústria à automação, na vida econômica a um grau espantoso de opulência e na vida política e social a desenvolvimento de meios de comunicação de tal extensão e vigor que os órgãos de informação e de recreação se viram subitamente com o poder de condicionar mentalmente o indivíduo, transformando-o em joguete das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer. O desenvolvimento contemporâneo no campo dos processos de comunicação já foi comparado com o correspondente ao da

3 Conferência proferida em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, reunido no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, em agosto de 1963. IBICT – Biblioteca Virtual Anísio Teixeira
<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html> Acesso em 12/01/2022, 12:35h.

descoberta da imprensa, que gerou também, conforme sabemos, um período de certa degradação na difusão do conhecimento semelhante ao que se observa hoje com a utilização dos meios de comunicação em massa.

A verdade é que cada meio novo de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados, mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum. Não é apenas isto. Cada meio novo de comunicação alarga o espaço dentro do qual vive o homem e torna mais impessoal a comunicação, exigindo, em rigor, do cérebro humano uma compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a nova comunicação lhe é feita.

Se partirmos do período da simples comunicação oral de pessoa a pessoa que se conhecem mutuamente no pequeno meio local, para a comunicação com o estranho e depois para a comunicação escrita ainda entre pessoas que se conhecem (correspondência) e, a seguir para a comunicação escrita pelo texto e livro e pelo jornal, ainda locais, e, afinal, pelo telégrafo, pelo telefone, pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, pela comunicação estendida a todo o planeta que faz subitamente o homem comum não apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional mas mundial, podemos ver e sentir o grau de cultivo mental necessário para lhe ser possível submeter a informação, que lhe é assim trazida de todo o mundo, ao crivo de sua própria mente, a fim de compreendê-la e absorvê-la com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida.

Não somente, a comunicação se fez assim universal no espaço, como também, com os novos recursos técnicos, se estendeu através do tempo, podendo o homem em uma simples sessão de cinema visualizar as civilizações ao longo da história, como sucede nos grandes espetáculos modernos em que a cultura antiga é apresentada de forma nem sequer sonhada pelos mais ambiciosos historiadores do passado. Toda essa imensa revolução dos meios de comunicação não poderia deixar de criar, em sua fase inicial, antes a confusão do que o esclarecimento, sobretudo porque esses meios não foram sequer conservados na posse dos grupos responsáveis pela educação do homem, como a escrita e a imprensa, por exemplo, de certo modo se mantiveram, mas se fizeram recursos para a propaganda e a diversão comercializada, quando não para o condicionamento político e ideológico do homem.

A educação para este período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar. Desde que surgiu a cultura escrita na história humana jamais faltaram guardiães, tanto quanto possível competentes, para conservá-la e defender-lhe, por vezes excessivamente, a sua pureza. Quando afinal surgiram as universidades, o engenho humano tudo fez para resguardar-lhes a liberdade e a independência, a fim de que o saber humano pelos que soubessem fosse conservado e cultivado.

Ao ampliar-se a universidade pelas escolas de cultura comum para todos, o preparo do mestre – ou seja, o guardião e transmissor da cultura – se fez até o começo do nosso século com razoável proficiência. Tanto quanto possível era ele o transmissor de uma cultura cuja significação e limites conhecia e, sobretudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando. Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança. A Universidade conservou, a despeito de tudo, um certo controle dessa cultura extremamente difusa e em explosiva mudança, graças à alta qualidade dos seus professores e à vigorosa institucionalização de sua independência e sua liberdade, mas as escolas de cultura geral do homem comum ficaram com os mestres preparados para ministrar a cultura muito mais simples e paroquial do século passado. Bem sei que o preparo destes mestres se faz cada vez mais longo e nos países

mais desenvolvidos já está francamente exigindo graus universitários. A tarefa, entretanto, é bem mais difícil e complexa.

Recentemente, na Inglaterra, fez-se uma experiência de ensino universitário – o colégio universitário de Keele, que me parece merecer aqui uma referência. Como sabemos, o University College of North Staffordshire surgiu em 1950, com a intenção de criar um tipo novo de ensino universitário. Não irei descrever em detalhe a experiência de Keele, mas apenas comentar o primeiro ano de estudos desse novo colégio universitário, que constitui um exemplo do tipo global de cultura que seria necessário ao homem moderno. O propósito desse ano inicial, chamado de fundamentos, é o de rever, discutir e ilustrar os fundamentos, a herança, as conquistas e os problemas da civilização ocidental. Tomo do relatório sobre o progresso dessa experiência, no Educational Year – book de 1959, a seguinte formulação dos objetivos desse primeiro ano de estudos: O curso começa “levando os estudantes, pela contemplação dos céus, à luz da astronomia e da física moderna, a um sentimento de espanto, maravilha e beleza. Não somente o estudante de arte, mas também o cientista vê sob essa nova luz a fé e os métodos do físico, numa súplica do progresso científico a partir de Kepler, Galileu e Newton até as excitantes especulações da moderna cosmologia. Acompanhando os passos da inquirição humana desde a indagação de Olbert “Por que é a noite escura?” até a teoria da criação contínua, sentir-se-á o estudante a reproduzir essa extraordinária aventura da mente humana no seu esforço de imaginar e descobrir a natureza do universo. Segue-se o geólogo com a descrição da história da terra durante os 3.000.000.000 de anos ou mais que antecederam o aparecimento do homem. O geógrafo, depois, estuda o clima e os fatores do meio ambiente. O biólogo introduz os seres vivos e analisa as teorias da origem e a evolução do homem. Já aí os estudantes terão atingido a dose de humildade suficiente para apreciar as conquistas das primeiras civilizações, que lhe serão apresentadas pelos professores de saber clássico, pelo filósofo, pelo teólogo e pelo historiador. Daí prossegue o curso introduzindo o estudante na consideração dos característicos e dos problemas da civilização ocidental numa era industrial, conforme os veem os historiadores, os geógrafos, os cientistas políticos, os educadores e os economistas. A perspectiva já então é a dos dias de hoje, projetada desse fundo histórico, a fim de levar o estudante a sentir e apreciar os muitos e sérios problemas que hoje nos defrontam. A terceira parte do curso se detém nas realizações criadoras do homem – a língua, a literatura, as artes, a música, a arquitetura, as matemáticas, as ciências e a tecnologia e, por fim, o próprio homem e sua crença serão estudados por filósofos, psicólogos, sociólogos, teólogos e biólogos”.

Atrevo-me a considerar que este deverá ser amanhã o programa de educação comum do homem moderno e não apenas, como em Keele, a introdução aos estudos de nível superior. Com os recursos técnicos modernos, estamos em condições de oferecer a cada jovem, antes de terminar o nível secundário de estudos um quadro da cultura contemporânea, desde os seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Não teremos todos os professores especializados com que conta Keele para a sua experiência, mas, com os recursos da televisão, do cinema e do disco podemos levar todos os jovens a ver e ouvir, ou, pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da Classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido. Mesmo assim, entretanto, será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a terra.

Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contemporâneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. Se a isto juntarmos a explosão de conhecimentos e as mudanças que os novos conhecimentos, com as suas consequências tecnológicas, estão a trazer, podemos imaginar até que ponto as forças do costume, dos hábitos e das velhas crenças e preconceitos vão ser destruídas e quanto vai o homem depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento

intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. São, portanto, de assustar as responsabilidades que aguardam o mestre de amanhã. Sabemos o que se conseguiu, no passado, com a educação de grupos seletos de estudantes. Alguns estabelecimentos de educação secundária na Europa – refiro-me sobretudo ao esforço de educação seletiva acadêmica da França e da Alemanha e à educação intelectual e de caráter das *english public schools* – conseguiram dar, em nível secundário, formação humana significativa para a compreensão das civilizações clássicas e do seu ideal de homem culto. A nossa tarefa é hoje muito mais difícil. Primeiro, porque precisamos fazer algo de semelhante para todos e não apenas para alguns e segundo porque já não estaremos ministrando a cultura clássica, mas a complexa, variada e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna.

Diante dos novos recursos tecnológicos, ousar crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, de alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa. Que haverá já hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã? Perdoem-me que lhes lembre as transformações operadas nos grandes empreendimentos que dirigem a informação e as diversões modernas: a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão. Entregues à iniciativa privada e dominados pelo espírito de competição, o jornal, a revista, a produção de filmes e as estações de rádio e de televisão tornaram-se grandes serviços técnicos e desenvolveram tipos de profissionais especializados, dotados de extrema virtuosidade, que se empenharam em se pôr à altura dos recursos tecnológicos e do grau de expansão da cultura moderna. Algo de semelhante será o que irá suceder com a escola, com a classe e com o professor. Se a biblioteca, de certo modo, já fizera do mestre um condutor dos estudos do aluno e não propriamente o transmissor da cultura, os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. Mais do que o conteúdo do conhecimento em permanente expansão, cabe-lhe, com efeito, ensinar ao jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda a sua vida uma vida de instrução e estudos.

Talvez se possa dizer, embora represente uma grande simplificação, que a educação até há pouco tempo oferecida pela escola não passou, no nível elementar, da aprendizagem das artes de ler e escrever, como instrumento de comunicação e de trabalho, seguida de uma iniciação medíocre à vida cívica e política de sua nação; no nível secundário, do preparo do adolescente para as ocupações que requerem certo nível técnico e para a continuação dos seus estudos em nível superior; e, no nível superior, do preparo do profissional de nível superior e o do *scholar* ou pesquisador. Fora disto, há que notar que as universidades se constituíram elas próprias centros de pesquisa, de descoberta do conhecimento e de sua expansão. Ora, somente este grupo último de pesquisadores está efetivamente de posse dos instrumentos e dos objetivos da cultura científica em que estamos imersos e que nos conduz, sem dela termos real e efetiva consciência. O próprio *scholar* e pesquisador, embora seja o maior contribuinte dessa cultura moderna, só raramente tem dela consciência adequada, pois o grau de especialização do seu trabalho o obriga a tal concentração de esforço e de interesse, que lhe dificulta se não impede a visão global dessa cultura.

O fato, contudo, de estar mais empenhado em descobrir, em aumentar o saber do que no saber existente propriamente dito, falo o que há de mais próximo em nossa sociedade do que deveria ser cada um dos membros dessa sociedade. Longe de mim julgar possível que cada um de nós venha a ser um pesquisador no sentido acadêmico. Nem seria possível, nem resolveria a dificuldade da sociedade contemporânea. De certo modo, o que estou a insinuar é talvez até mais amplo, embora não me pareça tão difícil. Se a experiência de Keele pode constituir um exemplo do que se deveria fazer para dar ao cidadão do nosso tempo a *weltanschauung* da cultura contemporânea, convém recordar que isto repre-

sentaria somente a aquisição de uma visão adequada ao nosso tempo. Embora extremamente importante, esta visão não lhe bastará, se dela não emergir a atitude e o propósito profundos de se fazer um eterno estudante, cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre e mais. E nisto lembrará ele o pesquisador. Mas, enquanto este é um profissional empenhado em um pequeno campo de conhecimento e devotado a ampliá-lo, o cidadão comum é um homem comum empenhado em compreender e em agir cada vez mais lucidamente e mais eficientemente em sua ocupação e em sua vida global, pois lhe cumpre sentir-se responsável pela sua sociedade.

Acaso já refletimos que, se considerarmos utópica essa aspiração, teremos lavrado a nossa condenação à civilização científica que o homem está criando, mas será incapaz de dirigir e comandar. O que nos leva a considerar utópica esta imaginada integração do homem com a sua criação científica é a situação ainda dominante na educação oferecida pela escola. H. G. Wells, um dos reconhecidos profetas dos primeiros tempos de nosso século, proclamou, na década dos vinte, que nos achávamos então em um páreo entre educação e catástrofe. Já na outra década venceu a catástrofe, de que somente agora parece que vamos emergindo. Nosso otimismo, entretanto, não pode ser grande, pois, se sentimos nos entendimentos recentes um alvorecer de sabedoria política, o que por certo nos conforta, por outro lado, no campo da educação, cumpre-nos registrar apenas alguns significativos progressos no preparo de novos cientistas. Na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos. O homem comum está caminhando para ser o escravo como o entendia Aristóteles, ou seja, o homem que está *na* sociedade, mas não é *da* sociedade. O progresso científico está na tela e conduz o homem nenhum de nós sabe para onde.

Ou melhor, todos sabemos, pois ninguém desconhece que, se a educação é cada vez mais fraca, o anúncio e a propaganda são cada vez mais fortes e nossa sociedade – sobretudo nos países em que já se fez afluyente – é uma sociedade cujo objetivo se reduz ao de consumir cada vez maiores quantidades de bens materiais. Conseguimos condicionar o homem para essa carreira de consumo, inventando necessidades e lançando-o num delírio de busca ilimitada de excitação e falsos bens materiais. Ora, se o anúncio logrou obter isto, foi porque os meios de influir e condicionar o homem se fizeram extremamente eficazes. Não será isto uma razão para não considerar utópico o nosso desejo de formar um homem capaz de ser responsável pela sua sociedade e não o seu juguete, ou o seu escravo no sentido aristotélico?

Para isto, ousou pensar, o problema consistiria em formar um mestre, esse mestre de amanhã, que fosse um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados por vezes injustamente popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sobre a ciência, um pouco dos autores de enciclopédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que tudo isto. O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível este mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele. O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas

de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado.

Não se diga que estou a apresentar observações que somente se aplicam às sociedades afluentes. O caso dos países subdesenvolvidos não é diverso, porque os recursos tecnológicos da propaganda e do anúncio também já lhe chegaram e não lhe será possível repetir a história dos sistemas escolares, mas adaptar-se às formas mais recentes da escola de hoje. Está claro que concretamente seu problema é diverso. A sua luta não é ainda para comandar a produtividade, e, mas para chegar à produtividade. A sua busca pelos bens materiais é muito mais imediata e dispensa os esforços da Madison Avenue. Paradoxalmente, entretanto, o espírito do anúncio e da propaganda lhe chegam antes de haver podido mudar sua estrutura social para se fazer uma sociedade científica de alta produtividade. E, por isto mesmo, o anúncio ainda é mais tragicamente irônico. Somos pela propaganda condicionados para desejar o supérfluo, para atender a necessidades inventadas, antes de haver atendido nossas reais necessidades.

Também, portanto, haveremos de ter novas escolas e novos mestres, embora venham ser eles aqui mais os iniciadores do método científico nas escolas do que os simples adaptadores das escolas das sociedades afluentes já em pleno domínio da produção e do progresso científico. Como marchamos, entretanto, para uma situação idêntica, cumpra-nos esforçar-nos para queimar as etapas e construir a sociedade moderna com uma escola ajustada ao tipo de cultura que ela representa. Todas essas considerações nascem de uma atitude de aceitação do progresso científico moderno, de aceitação das terríveis mudanças que este progresso está impondo à vida humana e da crença de que ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio poder criador. Todo o nosso passado, nossos mais caros preconceitos, nossos hábitos mais queridos, nossa agradável vida paroquial, tudo isto se levanta contra o tumulto e a confusão de uma mudança profunda de cultura, como a que estamos sofrendo. A mocidade, contudo, está a *aceitar* esta mudança, é verdade que um tanto passivamente, mas sem nada que lembre a nossa inconformidade. A mudança, todos sabemos, é irreversível. Só conseguiremos restaurar-lhe a harmonia, se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano. O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana.

Ao alvorecer da vida de pensamento racional que deu origem a nossa civilização ocidental, os primeiros professores tiveram em Sócrates o seu mais significativo modelo. Nada menos podemos pedir hoje ao professor de amanhã. Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal.

POSFÁCIO

Muito possivelmente, ao tomar contato com este livro, ao leitor ocorreu perguntar: o que havia levado Jaqueline Moll, Libânia Xavier e Carlos Wagner Costa Araújo a republicarem textos antigos de Anísio Teixeira, tendo o Brasil diante de si tantos desafios a superar na educação nacional após quase dois anos de pandemia e no vórtice de um desgoverno que atingiu o Ministério da Educação e vários de seus órgãos assessores? Passados mais de 60 anos em alguns casos e mais de 90 em outros, o que haveria ainda de atual nos escritos do educador baiano? Ao terminar a leitura, entretanto, a indagação que lhe vem é outra: por que esta publicação tardou tanto sair? Ou, ainda, por que os debates coligidos nos documentos parecem tratar de questões contemporâneas?

Não é acurado dizer que se mantêm hoje as condições conjunturais às quais os textos se referem. No presente, assistimos estarecidos o governo federal colocar como prioridade educacional a aprovação do projeto de lei que regulamenta a educação domiciliar, alterando as Leis 8069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), para benefício de prováveis 30 mil famílias, de acordo com os cálculos da Associação Nacional da Educação Domiciliar; enquanto os 47,3 milhões de matriculados na educação básica (mais de 80% deles alunos e alunas da rede pública, conforme PNAD de 2019) aguardam por iniciativas que revertam os efeitos adversos da suspensão de aulas presenciais, em uma relação colaborativa com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Se não há paralelos entre a situação de biossegurança que enfrentamos na atualidade com os acontecimentos sociais entre 1930 e 1960 no Brasil, em termos estruturais captamos regularidades. A *homeschooling* tornou-se uma bandeira das disputas políticas em torno do processo de escolarização muito recentemente. No entanto, as bases sobre as quais se assenta, como o direito da família e das Igrejas precedendo o interesse comum no estabelecimento da legislação educacional, ou a defesa de privilégios de grupos sociais em detrimento do anseio de amplas parcelas da população, permanecem em vitalidade. Alteraram-se os atores políticos, mas o traço excludente da sociedade brasileira, marcada por quase quatrocentos anos de escravidão, evidencia-se em projetos autoritários que visam setores restritos, deixando ao largo a maioria dos brasileiros e brasileiras.

Anísio escrevia nos anos que antecederam dois regimes de exceção: o Estado Novo, da era Vargas, e a ditadura militar. Por ambos foi perseguido e, ao último, deu sua vida. Se os textos, reunidos neste livro, foram publicados em momentos democráticos, não escondem as tensões que atravessavam historicamente o tecido social e que iriam, em curto período de tempo, revelar sua face opressiva. É nesse sentido que soam com familiaridade muitas de suas palavras: ecos distantes de um presente que se anuncia para nós e contra o qual devemos estar prevenidos. Talvez este seja, aliás, o grande alerta que esta publicação anuncia: ao recuperar os embates em defesa da educação pública no passado, afirmar que a luta não acabou e que hoje, como ontem, é necessário manter a vigilância na salvaguarda da soberania popular como alicerce de uma educação sem privilégios.

Se, como afirma Roger Chartier, os títulos são protocolos de leitura, o escolhido para dar nome a este livro não podia ser mais preciso. Diria até cirúrgico. Afinal, nada é mais urgente e central, nos

dias atuais, que nos lançarmos em combate pela preservação do caráter democrático da educação pública. E Anísio Teixeira é um fiel amigo de armas. Que sua lucidez e determinação nos sirvam de estímulo!

Professora Diana Gonçalves Vidal
Professora Titular da Universidade de São Paulo
Verão de 2022

Impressão e acabamento

EGBA

GESTÃO DA INFORMAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO

Rua Mello Moraes Filho, n. 189, Fazenda Grande do Retiro

CEP: 40.350-900 – Tels.: (71)3343-2837/2838/2820

Salvador-Bahia

E-mail: encomendas@egba.ba.gov.br

Caminhar pelos documentos históricos deste volume I, pode promover um encontro do leitor com a obra de Anísio Teixeira (1900 - 1971). A transcrição dos documentos organizados neste livro são escolhas para facilitar o entendimento e promover perguntas, análises e interpretações deste período da educação brasileira.

Anísio lutou por toda a vida por uma sociedade sem privilégios, sofreu perseguição político-ideológica e foi silenciado. A obra construída ao longo de sua vida é motivo para a promoção do debate sobre a educação básica, na atualidade.

