

Coleção

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

Volume II

POR UMA ESCOLA COMUM PARA A FORMAÇÃO  
DO POVO BRASILEIRO:  
de dia letivo completo e currículo integral

Os textos reunidos neste volume apontam a amplitude do horizonte da educação integral, na obra de Anísio, materializada na escola de dia inteiro e no currículo integral, com diversas possibilidades formativas. Apresenta a experiência da Escola-Parque/Escola-Classe de Salvador (BA) como uma matriz pedagógica que permite vislumbrar a universalidade da infância pensada por Anísio para uma educação plena.

A experiência anisiana mostra que é possível reinventar o trabalho pedagógico, alargando o currículo e proporcionando contato com a arte e suas linguagens, com o trabalho, com a ciência e com a vida, para transformar a realidade e o universo da escola.

A discussão da educação integral com jornada ampliada sempre será uma necessidade permanente a ser inspirada na obra de Anísio Teixeira, assim como foi o Programa Mais Educação, desenvolvido no Brasil inteiro, pelo governo federal, no período de 2007-2016.



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

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

VOLUME II

POR UMA ESCOLA COMUM PARA A FORMAÇÃO DO POVO  
BRASILEIRO: DE DIA LETIVO COMPLETO E CURRÍCULO INTEGRAL

ORGANIZADORES/AS  
JAQUELINE MOLL  
LIBÂNIA NACIF XAVIER  
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

**POR UMA ESCOLA COMUM PARA A  
FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO:  
DE DIA LETIVO COMPLETO  
E CURRÍCULO INTEGRAL**

**SALVADOR – BA  
2023**

**Capa:**

Rubervânio Lima

**Ilustração da capa**

Painéis dos artistas modernistas baianos: Mario Cravo Junior, Carybé, Carlos Bastos, Jenner Augusto, Maria Célia Amado e Djanira, que ilustram a força do trabalho, a evolução do trabalho, trabalho e costumes, ofício do homem e evolução do homem. As obras estão localizadas na Escola-Parque, bairro da Liberdade, em Salvador/BA

**Revisão:**

Jaqueline Moll, Carlos Wagner Costa Araújo, Claudia Cristina Pinto, Iula Santanna Teixeira, Rachel Costa de Azevedo Mello, Tatiane Santana Cavalcante

**Digitação dos textos:**

Chanauana de Azevedo Canci, Caroline Luisa Ludwig Fuhr, Luciana dos Santos Célia, Marcos Antonio Pinto Ribeiro, Natálie Rodrigues, Renata Barcelos e Thiago Dutra

**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 / Por uma escola comum para a formação do povo brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral / Jaqueline Moll [et al.]; organização: Jaqueline Moll. 1. Ed – Bahia: Empresa Gráfica da Bahia – EGBA, 2022.

Outros autores: Libânia Nacif Xavier, Carlos Wagner Costa Araújo

ISBN 978-65-00-46529-7

1. Educação – Pedagogia – Escola Pública – Ensino – Aprendizagem – História da Educação – Educação Integral

I. . Moll, Jaqueline, Libânia Nacif Xavier. 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 - ESCOLA E DEMOCRACIA NO BRASIL .....	23
1.1. ESCOLA PÚBLICA É O CAMINHO PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL .....	23
1.2. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	25
1.3. A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA .....	32
PARTE II – A ESCOLA COMUM PARA O POVO BRASILEIRO.....	45
2.1. EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO .....	45
2.2 UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA INTEGRAL NO BRASIL .....	63
2.3. CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO.....	71
2.4. A ESCOLA SECUNDÁRIA EM TRANSFORMAÇÃO .....	74
2.5. AS ESCOLINHAS DE ARTE DE AUGUSTO RODRIGUES .....	84
2.6. VILLA-LOBOS NAS ESCOLAS.....	86
PARTE III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA COMUM.....	89
3.1. ESCOLAS DE EDUCAÇÃO.....	89
POSFÁCIO .....	97



## 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 per-

guntas 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

Escrever um Prefácio é uma distinção que se apresenta como uma incomensurável honra, configura-se como uma primícia situacional, expressa em si uma elegante condição. Tenho recebido, nessas quase quatro décadas de magistério e de militância teórico-prática pela Educação, muitos e preciosos convites para prefaciá-lo e, de certa maneira, apresentar ao grande público, na maioria das vezes, algumas obras escritas, outras vezes, a publicação de sistematizações de pesquisas de colegas, de pesquisadores e de alunos (as) que, junto comigo, enfrentam a luta de buscar decifrar a sociedade brasileira e, dentro dela, a prática social da Educação, sobretudo nesses tempos difíceis e complexos que temos vivido. Sempre agradeço o gentil convite e, aceitando, busco perscrutar o melhor daquelas páginas que tenho orgulho de receber, como um leitor primacial e com a possibilidade de emitir um juízo indicativo. Prefaciá-lo um livro, apresentar um texto, condensar valores e juízos a um escrito é uma das grandes alegrias que tenho cultivado nesses anos todos – já longos – de inserção educacional e política.

Mas, receber um convite para prefaciá-lo um texto que se propõe a atualizar, a recontextualizar e a interpretar, de maneira resignificada, o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971) passou a ser uma incumbência que me tirou do eixo, que me provocou experimentações diversas daquelas de natureza serena e agradável, mas comuns, em meu ofício de ensinar e de formar educadores. Sempre tenho imaginado que, por distanciamento histórico e por maturidade, somos chamados a prefaciá-lo e a apresentar as obras de pessoas de nosso meio, de nosso ambiente e, na maioria das vezes, de escritores, de pesquisadores e pesquisadoras mais jovens, outras em processo de amadurecimento teórico e prático, para os quais acabamos contribuindo até pela ancestralidade, acadêmica e pessoal. Não é esse o presente caso. O nome e a trajetória de Anísio Teixeira avolumam-se a cada momento que revisitamos seus textos, que investigamos criteriosamente seu singular trabalho formativo e aquilatamos seu percurso pedagógico e político. Como escrever um Prefácio para alguns dos mais preciosos textos, criteriosamente coletados e compilados, do grande educador Anísio Teixeira? Quem sou eu para “prefaciá-lo” ou “apresentá-lo” Anísio Teixeira? Essa situação causou-me um espanto, que em grego também se reconhece pela etimologia de “*pathos*”, algo próximo de *encantamento*, *sofrimento*, *admiração* e *medo*. Isso mesmo, medo *pedagógico*, sim senhor! Mas, medo.

Desse modo, para não declinar do pedido, em vista da grandeza do propósito de seus idealizadores, busquei escrever algumas linhas na direção de expressar meu já nominado encantamento, pelo reencontro com Anísio, nascido de meu próprio processo de resignificação e de releitura, dos textos de Anísio Teixeira, encontrados nessa obra. Trata-se muito mais de um *testemunho* do que, efetivamente, de uma apresentação ou de um prefácio, no sentido clássico do termo. Quero registrar aqui – essa é minha intenção – as simples e humildes ressonâncias que a releitura desses textos produziu em mim, nesses dias difíceis, deste ano que se apresenta como um *ano-Esfinge*, diante de todos nós, a nos interpelar de maneira peremptória: – Decifra-me, ou eu te devoro! Teremos que encontrar razões para decifrar a Esfinge.

Feitas essas considerações iniciais, recomponho-me, na direção de expressar esse testemunho, como pesquisador e como educador, mais ainda como cidadão e como pessoa, diante da obra grandiosa e da envergadura paradigmática do pensamento de Anísio Teixeira. Para mim, Anísio Teixeira foi um dos mais criteriosos e corajosos educadores da história da Educação do Brasil. Seu trabalho teórico e sua compreensão política e pedagógica representam uma ruptura estrutural com a conceituação an-

terior e conservadora da Educação e da Escola no Brasil. O século XX foi seu tempo e seu espaço de movimentação política e educacional.

Em 1959, o segundo grande documento educacional do Brasil, daquela conjuntura, identificado como Manifesto dos Educadores, conhecido mais comumente pela denominação “Manifesto dos Educadores Democráticos – Mais uma vez convocados”, como nos ensina Romanelli (1973), buscava sensibilizar a república populista com a orgânica ressignificação do paradigmático Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova de 1932, documento de abertura de um debate nacional sobre a Educação Pública no Brasil. Sua tese central era de que não haveria como promover o desenvolvimento econômico da nação brasileira sem o correlato avanço da democracia, da promoção da educação para todos, da expansão da cultura nacional, da superação dos históricos e dos atávicos anacronismos que perduraram na dinâmica da prática social do país. Essa compreensão acentuou a ruptura entre o “velho” e o “novo” na conjuntura temática e política da Educação no Brasil.

Dessa forma, podemos entender que as conjunturas de 1932 e de 1959, cenários históricos de duas sínteses de forças e de ideias, que geraram dois grandes manifestos pela Educação nacional, somente poderão ser entendidas se localizarmos no centro do debate travado a questão da educação nacional – universal, gratuita, estatal, pública e obrigatória –, como base de uma nova economia, de natureza industrial-urbana, e como fundamento de uma nova sociedade e cultura, identificada pela concepção liberal moderna de democracia e de esfera pública. Anísio Teixeira é um dos principais interlocutores desse pensamento, retratado por seus escritos, ainda tão coerentes e convocatórios, mesmo diante da gigantesca transformação quantitativa que as décadas recentes impuseram à organização da Educação brasileira. Como estudioso, como gestor da educação de seu estado, a cálida Bahia, como intelectual que dirigiu a CAPES e praticamente criou o INEP, como produtor de projetos de Universidade e gerador de novos conceitos de Educação, tais como a Escola Classe e a Escola Parque, a Educação Integral, a escola voltada para a vida, – seus trabalhos e suas intervenções ainda estão presentes e organicamente atuantes.

Tratava-se, naqueles dias, de garantir a defesa da Educação pública como base estrutural da democracia e como alavanca da modernização social, cultural e econômica, do Brasil, na versão de Anísio Teixeira e dos amplos setores que firmaram os dois Manifestos já citados. Intelectuais socialistas, comunistas e liberais integravam-se na leitura da centralidade da transformação econômica, cultural, política e educacional do Brasil. São tempos que necessitam ser revisitados, para firmar a dialética histórica e reconstituir a perspectiva da materialidade das condições objetivas para a produção de novas formações estruturais, bem como para a produção ou reforço de novas políticas públicas educacionais, ainda tão necessárias, na direção da universalidade e do direito à Educação para todos.

Anísio Teixeira assinava o Manifesto dos Educadores (1959), juntamente com memoráveis brasileiros e brasileiras daquele momento. Não é meu propósito escrever sobre esse fenômeno ou interpretar esse documento e sua pertinência. Somente tomei como base esse eixo propositivo, para destacar a envergadura histórica, política e educacional, de Anísio Teixeira. Nessa década, sua atuação e suas ideias pautaram o debate e alinhariam as propostas mais avançadas sobre Educação, como poderemos reencontrar no presente volume. Também esse 1959 foi o ano em que nasci. Dessa forma, reveste-se essa menção de especial importância, a justificar essa convocação que me foi endereçada, no sentido de recompor a atualidade vigorosa da intervenção de Anísio Teixeira na educação e na formação cultural e política da sociedade brasileira do tempo dele, do meu tempo e do tempo de todos nós.

Os textos de Anísio, tão sensivelmente recolhidos e compilados aqui pelos organizadores dessa obra, falarão por si mesmos, e bastará acompanhar as partes e seguir a criativa proposição dos itens que estão dispostos no livro como um todo. Seja na argumentação histórica e científica, seja na paciente exposição de causalidades, seja na corajosa crítica ou na convincente exposição de conceitos e categorias, a leitura agradável que espera o leitor está garantida, pelo bom gosto, pela pertinência crítica e pela fina atualidade dos mesmos, até mesmo pela feliz coleta de seus idealizadores. Vou procurar unicamente,

para ajudar a motivar a leitura, demonstrar algumas considerações que julgo oportunas, sobre o criativo e corajoso educador, gestor, pedagogo e cientista social Anísio Teixeira. Peço a compreensão de todos para a simplicidade de minhas indicações. Espero que possam lançar alguma luz a essas confusas interdições que se costuma manter nas sinecuras acadêmicas.

*Anísio Teixeira é um pensador original e criativo.* Sua formação era diversa da Pedagogia. Estudou em Colégios Jesuítas, conviveu no seio orgânico da aristocracia baiana do cacau, viveu a dinâmica da sociedade americana e experimentou suas potencialidades, aproximou-se do pensamento liberal e do pragmatismo filosófico de John Dewey (1859-1952), seu inspirador, mas nunca perdeu o senso do Brasil e de sua gente. Pois, no conjunto dessas disposições históricas e contextuais, está patente, nos textos, que Anísio fez esclarecidas opções por uma criteriosa concepção de educação como fundamento da democracia. Os textos aqui recuperados e ressignificados demonstram a presença desse pensador original, a partir de categorias rigorosamente dispostas, da concepção democrática de sociedade, a denominada como a *deep democracy* de Dewey, que não se confunde com o tutelado e hipócrita argumento populista de votar e ser votado, ou do suposto direito de ir e vir, abstratamente tomado. A *democracia profunda* exige uma igualdade de condições humanizadoras e decreta a cabal desarticulação das formas e das expressões de tudo o que é privilégio e cruel desigualdade, perversa e condenável. Anísio Teixeira não poupa palavras para condenar a sociedade de privilégios e a regência dessa ideologia sobre a educação e a escola.

*Anísio Teixeira é um educador.* Sei que muitas distinções acabam sendo somente formais, mas compreendo que o educador, aqui tomado no seu sentido amplo, é aquele sujeito histórico que articula a teoria e a prática, que se constitui na leitura crítica do fenômeno educacional e escolar e se supera na proposição real, material e institucional, de uma nova organização do território e do espaço educacional e escolar, acaba sendo a mais completa e inteiriça definição. Há teóricos excelentes, em nosso país, que se constituem no campo da crítica, e estes intelectuais são fundamentais. Há administradores, gestores e pessoas inovadoras, práticas e agradáveis, esses são igualmente importantes em nossa história. Mas há os educadores, os que superam estritamente a leitura pedagógica pela proposição institucional e *prática*, pela política, pela organização e compreensão da tensão do *chão da escola*, com sua dialética constante e exigente – estes são os imprescindíveis. Essa é a lavra de Anísio Teixeira. O educador baiano e brasileiro é um dos mais destacados e originais educadores do Brasil. Pensou a Educação, criou escolas, mudou currículos, transformou práticas, inventou universidades, mudou espaços, abriu sendas e quebrou tradições, superou liturgias de privilégios e desarticulou narrativas e discursos desonestos que se hegemonizaram na ciência e na realidade da escola. Poderão ver sua preocupação com as escolas infantis e com os professores, com o currículo e com a *democracia curricular*, aqui lembrando os conceitos que embasam nossa atual concepção de *escolas socialmente justas*.

*Anísio Teixeira é um cientista social estudioso e prudente, criterioso e transformador.* Não se pode continuar essa perniciosa prática de rotular as pessoas e de embotar, no simulacro, seu pensamento. Anísio busca ampliar o conceito de Educação e de Escola Nova. A história é um processo de disputas de projetos, políticos e ideológicos, e há sempre momentos de sínteses, que configuram disposições de maximização da *consciência possível*. Anísio Teixeira representou o que de mais perto de uma transformação educacional tivemos. Suas leituras sobre a realidade escolar e sobre as bases sociológicas do Brasil – as páginas próximas demonstram isso – sempre estão pautadas em estudos, causalidades, estatísticas, leituras socioeconômicas, manejadas e temperadas pelo rigor sociológico e pela clareza política, sempre na pinça da *deep democracy* e da apresentação da potencialidade humanizadora da identidade dos sujeitos, alcançando os excluídos e marginalizados. Anísio nunca rejeitou a leitura das contradições de classes vivenciadas e compreendidas no âmago da sociedade, da educação e das escolas brasileiras.

Enfim, o texto que encontrarão pode referendar muito mais do que anuncio aqui, nesse simples e esperançoso prefácio. De que a leitura de cada um de vocês seja o *elán* para retomar e visitar o perfil desse grande educador, não evidentemente para tecer elogios passadistas, mas para aprender com sua

dialética crítica, a recompor as lutas, a esgrimir os conceitos e a empreender os enfrentamentos exigentes, postos na atualidade. A educação brasileira encontra-se hoje diante de uma encruzilhada histórica e política: de um lado os apelos e as tipologias analíticas e inspiradoras para a integração da precária estrutura educacional do país aos ditames do mercado internacional sob a batuta da mercantilização e do neoliberalismo e, de outro, a educação como direito e o direito à educação, definida pela Constituição Federal de 1988 como “direito subjetivo e social, dever do Estado e da Família” (Art. 205). Essa encruzilhada deverá ser o contexto de um longo e exigente debate e um penoso e difícil enfrentamento político.

Para essa conjuntura, o começo de uma nova década do terceiro milênio, a inspiração na grandiosa obra de Anísio Teixeira poderá ser uma salutar medida, para reconstituir as esperanças e reencetar os enfrentamentos necessários. Não se trata de questões voluntaristas, diria Teixeira: é a marcha da história e a determinação das condições sociais e políticas. Essa é nossa mensagem de esperanças e de busca de lucidez, em tempos tão exigentes!

Campinas, verão de 2022

Professor César Nunes  
Professor Titular de Filosofia e História da Educação  
Faculdade de Educação – UNICAMP

## DIALOGANDO COM ANÍSIO – NOTAS DOS ORGANIZADORES

*Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).*

Dentre os aspectos estruturais para a construção da educação pública, pensados e realizados por Anísio Teixeira, dos anos 1920 aos anos 1960, décadas de sua vida dedicadas ao Brasil, tristemente interrompidas pelas ditaduras que atrasaram em pelo menos um século o desenvolvimento nacional e pelo seu trágico desaparecimento, tem lugar especial o desenho do projeto escolar, tanto como ação das políticas públicas a serem garantidas pelos governos, quanto pelas práticas pedagógicas sustentadas por coletivos de professores e gestores educacionais, a serem preparados para esta tarefa. Seus escritos são perpassados por diagnósticos precisos e análises cuidadosas, escancarando uma realidade brutal e continuada de exclusão da escola, seja pela reprovação em massa – como regra na educação brasileira – ou pela chamada evasão escolar, naturalizada em discursos culpabilizadores das famílias e dos próprios estudantes, por um fracasso estruturado pela própria organização escolar do Brasil

As denúncias contidas nesses escritos, a partir das obras de Anísio, nos mostram que em momento algum, motivaram o autor a desistir da escola pública. Muito pelo contrário, motivaram em sua obra, a partir de inspirações humanistas e democráticas, um leque amplo de proposições que permitissem assegurar – em palavras mais contemporâneas – acesso, permanência com qualidade e condições para prosseguimento nos estudos, ou seja, educação garantida como direito de todos e dever do estado.

Na perspectiva desta compreensão, considerado seu caráter ainda hoje revolucionário, esse livro, denominado **Por uma escola comum para a formação do povo brasileiro** busca, na extensa obra de Anísio Teixeira, suas reflexões acerca da organização de uma escola honesta e decente para a população brasileira, que assegure a capacidade criadora necessária para gerir, de modo autônomo a própria vida e colaborar para a construção de um país soberano.

A relação entre democracia e escola, estruturante em toda obra anisiana, definida por ele mesmo como causal – sem escola universal, laica, pública, integral, não há democracia – configura a primeira parte do livro.

O texto inicial **Escola Pública é o caminho para integração social**, uma espécie de depoimento para o Jornal Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, em setembro de 1964, constitui uma fonte de resistência, pelo confronto com o que denomina como *espírito monolítico e uniformizante do Estado não democrático*, frente ao necessário *Estado pluralista e democrático*, ao qual associa *o máximo de autonomia às organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir*.

Afirma o lugar da escola pública na garantia de oportunidades iguais, condições necessárias e suficientes, para que as *potencialidades do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, (...) produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação e do cultivo*.

Certamente estabelecia-se o confronto que acirraria o clima político e acabaria por afastar Anísio do Brasil, na diáspora que atingiu intelectuais, artistas, trabalhadores, estudantes, comprometidos com a democracia e o estado de direito.

Ora, em um país no qual a indecisão congênita em relação a universalização da educação, atravessou a ação governamental desde sempre, apesar dos dispositivos constitucionais que definiram, há tempos, a obrigatoriedade da escola e o dever do estado, a voz de Anísio Teixeira soava como uma estridente ameaça ao *status quo*.

Explicitando e insistindo na perspectiva da educação como direito de todos, em contraposição a educação como privilégio de classe, de berço e de sobrenome, sua obra ameaçava, como ainda hoje ameaça, as bases sobre as quais o edifício colonial da sociedade brasileira está construído.

Seguem a este primeiro texto que constitui uma declaração de princípios – na qual Anísio definia contra o que lutava e o que defendia, dois textos nos quais discute a relação entre democracia e educação na perspectiva da história do Brasil, **Democracia e educação no Brasil** e **A transformação da Escola**. Abordando o encontro do velho com novo mundo e as elites que sustentaram, sempre, dois sistemas independentes de educação, reservando para os seus *a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior* e para o povo, *a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal*, aponta os próprios fundamentos para a transformação da escola tradicional na perspectiva de uma *escola de vida e de experiência, para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender*.

Definindo a escola comum, como a escola universal, qualificada, independente de classe social, Anísio insiste nesta denominação em oposição a escola dualista. Muito mais do que falar em *escola nova* que insiste em denominar como escola progressiva, Anísio aponta a escola comum, referência pouco presente nas análises correntes de sua obra.

A segunda parte do livro, **A escola comum para o povo brasileiro**, reúne um conjunto precioso de escritos, que explicita a visão de Anísio sobre a escola pública possível e necessária, materializada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, no Bairro da Liberdade, na populosa periferia da cidade de Salvador (Bahia).

O primeiro texto deste bloco, homônimo ao livro em que está publicado, um dos mais importantes de Anísio, **Educação não é privilégio**, apresenta um extenso estudo acerca da seletividade, do dualismo, do arcaísmo, da exiguidade do tempo e outras características nefastas da educação brasileira, que precisam ser compreendidas e superadas, surpreendentemente, ainda nos dias atuais.

Nos textos seguintes, **Uma experiência de educação primária integral** **Educação primária para poucos e educação primária para todos: a experiência brasileira** e **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**, Anísio aborda a educação primária e secundária, apresentando os desafios para construir uma escola que responda aos anseios da sociedade, apresentando o “ensaio de solução” construído no Bairro da Liberdade (ou da Caixa d’Água) na cidade de Salvador. Pontua a perspectiva de ampliação da obrigatoriedade escolar para seis anos, trazida pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

É relevante lembrar, que a passos lentos, muito lentos, chegamos em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, portanto dos almeçados 6 anos de escolaridade obrigatória nos anos 50/início dos 60, chegamos a 13 anos obrigatórios, mesmo sabendo que a materialização desde direito ainda levará anos para concretizar-se.

No texto seguinte **A escola secundária em transformação**, Anísio insiste em uma *verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas que é a arte e literatura, isto é, o cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas*. Anísio criticava, com veemência, o caráter propedêutico da escola e sua inutilidade para entender e estar no mundo e afirmava, então o lugar imprescindível da ciência, da técnica e da arte na formação da juventude.

Compõem ainda a segunda parte do livro, dois textos lindos, escritos por Anísio a respeito das Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues e da presença de Heitor Vila-Lobos no Serviço de Educação Musical das escolas do então Distrito Federal. Sonhava, em relação as escolinhas de arte, que se tornariam uma *experiência maciça e universal de nossas escolas pois nenhuma atividade é capaz como a educação artística de dar ao ser humano o sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu “eu” e ao seu meio.*

Em relação a Vila-Lobos, Anísio faz uma comparação magistral: *imagine-se Bach dirigindo o serviço musical das escolas da Alemanha! Nada menos fora o que o destino viera oferecer aos meninos e meninas do Rio de Janeiro. Como um educador do povo, ensinou música e canto coral a quem jamais tivera qualquer iniciação musical, sendo ele próprio, o maestro e condutor de coros infantis, de coros de adolescentes e de coros de professores primários.*

Estes textos permitem adentrar no amplo universo de Anísio para pensar o que denominaria de *um currículo completo para uma formação integral.* Na vastidão de sua compreensão de mundo, Anísio incorporava a seu revolucionário pensamento pedagógico, a ideia de que todas as mais qualificadas expressões da cultura e da arte deveriam permear os processos educativos ou a perspectiva de que deveríamos – como tarefa civilizatória – oferecer, aos educandos, o que de melhor tivéssemos em nossa cultura.

Os painéis de Di Cavalcanti, encontrados há alguns anos, sob camadas de tinta, de uma reforma dos anos 70, nas paredes da Escola Municipal Chile, no Bairro Olaria, na periferia da cidade do Rio de Janeiro, foram obra dos anos 30, em que Anísio exerceu o cargo de Diretor de Educação do antigo Distrito Federal, corroborando a ideia de uma formação que transcende a listagens de conteúdos e aponta para o entrosamento do trabalho pedagógico da escola com a arte e a cultura brasileira, que constitui valor para o conjunto da sociedade.

Por fim, com importância igual as sessões anteriores, **A formação de professores para a escola comum**, traz um texto de Anísio que pode ser considerado paradigmático: **A escola de educação.** Tema crucial para a mudança da escola, a formação dos educadores percorre toda a obra de Anísio e coloca-se entre suas preocupações mais centrais: não é possível mudar a escola e as práticas educativas com professores formados nos velhos moldes da repetição, da cópia, das avaliações descoladas dos processos e da passividade obediente dos educandos.

A escrita de Anísio é de arrebatamento a favor da causa da educação pública e sua contemporaneidade e urgência são assustadoras, sobretudo pela distância que ainda estamos de torná-la real, neste país, cuja distopia, revelou-se em toda sua profundidade, nos últimos anos.

Que esta trilogia sirva, também, como porta de entrada para o universo de Anísio Teixeira, nos processos de formação inicial e continuada de professores e gestores escolares e para todos que exerçam na educação, a possibilidade de construção de uma sociedade digna e mais equilibrada.



## PARTE I - ESCOLA E DEMOCRACIA NO BRASIL

### 1.1. ESCOLA PÚBLICA É O CAMINHO PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL<sup>1</sup>

*Correio da Manhã, Rio, 8/9/1964*

O público não é algo de total e de constante, mas “grupos” de interessados, que surgem, ampliam-se, restringem-se ou desaparecem, conforme as irradiações, retrações e expansões da convivência humana. Sempre que certas transações humanas passam a interessar de maneira importante não somente aos que as praticam, mas a terceiros, surge o público. Se as consequências daquelas transações não afetassem a terceiros, essas transações seriam privadas. A educação foi, por muito tempo, e mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerada um interesse privado. Admitia-se certo dever do Estado de promover as letras, as ciências e as artes, mas daí a reconhecer qualquer direito individual à educação a distância foi enorme. A caracterização da educação como direito individual, assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas neste século deveria ser generalizada. Cumpre salientar, nos primórdios do estabelecimento da educação como interesse público, o fato de ser a educação considerada uma necessidade individual e não apenas uma vantagem. Duas tradições, com efeito, surgem com a Reforma religiosa e com o Renascimento no século XVI. Ambos os movimentos acompanham o desaparecimento do homem medieval e o nascimento do homem moderno, animado de nova confiança em si mesmo, ante a descoberta do passado e das possibilidades do futuro. Mas enquanto o homem da Reforma religiosa pensa em termos de um novo indivíduo, com novos direitos e nova participação em seu destino, o homem da contra-reforma continua ligado a uma forma autoritária de crença e saber.

#### **Liberdade e educação**

O livre-exame – declara a seguir – importa necessariamente na educação escolar individual e a contrarreforma católica numa educação coletiva, que bem poderia continuar a ser dada na forma oral e ritual das cerimônias religiosas da Idade Média. É diante disto que o saber – a grande paixão da época – do lado protestante se faz uma necessidade individual e, do lado católico, uma necessidade coletiva, social. Surgem, assim, as duas tradições: a do saber como direito do indivíduo e a do saber como necessidade social, a ser cultivado por poucos, que, por isto mesmo, se fariam privilegiados e distintos. Todas estas esperanças do Renascimento se perdem depois com os terríveis conflitos religiosos que se seguem, somente vindo a renascer no século XVIII, com a espécie de novo Renascimento que é o aparecimento da ideia democrática propriamente dita. Somente, então, o direito à educação de todos e cada um se põe diante do homem, como uma reivindicação fundamental. Mas nem por isto o direito à educação se faz

<sup>1</sup> TEIXEIRA, Anísio. Escola pública é o caminho para a integração social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.52, n.95, jul./set. 1964. p.210-213. In: [Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page \(ufba.br\)](#) Estudo comparativo da educação ao longo da história da humanidade e sua evolução desde a concepção como um interesse privado até o reconhecimento do direito individual à educação, no regime democrático. A sociedade democrática e científica do nosso século está a exigir – para o seu próprio funcionamento e perpetuação – uma educação planejada e intencional, promovida pelo Estado em interação com as organizações locais. Esta conexão é que torna a escola “autêntica”, isto é, o meio pelo qual o indivíduo se integra na comunidade.

efetivo. Outras forças, a que já nos referimos, contribuíram para transformar o novo “individualismo” em uma estranha teoria de autossuficiência do indivíduo, pela qual bastaria deixá-lo “livre” para que, sozinho, atingisse a felicidade, isto é, o saber, o poder e a riqueza. Essa noção de liberdade como algo de negativo, como simples ausência de restrições e constrangimentos exteriores, era uma novidade no mundo. O homem livre grego não era este homem. Não seria, assim, concebida a liberdade nem entre os romanos nem na Idade Média. Essa nova liberdade fundava-se numa teoria psicológica falsa, pela qual a mente era algo de absoluto e capaz de existir por si e de por si abrir o seu caminho.

### **Indivíduo e sociedade**

Voltamos a conceber a liberdade como algo que se consegue, acrescenta – se foram dadas ao homem as condições necessárias e suficientes. Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação e do cultivo. O suposto “ser racional” dos gregos e o suposto “indivíduo” de Stuart Mill são dois produtos altamente elaborados, não sendo inata senão a possibilidade de determinado organismo humano se fazer um e outro, se a sua história, as suas experiências, as pessoas com que conviver e se agrupar, ou seja, a sua educação, a isto o ajudarem. Todos os homens dessa época do século dezenove sabiam que uma sociedade selvagem produz o selvagem. Que uma sociedade “pré-lógica” cria uma mente “pré-lógica”. Imaginavam, então, que uma sociedade racional criaria uma mente racional. Mas, onde estava a sociedade racional? Os poucos homens que chegavam a essa vida racional, só eram racionais em certos aspectos e em condições muito especiais. O mito do “animal racional” e o mito da “soberania” do indivíduo, como algo de inato e espontâneo, desfizeram-se, assim, por entre as obscuridades e as luzes da nova psicologia do século vinte.

### **Civilização tecnológica**

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não podia – esclarece o professor Anísio Teixeira – considerar a sua perpetuação possível sem um aparelhamento escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos da educação já não eram possíveis. Com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável. Na grande sociedade, o problema da educação do homem se torna algo espantoso. Nenhuma complacência se faz mais possível. É devido a isto que vemos os Estados Unidos elevarem, em muitos Estados, a educação obrigatória até aos dezoito anos, a Inglaterra, até aos quinze e dezesseis e assim por diante... E nada disto será bastante, pois não se trata tão somente de atendê-la, mas de reconstruí-la, de dar-lhe novo sentido, de descobrir meios e modos de ensinar o que ainda não foi ensinado, isto é, a pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa. Pode-se agora perceber o quanto é notório o novo interesse, a nova necessidade da educação. Haverá, por certo, educação privada. Será mesmo conveniente que não desapareça todo um esforço, que se somará ao do Estado, na grande experimentação educacional do presente e do próximo futuro. Mas o empreendimento se irá tornar tão dispendioso e tão amplo, que em sua maior parte será inevitavelmente público.

### **Estado pluralista e democrático**

Para nós, o público e as formas pelas quais o Estado o representa são coisas relativas e plurais, dotadas as formas do Estado de extrema flexibilidade de organização. Nenhum outro interesse público exigirá uma forma tão especial do Estado quanto o da Educação. As escolas deverão ser, assim,

organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenes aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isto perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e multiplicidade dos órgãos locais de controle.

O Estado pluralista e democrático é, por natureza, contrário ao espírito monolítico e uniformizante do Estado não democrático. O medo ao Estado como Estado ainda é uma sobrevivência das teorias do século XIX, do Estado mal necessário. O Estado de hoje é apenas o representante dos interesses dos diversos “públicos”, sempre que tais interesses se fazem suficientemente importantes para passar a exigir o controle dos agentes públicos, puros delegados estes daqueles seus representantes. A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condições *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação.

## 1.2. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Educação é um direito. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. 221p. p. (55-68)*

Desde que surgiu, foi o Brasil um episódio de expansão individualista iniciada pelo Renascimento e as grandes descobertas do século XVI. Não sendo, porém, direta a associação de Portugal com o movimento de fermentação social e de ideias, então reinante na Europa, a grande participação do pequeno país no ciclo de navegação representa antes um resultado, um efeito daquele movimento.

Metrópole e governo local, na colônia distante, não eram, assim, portadores de ideias novas, mas de formas feudais e senhoriais de organização social e de restauração, pela Contrarreforma, das ideias religiosas medievais.

Nem por isso, entretanto deixaram de medrar aqui as ideias de liberdade e, com a independência, três séculos depois nós fazíamos monarquia constitucional e, depois, república democrática.

Ora, se a democracia moderna constitui transformação social nada menos do que revolucionária para os países que lentamente se afeiçoaram a tais ideias por lhes haver dado origem, que dizer de um país que as adotou em relação contra as suas tradições mais arraigadas de patriarcalismo, se não de feudalismo, de escravismo e de aristocracia e até de tentativas de restauração teocrática, com as reduções jesuíticas.

Os germes na nossa democracia brotaram, assim, a despeito do caráter autoritário de nossas instituições. A liberdade vinga ante a ineficácia das restrições, a distância e o abandono, e nunca por qualquer estímulo da organização social, que esta era antes da restauração teocrática ou absolutista. A isto se opunha, entretanto, o alvoroço do novo mundo. Aventura, oportunidade e a grande licença da geografia: *Ultra aequinoctium non peccatur*.

Os restauradores da fé, oriundos das providências mais presas à velha ordem católico-medieval, viram-se aqui convocados à liberdade, predispostos à democracia. O homem que parte é um homem que se desliga. A conquista repetia a atitude nômade e convém não esquecer que, oposta à sedentária, era a civilização nômade que guardava nas épocas hoje remotas o espírito de liberdade e o sentimento do novo.

Os propósitos expressos da grande empresa da fé – este último grande movimento, por intermédio de suas províncias mais fiéis, do poder papalino, envolto no tumulto final do seu crepúsculo na Europa, para criar, fora do velho centro da civilização, pela Contrarreforma, um novo mundo medieval e teocrático – desmanchavam-se, perdiam-se nas grandes extensões abandonadas do continente

recém-descoberto, em conflito com a desvairada confiança do novo indivíduo, que a Europa a despeito de tudo, estava a gerar.

O século XVI iniciava, com efeito, a época moderna, época que se caracterizava pela renovação intelectual e pela descoberta do método experimental, ou seja, da ciência. De uma civilização baseada na *tradição* passava-se a uma civilização baseada no *conhecimento* e no *saber*, saber e conhecimento, pela sua própria natureza, mutáveis e relativos e, portanto, destinados a criar permanente mudança, permanente experimentação e permanente possibilidade de progresso.

Entrava, assim, a civilização europeia em um processo de mudança, e mais do que isso: era ela própria, por sua mola mais profunda, que promovia a mudança. A ênfase no indivíduo que a vinha distinguindo não decorria tanto de lhe serem dadas novas oportunidades de êxito pessoal – o que seria mais um subproduto do que algo de essencial – quanto de se constituir ele, o indivíduo, a sede do aparecimento de novas ideias e com novas ideias do conhecimento.

A humanidade sempre progrediu devido à contribuição de indivíduos. Mas o que havia agora de marcante era a institucionalização, digamos assim, dessa capacidade e o cultivo da liberdade necessária para que tal contribuição se fizesse frequente, contínua e, afinal, quase sistemática, como já é nos dias de hoje.

Tal tendência da civilização entrou em conflito com tudo que havia de mais fixo, na ordem anterior. Era a glorificação do novo. E toda a estabilidade humana se fundava na segurança e na certeza do que era velho. Quanto mais antiga a tradição, mais sagrada ela era. Os nossos pensamentos são, mais que tudo, hábitos e os mais arraigados dos hábitos. Não seria, pois, sem grandes dificuldades, que o homem se habituaria à nova forma de pensar.

Por isso mesmo, as transformações ocorrentes e tornadas inevitáveis não foram aceitas senão como imposições dos fatos, com relevo nos resultados indiretos e não na reconstrução do caráter da civilização e dos hábitos e atitudes mais fundamentais e queridos.

A despeito de tudo, as condições permitiram que “alguns” indivíduos (e não “o indivíduo”) irromperam de dentro do tecido tradicional e rígido da sociedade como algo incontrolável, assumindo novas liberdades em face das oportunidades e constituindo-se num fermento a mais de mudança a se juntar às demais causas e transformações em curso.

Nada disso, porém, chega até aqui. A renovação intelectual da Europa do século XVI somente se manifesta pelo espírito de cruzada da Contrarreforma. São os jesuítas que acompanham os aventureiros, os degredados e, por último, os restos da fidalguia que Portugal conseguiu nos mandar. A empresa era tudo que havia de mais contraditório: exploração econômica e missão jesuítica. Aventureirismo e delírio teocrático. Pouco depois, os escravos, caçados na África, para ajudar aqui a fundação de uma nova terra para Jesus! Até os jesuítas os admitiram na obra de construir o Brasil, que, segundo eles, era a *sua* empresa...

Os fatos foram mais fortes. E a “empresa” jesuítica resultou afinal numa colônia que supera todas as expectativas. O açúcar e o ouro dão-lhe riqueza e mesmo opulência. A organização autoritária e patriarcal das plantações casa-se com o espírito de aventureirismo do ouro e das bandeiras e, passados três séculos, emerge desse período prolongado de segregação, sob a vigilância de um reino, servido por leis brutais de segurança, um Brasil cujos indivíduos rivalizavam com os contemporâneos de outras regiões, menos flageladas de autocracia e autoritarismo, no indomável espírito de autonomia.

Dir-se-ia que a própria subordinação excessiva do indivíduo acabará por dar origem a esse espírito de liberdade. Mas não é verdade. A tendência da humanidade, em virtude de hábitos milenares, é a submissão e a obediência. O espírito de liberdade, se não encontrar condições particularmente estimulantes, não se desenvolve. Para vencer a tremenda hostilidade do próprio homem a tudo que é novo, a tudo que o obrigue a pensar de novo a sua própria vida, o espírito de liberdade precisa ou de espaço para escapar à ira do homem, ou de recursos institucionais de segurança para se poder afirmar.

No Brasil deve ter sido o espaço geográfico o grande construtor do espírito de liberdade e de tolerância. Ideias, instituições, costumes, raças, tudo caía no desmesurado brasileiro e se esgarçava, se diluía, se misturava em suas imensas extensões.

Mas além do desmedido, tínhamos o novo. Não viviam nas tribos indígenas o estado “natural” a que se iria referir Rousseau? Essa forma de vida totalmente nova não podia deixar de abalar, com o mais forte dos argumentos, o do exemplo, toda a rede de ferro das ideias, dos costumes, das instituições desses europeus quase medievais do velho Portugal.

Deste modo, em proporções diferentes e sob outro ângulo, também aqui, como na Europa renascentista, foi vivo o conflito entre o novo e o velho. De Portugal se havia trazido uma roupagem antiga e já na Europa serôdia para o berço do continente recém-nascido. Mas a separação logo se fez entre tais instituições e o meio, entre o espiritual e o material, lavrando, no que se considerava este último campo, desabrido sentimento de licença, desordem e rebeldia, guardando-se no outro a aparência e a aceitação.

A ausência de integração das duas forças, mais do que isto, a sua contradição profunda, não permitia os benefícios de nenhuma sequência e confusão. O País nascia em estado de dissolução. A luta dos padres e dos governos para dar ordem e espinha dorsal à nova estrutura social é a história dos primeiros séculos.

Pouco a pouco, o brasileiro, alimentando, sem dúvida, certo espírito de autonomia individual, mais sentido do que formulado, viu-se inserido em uma ordem patriarcal que separava o país em duas estruturas sociais, a da chamada elite e a do povo, está, subdividida ainda em massa do campo e das cidades, sem falar nos escravos, força da base a sustentar e servir o país católico e medieval, nas suas vicissitudes, nestas plagas americanas, até o findar do século XIX.

Os novos princípios e as novas ideias começaram, neste século, a agitar a elite, retomando as velhas raízes libertárias do país e transmitindo à formulação do sentimento democrático, como que a vitalidade espontânea do corpo jovem da nação, até então mantido, entretanto, dentro dos limites de um passado obsoleto e arcaico.

Tentavam-se reformas, mas, como as mesmas eram da cúpula, e representavam mais veleidades generosas de parcelas intelectualizadas da classe dominante do que movimentos amadurecidos de reivindicação, caíam no vácuo e se desfazem em formalismos e ficções. A realidade era o país dual, repartido entre elite e povo, aquela com os seus fundamentos patriarcais aluídos, mas ainda dominante, e o povo, estagnado e submetido.

A teoria liberal da economia e do Estado constituía, contudo, uma força nova que iria atuar no sentido da transformação da classe patriarcal e da formação da classe média brasileira.

Embora sem entrar na análise dos fatores de ordem econômica que davam motivo a essa modificação da estrutura social, cabe aqui mostrar como o sistema educacional da nação, apesar de embrionário, já revelava a crise em curso, no dualismo rígido de suas escolas, divididas em dois sistemas, um para a chamada elite e outro para o povo.

Para a elite, composta predominantemente pelos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial, a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior. Para o povo, a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal. Dois sistemas, independentes e estanques.

Reservando-se para si o ensino superior, a classe dominante não expandia o ensino secundário, caminho único de acesso àquele, e, ao mesmo tempo, revelava um entusiasmo meio forçado e manifestamente paternalista pelo ensino técnico-profissional e pelo ensino primário, destinados “ao povo”.

Assim ficou o País até as alturas da década de 1920 a 1930, quando começaram a medrar os primeiros sinais de inquietação, denunciadores do processo de integração política do País. A Revolução de 1930 marca um período crítico dessa integração, que se vai consumir, quinze anos mais tarde, com o estabelecimento de uma constituição democrática e a conquista, ao que parece definitiva, do sufrágio

universal. Até então, a máquina política, embora formalmente democrática, podia ser manipulada pela chamada elite, que se assegurava deste modo, uma representação política homogênea, isto é, limitada ao grupo dominante.

A integração política da nação, acompanhada de um processo mais profundo de integração econômica, só depois de 1930 começa a dar ao Brasil a sua *constituição* verdadeira, com a participação crescente, nas suas formas de poder e de ação, das diferentes classes sociais. A constituição de uma nação não é a sua *lei constitucional* – entre nós, sempre algo de artificial, de outorgado e, sob certos pontos de vista, até de fútil –, mas as verdadeiras, no sentido de reais, relações entre os diferentes grupos sociais no organismo nacional e entre os grupos e o poder.

Nesse sentido é que falamos da *constituição* do país. Esta continuação entrou em processo de modificação e de integração, que passou a impelir o organismo nacional a agir como um todo, e a dissolver propriamente o dualismo, a bifurcação anterior. Trata-se de alteração independente da sua estrutura de classes, pois não as destrói, significando antes a identificação em nível mais alto de todos os brasileiros. A manifestação consciente deste processo integrativo é o chamado nacionalismo que, sob tal aspecto, constitui aqui o mesmo fenômeno que acompanha no século XIX o desenvolvimento político de todas as nações hoje consideradas desenvolvidas.

Operada que seja tal modificação no corpo coletivo da nação, algum processo de equalitarismo entra em trabalho e a antiga bifurcação do país entre elite e massa se desfaz, sobrepondo-se ao pluralismo social de classes e de condições econômicas, numa nova unidade, o país total, em que se identificam e se integram todos os nacionais, com um corpo comum de direitos.

Só então passam a ter sentido as formulações legais de identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais perante a lei, primeiro, depois, iguais em face das oportunidades que a nação oferece.

A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam participar e nele continuar até os níveis mais altos. É a famosa “escada educacional” de Huxley<sup>2</sup>, em que o galgar de um degrau abre sempre o acesso ao degrau superior até a universidade...

Todas as vezes que esta unificação do processo educacional comum se impuser, como se vem impondo entre nós, teremos mudanças estruturais na escola. A primeira fase da fusão representa simplesmente o estabelecimento de passagem dos alunos de um sistema para outro, com a manutenção dos sistemas, mais ou menos sem modificação, embora entrem a ser considerados equivalentes. Na Europa, a reconstrução educacional se manteve, de certo modo, nessa fase.

Nos Estados Unidos, a reconstrução foi mais radical, estabelecendo-se um sistema comum de educação até o 12º grau, ou série, com grande flexibilidade de programa, fundado em um mecanismo de ofertas e opções.

Passada a fase do puro estado liberal, o problema comum das nações democráticas passou a ser o desta transformação do sistema educacional de natureza dual em um sistema de educação comum e contínuo para todos, destinado à formação e à distribuição dos cidadãos, de acordo com a capacidade de cada um, pelas diversas espécies de trabalho de uma sociedade variada e complexa, mas unificada.

Do mesmo modo que, em relação aos aspectos econômicos e “individualistas” da sociedade liberal do século XIX, economistas e filósofos políticos elaboraram as teorias com que puderam justificar o comportamento social, também não faltou uma teoria educacional para o dualismo dos sistemas escolares.

Com efeito, esse dualismo na verdade, de origem social buscou fundamentar-se numa teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciências etc. Na realidade, todas as designações cobrem uma distinção entre tipos de conhecimento, elaborada, ainda, pelos

2 Refere-se a Thomas H. Huxley (1825-1895), naturalista inglês. (N. da E.)

gregos, ante condições similares de dualismo social, ou seja, o conhecimento racional e o conhecimento empírico, considerado aquele o conhecimento teórico e este o conhecimento prático ou não-teórico, aquele destinado aos “homens livres” e o último aos artesãos e escravos.

Assim como a teoria das leis “naturais” da economia – em oposição às intervenções do governo ou estado, que seriam artificiais – e a teoria da “natureza” individual do indivíduo caíram ante esclarecimentos óbvios trazidos à discussão, neste século, assim também teria de cair a teoria dualista do conhecimento.

Com efeito, o método científico ou experimental, descoberto e desenvolvido, depois do século XVI, já não permitiria tal distinção, pois criara um novo conhecimento racional ou teórico, fundado na experimentação e destinado a modificar a prática, que passou a ser uma prática científica, ou tecnológica. Os dois tipos de conhecimento se reencontraram para a sua extraordinária e verdadeira fertilidade. Reconstruídos os dois conhecimentos em um só com duas fases distintas de operação, veio-se a perceber o caráter intelectual de toda a ação prática, desfazendo-se a última e mais resistente dicotomia entre pensamento e ação.

Com efeito, o conhecimento científico passou a ser adquirido por processos controlados de prática, em que a ação humana científica se distingue da ação humana comum por ter em vista resolver os problemas específicos, de natureza teórica, isto é, abstrata e geral, e o conhecimento prático, com perfeita identidade de processos, os problemas de uso e gozo humano das coisas. Em ambas as atividades, o problema intelectual se põe, com desenvolvimento das capacidades de observação, análise e julgamento, especializadas umas e outras para o tipo de problemas a serem resolvidos: “teóricos” ou “práticos”.

Essa identificação substancial dos dois processos de conhecimento teria de abolir, embora não o haja feito ainda, a contradição entre as duas escolas, o que ensejaria a preparação do homem para o conhecimento prático, por formas de trabalho que se distinguem quanto aos problemas a atacar, mas são igualmente intelectuais. O conhecimento humano se destina a resolver os problemas humanos. Os problemas de uso e gozo das coisas são os problemas imediatos, do gosto comum das pessoas; os problemas teóricos são os problemas imediatos, abstratos, gerais e, dado o seu maior refinamento, mais especiais e, talvez de preferência de menor número de pessoas, não em virtude de diferença essencial, mas de dificuldades próprias e diversas das dos problemas práticos.

Diante disto, não se tornaria necessária a bifurcação do sistema educacional, e toda a educação poderia processar-se em uma escola comum, que se iniciaria por atividades de jogo, que logo passariam a atividades de trabalho – não no sentido econômico, mas no de esforços ordenados para certos fins e, neste aspecto, já intelectuais, pois mediatos ou preparatórios – e, depois, a atividades teóricas, ou seja, de problemas como problemas, destinadas à formação do técnico, do cientista, ou do profissional.

Como, por outro lado, essa escola comum, para todos, se destinaria a transmitir a cultura presente, todo o estudo do passado teria de fazer-se em função do presente e na medida em que o passado esclarece, ilumina e se integra ao presente.

A escola destinada à estrutura dualista do conhecimento, por um lado, e com a idealização do passado, por outro. Cultura era intelectualismo e impregnação greco-latina. Cairiam, portanto, ambos estes alicerces postíços, engenhosamente elaborados para justificar a dicotomia educacional paralela à social. Chega a ser humorístico verificar o quanto dessas artificiosas atitudes de classe da velha Europa chegou a estas plagas caboclas da América do Sul<sup>3</sup>.

A nova escola unificada receberia os alunos no jardim da infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária, a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo-se, no curso dessa marcha, pelas atividades não-qualificadas do trabalho humano, pelas

3 Como, porém, admirar, se os Estados Unidos, muito mais tarde, em dias recentes, iriam redescobrir, em Chicago, a mesma teoria? A veia prática, entretanto, salva o espírito americano. A reforma se resumiu ali em traduzir uma prateleira de livros clássicos, imprimi-la e vendê-la a prestações...

atividades do trabalho qualificado, pelas atividades de trabalho tecnológico, aí incluídos os chamados serviços terciários de toda ordem, cada vez mais técnicos, e, finalmente, pelas atividades propriamente profissionais, científicas, literárias e artísticas.

A formação desses diferentes quadros, embora extremamente diversificada, seria contínua, pois, a rigor, as diferenças entre a formação de uns e outros seriam a quantidade (duração) de educação e de ênfase em certos aspectos especiais de interesse e de tipo de atividade, mas nunca propriamente de natureza intelectual ou não-intelectual. O grande denominador comum do sistema de educação seria o método de pensar à luz das consequências, generalizado tanto para a conduta de atividades de natureza prática quanto de natureza teórica e, assim, algo de profundamente intelectual, embora não intelectualista.

O sistema educacional que se aproxima do esquema descrito, embora ainda com graves deficiências, é dos Estados Unidos, com a escola primária e a escola secundária “compreensiva”, em doze anos de estudos, a que se seguem um *college* propedêutico à formação profissional propriamente dita ou à formação científica, realizada esta em escolas de pós-graduação.

Não vamos analisar esse sistema, mas cabe esta alusão, pois constitui imensa experiência de campo de reconstrução educacional, em face dos ideais democráticos e do progresso científico moderno. A outra grande experiência, a da União Soviética, que não conhecemos, faz-se em condições que suprimem, sob aspectos essenciais, a teoria democrática de vida, uma vez que é, confessadamente, expressão da ditadura de uma classe social.

A essência da teoria democrática é a supressão de qualquer imposição de classe, fundada no postulado ou na crença de que os conflitos e problemas humanos, sejam econômicos, políticos, ou sociais, são solucionáveis pela educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida. Está claro que essa opinião pública terá de ser formada à luz dos melhores conhecimentos existentes e, assim, a pesquisa científica nos campos das ciências naturais e das chamadas ciências sociais deverá se fazer a mais ampla, a mais vigorosa, a mais livre, e a difusão desses conhecimentos, depois de descobertos, a mais completa, a mais imparcial e em termos que os tornem acessíveis a todos.

A experiência democrática só terá sido feita, portanto, quando, além do sistema de educação, se tiverem organizado o sistema de pesquisa e o sistema de difusão dos conhecimentos. Os três existem, em germe, em nossas democracias ocidentais, mas não se pode dizer que estejam funcionando em condições verdadeiramente democráticas. Se, na União Soviética, prevalece a ditadura do proletariado, nas democracias ocidentais prevalece um estado de conflito e de tumulto entre interesses contraditórios, em livre jogo, criando-se, dia a dia, uma confusão maior entre o interesse privado e o público. A perfeita discriminação entre um e outro é um dos graves problemas da ciência social, a qual, em estado de liberdade, o deverá resolver, fornecendo os conhecimentos necessários para a descoberta dos novos “públicos” que a superorganização social está a desenvolver e para a elaboração da nova legislação e das novas agências capazes de representar aqueles “públicos”.

É para uma modificação semelhante à que nos encaminhamos, em face da reestruturação da sociedade brasileira, como consequência dos processos de urbanização e industrialização em marcha nos últimos anos.

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções da sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas.

Dizer-se que a educação é um *direito* é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é interesse público a ser promovido pela lei.

Tanto se formou a consciência de que uma sociedade democrática é, por excelência, a sociedade que oferece aos seus membros igualdade de oportunidades educativas, que a nossa Constituição de 1946 promulga especialmente esse novo direito do homem brasileiro.

Já o estado liberal do século XIX dava, sem dúvidas, ênfase à necessidade de educação. A sociedade já era uma sociedade fundada no saber e no conhecimento. Mas julgava-se que aquela necessidade era social e não individual e, por isto mesmo, uma educação para os poucos capazes seria suficiente para tal sociedade.

Quando se cogita, no período do estado liberal, da educação para todos, não se visava tanto um direito de cada um, mas a conveniência de se preparar o homem para a indústria. A ênfase em educação técnica, profissional, industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual, refletia ainda o velho dualismo, em que os *poucos* seriam longamente educados para si mesmos e para suas funções especializadas e os muitos receberam apenas o treino necessário ao trabalho a que se destinavam.

Enquanto a educação seja assim considerada, ela sem dúvida se expandirá, não se tornando, porém, nenhuma condição essencial para cada indivíduo se tornar membro da sociedade. A educação transforma-se numa *vantagem* e até mesmo num processo de ascensão social, sendo grande o incentivo para procurá-la. Pode-se, facilmente, perceber quanto este fato destrói a essência da teoria democrática. O sistema educacional assim organizado pressupõe, com efeito, uma estrutura dualista da sociedade, com um tipo de educação para cada camada social.

Aberto que seja o acesso de todos à escola, sem alteração da estrutura dual da educação, a tendência será para improvisar a escola socialmente considerada “melhor”, que necessariamente atrai a todos pelas perspectivas de ascensão social que oferece.

Sem querer insistir em que esse tipo de educação de classe, para se fazer verdadeiramente eficaz, exige sempre a contribuição, que por si confere a classe ao educando que a ela pertence, e, portanto, não atende completamente aos elementos que a procura, tão somente para ascender socialmente, mesmo quando mantida sua qualidade primitiva, que dizer de sua improvisação para servir somente ao objetivo de proporcionar vantagens sociais?

Longe de nós, todavia, querer condenar o processo pelo qual as oportunidades educativas se ampliaram, a despeito das restrições de uma organização reacionária.

O nosso propósito não é este, mas o de mostrar a necessidade de unificar o sistema educacional, em face da doutrina que passa a considerar a escola um *direito individual* e a formação humana um processo variado, mas uno, por meio do qual os indivíduos distribuir-se-ão na escala social, de acordo com o desenvolvimento de suas potencialidades, sem nenhuma restrição de origem social.

É da essência e da pureza do processo educativo que ele se desenvolve sem outro prêmio que o do aproveitamento real do educando. O que importa não é o fato de ter alguém passado oficialmente pelo processo, mas os resultados reais operados no indivíduo em virtude do cultivo de suas potencialidades. Parece isto um truísmo. Mas não será isto possível em uma escola comum, em que todos se eduquem e encontrem os meios de desenvolver realmente seus talentos especiais?

Se a escola, pela sua estrutura, *classifica* os alunos que nela ingressam pelo só fato da matrícula, dificilmente poderemos evitar que a mesma seja buscada não pela educação que oferece, mas pelas vantagens que o seu título garante. Daí para o título poder ser dado por complacência ou por corrupção é quase inevitável.

É evidente que a educação escolar deve conferir certas vantagens. Mas muito mais importante é que representa uma necessidade. Uma coisa é ser a escola uma *condição sine qua non* para a existência social do indivíduo, outra, constituir-se o seu curso uma garantia para prioridades, privilégios ou vantagens especiais quaisquer, condição que dificulta a seriedade do curso escolar e inclina professores à benevolência, a fim de que não sejam prejudicados os alunos em suas perspectivas de privilégios.

Com efeito, em tais casos, não se busca o aluno a escola para o desenvolvimento de suas capacidades a fim de enfrentar a competição moral da vida democrática, mas para a aquisição de títulos e vantagens para essa competição.

Nas condições presentes, a gravidade da situação é, sobretudo, esta. A educação é, em si mesma, um privilégio e, como tal, tende a transformar-se numa formalidade ou simulação.

A nova fase em que vamos entrar é a educação como direito individual, mas a ser ministrada numa escola comum, una e diversificada, destinada a dar a todos e a cada um a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de suas aptidões e talentos.

A partir dessa educação comum, é que irão os alunos se diversificarem, conforme as aptidões, para a conquista, pelo mérito, das respectivas posições, na sociedade de classes abertas, dinâmica e progressiva, em que se vai transformando a sociedade brasileira.

### 1.3. A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA<sup>4</sup>

#### Escola nova ou escola progressiva?

#### Fundamentos sociais da transformação escolar

Natureza da civilização moderna. Tendências ou diretrizes essenciais. Uma nova filosofia da vida. Industrialismo ou idade da máquina. Democracia. Autoritarismo e liberdade. Novos deveres da escola. A escola tradicional e os seus pressupostos. A transformação que se impõe. Fundamentos psicológicos da transformação escolar. Nova psicologia da aprendizagem. “Leis” da aprendizagem. Transformação que ainda se impõe. A escola progressiva: escola de vida e experiência; alunos ativos; mestres renovados.

#### A) Escola nova, ou escola progressiva?

De início, um esclarecimento. Escola nova. Por que essa designação? Há, aí, mais do que a precariedade insustentável do adjetivo, qualquer coisa de combativo e atrevido, que choca alguns companheiros avisados de trabalho, receosos de uma ofensiva contra os valores reais da escola.

A designação “escola nova”, necessária, talvez, em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não “escola progressiva”, como já vem sendo chamada, nos Estados Unidos?

E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (KILPATRICK) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam.

Entre a medicina de Hipócrates e Galeno e a medicina moderna, há, para quem buscar um ponto de vista bastante elevado, seqüências e harmonias irrefutáveis. Nem por isso, entretanto, alguém cuida poder hoje reviver os métodos errôneos ou empíricos daqueles primeiros tempos.

Pois existe tanto uma educação nova quanto uma nova medicina ou uma nova engenharia. Em todos os tempos o homem se esforçou para curar e se esforçou para construir. Mas, dia para dia, transformaram-se os recursos e os instrumentos e, dia para dia, a medicina e a engenharia se renovaram, como se vai renovando hoje a educação. Renova-se nos seus meios e, por intermédio dos meios, nos próprios fins. Porque de fato, fins e meios não se distinguem senão mentalmente.

Fins inexplicáveis não são fins, mas fantasias. Os fins são verdadeiramente *fins* quando os conhecemos de tal modo que deles se desprendem os *meios* de sua realização. Os meios são “frações de fins” (DEWEY).

<sup>4</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 150p. In: *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page (ufba.br)*. Discute a relação entre escola e transformação social, os fundamentos da educação progressiva, as diretrizes e os processos dessa educação. Examina a contribuição da educação para a vida democrática, considerando especialmente a contribuição da teoria de Dewey a respeito

Desta sorte não são propriamente os fins que se renovam, mas os nossos recursos de conhecê-los, aprofundá-los e esclarecê-los. A engenharia moderna tem fins diferentes da engenharia primitiva. As pontes que se constroem hoje, ou as cidades e os edifícios que se erguem pelo mundo, não podiam sequer ser imaginados pelos antigos. O desenvolvimento técnico da engenharia permitiu ao homem reconstruir os seus fins e realizar as maravilhas dos nossos tempos.

Em educação, o problema de reconstrução escolar não pode ser visto com essa objetividade, porque o desenvolvimento das ciências que nos vêm emancipando da rotina, do improvisado e do acidental é tão recente e tão incompleto que não pôde, ainda, conciliar todas as inteligências. As divergências são inevitáveis, como inevitáveis as confusões, as expectativas exageradas, os entusiasmos e os desânimos, as audácias e os temores, as alas direita e esquerda de uma transformação inevitável, mas de que não se têm ainda os elementos integrais para definir, em toda a amplitude, o objetivo e o alcance e traçar, com nitidez, os caminhos e os processos.

Este, o esclarecimento inicial, quanto ao nome e ao sentido do movimento que se processa no entorno da escola.

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção.

## B) Fundamentos sociais da transformação escolar

O cuidado benevolente de um amigo levou-me, certa vez, a visitar, em São Paulo, o museu do Ipiranga, o famoso museu paulista de história e ciências naturais. Em uma de suas salas o observador encontra, construída em gesso, com um detalhe e uma perfeição notáveis, em miniatura, a cidade de São Paulo, em 1840. Apenas 127 anos atrás, São Paulo era uma cidadezinha sertaneja, de casinhas brancas e solares coloniais, com algumas igrejas e conventos a assomarem aqui e ali. Na longa galeria que nos levava até essa sala, alinham-se as “cadeirinhas” que serviam de transporte à sua gente fidalga.

A quem se detiver na observação e quiser fazer nascer ali, numa reconstituição imaginativa, o São Paulo moderno, não lhe parecerá menos que milagre a imensa mudança.

O “progresso” tomou conta da cidade e fez dela o que ela é hoje. Mas, o que é “progresso”? Na imaginação popular é nele que se resume o caráter da civilização de nosso tempo. E em “progresso” ela vê mais que tudo a transformação *material* do mundo. São as casas maiores e mais *confortáveis*. É o transporte mais rápido e mais barato. São as ruas mais bonitas. É a diversão mais interessante e mais acessível. É a luz e água mais fáceis e melhores. São os jornais e as publicações mais numerosos e mais bem feitos.

Mas é isso tudo que faz o nosso tempo tão diferente do tempo dos nossos antepassados de 1840? É isso e mais alguma coisa.

Por que progredimos? Que foi que se deu no mundo para que pudéssemos, em tão pouco tempo, mudar tanto que um romano teria menor surpresa em se encontrar na corte de Luís XV, do que teria um contemporâneo de Pedro I que surgisse hoje no Rio?

O que se deu foi a aplicação da ciência à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da máquina. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, contra o tempo e contra a natureza. A ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos, e crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo maior da civilização.

Mas, não foi só isso. O fato da ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de coisas de estável e permanente passasse a dinâmica. Tudo está a mudar e a se transformar. Não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo que ele faz é um

simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de “progredir”, como se diz. E essa mudança e esse “progresso” o homem moderno os sente: é ele que os faz.

Ele constrói e reconstrói o seu ambiente. E cada vez é mais poderoso, nesse armar e desarmar de toda uma civilização. Nesse seu grande afã, por tudo transformar, pareceu, à primeira vista, que só a ordem material era atingida.

A ordem social e a ordem moral, essas eram eternas e obedeciam a “verdades eternas” que não sofriam os choques e contrachocos da ciência experimental.

Mas o homem é mais lógico do que os seus filósofos.

Com a nova civilização material, feita e governada por ele, começou a velha ordem social e moral a se abalar. Muda a família. Muda a comunidade. Mudam os hábitos do homem e os seus costumes. E raciocina-se. Se em ciência tudo tem o seu *porquê* e a sua *prova*, prova e *porquê* que se encontram nos resultados e nas consequências dessa ou daquela aplicação; se em ciência tudo se subordina à experiência, para, à sua luz, se resolver, – por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova?

E é aí que está a maior transformação de nossos dias.

Se fosse somente o quadro externo da civilização que estivesse a sofrer as mudanças de uma ordem essencialmente dinâmica, não teríamos senão pequenos problemas técnicos de ajustamento. No fundo teríamos a mesma civilização de nossos avós, com a diferença de nossa riqueza. Ontem, cem de nós gozava-mos vantagens materiais de conforto, de bem-estar, de prazer, hoje cem mil de nós tínhamos essas vantagens. Mas, o homem era o mesmo, com os mesmos hábitos morais, as mesmas docilidades à autoridade e o mesmo sentimento de permanente dependência às coisas invisíveis que o governavam e dirigiam.

Não é assim, entretanto, que sucede. O período de revisão e reconstrução é muito mais profundo e mais universal. O homem está com responsabilidades novas em toda a sua vida. Ele ensaia no mundo moral e social, senão com a mesma audácia, por certo sob o influxo dos mesmos princípios que lhe permitem experimentar no mundo material. Só um esclarecido e nítido *porquê*, por ele visto e por ele sentido, lhe pode determinar a sua ação. A velha ordem preestabelecida, seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito.

O homem, assim como está reconstruindo o ambiente material em que vive, quer também reconstruir o ambiente social e moral, à luz dos mesmos processos de julgamento e de experiência: o seu benefício na terra onde vive.

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam, que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional:

- a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas;
- b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.



Se a natureza da civilização do nosso tempo é a de uma civilização esteada na experimentação científica, e, como tal, animada de um permanente impulso de movimento e contínua reconstrução, nem por isso deixam de existir certas grandes tendências, mais ou menos fixas, que marcam as linhas gerais por onde a nossa evolução se está processando.

A primeira dessas diretrizes, deixamo-la apontada na nova atitude espiritual do homem. A velha atitude de submissão, de medo e de desconfiança na natureza humana foi substituída por uma atitude de segurança, de otimismo e de coragem diante da vida. O método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano.

Por certo não substitui ele o velho dogmatismo das “verdades eternas”. Antes, toda verdade passou a ser eminentemente transitória. Contudo, dentro dos limites da prova experimental, o que o ho-

mem pensa está certo. Um fato novo, uma prova mais cabal e experimental pode levar à revisão desse pensamento. Mas, se as conclusões podem ser e são falíveis, o método é sempre digno de confiança. O ato de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da ciência, repousa no método científico, que lhe está dando um senso novo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a esse método, se está construindo a civilização progressiva dos tempos de hoje, toda feita pelo homem e para o homem. Porque, graças a ele, ganhou-se o governo da natureza e dos elementos a fim de ordená-los para o maior benefício do homem, que, se tem ainda inimigos, se ainda é vencido – aí estão as moléstias, os cataclismos e as crises – sabe porque é vencido e tem esperança de dominar e de conquistar, um dia, esses últimos obstáculos.

Esse “novo senso de segurança” e de independência é acompanhado de um novo sentido de responsabilidade. O homem moderno sabe que pode mudar as coisas e sabe que *deve* mudá-las. O homem antigo podia ser um irresponsável. A ordem em que vivia lhe era ditada por autoridade estranha e superior. A vida era um castigo e o homem era considerado mau, visceralmente mau. Tudo era permitido. Tudo se tolerava. A um homem fraco e mau e a uma natureza inclemente e áspera, não havia limites a criar.

Nem sempre podemos ver com a clareza que o caso exige, como, só agora, o progresso, o real progresso, moral e social, do homem começa a ser possível.

Quantos de nós ainda cremos que a vida não mudará essencialmente, que a guerra sempre estará entre nós, que o crime e a moléstia sempre flagelarão o homem! Entretanto, quando percebemos que só ontem começamos a progredir, que não conhecemos ainda nem o décimo milionésimo do que poderemos e precisamos conhecer, e que, ainda assim, estamos realmente iniciando uma “nova ordem de coisas”, vemos, pelo contrário, que só um sopro de robusto e orgânico otimismo é que nos deve animar, diante da relativa celeridade com que o homem está refazendo a vida, para sua maior tranquilidade, seu maior bem estar, sua maior dignidade e sua maior felicidade.

Outros poderão achar que, em outros tempos, nesses outros sempre dourados tempos do passado, o homem foi, por causa de sua maior pobreza, mais sacrificado e mais honesto. De mim, eu só reconheço um crédito aos que me precederam: eles sofreram mais do que nós e, por isso, tudo lhes deve ser perdoado.

Maior sinceridade, porém, um desejo mais lúcido pelo melhoramento real da vida do homem na terra, um sentido de responsabilidade mais agudo pelo que resta a fazer, um espírito maior de sacrifício e de heroísmo pela conquista objetiva do progresso, ninguém os teve como os tem o homem moderno.

É essa a nova atitude espiritual: a ciência tornou possível o bem do homem nesta terra e nós temos a responsabilidade de realizá-lo pela revisão completa da velha ordem tradicional do “vale de lágrimas”. Esse novo homem, independente e responsável é o que a escola progressiva deve vir preparar.



A segunda grande diretriz de vida moderna, é o industrialismo, como a nova visão intelectual, do homem, também filho da ciência e da sua aplicação à vida.

A indústria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiais do planeta e, mais do que isto, está articulando e integrando a terra inteira. Graças à máquina, não somente o homem multiplicou o rendimento de seu trabalho – na América, o trabalho atual de um homem equivale ao de 40 homens fisicamente válidos – como pela facilidade do transporte e da comunicação criou uma nova interdependência entre todos os pontos do globo. Não somente somos imensamente mais ricos, como temos, além disto, um sentimento novo de profunda dependência dos demais centros de produção ou de cultura.

A indústria está integrando o mundo inteiro em um todo interdependente. Não só a matéria-prima, mas a ideia e o pensamento, hoje são propriedades comuns de todo homem. O vapor, o trem, o automóvel e o aeroplano, como o telégrafo, o telefone, o rádio, e a televisão põem todo o mundo em comunicação material e espiritual.

Essa enorme unidade planetária, apenas esboçada, há de se refletir profundamente na mentalidade do homem moderno, que tem que pensar em termos muito mais largos do que o do seu esplêndido isolamento local ou nacional de outros tempos.

A “grande sociedade” está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsável e inteligente desse novo organismo.

Mais perto de nós, porém, um outro efeito da indústria é o de retirar à família as suas antigas funções econômicas. Uma por uma, as velhas funções caseiras do preparo da roupa, do alimento, da diversão, etc., foram destacadas para a fábrica ou para a indústria.

A família com isso se está alterando profundamente. O homem moderno não trabalha em casa e não se diverte em casa. Em centros muito adiantados, o antigo lar, tão decantado, não é mais do que o “lugar onde alguns indivíduos voltam, à noite, para dormir”.

Um outro aspecto é o da superespecialização do trabalho na grande indústria. O trabalho torna-se com isto uma simples tarefa, desintegrada na vida do homem, que sente, assim, cada vez mais, que ele é uma simples “peça da máquina”, não havendo lugar para pensar, nem para ter essa natural satisfação de saber o que está fazendo e que o que está fazendo vale a pena.

Dessa desintegração das pequenas unidades anteriores – o trabalho individual, o lar, a cidade e a própria nação até a vinda da grande integração da “grande sociedade” – muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se há de exigir do homem mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão, se é que não queremos ficar em uma simples interdependência mecânica e degradante.

E todos esses problemas são problemas para a educação resolver.



A terceira grande tendência do mundo contemporâneo, é a tendência democrática. Democracia é, essencialmente, o modo de vida social em que “cada indivíduo conta como uma pessoa”. O respeito pela personalidade humana é a ideia mais profunda dessa grande corrente moderna.

Nessa nova vida social, o homem não só terá oportunidade para a expressão máxima dos seus valores, como lhe assistirá permanentemente o dever de se exprimir de sorte a não reprimir valores de ninguém, mas, antes, facilitar a máxima expressão de todos eles.

É curioso notar que de todas as correntes modernas, essa de respeito pelo homem, ou democracia, é a que mais de longe se filia à ciência. Não falta quem diga que antes a ela se opõe. Mas, democracia é, acima de tudo, *um modo de vida*, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia.

Dois deveres se depreendem dessa tendência moderna e se refletem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois pólos dessa nova formação humana que a democracia exige.

Essas tendências da civilização atuam sobre a escola no sentido de sua transformação. Graças ao desenvolvimento da ciência e sua aplicação à vida humana, não só as condições materiais da vida mudam, dia a dia, como a própria visão do homem sobre a vida. Acima de qualquer outro aspecto, ressalta, quanto a esse ponto, o desapego aos velhos sistemas autoritários do passado, sejam eles tradicionais ou religiosos. Esse desapego é mais acentuadamente pronunciado entre os moços. A noção atual de liberdade envolve, caracteristicamente, a capacidade de se orientar exclusivamente por uma *autoridade interna*.

Nenhuma autoridade exterior é hoje aceita. As ideias e os fatos são examinados nos seus méritos e resolvidos de acordo com as luzes da razão de cada um. Esse novo homem, com hábitos novos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo da aplicação da ciência à vida.

Podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. Antes a escola *suplementava*, com algumas informações dogmáticas, uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao indivíduo, em uma ordem, por assim dizer, estática. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer.

Hoje, sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um líder. Pelo menos a si, ele tem que guiar e tem que fazê-lo com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisível, do que os velhos líderes autoritários de outros tempos.

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social por que vamos passando para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatória e suplementar – na escola progressiva de educação integral.

A escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer.

É fácil demonstrar como todos os pressupostos em que a escola se baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espírito de nossa civilização.

A escola progressiva não pretende, por sua vez, apoiar-se senão nesses fatos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ela é a réplica da sociedade renovada em que vivemos.

- I. A escola pressupôs, e com razão, que a educação se fazia no lar e na vida da comunidade, cabendo-lhe, tão somente, *suplementá-la*, dando oportunidade para a aquisição dos instrumentos fundamentais da cultura: ler, escrever e contar, e, mais, informações e fatos de natureza livresca, que o aluno assimilaria e mais tarde poria em prática.
- II. A escola pressupôs uma ordem estática para o mundo, cabendo-lhe preparar a criança para cumprir, quando adulta, o seu papel, que, substancialmente, seria o mesmo de seus pais.
- III. A escola pressupôs que, no interesse da tranquilidade, deveria manter, pelo dogmatismo intransigente de seu ensino, as aprovadas atitudes sociais, ou morais, ou religiosas. Tão bem andaram as escolas nessas funções, que Igreja e Estado, geralmente, porfiavam por seu controle, certos de que esse seria o melhor modo de garantir a permanência de seus credos religiosos ou patrióticos.
- IV. De acordo com essa teoria, a escola pressupôs que não tinha mais que *ensinar* às crianças certas técnicas e certos fatos e certos modos de proceder, que as preparassem para o período de adulto, futuro que se supunha perfeitamente conhecido.

Assim a escola nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as *lições* que os professores *marcavam*, depois *tomavam*, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar.

Todas as noções, mesmo pedagógicas, relativas à escola tradicional se prendem a esses pressupostos.

*Estudo* – é o modo de aprender uma lição. *Aprender* significa aceitar e fixar, na memória ou no hábito, um fato ou uma habilidade. Ensinar, simplesmente uma doutrinação daqueles fatos ou conceitos. O ciclo era simples: o professor *preleccionava*, marcava a seguir a lição e *tomava-a* no dia seguinte. Os livros eram feitos adrede, em lições. Os programas determinavam o período para se vencerem tais e tais lições. Exames, que verificavam se os livros ficaram aprendidos, condicionavam as promoções. O aluno bom era o mais *dócil* a essa disciplina, aquele que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro.

Ora, tal escola, simplesmente *suplementar e preparatória*, é inadequada para a situação em que nos achamos.

E o é, sobretudo, porque a educação que a criança recebia diretamente da família e da comunidade perdeu o seu antigo caráter de eficiência e integração. E os deveres que cabiam antes a essas duas forças educativas, vieram acrescer os primeiros deveres puramente *suplementares* da escola.

Porque, convém observar, nunca se deixou de julgar que a criança se educa, vivendo. Era a sua vida familiar e a sua vida social que a educavam. A escola simplesmente ensinava certas artes e certos conhecimentos necessários lá para fora, onde a sua vida e a sua educação transcorriam.

Mas, hoje, a vida de família já não é, como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social tornou-se tão eminentemente complexa que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo; por outro lado, essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que não lhes permitem ser conscientes de sua ação educativa. Não só essa ação é mais vaga e menos direta, como a velocidade de transformação lhes impede exercê-la com lucidez e consciência.

A necessidade, pois, de a escola tomar, em grande parte, a si, as funções da família e do meio social, corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos, se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente.

Daí o relevo impressionante que ganhou o movimento educativo. Estamos com responsabilidades dobradas, diante do fracasso por que as instituições tradicionais de educação estão passando com o advento da nossa era. E tais deveres se refletem, sobretudo, nos responsáveis pela educação escolar, porque a eles cabe reorganizar a escola para o fim de servir às novas funções que lhe dita o atual momento de civilização.

A reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje.

Se a escola deve, assim, mais do que informar e ensinar algumas artes úteis, preparar a criança para ser boa, serviçal, operosa, tolerante e forte, como pode ela obter tudo isso pelo velho sistema de disciplina e lições? Como posso eu marcar uma lição de bondade, uma lição de tolerância, de simpatia, de entusiasmo? Só uma situação real de vida pode fazer com que a criança aprenda essas atitudes sociais indispensáveis à vida moderna.

A escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só a absoluta necessidade de ensinar ciência fôra bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência, para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que há de habituá-la a não perder a sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora; e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do mundo e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo.

Isso com respeito ao próprio aspecto externo da civilização. E com relação ao que poderíamos chamar a sua estrutura espiritual, com relação ao espírito democrático moderno?

Primeiro, a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – o regime social em que cada indivíduo conta plenamente como uma pessoa. Democracia na escola importa em democracia para o mestre e democracia para o aluno, isto é, um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica.

Segundo, como democracia é acima de tudo o modo moral da vida do homem moderno, a sua ética social, a criança deve ganhar através da escola esse sentido de independência e direção, que lhe permita viver com outros com a máxima tolerância, sem, entretanto, perder a personalidade.

Devemos ter sempre presente que a escola não vai dar soluções já feitas à nossa juventude. Tudo que podemos fazer é dar-lhe método e juízo, para lutar com os problemas que vai encontrar, e o sentido da responsabilidade social que lhe assiste na solução desses problemas.

Em democracia não há senão uma tendência fixa: a busca do maior bem do homem. Como tal, é essencialmente progressiva e livre, e para o exercício dessa forma social progressiva e livre, precisa-se de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas.

É esse o fim da escola, a esse respeito: ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos.

Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares.

Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola – podem bastar.

### C) Fundamentos psicológicos da transformação escolar

Até o presente, nada mais fizemos do que insistir nas exigências novas que uma ordem social, em transformação, faz sobre a escola.

Como a escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço “material” de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas. Além disso, porém, uma visão mais aguda do ato de aprender vem em muito alterar a psicologia da escola tradicional.

*Aprender* significou durante muito tempo simples memorização de fórmulas obtidas pelos adultos. O velho processo catequético de pergunta e resposta é um exemplo impressionante disto. Decorar um livro era aprendê-lo. Mais tarde, começou-se a exigir que *se compreendesse* o que era decorado. Um passo mais, foi o de exigir do aluno que repetisse, com palavras *próprias*, o que se achava formulado nos livros. Não bastava *decorar*, não bastava *compreender*, era ainda necessária a *expressão verbal pessoal*, e então, sim, estava aprendido o assunto.

A nova psicologia veio provar não ser isso ainda suficiente. Aprender é alguma coisa mais. Fixar, compreender e exprimir verbalmente um conhecimento não é tê-lo aprendido. Aprender significa ganhar um modo de agir. Dito assim, parece excessivamente limitado. Para muita habilidade puramente mecânica, não há dúvida. Aprender significa a aquisição de uma determinada habilidade. Mas, uma ideia? Aprende-se uma ideia ganhando um novo modo de proceder ou agir? É exatamente o que se dá. Aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido. A palavra *agir* tem vulgarmente um sentido estreito de ação material. Mas um ato é sempre uma reação a uma situação em que nos encontramos. Reagimos contra estímulos que recebemos por meio dos sentidos internos ou externos. E o que aprendemos é sempre uma forma especial de reação.

Quando é que aprendemos – dois mais dois são quatro? Quando diante de qualquer situação que sugira esta resposta, o nosso organismo a dê fatalmente. O que aprendemos tem assim uma força de projeção que nos força a reagir daquele modo diante, suponhamos, da pergunta: 2 x 2 igual a quê?

Ora, do mesmo modo que fixamos a resposta específica para essa situação, do mesmo modo aprendemos qualquer outra coisa. Uma habilidade, uma ideia, uma emoção, uma atitude, um ideal, aprendemo-lo do mesmo modo, fixando uma certa reação do organismo a uma certa coisa.

Não aprendemos uma ideia quando apenas sabemos formulá-la, mas quando a fizemos de tal modo nossa, que passa a fazer parte do próprio organismo e exigir de nós, quase automaticamente, uma reação ou uma série de reações especiais.

Logo, não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo. Não se aprende por simples absorção.

Chegou-se, hoje, a fixar certas interpretações gerais do ato de aprender, que se podem chamar de “leis”. As duas mais importantes são a de prática e efeito e a de inclinação (“readiness”).

Pela primeira, afirma-se que aprendemos, pela prática, certas reações que ocasionam certos efeitos e não aprendemos outras. As reações que não nos satisfazem, tendemos a não repeti-las e, portanto, a não as aprender.

A primeira fonte da aprendizagem está, assim, nas necessidades físicas, intelectuais ou morais do organismo. Tais necessidades, no homem, são imensamente variáveis e dependentes do ambiente social, dos hábitos, das atitudes e das informações que tem o indivíduo que aprende.

O mais importante, no momento, é notar como o ato de aprender depende profundamente de uma *situação real de experiência* onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender e, não menos profundamente, do *propósito* em que estiver a pessoa de aprender essa ou aquela coisa.

### Uma situação real de experiência

Não se aprendem somente ideias ou fatos, aprendem-se ainda atitudes, ideais, apreciações. Para aprender uma ideia, ou informação, eu posso preparar, mesmo na escola tradicional, um ambiente eficaz. Devo, apenas, dispor das condições para o exercício daquele conhecimento novo – a água é composta de oxigênio e hidrogênio, por exemplo – e praticar com a criança até que ela aprenda.

Mas se eu quiser ensinar a uma criança a ser boa, não há meio de fazê-la praticar bondade e ter as satisfações que o exercício de bondade pode trazer, sem que, na escola, haja condições sociais reais que desenvolvam o sentimento de bondade.

Não se pode praticar tolerância ou bondade como se pratica aritmética.

Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados.

Assim, é a nova psicologia de aprendizagem que obriga a transformar a escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver.

### Propósito ou intento do aluno

A lei do efeito nos diz que não aprendemos tudo que praticamos, mas aquilo que nos dá prazer ou satisfação.

Esse prazer ou satisfação dependem, porém, essencialmente do propósito ou intento do indivíduo que vai aprender. Se eu quero aprender a fazer uma certa carambola ao bilhar e passo a exercitar-me com as bolas, tanto me aproveito com os golpes errados quanto com os certos. Os primeiros golpes, eu os desaprendo de fazer e os segundos, os certos, eu os aprendo.

O *propósito ou intento* de aprender os segundos, fez-me aprendê-los.

O mesmo sucede com relação aos demais atos de aprender. O desejo do aluno, o seu *interesse* para usar a palavra consagrada, orienta o que vai ele aprender.

Outro aspecto tremendamente importante da nova psicologia do ato de aprender, é que não se aprende nunca uma só coisa.

Imaginemos uma criança que aprende a escrever. Toda a sua atividade física está empenhada nisso. Os músculos do braço e da mão, a cabeça, o pescoço, o tronco, tudo está em movimento. Várias sensações de pressão, de esforço de respiração, ela está experimentando. Toda a sua atividade mental também trabalha. Observa, recorda, imagina, planeja processos especiais, experimenta de um modo e

de outro. Mais do que isso, porém, ela *sente*. Pode estar satisfeita ou aborrecida, esperançada ou desanimada. Para com o escrever, para com a classe, para com os colegas, para com o professor e para com a própria vida, a criança está ali experimentando uma atitude favorável ou desfavorável que lhe será útil ou prejudicial.

De sorte que se aprende não só o objetivo *primário*, que se queria aprender, como várias outras coisas *associadas* ou *concomitantes*, o que torna o ato de aprender sumamente complexo.

Muitas vezes, isso que se está aprendendo, concomitantemente ou por associação, é mais importante do que o objeto direto do estudo. Ora, a escola tradicional nunca percebeu que, em uma lição de aritmética, podia estar ensinando as crianças a não terem coragem, a não serem sociais, a alimentarem complexos de inferioridade, etc., de que iriam sofrer por toda a vida.

Então vemos como a velha escola, onde as crianças iam para fazer aquilo que não queriam, com uma disciplina semi-militar, está profundamente inadequada não só para a sociedade presente, como para a própria concepção moderna da aprendizagem.



### Diante de tudo isto, de que escolas precisamos nós?

Conforme KILPATRICK, a escola que pode satisfazer as exigências sociais e pedagógicas que apontamos atrás, deve ser:

1) Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender.

2) Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo da aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver.

3) Uma escola onde os professores simpatizem com as crianças, sabendo que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educar, isto é, *crescer*, e que saibam ainda que *crescer* é ganhar cada vez melhores e mais adequados meios de realizar a própria personalidade dentro do meio social onde se vive.

Tal escola é totalmente diversa da escola tradicional, onde os alunos recebem uma tarefa e sofrem uma ordem imposta externamente.

Para a escola progressiva as *matérias* são a própria vida, distribuída por “centros de interesse ou projetos”. *Estudo* – é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. *Ensinar* – é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços.



O fenômeno educativo, na frase de DEWEY, é a reconstrução da experiência, à luz da experiência atual. Diante dessa concepção, confirmada pela presente psicologia, o processo educativo se opera em uma situação real de vida, onde o que é aprendido funciona com o seu caráter próprio, e produz as suas naturais consequências. Além disto, para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do aluno devem ajustar-se e harmonizar-se como um todo contínuo.

Diante disto, como organizar a escola sob a base *de matérias a estudar*? A única matéria para a escola é a própria vida, guiada com inteligência e discriminação, de modo que a façamos progressiva e ascensional.

Está claro que não vamos fazer a criança repetir a experiência racial toda, desde o princípio. Isso seria, como diz DEWEY, simplesmente estúpido, porque impossível. As experiências e as atividades escolares hão de ser sempre selecionadas e, para elas, o concurso da experiência do passado, sempre inestimável.

Seleção e organização das experiências escolares não representarão, porém, nunca dar prontos às crianças os resultados formulados pelos adultos em seus compêndios finais.

Imaginemos que algumas crianças desejam fazer uma represa. Está aí uma atividade que é delas e que representa uma situação real de vida, porque várias vezes foram até esse pequeno rio e sempre cogitaram de ter ali um reservatório de água maior, para que pudessem tomar banho, suponhamos.

Metem mãos à obra. O professor sugere estudar o assunto. Antes delas, toda a humanidade fez represas. Os meninos vão buscar livros, examinam, averiguam, aprendem. Aí está como a experiência já ganha da espécie entra na atividade escolar.

Está aí como os livros podem e devem ser utilizados. Nem por isso a situação deixou de ser uma situação real de vida e de experiência.

Se a própria concepção da aprendizagem impõe hoje tal organização escolar, que diremos se refletirmos sobre as novas funções da escola? Como pode uma escola que não seja, realmente, de vida, dar à criança os hábitos sociais que, conforme as nossas considerações anteriores, são indispensáveis ao próprio bem estar da comunidade democrática em que vivemos?



Corolário imediato de uma escola de experiência e de vida é que os alunos sejam ativos. Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de atividade e de trabalho.

Não basta, porém, que os alunos sejam ativos. É necessário que eles escolham as suas atividades. Vimos o papel que têm na aprendizagem o intento, o propósito e o interesse do aluno. Se só se aprende o que *sucede* ou o que satisfaz, aquilo que a criança entende, em cada caso, como sucesso, é sumamente importante. Ponhamos uma criança a praticar tênis. Se não tem interesse no jogo e não quiser aprender tais e determinados golpes, poderá exercitar toda a sua vida e nada aprenderá. Os insucessos não a aborrecem, nem lhe dão prazer os sucessos. Umhas e outras experiências lhe passarão pelo organismo sem nele deixar moosa. Possivelmente aprenderá uma porção de coisas, associadas ou concomitantes: desgosto pelo esporte, má vontade contra o professor, etc., etc.

Não precisamos, pois, insistir no ponto. É indispensável, como diz CLAPARÈDE, que as crianças não façam tudo o que quiserem, mas queiram tudo o que fazem.

Podemos resumir, com KILPATRICK: “desde que um interesse ativo guie os alunos a se empenharem em empreendimentos adequados – nem muito difíceis nem muito fáceis – tanto maior probabilidade de sucesso haverá com todos os bons efeitos que o sucesso traz: melhores serão as condições de aprendizagem total, e melhor será a organização escolar resultante”.

E, por outro lado, só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento e que participam, como indivíduos, da atividade coletiva, que é também a sua, podem-se realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensáveis para o crescimento educativo dos alunos e para a sua progressiva participação na sociedade adulta.



Toda educação até hoje foi autocrática! Os mestres sofriam a autocracia dos administradores, e as crianças, a dos mestres. Na reorganização democrática das escolas, a uns e outros tem-se que dar independência. Educar é uma arte tão alta que não se pode subordiná-la aos métodos de imposição possivelmente adaptáveis às tarefas mecânicas. Mestres e alunos devem trabalhar em liberdade e à luz do que o filósofo e o cientista esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos.

Mas assim como o administrador deve confiar no mestre, deve o mestre confiar no aluno. Perca para sempre a ideia de que lhe cabe qualquer soberania sobre o pensamento do seu discípulo. Dê-lhe oportunidade para pensar e julgar por si. Os problemas dele só poderão ser resolvidos por ele. Ele vai viver a vida um passo adiante do mestre. Com as novas responsabilidades que vai assumir, dê-se-lhe nova liberdade de pensar.

Não passe pela cabeça de ninguém que isso seja completa anarquia. Tão habituados estamos a impor nossas fórmulas, que parece que o dia em que elas desaparecerem, desaparecerá a ordem.

Lembremos que estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa, para uma civilização baseada na autoridade interna de cada um de nós.

E com a nova civilização, o que desejamos é uma vida melhor e mais ampla. A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas, nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes.

A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. No fundo, de todo este estudo paira a convicção de que a vida é boa e que pode ser tornada melhor. É essa a filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais.

Na escola progressiva cujos lineamentos se comentaram aqui, não se busca outra coisa senão a permanente reconstrução da vida para maior riqueza, maior harmonia e maior liberdade, dentro do ambiente de transformação e de progresso que a era industrial inaugurou.



## PARTE II – A ESCOLA COMUM PARA O POVO BRASILEIRO

### 2.1. EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO<sup>1</sup>

#### Educação para a formação “comum” do homem

Na análise da situação educacional brasileira, desejaria evitar toda tendenciosidade e mostrar, tão imparcial e objetivamente quanto possível, o desenvolvimento da escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram.

Tratando-se de instituição que corporifica ideias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar tais conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estereis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate.

Preliminar indispensável à fixação de um ponto de partida comum é o exame da educação escolar antes de se estabelecerem as aspirações modernas da escola universal

para todos, proclamadas, tão ruidosamente, na Convenção Revolucionária Francesa, como um novo estágio da humanidade. Antes desse período, toda educação escolar consistia na **especialização** de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e, em rigor, pela “classe” a que pertencia, nas artes escolares, que mais não eram que tipos especiais de ofícios intelectuais e sociais.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das “classes” senão “castas”, instituições que incorporavam a família e a religião, com as suas forças modeladoras e adaptadoras. Formado, assim, o homem, as aprendizagens mais específicas, relacionadas com o trabalho, faziam-se pela participação direta na vida comum, ou, no caso de artesanato, pelo regime do mestre e aprendiz nos ateliês e oficinas da época.

A escola e a universidade eram, apenas, aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias, em regime de aprendizagem associada das pequenas e grandes artes intelectuais.

Quando, na Convenção Francesa, formulou-se o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

1 TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. In: *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page (ufba.br)*. A situação educacional brasileira é analisada à luz dos conceitos de “educação seletiva”, para a formação de elites, e de “educação comum”, para a formação do cidadão comum. A educação comum é um postulado do novo conceito de conhecimento científico que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou seja, de saber e de fazer.

Desse modo, a educação escolar passou a visar – não a especialização de alguns indivíduos, mas a **formação comum do homem** e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios, profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

### **Resistência do conceito de educação-seleção ou especialização**

Esses novos conceitos e aspirações não se concretizaram imediatamente. Os moldes antigos eram resistentes e todo o século dezenove foi uma luta por técnicas e processos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia. Só muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de “matérias”, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada.

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos tudo passou, nela, a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens. Daí a pedagogia, os pedagogos, os didatas, gente de ofícios rebarbativos, que só eles entendiam e eles só cultivavam. (...) Essa escola, enrodilhada em si, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da Idade Média, destinada a formar “escolásticos”, do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus “oficiais”; alfaiates, sapateiros, etc.

Tal organização não poderia existir sem uma alta especialização de conceitos a respeito de artes práticas e artes escolares ou intelectuais. Na realidade, prevalecia o dualismo grego entre o conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional ou intelectual. Este não seria uma decorrência daquele, mas outro mundo, em que o ato de conhecer valia como fim em si e se destinava a nos dignificar e dar-nos os deleites da vida espiritual.

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender.

A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar “saber” para “produzir” outros conhecimentos.

Quando Galileu constrói o seu telescópio, para com ele confirmar Copérnico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constituiu fato muito mais significativo do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol.

Porque desse encontro entre o “intelecto” e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Toda uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à forma grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico. Efetivamente, as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes de precisão de métodos, segurança de observação e de controle na verificação, do que de objeto ou de natureza. Na realidade, a diferença passou a ser antes do grau, da segurança no conhecimento do que da natureza do conhecimento.

Com efeito, o dualismo instituído pelos gregos criara, entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico, um abismo intransponível. O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica, dominava o mundo das artes e o conhecimento racional, o mundo do espírito. Tínhamos, assim, um duplo sistema: o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A “razão” dos gregos era uma forma avançada de teologia.

Quando os hábitos de especular racionalmente se transferiram, no século XVI, para as oficinas, cujos aparelhos e petrechos começavam a ser usados no laboratório, não para a arte de produzir, mas para a arte de conhecer, criou-se um novo tipo de conhecimento, o conhecimento experimental, destinado a substituir, não as crenças teológicas do homem, mas as suas crenças práticas. O conhecimento experimental, misto de especulação racional e experiência prática, iria tomar o lugar do conhecimento empírico e produzir as tecnologias experimentais que, por sua vez, iriam substituir as artes empíricas. Os dois sistemas de conhecimento se fundiram, desse modo, em um método comum de pensamento e ação, unificados e racionais. Em esquema, a mudança foi a seguinte:

Vida e mundo grego	1. Observação de senso comum – conhecimento empírico – artes empíricas. 2. Especulação racional – conhecimento racional compreensão do mundo.
Vida e mundo moderno	Especulação racional – observação e experimentação – conhecimento teórico – artes ou tecnologias científicas.

As separações entre o prático e o racional ou o prático e o teórico desapareceram. Todo o conhecimento, em todas as suas fases, passou a ser prático, tanto nos seus objetivos quanto em seus métodos. Prática, com efeito, era e é a especulação racional, porque ela se tem de fazer fundada na mais cuidadosa observação, a qual é uma atividade material e prática; prática é a teoria que essa especulação elabora, porque tem de ser comprovada experimentalmente; e prática, por fim, é a aplicação dessa teoria nas artes e tecnologias científicas da produção. Assim, nem pelo método, nem pela natureza ou objetivo da investigação diferem as fases da busca do conhecimento, da sua elaboração teórica ou de sua aplicação, desaparecendo, assim também, toda diferença entre os homens que estejam pesquisando, ensinando ou aprendendo, ou aplicando o conhecimento, no que diz respeito às suas atividades, todas elas materiais e práticas.

São simples divisões de trabalhos, semelhantes as que se processam em todas as atividades seriadadas ou complexas. Tanto é prática a fase de observação e descoberta, como prática a fase de formulação teórica, como prática, a da aplicação da teoria aos projetos práticos dos homens.

Em face dessa unificação, a escola teria de deixar de ser a instituição especial de preparo daqueles “homens racionais ou escolásticos”, devotados às atividades do espírito, para se constituírem agência de educação do novo homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não “empírico”, no

velho sentido deste termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico, de sua natureza unitária. Três campos de trabalho, diversos, mas equivalentes, usando método geral comum e articulado em atividades que se completam mutuamente, desde a pesquisa até a aplicação do conhecimento ou a tecnologia.

### **A nova “escola pública” ou “escola comum”**

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, fazer-se a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia.

Dada a identificação do novo trabalho agrícola ou fabril com o trabalho científico, pois agricultura e indústria não são mais do que campos de aplicação da ciência, todas as escolas, do nível primário ao universitário, passaram a ser predominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação.

Em todas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo.

Se tudo isso tivesse de dar em face tão-somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viriam trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente apreende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento.

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos “escolásticos”, ou homens de cultura intelectual, ou estética, capazes de discreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim se teria de fazer ativa, prática, de experiência e de trabalho.

### **O “arcaísmo” da escola brasileira**

Sendo esta a escola adequada aos dias de hoje, até que ponto a escola brasileira dela se aproxima? Temos do novo método de trabalho escolar vários exemplos. O Instituto Técnico de Aeronáutica, em São José dos Campos, é uma das melhores ilustrações. Algumas escolas de medicina estão em cheio nesse espírito. Os institutos onde se faz, verdadeiramente, a pesquisa científica, adotam os métodos novos. São assim os cursos do SENAI e alguns cursos profissionais de técnicos industriais. Os cursos intensivos ou pós-graduados assumem, por vezes, esses aspectos atuais e práticos.

Mas, tudo isso, é de certo modo, ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas do ensino pela “exposição oral” e “reprodução verbal” de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples “compreensão”, as quais dominam esmagadoramente a escola primária, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores.

A atividade escolar consiste em “aulas”, que os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e nos “exames”, em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa e na casa se supõe que o aluno “estuda”, o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas.

Esta pedagogia podia perfeitamente funcionar numa escola da Idade Média. A sua filosofia do conhecimento é a de que o conhecimento é um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, **compreendendo-as e decorando-as** para a reprodução nos exames.

E chamamos a isso educação de “cultural geral” e, algumas vezes, educação humanística, sendo que muitos pensam que, se a modificarmos, destruiremos a nossa civilização, humanista e cristã...

Ensinam-se, por esse método expositivo, **conhecimentos** teóricos **sobre** as línguas (latim, português, francês, inglês, espanhol), **sobre** a geografia e a história, **sobre** as ciências, e até **sobre** a música e o trabalho manual. Como a escola é de “cultura geral”, nada tem caráter prático. Raramente se consegue ler ou escrever qualquer daquelas línguas, inclusive o português, mas sabe-se de cor uma porção, às vezes considerável, de noções gramaticais sobre essas línguas e alguns trechos familiares podem ser traduzidos ou vertidos pelos alunos, desde que os trechos tenham sido “dados” nas aulas.

Em matemática, aprende-se largamente a manipulação algébrica, sem nenhum cuidado com a sua aplicação. Trata-se de algo como matemática pura, sendo, de certo modo, a própria aritmética considerada talvez demasiado aplicada e, portanto, insuscetível de servir à cultura geral.

História, geografia e as próprias ciências físicas e naturais também são ensinadas por exposição oral e com particular ênfase nos conhecimentos informativos ou na terminologia científica. Nem a função, nem a aplicação do conhecimento tem aí o menor sentido. O conhecimento é algo de absoluto em si, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames.

Está claro que tal ensino não é sequer o ensino das escolas da Idade Média, mas o importante é que ele é o que é em virtude de uma teoria medieval do conhecimento.

Entre os escolásticos, herdeiros do saber grego, o saber era um saber absoluto e completo. Na Idade Média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela revelação aristotélica. O desenvolvimento acaso possível nesse saber não traria propriamente nada de novo, mas novas distinções, novas discriminações, novos comentários e refinamentos de classificação.

Aprender essa “cultura” consistiria em compreender e fixar suas categorias, suas classificações, suas distinções e habilitar-se alguém a poder falar sobre o mundo e nós mesmos, com erudição e elegância, e contemplar as belezas desse conhecimento, belezas que se encontravam nas obras dos grandes mestres. Todo esse saber se achava em livros definitivos, cuja leitura daria toda a cultura possível. O “lente” era o leitor. Os alunos ouviam e aprendiam.

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para reprodução do aprendido nas aulas. Acrescentamos uma novidade à teoria: na Idade Média o “lente” era um especialista desse tipo de saber, nada mais fazia do que lidar com os seus alfarrábios, era mestre de uma arte hermética, de que o aluno seria o aprendiz. Entre nós, o “professor” pode ser qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler.

Encurtamos o período de aulas, **encurtamos** os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a **lista completa de matérias**. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício da nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!...

Seria talvez exagerado pensarmos que, nesse caso brasileiro, ainda estamos lidando apenas com a velha noção do “conhecimento completo”, total, da Idade Média, porque a verdade é que os currículos enciclopédicos decorrem, em grande parte, do medo dos professores de “perderem” aulas, o seu ganha-pão, com a simplificação dos currículos... Mas, abaixo ou acima dessa razão “prática”, está a racionalização de que a cultura é algo de completo e que nada **pode ser** ignorado, sem grave defeito para a cultura.

Se nada pode ser ignorado, é por o saber ser algo de “completo”. Seria, então, loucura não o dar todo em nossos famosos cursos de “cultura geral”, eufemismo em que escondemos a nossa concepção medieval de cultura como Suma Cultural.

Longe de mim pensar que não exista cultura geral, mesmo em nossos dias. Mas cultura geral não é cultura superficial, e sim exatamente o contrário. Cultura geral seria o último grau de generalização do conhecimento. Todo conhecimento é especial. Quando tomo esse conhecimento especial no seu último grau de generalização, tenho o conhecimento filosófico, que me daria uma cultura geral. É evidente que me terei de **especializar** nesse conhecimento geral...

Poder-se-ia também considerar cultura geral a cultura comum a todos, mas essa cultura seria uma cultura de uso comum e não, propriamente, uma cultura especializada intelectualmente. Seria uma tradução popular e geral das culturas especializadas, que constituem hoje o mundo sem fim e em eterno crescimento do saber. Salvo pelos livros chamados de popularização da ciência e da cultura, não vejo outro modo de se poder buscar esse tipo de cultura na escola.

Na realidade, ou teremos cultura geral como a mais alta expressão da cultura, como a praticam os filósofos, e só longos anos de estudos, altamente especializados, nos levarão a ela, ou teremos uma cultura geral popularizada, a ser dada pelos chamados vulgarizadores das ciências, das artes e das filosofias.

No primeiro caso, poderemos, com determinados alunos de alta capacidade, treiná-los no uso das ideias, familiarizá-los com o jogo dos conceitos matemáticos, científicos, literários e artísticos, e habilitá-los a ser especialistas nas ideias fundamentais com que a mente humana vem elaborando os seus extensíssimos conhecimentos experimentais, em todos os setores do saber humano. Estes seriam os estudiosos de cultura geral, e na realidade, filósofos das ciências, das artes, das letras e da religião.

Aos demais alunos, a cultura geral só poderá ser ministrada pelos livros de popularização da cultura. As nossas escolas não são uma coisa nem outra. Arcaicas nos seus métodos e seletivas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo.

Mas são, por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado na escola significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras.

### A escola como formação do “privilegiado”

Mesmo no ensino primário vamos encontrar a nossa tendência visceral para considerar a educação um processo de preparo de **alguns** indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Como esse ensino não chega a formar o “privilegiado”, aquela tendência provoca a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou a contar realmente com esmagadora frequência popular.

Para isto demonstrar, não preciso mais do que apresentar algumas cifras.

Tínhamos, em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dobro de analfabetos.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos “educados”, então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte.

Bendito seja o nosso crescimento demográfico que anula o nosso pequeno esforço em aumentar as oportunidades de educação primária, sem lhe tirar, por isto mesmo, o caráter de educação seletiva!

Tomemos, porém, apenas a população de menos de 15 anos, isto é, a população em processo de alfabetização e vejamos se a escola vem dando conta da tarefa em relação a esses futuros adultos.

**QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO, POR IDADE, DA POPULAÇÃO DE MENOS DE 15 ANOS**

IDADE	TOTAL	ALFABETIZADOS	ANALFABETOS E SEM DECLARAÇÃO
8 anos	1 389 175	281 832	1 107 243
9 anos	1 259 533	388 735	870 798
10 anos	1 436 438	487 541	948 897
11 anos	1 189 571	520 075	669 496
12 anos	1 351 233	583 930	767 303
13 anos	1 157 404	574 225	583 179
14 anos	1 173 921	592 954	580 967
TOTAL	8 957 275	3 429 392	5 227 883

**% de alfabetizados s/total – 38,2%**

Numa população por alfabetizar de 8.950.000, conseguimos alfabetizar 3.400.000, isto é, 38%, conservando analfabetos, para engrossar a grande fileira dos que vão nos ajudar a sermos “privilegiados”, 5.500.000 brasileiros. Estamos, com efeito, a aumentar o analfabetismo no Brasil e não a reduzi-lo a despeito do aparente crescimento vegetativo das escolas. Digo aparente, porque esse próprio crescimento vegetativo, na realidade, não chega a ser crescimento. Em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las, estamos a reduzir o ensino e não a aumentá-lo.

Todos os índices confirmam essa minha severidade. Tomemos, por exemplo, a matrícula efetiva das escolas primárias em relação com as conclusões do curso, em 20 anos, de 1933 a 1953:

**QUADRO 2 – CONCLUSÕES DE CURSO NO ENSINO PRIMÁRIO  
(CURSOS DE 3 E 4 SÉRIES)**

	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva	1 794 335	2 555 191	3 709 887	4 142 318
Conclusões de curso	124 208	202 603	283 874	316 986
% s/matrícula na 1ª série	± 7%	± 8%	± 7%	± 7%

Se isso não basta para provar a estagnação do ensino primário, tomemos a percentagem do corpo docente, diplomado por escolas normais: tínhamos, em 1933, 53.000 docentes com 57,8% de diplomados. Há três anos, em 1953, 134.000 eram estes docentes, dos quais apenas 53% diplomados.

Se não bastar o número crescente de analfabetos, se não bastar o aumento da percentagem de professores não diplomados, tomemos o progresso dos alunos através das séries, em dez anos, entre 1944 e 1953:

**QUADRO 3 – PERCENTAGEM DOS ALUNOS PELAS CINCO SÉRIES**

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	100.0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100.0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100.0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5
1947	100.0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100.0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100.0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100.0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100.0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100.0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
1953	100.0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

Como se vê, a situação é dolorosamente estacionária, como estacionária e até decrescente, na última série, também é a taxa de aprovação por série:

**QUADRO 4 – APROVAÇÕES PELAS SÉRIES**

Anos	Matrícula geral	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1944	1 477 192	610 767	379 291	282 439	174 543	30 152
1945	1 503 118	628 333	393 528	275 837	175 846	29 574
1946	1 604 481	684 395	407 857	299 751	180 662	31 816
1947	1 691 231	730 157	434 969	309 212	193 889	23 004
1948	1 824 034	790 580	471 722	339 783	209 328	12 621
1949	1 903 650	852 077	475 942	347 914	217 124	10 593
1950	2 027 944	913 478	513 382	360 543	225 606	14 935
1951	2 152 375	989 023	526 991	382 540	239 508	14 313
1952	2 258 004	1 039 199	557 680	390 995	253 797	16 333
1953	2 357 207	1 098 017	570 012	412 138	262 844	14 196

Diante disto, já não tem a mesma eloquência o crescimento em números absolutos. Não exageramos, pois, quando afirmamos a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, no seu vezo de preparar alguns privilegiados para o gozo das vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

Com efeito, se deixarmos o ensino primário e passarmos a analisar o ensino médio e o superior, já a expansão é perfeitamente acentuada. E em relação ao ensino mais acentuadamente de classe – o qual é o secundário – essa expansão chega a ser espetacular.

Antes, porém, de passarmos à análise da situação do ensino secundário, tomemos o quadro abaixo, relativo à matrícula e distribuição por séries dos alunos do curso primário entre 1944 e 1953:

**QUADRO 5 – DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE DOS ALUNOS NA ESCOLA PRIMÁRIA**

Anos	Matrícula total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Conclusão de curso
1944	2 631 451	1 402 647	577 130	391 610	219 674	127 468
1945	2 741 725	1 478 113	597 384	398 180	226 577	127 151
1946	2 887 960	1 583 585	613 349	419 779	228 365	133 591
1947	3 063 775	1 675 887	662 148	440 372	151 137	149 725
1948	3 301 084	1 864 987	698 408	462 459	258 534	185 251
1949	3 479 056	1 960 732	736 666	487 585	279 903	193 822
1950	3 709 887	2 087 964	784 546	519 911	299 009	206 380
1951	3 860 593	2 180 131	805 060	545 737	310 615	219 241
1952	3 964 905	2 239 859	833 329	549 096	322 010	236 089
1953	4 142 318	2 352 093	854 480	581 476	336 196	243 652

Dos alunos de 4ª série, concluem-na com êxito os constantes da última coluna. Por conseguinte, todo o ensino primário brasileiro frutifica, afinal, nos 243.652 doutorzinhos aprovados na 4ª série. A proporção de alunos que passam em cada ano para a série seguinte pode ser vista no Quadro 3. Estão na 1ª série 57% dos alunos matriculados no ensino primário, na 2ª série – 20%, na 3ª – 14% e na 4ª – apenas 8%. Que sucede a esses 8%? Longe de conservarem a tendência à redução na série seguinte, encontram-se, quase todos, no ensino médio, pois, com efeito, a matrícula à 1ª série do ginásio é de 180.000, que somados a 24.000 do comercial e 6.000 do industrial, elevam a frequência à 1ª série do ensino médio a 210.000 alunos, sem contar os do curso normal. Enquanto entre a 3ª série primária e da 4ª, a queda é brusca de 580.000 para 330.000, ou da 4ª série primária para a 1ª série secundária, tomados os aprovados naquela série, temos que, dos 243.000, chegam ao secundário 210.000 alunos.

Bem sabemos que, não havendo articulação entre o ensino primário e o médio, aqueles 210.000 alunos não são, rigorosamente, os mesmos que terminam o primário. Isto, porém, torna ainda mais significativo o fato. Na realidade, se atentarmos que o ensino secundário e médio só existe nas capitais e em 1/3 dos municípios do interior e, apesar disto, logra essa matrícula, é que a escola secundária é muito mais desejada do que a escola primária. E por quê? Porque “classifica” o aluno e o lança entre os privilegiados e semi privilegiados da nação.

**A transigência ou compromisso do dualismo escolar**

Dir-se-á que, assim, deve realmente ser. As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe havia de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

A realidade, porém, é que a ideia da **escola comum ou pública**, nascida com a revolução francesa – a maior invenção social de todos os tempos, no dizer de Horace Mann – importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Na própria França, entretanto, tal escola só se estabeleceu mediante uma transação. Criou-se, é certo, um sistema popular de educação, mas conservou-se, ao lado, o sistema de educação de classe. A escola primária, a escola primária superior, as escolas normais e as profissionais constituíam o sistema “popular”. As classes *préparatoires*, o liceu, as “grandes escolas” e a universidade, o sistema de educação de classe, ou para elite. O dualismo era perfeito, não havendo possibilidade sequer de comunicação. O espírito “primário” dominava o sistema popular, o espírito “secundário” dominava o segundo.

Apesar de haveremos copiado as instituições políticas da América do Norte, não copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar inspiração na França. A escola primária, a escola complementar,

a escola normal e as escolas “profissionais” constituíam o nosso sistema popular de educação. O “ginásio” e a “academia”, o nosso sistema de educação de classe ou de elite.

Tal dualismo, graças ao qual, recusávamos a nossa adesão à escola comum, à *commom school* americana ou a école unique francesa – a que também a França recusou a adesão, a despeito das maiores campanhas – impediu sempre, entre nós, o florescimento da “escola pública comum”. Esta escola – fosse a primária ou a “média-profissional”, em que pese a certo empenho do Governo, jamais gozou de verdadeiro prestígio social.

A sociedade brasileira que contava, isto é, a sociedade de “classe”, no sentido de classe dominante, dela não precisava. Em alguns casos, frequentava a “escola primária”, mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que se pudesse frequentá-la: o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para delas afastar o povo.

As escolas refletiram, assim, conforme o velho estilo, o dualismo social brasileiro, entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a **democracia** da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.

Ora, a ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da école *unique* francesa, não era nada disso. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre – pois, a nova sociedade democrática não deveria distinguir – entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os “privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente.

Entre nós, porém, apesar de haveremos tido o cuidado de criar o sistema de educação “popular”, distinto do sistema de educação da elite, a classe dominante, mais dominante do que rica, **ocupou** até muito recentemente a própria “escola primária pública”, dando-lhe a ela própria o caráter de escola de classe, no que muito a ajudou, sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vezes, até na superior.

Fora as “escolas profissionais”, nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação de “elite”, profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão.

### O dualismo escolar entra em crise

Tudo isso funcionou, entretanto, sem maior gravidade, enquanto perdurou na vida brasileira o dualismo pacífico entre os “favorecidos” ou “privilegiados” e os desfavorecidos ou desprivilegiados.

Com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar, nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso.

O nosso sistema arcaico de educação, – destinado ao preparo das nossas diminutas classes de lazer e de mando, mando muito mais decorrente do “prestígio” social dessas classes do que de sua competência, e por isto mesmo fácil de ser exercido – podia ser puramente “decorativo” e, ainda assim, atingir os seus objetivos.

Já agora, porém, não lhe basta isto. É o povo brasileiro que tem ele de educar. Este povo não pode viver do “prestígio”, que lhe dê o fato de haver alisado os bancos escolares, mesmo porque “prestígio” se goza **contra** alguém ou à custa de alguém e já não há esse **alguém** contra o qual se possa exercê-lo.

O primeiro movimento do povo brasileiro está sendo o de **conquista** dessa educação decorativa, antes destinada à elite. A chamada expansão educacional brasileira nada mais é do que a generalização para todos da educação da elite. Como todos, que a estão buscando, não podem ter padrões mais lúcidos do que os da própria elite, eles ainda a aceitam mais decorativa, mas simulada do que a própria elite.

Já vimos como o ensino primário nos confirma, pela sua perda crescente de prestígio social, desinteresse pela educação comum e a preferência pelo ensino seletivo. Mas o ensino médio e o superior, por sua própria natureza seletivos, é que nos revelam o grau de exacerbação a que chega a nossa busca de “prestígio” e não de eficiência pela educação.

A expansão desses dois níveis de ensino é, de algum tempo para cá, absolutamente incoercível. Existem 2.363 escolas de nível médio, sendo que 1.887 mantêm o curso secundário, 628, o comercial, 873, o normal, 86, os cursos industriais e 17, o curso agrícola. A matrícula geral é de 780.639, sendo 579.781 no secundário, 114.000 no comercial, 67.000 no normal, 19.000 no industrial e 1.200 no agrícola. Na primeira série encontram-se 180.000 no secundário, 24.000 no comercial, 24.000 no normal e 6.200 no industrial, ao todo 234.000, número equivalente aos dos que terminam o curso primário.

Todas as cifras são reveladoras da **preferência** manifesta pelo tipo de educação verbal, decorativa, destinada a permitir a vida que não seja a comum do brasileiro e sobretudo em que não haja esforço manual. Os cursos industriais lá estão com menos de 3% da matrícula geral, o agrícola com 1,1% e o comercial com pouco mais de 14%. O que todos procuram é o curso secundário acadêmico, preparatório para o ensino superior.

A energia improvisadora posta a serviço dessa expansão do ensino propedêutico ao superior pode ser verificada na constituição do seu magistério. Apenas 16% dos seus professores são licenciados das escolas de filosofia, embora estas tenham mais de 20 anos de existência. As demais escolas superiores forneceram 24% do corpo docente. Com diplomas de escolas médias – metade normalistas – há 41% dos professores. Os restantes 19% não têm diploma algum. O professorado do ensino médio já atinge a mais de 47.000 docentes, número superior em quase o dobro ao de qualquer outra profissão liberal tomada isoladamente.

Tal expansão – como audácia educacional – só é superada pela do ensino superior, onde estamos hoje com 73.000 alunos e 12.672 professores, quando tínhamos em 1929 apenas 13.239 alunos e 2.116 professores.

O sistema de ensino primário somente existe para abastecer de alunos esses dois sistemas seletivos, em que estamos a formar quadros de nível superior muito acima, – não de nossas necessidades, mas da nossa capacidade de utilizá-los e remunerá-los. Porque, tais quadros só se devem expandir, legitimamente, quando a produtividade individual chega a tal ponto que os quadros de serviços se fazem maiores do que os da produção propriamente dita.

Na América do Norte, para um quadro de 13 milhões de operários, há quadros de serviços da ordem de 50 milhões. Mas isto, porque o operário chegou a uma produtividade que se mede pelo salário mínimo de um dólar por hora.

Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem não consegue “educar-se”, onde iremos buscar recursos para pagar a todos que, “educados”, apenas se poderão dedicar aos “serviços” intermediários da civilização?

Se a isto acrescentarmos que a educação ministrada por essa inflação de escolas não tem nenhum grau de eficiência, veremos que considerar essa educação como a educação para os **serviços** de uma civilização, é apenas força de expressão. Na realidade, a educação, como se vem fazendo entre nós, dá direitos, graças ao diploma oficial, mas não prepara nem habilita para coisa alguma. O diplomado é um candidato à pensão do Estado ou dos particulares. Alguns se farão, depois, profissionais, por tirocínio e prática, não pela escola, salvo as exceções conhecidas das melhores escolas de medicina, engenharia e direito.

### Necessidade de uma nova política educacional

Outra seria a situação, se houvésssemos conseguido criar realmente um autêntico sistema de educação pública, destinado à “educação comum”. Como nos Estados Unidos, onde foi mais vigoroso e correto o desenvolvimento da *common school*, veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças à sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho.

As escolas brasileiras estão, com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne. Os **turnos** se multiplicam, os prédios se congestionam, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, simultaneamente, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso.

A educação primária já se distribui no país por mais de 70.000 unidades, com cerca de 140.000 professores, abrigando cerca de 4 milhões de crianças, custando à nação cifra que não é inferior a três bilhões de cruzeiros. Estes os números que, em si, parecerão significativos.

Mas, por trás dos números esconde-se, como vimos, uma realidade bem pouco animadora. Estes alunos não se conservam na escola, em média, mais que 2 anos e pouco. Em todo o país, apenas 8 a 10% deles chegam à quarta série primária. Com a matrícula em muito superior à sua capacidade, a escola se divide em turnos, oferecendo ao aluno meio-dia escolar e, em muitos casos, um terço do dia escolar, com a conseqüente redução de programa.

Com programa assim reduzido pela angústia de tempo, sofre ainda a escola uma administração centralizada e rígida, que lhe dificulta a adaptação a condições cada vez mais difíceis de funcionamento. Por outro lado, o professor, integrado em quadro único pertencente a todo o Estado, desligou-se da escola, para pertencer às secretarias de educação, onde vive numa competição dolorosa por promoções, remoções e comissões, que se fazem os objetivos da profissão.

Com esse professorado extremamente móvel, senão fluido, e as matrículas duplicadas ou triplacadas, a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a se fazer cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade nem seqüência.

Com efeito, a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos.

Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria de seus filhos, para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maioria dos alunos que logram chegar à quarta série.

Este desvirtuamento da escola primária concorreu, com outras circunstâncias, para exacerbar o anseio pela escola secundária de tipo acadêmico, que entrou a ser improvisada de todos os modos, a fim de continuar a educação preparatória, que a escola primária iniciara nos seus fugidios turnos de ensino.

Tais escolas secundárias, como as primárias, funcionando em turnos, como as primárias, improvisadas, como as primárias, de puro ensino verbalístico, e, ainda, como as primárias, puramente prepa-

ratórias, prosseguem com os seus alunos num esforço, não de formação, mas de seleção e acabam com apenas dezessete mil alunos na última série de colégio. Sobreviventes de um sistema escolar inadequado e frustrado, não têm estes poucos milhares de alunos outra coisa a fazer senão aspirar à escola superior, para cujo exame vestibular se precipitem em levas muito superiores ao número de vagas existentes... Aí os espera um concurso altamente seletivo, que se vem tornando suplício semelhante a dos arcaicos exames chineses. No final de contas, dos quatro milhões de alunos primários, reduzidos a setecentos mil de ensino secundário, emergem os sessenta mil alunos das escolas superiores que, mal ou bem, se vão diplomar para as carreiras de nível mais alto.

Tudo estaria, talvez, bem se efetivamente não visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão-somente à seleção de um mandarinato de letras, das ciências e das técnicas.

Nenhum país vive, porém, de um tal mandarinato intelectual, ainda que realmente capaz, o que não é o caso brasileiro, mas dos quadros numerosos e eficazes do trabalhador comum, formado na escola primária, dos quadros do trabalhador qualificado, treinado diretamente pela indústria e pelos cursos de continuação, dos quadros do especialista de nível médio preparado nos cursos médios, múltiplos e variados, e dos quadros de especialistas de nível alto, formados pela universidade e pelas escolas superiores.

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem do trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola, a qual é o seu próprio fim e que só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de realismo, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Ler, escrever, contar e desenhar serão, por certo, técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irrealis da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder as características de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível.

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns.

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros, ou nacionais, como é de certo gosto totalitário afirmar. Todos os brasileiros são tão bons brasileiros quanto os funcionários federais, nada havendo que nos garanta serem tais funcionários mais seguros em definir o que seja nacional do que os servidores estaduais ou municipais.

O país é um só, com uma só língua, uma só religião dominante ou majoritária, uma só cultura, embora com diversas subculturas, e em caminho para a unificação social em um só povo, distribuído por classes, mas classes abertas e de livre e fácil acesso. Além disto, ligado por uma extensa e intensa rede de comunicação, pelo avião e pelo rádio, que permite a livre, ampla e rápida senão simultânea circulação de ideias e notícias. Nenhum motivo já existe para as cautelas centralistas e centralizantes, que se poderiam justificar em outras épocas, embora nem sempre com os mais puros propósitos.

A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e de nosso regime federativo e democrático, é hoje uma solução – além de racional e inteligente – absolutamente segura. Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais.

Organizados que sejam, assim, os sistemas municipais de educação e ensino, as escolas passarão a ser instituições nutridas pelo orgulho local, vivas e dinâmicas, a competir com os demais sistemas municipais e a encontrar nessa competição as suas forças de progresso e de gradual unificação, pois competir é emular e toda emulação importa em reconhecer o caráter e as forças comuns que inspiram a instituição.

Presidindo a essa saudável e construtiva rivalidade regional e local, o Estado e a União, equipados de corpos profissionais e técnicos de alta competência e liberados de absorventes ônus administrativos, exercerão os seus deveres de assistência supervisora, não pela imposição, mas pela liderança inteligente, tornando comum para todos, pela informação, a experiência de cada um, facilitando o intercâmbio de valores e de progressos e orientando e coordenando os esforços para o avanço e a unidade, dentro, repetimos, das diversidades regionais e locais.

A assistência dos centros não se exercerá somente pela atuação direta dos seus técnicos, mas, sobretudo, pela formação dos professores, que lhes poderá ficar afeta, uma vez assegurado que Estado ou União respeitarão as características regionais das escolas a que se destinarão os mestres que, assim, irão preparar.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos *a priori* formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos Estados e da União. Não somos, nós, uma nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito coordenado pelo centro, a fim de poder prosseguir no seu destino de criar, nos trópicos, uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e uma nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia.

A descentralização educacional que, assim, propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato

político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários.

Toda unificação imposta e forçada é, nesse sentido, uma fragilidade e trabalho no sentido da ossificação de nossa cultura, dificultando-lhe a diversificação saudável e revitalizante.

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos, mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais. Tais sistemas locais, em número equivalente ao dos municípios, constituirão, em cada Estado, o sistema estadual, o qual compreenderá, além das escolas propriamente locais, de administração municipal, as escolas médias e superiores, inclusive as de formação do magistério, de sua própria administração. Pela formação do magistério e pela vigorosa e ampla assistência financeira e técnica aos municípios, exercerá o Estado a ação supervisora, destinada a promover a unidade do ensino sem perda das condições revitalizantes e construtivas do *genius-loci*.

Em esfera ainda mais ampla atuará a União, com a sua rede de escolas médias, profissionais, superiores, de experimentação e demonstração, todas visando a mais alta qualidade e se destinando a agir nos sistemas estaduais e locais como exemplos de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Este sistema federal só por si já operaria como força unificadora, mas terá ainda a União duas grandes forças de estímulo e coordenação: a assistência financeira e técnica às escolas e a atribuição de regulamentar o exercício das profissões. Com estes dois instrumentos, o seu poder continuará, dentro do sistema descentralizado e vivo da educação nacional, tão forte e de tamanhas potencialidades, que antes será de recear a sua ação excessivamente uniformizante, suscetível de bloquear iniciativas felizes, locais e estaduais, do que qualquer imaginário perigo da liberdade que se dará ao Estado e ao Município, muito mais para lhes permitir assumir a responsabilidade do seu ensino e com ela a possibilidade de fazê-lo real e vivo, do que, efetivamente, para organizá-lo à sua discricção.

Com efeito, embora as instituições escolares tenham objetivos próprios, todas elas se articulam em um sistema contínuo de educação, em que os graus mais altos influem na organização e sentido dos menos altos, determinando, isto, que o ensino médio condicione o primário e o superior condicione o médio.

É a unidade vital, em oposição à desagregação mineralizada dos sistemas unitários e uniformes. O **Município**, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas no solo físico e cultural do Brasil, brasileiras como as que mais o sejam, o **Estado**, com as suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência das escolas locais e detendo o poder de formar o magistério primário, e a **União**, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas primárias e médias de demonstração, órgãos de pesquisa educacional e o poder de regulamentar as profissões, – atuarão em diferentes ordens, independentes, mas articuladas, constituindo a ação tríplice, mas convergente, dos três poderes, algo de dinamicamente sistemático e unificado. De tal modo sistemático e unificado, que somente não será, excessivamente, rígido, porque o jogo de influências dominantes das ordens superiores sobre as inferiores só se exerceria continuamente pela assistência técnica – propulsionada pela assistência financeira – graças à qual o poder, talvez, ainda demasiado grande do Estado e da União se adoçará sob formas de ação mútua, em que o jogo de influência não se faça somente no sentido descendente, mas de maneira recíproca, recebendo a ordem superior o influxo da inferior para maior eficácia e fertilidade de sua própria atividade.

Muito do caráter mecânico, irreal e abstrato de nossas escolas desaparecerá em virtude dessas altas medidas políticas e administrativas, ressurgindo, em seu lugar, as virtudes tão brasileiras do seu gênio criador que, em outras esferas, vem produzindo as adaptações tão características de sua civilização em formação, em que se misturam traços tão complexos e delicados de influências de toda ordem, sobressaindo mais que todos os aspectos de um dinamismo criador e otimista, sem as durezas do com-

petitivismo americano, mas equilibrado, em sua febre, por um grão de sal humanístico que nos vêm da doçura essencial do nosso temperamento tropical e mestiço.

Instituídos que sejam os órgãos locais, estaduais e federais de propulsão, financiamento e administração do imenso empreendimento escolar para a formação e o preparo do brasileiro, cujas bases se encontram lançadas em nossa Constituição, com o reconhecimento expresso das três ordens de atribuições – municipal, estadual e federal – e a separação compulsória do mínimo de dez por cento de toda a tributação para os serviços educacionais, postos todos eles em funcionamento numa ação independente, mas sinérgica e harmônica – que perspectivas não se abrirão para a escola brasileira e que segurança não terá o país de ver, afinal, a sua população servida das oportunidades educativas necessárias para a plena eclosão de sua cultura e de sua civilização?

### Aspectos administrativos dessa nova política

Assim como procuramos, numa visão de conjunto, encarar a presente situação educacional brasileira, em suas deficiências, ensaiemos agora prever os novos desenvolvimentos que a descentralização e a liberdade de organização, pelo plano aqui esboçado, poderão trazer aos serviços escolares brasileiros.

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de três mil unidades administrativas escolares em todo o país, que tanto são os municípios, com os seus conselhos de administração escolar representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não-fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais.

Tais conselhos disporão não somente dos recursos locais, equivalentes a vinte por cento dos recursos tributários dos municípios, mas também, dos recursos estaduais e federais que forem atribuídos ao município na proporção de sua população escolarizável. O total das três contribuições será administrado pelo conselho municipal escolar, obedecendo a dispositivos orgânicos, pelos quais se estabelecerá que esse dinheiro pertence às crianças de sua comuna, não abstratamente consideradas, mas a cada uma das crianças, segundo a quota-parte que lhe couber na divisão do monte por todas elas. Este princípio determinará que o sistema de escolas a ser organizado deverá condicionar-se financeiramente ao **limite** dessa quota-parte por aluno, ficando o salário do professor, as despesas de administração, de material didático e geral, e do prédio, contidas dentro desse limite, em proporções fixadas como as mais razoáveis.

As vantagens dessa organização são, sobretudo, as de sua progressividade. O município, com a responsabilidade de manter as escolas para a sua população escolar, terá, de ano para ano, maiores recursos, podendo traçar um plano de progresso orgânico e real. As três quotas que lhe alimentam o sistema serão, cada ano, maiores e, por se distribuírem em percentagens, definidas para o pagamento do magistério, à administração e ao material e prédio, passarão a oferecer as condições indispensáveis da viabilidade do plano. Confiado esse plano à responsabilidade local e deste modo ao natural entusiasmo da comunidade, a escola, cuja necessidade começa a ser tão vigorosamente sentida pela população brasileira, far-se-á não só a sua instituição mais cuidada e mais querida, como o verdadeiro orgulho da cidade ou do campo. Em outros tempos, quando a educação escolar era uma imposição de outra cultura, podia-se compreender a escola organizada e dirigida à distância pela metrópole “colonizadora”. Hoje, a escola flui e decorre de nossa própria cultura, dinâmica e em transformação, mas comum e, embora em estágios diversos de desenvolvimento, toda ela una e brasileira.

Restituídas, assim, as condições necessárias à vitalidade da instituição escolar, teremos estabelecido as condições que faltam ao progresso educacional. Isto, entretanto, não será tudo, pois, além daquelas condições, precisaremos de esforços e direção inteligente. O esforço deverá decorrer do interesse local e a inteligência, da direção, do espírito de estudo, que dominará a assistência técnica a ser dada ao sistema pelo Estado e a União, assistência técnica fortalecida e motivada pela assistência financeira.

Ao sistema estático mecânico de hoje, com escolas desenraizadas, organizadas à distância, com professores vindos do centro e a este centro ligados pelos vencimentos e pelas ordens que recebem,

opor-se-á o sistema imperfeito, mas vivo, de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência, mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem os recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnica para o seu aperfeiçoamento.

Além disto, não esqueçamos de que o Estado, pela formação do magistério – mediante um sistema de bolsas oferecidas a cada município para o suprimento, por elementos locais, do seu corpo docente – terá em cada um dos sistemas locais de ensino as mestras, suas representantes, não como parcelas do seu poder, mas como filhas da escola normal estadual, *alma-mater* de todo o magistério.

Há, portanto, motivos para acreditar que o plano aqui esboçado pode concorrer para a revitalização do movimento de expansão escolar, sem que a revolução de mecanismos administrativos que encerra traga outros resultados senão os de promover as insuspeitadas energias que a autonomia e descentralização irão, por certo, desencadear, para o desenvolvimento dinâmico e harmonioso da escola primária brasileira.

Acima ou à base de uma tal educação fundamental e comum, a mais importante sem dúvida das que irá proporcionar a nação aos seus filhos, se erguerá o sistema de escolas médias, destinadas a continuar nos trabalhos práticos e industriais ou nos trabalhos intelectuais, todos eles equivalentes cultural e socialmente, pois os alunos se distribuirão, segundo os interesses e aptidões, para a constituição dos quadros do trabalho de nível médio, sejam as ocupações de natureza intelectual ou de natureza prática.

O velho debate entre ensino de letras, de ciências ou de técnicas desfaz-se à luz das novas circunstâncias na vida moderna, pois todos eles são necessários, constituindo problema apenas o de saber quais e quantos alunos devem ter formação científica e teórica e quais e quantos alunos devem receber formação técnica e de ciência aplicada. Em cada um desses ramos, o currículo variará para a formação diversificada e variada, até mesmo no currículo clássico, em que se formarão helenistas, latinistas e especialistas de letras modernas, como já acontece nos cursos predominantemente científicos ou técnicos.

Todas as escolas médias, que se organizarão com uma alta dose de liberdade, serão consideradas equivalentes e objeto não de “equiparação” a modelos legais, mas de “classificação” pelos órgãos técnicos do Governo, segundo o grau em que atinjam os objetivos a que se propõe.

A validade dos seus resultados será apurada por exames de estado, feitos em determinados períodos do curso, exames de estado que se destinam, do ponto de vista legal, apenas à habilitação ao concurso vestibular para as escolas superiores e universidades.

Suprimido o currículo rígido e uniforme, imposto pela legislação federal, é exetável que a ansiedade por educação pós-primária, que está a marcar a fase educacional presente, se oriente melhor, buscando os diferentes caminhos de ensino médio e alargando a “escada educacional” com melhor e mais adequada distribuição dos adolescentes, segundo as suas reais aptidões e as maiores necessidades do trabalho nacional.

Chegamos, assim, ao ensino superior, também ele em expansão insofrida, em função mais ou menos do desenvolvimento brasileiro. Sobem hoje a mais de 360 os estabelecimentos do ensino superior, com cerca de 700 cursos diferentes e mais de 70 mil alunos. Não parece fácil deter-lhe a expansão. A legislação deverá antes buscar controlar-lhe os efeitos, substituindo os processos de “equiparação” por processos de “classificação” das escolas, organizando um sistema paralelo de **exames de estado** de nível superior, para aprovação nas séries finais dos seus cursos básicos e profissionais, permitindo e estimulando a variedade de currículos e de cursos profissionais, com o objetivo de permitir à escola superior o mais amplo uso de seus recursos humanos e materiais, na formação dos quadros variados em nível e em especialização do seu trabalho de teor mais alto.

Uma lei feliz de regulamentação do exercício profissional, entregando, talvez, a licença definitiva para o exercício da profissão, aos sindicatos e associações de classe, viria, possivelmente, permitir a liberdade do ensino superior sem os perigos de uma inadequada inflação de diplomados. Os sindicatos e associações de classe, altamente conscientes dos interesses econômicos dos grupos profissionais e

espontaneamente prevenidos contra a quebra de padrões de ensino e formação, atuariam como freios contra a improvisação de escolas superiores e a má distribuição de profissionais pelas diferentes especialidades.

O Governo manteria os serviços de “classificação” das escolas superiores e os de levantamento e estatística em relação aos profissionais de nível superior, seu mercado de trabalho, sua distribuição pelo país, faltas e excessos, e necessidades novas criadas pelo desenvolvimento nacional.

O espírito geral da legislação de ensino superior seria o mesmo que inspiraria a legislação geral da educação: fixação de objetivos e condições exteriores, pela lei, e determinação dos processos, currículos e condições internas do ensino, pela consciência profissional dos professores e especialistas de educação.

Com a divisão de atribuições proposta entre as três ordens de poderes públicos, teremos criado as condições, por meio das quais, a nação irá manter um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros, sistema que, no seu jogo de forças e controles múltiplos e indiretos, poderá indefinidamente desenvolver-se.

Será um verdadeiro reajustamento institucional da escola, abrindo oportunidade para um período de ampla experimentação social, em que o país se descobrirá e se construirá para os seus destinos soberanos e próprios.

A educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta, a educação para a ilustração, para o ornamento e, no melhor dos casos, para o lazer.

Além disto, a educação ajustada às condições culturais brasileiras se fará autêntica e verdadeira, identificando-se com o país e ajudando a melhor descobri-lo, para cooperar, como lhe cabe, na grande tarefa de construção da cultura brasileira, flor mais alta da sua civilização.

A reconstrução educacional da nação se terá de fazer com essa liberdade, a esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação.

### Sumário

Procuramos analisar a situação educacional brasileira à luz dos conceitos de “educação seletiva”, para a formação de elites, e “educação comum”, para a formação do cidadão comum da democracia.

Mostramos como essa “educação comum” não é só um postulado democrático, mas um postulado do novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou sejam, de saber e de fazer, que se distinguem como divisões, equivalentes, do mesmo esforço sempre inteligente e especializado ou técnico.

Salientamos, entretanto, que entre nós, a despeito dessa evolução do conhecimento e das sociedades, as resistências aristocráticas da nossa história não permitiram que a escola pública, de educação comum, jamais se caracterizasse integralmente. Toda nossa educação se conservou seletiva e de elite.

A expansão educacional brasileira participa desse vício, quase diria, congênito. Indicamos, entretanto, o que nos parece deveria ser a nova política educacional para o Brasil e, a fim de promovê-la, bosquejamos um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e autonomia com a da integração e unidade dos três poderes – federal, estadual e municipal – do país.

## 2.2. UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA INTEGRAL NO BRASIL<sup>2</sup>

A experiência brasileira – e possivelmente latino-americana – de escola primária foi, até agora, uma experiência de escola primária para uma parcela da população escolar e não para toda a população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma educação para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar.

Este fato determina que a escola primária, a despeito das proclamações de ser escola para todos, adaptada, portanto, no seu conteúdo, métodos e processos ao aluno – e não este a escola – seja uma *escola para poucos*, ainda que cresçam e tenham crescido estes poucos.

A escola para poucos se caracteriza por ser uma escola cujo rendimento e qualidade *dependem sobretudo do aluno* e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser *capaz* de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar, tanto mais será considerada eficiente.

Tal escola, chamada escola seletiva, é aceita de forma generalizada, nos níveis secundários e superior, em que domina a ideia de que a educação não é para todos, mas para aqueles que se mostrem capazes de percebê-la, sendo, assim, sua função é a de se preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país, naturalmente compostos de números limitados de membros.

À medida que essa educação média e até a superior começam a ter a ambição de se estender a muitos, senão a todos – como nos Estados Unidos da América – passam elas por modificações estruturais de programas e, sobretudo, de métodos, processos e professorado.

No Brasil, a escola primária, embora ainda para poucos, passou por duas fases. Primeiro, organizou-se, segundo o modelo então reinante na Europa, como um sistema de educação paralelo ao propriamente preparatório para a escola superior e formador da elite dominante. O seu curso compreendia sete ou oito anos de estudos, completados os quais o aluno encerrava a sua vida escolar, ou a continuava nas escolas chamadas vocacionais. Reproduzia-se o dualismo educacional corrente na Europa e, sobretudo, na França, onde se buscava inspiração.

A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema de classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante.

A escola primária tinha condigna instalação e não se expandia senão quando havia recursos e condições para ser adequadamente mantida. O professor ou professora recebia formação na Escola Normal, geralmente de quatro ou cinco anos de estudos, depois dos sete anos dos cursos elementar e complementar da escola primária.

Como os candidatos ao magistério eram até certo ponto selecionados, os professores primários, divididos em dois grupos, o das classes elementares e o das classes complementares, recebiam preparo médio apreciável, não se constituindo membros da inteligência nem da classe dominante, mas respeitáveis representantes do que os franceses chamavam “o espírito primário”, ou seja, o espírito prático e não “desinteressado”.

Não sendo frequentada pelo povo propriamente dito, mas pela classe média, a escola primária manteve-se assim restrita e com padrões bastantes razoáveis até a década de 20 e 30, quando iniciou a segunda fase.

2 TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33. In: *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page (ufba.br)*. Analisa que no contexto da sociedade moderna a escola já não pode ser aquela escola predominantemente de instrução, de antigamente, mas fazer as vezes de casa, de família, de classe social e, por fim, de escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Com esse objetivo e visando oferecer um modelo para esse tipo de escola primária, foram projetados na Bahia os Centros de Educação Primária, de que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, constitui a primeira demonstração. Depois de referir-se à Filosofia que orienta a organização dessa escola, ressalta a importância dessa experiência brasileira, na qual foi baseado o sistema escolar de Brasília, cujo plano e organização detalha.

Nesta segunda fase, buscou-se democratizá-la, estendendo-se o seu alcance a todos e não apenas aos poucos então beneficiados com a cultura escolar. O recurso adotado para isto foi o de reduzir-lhe a duração. Tratava-se de alfabetizar o povo brasileiro. O Estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e três, na zona rural.

Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, um para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais, nem com as escolas acadêmicas. Um e outras passaram a exigir exames de admissão para ingresso em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientela diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mais tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos respectivos cursos.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou a três turnos e até, em alguns casos a quatro.

Seria, assim, uma escola de alfabetização. Como, porém, a alfabetização pura e simples não chega a constituir um completo objetivo escolar, e como a formação do professor pelas escolas normais não se alterou, continuando a recrutar na classe média os seus contingentes e prepará-los para o antigo ensino semi-acadêmico da velha escola primária, a nova escola primária nem se fez a escola de educação de base que se poderia ter feito, nem conservou a sua anterior e razoável eficiência de escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais do nível médio.

Nem por isto, entretanto, deixou de ser uma escola preparatória. Passou a ser preparatória ao exame de admissão às escolas médias e secundárias. Como este exame conservou o seu caráter de exame acadêmico seletivo, a escola primária, sem propósitos nem planos para isto e com o seu reduzido horário, fez-se estritamente uma escola de ensino formal e acadêmico, no sentido de catálogo de conhecimentos para o exame de admissão.

Recrutando-se a sua matrícula em toda a massa popular e não se achando esta massa preparada para tal tipo de ensino, o índice de reprovação cresceu enormemente, a evasão escolar se fez enorme e a escola nem bem cumpre os objetivos populares, nem se constitui uma boa escola preparatória.

Restaria dizer que, com essa drástica redução de sua funcionalidade, cresceu a necessidade de escola secundária, sem a qual os poucos sobreviventes da escola primária nada poderiam fazer com a cultura formal ali recebida, decorrendo daí a expansão tumultuária das escolas de nível secundário do tipo acadêmico de eficiência mais do que duvidosa.

Não há neste quadro exagero, senão o que decorre do desejo de marcar mais nitidamente as tendências e distorções. Bem sei que muitas escolas conseguem seu grau de eficiência, mas isto será sempre devido ou à seleção dos alunos, ou à seleção de professores, o que sempre permitiu que algo se ensinasse bem, fosse qual fosse a organização ou a filosofia da escola.

Quando, na década de 20 e 30, teve a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

E isto, por quê? Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em

estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e raramente trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber.

Por isto mesmo, a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas.

Sejam lá quais forem as dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático.

**O problema da escola primária para todos, visando à integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de Educação Primária na Bahia, como ensaio de solução.**

Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram, na Bahia, os centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, fez-se a primeira demonstração.

Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O centro funciona com um semi-internato, recebendo os alunos às 7h 30min da manhã e devolvendo-os às famílias às 4h 30min da tarde.

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 – ou seja, com doze salas de aula, no mínimo – e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração.

O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca.

A filosofia da escola visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsável. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país.

Bem sei que a experiência tradicional da escola é a de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe, mas volumoso resíduo a ser erguido à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla do que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida.

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício da vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que *já leva* a criança, mas a experiência da vida que *vai levar* a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Os conjuntos escolares assim organizados deverão ser utilizados como centros de treinamento do magistério, pelo método de aprendizado. Deste modo, justificam-se o seu custo elevado, bem como o caráter experimental do projeto, destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e a formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada.

A experiência em curso na Bahia, embora já conte com alguns anos de funcionamento, somente neste ano terá as suas instalações completadas com a biblioteca, o teatro e o pavilhão de atividades sociais. Antes funcionavam os pavilhões de atividades de trabalho, de educação física e de teatro ao ar livre, além das escolas-classe.

Com a extensão da escolaridade a seis anos, devem instalar-se as classes de quinto e sextos anos, com o que se elevará o ensino ao nível dos doze e treze anos. Devido, entretanto, ao fato de achar-se a escola em um dos bairros de maior pobreza na cidade de Salvador, contou sempre o centro com muitos alunos dessa idade, retardados em sua escolaridade regular.

O magistério para as novas atividades desse centro recrutou-se entre os professores normalistas do Estado para as escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Existe a intenção de completar o plano do Centro Carneiro Ribeiro com a construção de residência para 200 alunos, ou seja, cinco por cento da matrícula total. Este pavilhão de residências abrigará as crianças órfãs ou em condições semelhantes, que exijam educação com internamento. Tais crianças participarão de todas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio centro. Espera-se que não se sintam, assim, segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças, que o centro recebe em regime de semi-internato. Quanto possível, receberão elas encargos e responsabilidades na organização e distribuição das atividades do centro, a fim de que possam ter plena consciência da confiança que merecem dos diretores e professores.

Baseado no modelo deste centro de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos como propósito de abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro.

Ao fundamentá-lo, acentuamos que a necessidade da civilização moderna cada vez mais impõe obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, devendo, assim, as escolas, em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciária, como hoje já se está este a chamar, ser organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, com suas diversas funções e considerável variedade de atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios e locais a lembrar, seja no nível primário, no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos “universitários”.

Daí falar-se, antes, em centro do que em escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “atividades escolares” e de “serviço gerais”.

O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Do ponto de vista das construções, o programa constitui um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares. Em esquema, o plano foi o seguinte:

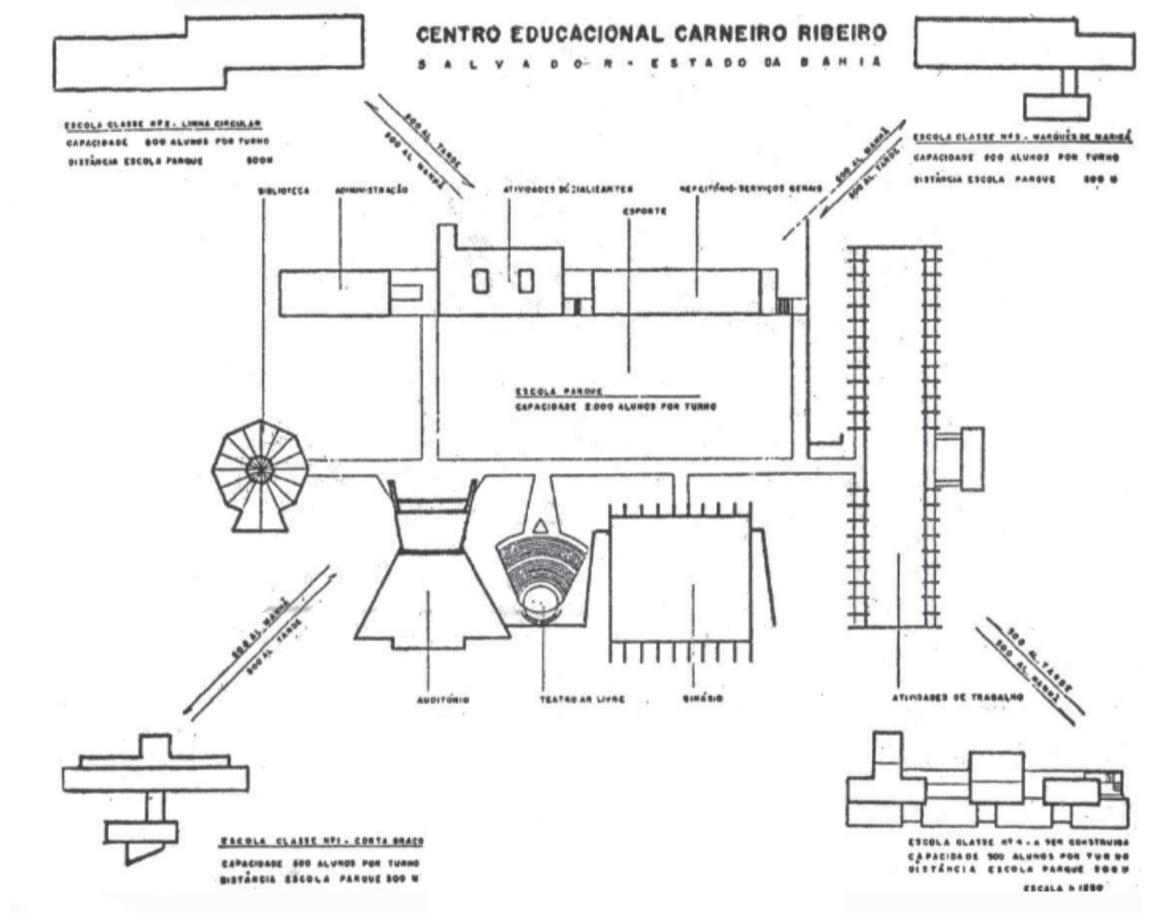
I – Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. “jardim da infância” – destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. “escola-classe” – para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. “escola-parque” – destinadas a completar a tarefa das “escolas classes”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
  - a) biblioteca infantil e museu;
  - b) pavilhão para atividades artes industriais;
  - c) conjunto para atividades de recreação;
  - d) conjunto para atividades sociais e artísticas (música, dança, teatro, clubes, exposições);
  - e) dependências para refeitório e administração;
  - f) pequenos conjuntos de residências para menores de 7 a 14 anos sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos ou semi-internos.

Como a futura capital é constituída de quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:
  - a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
  - b) 1 escola-classe com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).
2. Para cada grupo de 4 quadras:
  - a) “escola-parque” – destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de “4 escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Fonte: REVISTA FISCAL..., 1949.



Os alunos frequentarão diariamente a “escola-parque” e as “escolas-classe”, em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da “escola-parque”, com intervalo para almoço, à maneira do que se faz no centro de Salvador, Bahia.

Não cabe aqui referência ao plano de escolas secundárias e à universidade, que também foram devidamente desenvolvidas. Tratamos neste artigo apenas do programa de educação para todos, isto é, a elementar. Buscamos aí, dentro do plano do Centro Carneiro Ribeiro, juntar o ensino propriamente dito da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social. No “centro de educação elementar”, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da “escola-classe”, onde aprende a “estudar”, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

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

### Será possível generalizar-se a experiência?

A primeira objeção ao plano da escola primária aí esboçado é o custo do empreendimento. As construções necessárias para 4.000 alunos compreendem mais de 20.000 metros quadrados de construção e pessoal necessário para fazê-lo funcionar – cerca de 200 profissionais, à razão de 1 para cada 20 alunos. Além disto, como a escola fornece lanche gratuito, todo o material escolar e ainda uniformes, o custo por aluno sobe consideravelmente.

Como poderia uma nação pobre arcar com tal ônus? Está claro que não pode pelos métodos convencionais. Mas se atentarmos que são exatamente as nações pobres que hoje não podem dar-se ao luxo de não educar plenamente os seus filhos, temos de reconhecer que havemos de acabar educando-os, sejam lá quais forem os sacrifícios.

A necessidade de construir e operar um modelo de escola desse tipo não pode ser contestada e este foi o principal objetivo do Centro de Educação Primária de Salvador, Bahia. Idealizamos, como Secretário de Educação daquele Estado, ainda antes de 1950. Somente agora, graças a auxílio federal, concedido por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, está ele em vias de conclusão. Não se trata, pois, de algo já definitivamente aceito e em processo de generalização, mas de programa, de aspiração em vias de experiência e concretização.

O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial.

Para que a ideia se realize, será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida. A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que elas esperavam as crianças do século dezenove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial.

Se as nações desenvolvidas disto precisam, que não dizer das nações subdesenvolvidas, que, além de tudo, precisam erguer as crianças de baixíssimos níveis de pobreza e de condições quase neolíticas de cultura até ao nível da moderna civilização tecnológica?

Tudo isto seria utópico se não tivessem já sido despertadas as expectativas das massas confusamente conscientes de que é possível a sua ascensão e a realização de suas aspirações.

Os recursos para esta batalha, que será a batalha da paz, hão de surgir, como surgiram, no passado, os recursos para todas as batalhas de sobrevivência com que se defrontou a espécie.

Para que não se julgue, contudo, em face destas palavras, que ignoramos as dificuldades de se generalizar o modelo que vimos comentando, tenhamos algumas considerações finais sobre a situação da educação entre as nações subdesenvolvidas.

Até antes da Segunda Guerra Mundial considerava-se que o desenvolvimento era um acidente histórico e a educação uma consequência da riqueza. Embora nenhuma nação rica deixasse de possuir sistema educativo mais ou menos adequado à sua riqueza, admitia-se tal situação como subproduto mais ou menos automático da própria riqueza.

Foi necessário a destruição pela guerra da riqueza das poderosas nações da Europa e do próprio Japão, e a rígida recuperação econômica após a guerra destas mesmas nações, para nos darmos conta de quanto a educação podia constituir-se fator essencial – e não apenas consequência – do desenvolvimento.

No mundo chamado livre – ou seja, não compulsoriamente planejado – a demonstração ocorreu com países, em virtude de sua riqueza anterior, já educados e depois devastados pela guerra. O desafio

às nações pobres é o de saber se elas podem organizar a educação antes de ser ricas, ou, pelo menos, simultaneamente com o processo de enriquecimento.

Para responder a este desafio, há que enfrentar duas dificuldades. Primeiro, a das prioridades no uso dos recursos escassos das nações pobres. Conseguirão elas o consenso de suas populações, ou melhor, de suas elites, para dar à educação a prioridade no uso daqueles recursos, pelo menos igual à que se dá à industrialização? Até agora, salvo o caso especialíssimo e único de Israel, não me parece que nação alguma o tenha conseguido no volume e na proporção adequadas. Há, contudo, esforços em marcha e o trabalho de persuasão para isso começa a ser apreciável.

A segunda dificuldade é igualmente grande, e de certo modo explica as resistências para a primeira ser removida. No processo de desenvolvimento accidental das nações, a educação, como processo consequente, é predominantemente uma educação para o consumo da riqueza adquirida, ou em vias de aquisição. Educam-se os indivíduos para participar da riqueza em expansão e, secundariamente, para ajudar e consolidar a expansão. A escola passa a desenvolver-se, às vezes, com aceleração considerável, para atender às pressões de mudança de status social, que a riqueza provoca e causa, a fim de que maior número de pessoas fique em condições de consumi-la. Este tipo de educação, que o desenvolvimento accidental promove, embora não seja primariamente destinado a preparar o produtor, concorre indiretamente para facilitar o preparo do produtor, quando ministrada com eficiência. Ora, sucede nas nações pobres que mesmo esse tipo de educação para o consumo, ordinariamente mais econômico do que o processo de educação para a produção, não chega a poder ser dado com eficiência e, deste modo, nem sequer secundariamente ajuda o aumento da produtividade.

Tal fato, embora raramente formulado, está na base de toda a descrença generalizada de economista e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo.

A segunda dificuldade que, resolvida, removeria esta resistência é, pois, a da modificação estrutural do processo educativo, no sentido de criar-se uma escola capaz de introduzir as novas técnicas de produção requeridas pelo desenvolvimento em ser, e não apenas habilitar o indivíduo a delas aproveitar-se para fruição e gozo mais ou menos inteligentes. Tal modificação de estrutura educacional não é fácil, importando em escolas muito mais caras em instalações, equipamento e tempo letivo e, sobretudo, servidas por um novo professor, cujo preparo, para se fazer aceleradamente, exigiria esforços equivalentes aos do preparo dos quadros de um exército moderno, ante uma guerra em curso.

A segunda dificuldade é, talvez, assim, maior que a primeira. Decorre daí estarem as nações subdesenvolvidas apenas em processo de expansão, mais ou menos desordenada, dos seus velhos sistemas educativos, ante as pressões sociais montantes e decorrentes das novas expectativas geradas pelo estado de fé generalizado na viabilidade do desenvolvimento.

Para corrigir os possíveis – e, a meu ver, óbvios – perigos dessa expansão de escolas com objetivos inadequados à fase de produtividade em que temos de entrar para atender ao processo do enriquecimento, dois remédios, melhor diria, duas esperanças se acalentam: o aperfeiçoamento progressivo das escolas em geral, para serem, pelos menos, boas escolas, do tipo de educação para o consumo (deste modo, podendo concorrer para o preparo de certas condições básicas da produção), e a intensificação do preparo dos quadros de operários qualificados e de técnicos de nível médio e superior.

O plano do Centro Carneiro Ribeiro compreende algo mais do que esses dois objetivos atualmente em curso. Caso o permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema de educação primária comum do Brasil, ou seja, a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio do agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser uma convulsão para ser uma solução.

### 2.3. CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO<sup>3</sup>

Aqui estamos, Senhor Governador, para agradecer a V. Exa., este começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária.

Três pavilhões, três grupos escolares, vão ser hoje inaugurados por V. Exa, partes integrantes de um Centro Popular de Educação, a que houve por bem V. Exa. de designar Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao grande educador baiano.

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

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavar, como ideia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso, produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à ideia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de meios dias, ou seja, ano e meio e até, no grande S. Paulo, aos três anos de terços de dia, o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa da mentalidade do nosso País, mas é triste saber que, além de todas as outras causas de nossa singular incongruência nacional, existe esta, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros, após trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso,

<sup>3</sup> TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. In: *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page (ufba.br)*. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Nesse discurso, Anísio Teixeira expõe os objetivos desse Centro, o primeiro a restituir à escola primária os 5 anos de curso e o seu dia letivo completo.

desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.

Todos sentimos os perigos de desagregação em que estamos imersos. Essa desagregação não é uma opinião, mas um fato, um fato, por assim dizer, físico, ou, pelo menos, de física social. Com efeito, muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando. A própria aceleração do tempo de processo social produz os deslocamentos, confusões e subversões a que todos assistimos e a que temos de remediar. O remédio, porém, não é fácil, antes duro, áspero e difícil. A tentação do paliativo ou da panaceia, por isto mesmo, inevitável. E há os que, parece, estão convencidos da inevitabilidade da desagregação, pois, de outro modo, não se explica aceitarem tão tranquilamente o paliativo que, no máximo, produzirá aquele retardamento indispensável para lhes ser poupado assistir, individualmente, à debacle final. Pertença, não sei se feliz ou infelizmente, ao grupo que acredita poder-se dar remédio eficaz à nossa crise, o qual é um aspecto da grande crise em que se acha toda a humanidade. Esse remédio é, entretanto, forçar e repeti-lo, sob muitas faces, heroico, como heroico é o sentimento de defesa que nos leva a armar-nos diante do perigo.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De todas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos.

Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada.

Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. 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. (...) Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas – e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas, não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada;

ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos, filho todo ele da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e para isto fez da escola um instrumento de poder incalculável; mas tudo isto lhe parece longe ou remoto. Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão, seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É este esforço que se está procurando aqui começar, Senhor Governador. Todo mundo sabe o que é educação. Qualquer pai ou qualquer mãe pode vir dizer-nos que coisa difícil e precária é educar. Em nossas casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja, chegam ao Estado e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só um educador profissional, preparado para o mister, com tempo e sossego, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função.

Daí esta escola, este centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas, os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só este, como mais 9 centros iguais a este. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração que, hoje, aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?

Uma palavra ainda sobre a organização do que estamos a chamar de Centro de Educação Popular, organização em que apoiamos a nossa confiança em seu êxito.

Recordo-me que a construção deste Centro resultou de ordem de V. Exa., certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.

Tracejei, então, o plano deste Centro que V. Exa. ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia, tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas, as escolas-classe.

Não poderei entrar aqui em detalhes do funcionamento, um tanto complexo, do centro, nem das dificuldades naturais da constituição do seu numeroso e variado corpo docente. Consintam-me, entretanto, uma observação. A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobre modo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando.

#### 2.4. A ESCOLA SECUNDÁRIA EM TRANSFORMAÇÃO<sup>4</sup>

A escola secundária sempre foi, no passado, uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de “preparatórios”, tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como, aliás, a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior; não visava a dar nenhuma educação específica para ensinar

4 TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p. Notas taquigráficas de palestra realizada em 1954 no Seminário de Inspetores de Ensino Secundário, a convite da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura.

a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente a ministrar uma educação literária que era toda a educação que a esse tempo se conhecia.

Hoje, não se desconhece que há três tipos de educação: podemos dar, na escola, uma educação literária, uma educação científica, ou uma educação técnica.

Mas, a educação literária era a única educação existente no mundo, até, pelo menos, o século XVII. Até então, em todo o mundo a única forma de alguém se educar consistia em buscar apropriar-se dos grandes documentos da cultura literária. Eram os grandes livros da literatura grega, os grandes livros da literatura romana, nos quais a ciência era apenas um balbuciar de ciência, que resumiam os conhecimentos existentes até a época. O conhecimento das línguas clássicas, portanto, e dos monumentos que os seus melhores conhecedores puderam escrever, monumentos artísticos ou monumentos de pensamento, representavam a cultura da época. De maneira que, até então, para um homem se reputar completamente educado, teria que entrar na posse da cultura contida em livros e em livros geralmente anteriores à sua época.

Toda a educação consistia em levar o homem a se familiarizar com os grandes documentos literários da cultura grega e da cultura latina, e com comentários sobre tais culturas, não havendo nenhuma preocupação com a cultura atual, local ou nacional.

Fosse “cultura”, fossem “humanidades”, nada mais era que esse apropriar-se da obra literária antiga e anterior à vida contemporânea do período histórico em curso. A escola, até à época que remontamos, não resolvia nenhum problema presente; os homens se cultivavam para ficar de posse de uma herança literária de humanidade e se fizeram os seus apreciadores e os seus comentadores ou continuadores.

Somente a partir do século XVII podemos falar em uma cultura própria da época. Vale lembrar que, em rigor, podemos datar a ciência de Descartes. O que havia antes, era começo, relativamente insignificante, e, sobretudo, sem nenhum reflexo sobre a vida prática dos homens.

Vejam bem que a cultura não visava a resolver nenhum problema de produção econômica, nem resolver nenhum problema material ou prático da vida corrente. A escola cultivava certas pessoas, transmitindo-lhes a herança intelectual da espécie, herança consubstanciada em certos grandes livros. Era esta a chamada educação humanística. Conhecer a cultura grega e a cultura romana importava em ser educação nas humanidades. Tais “humanidades” produziam o que se chamava de homem livre: a educação liberal, quer dizer, a educação pela qual o homem, tomando conhecimento de todas as conquistas intelectuais dos antigos, se fazia um homem livre, isto é, um homem com o poder que a sabedoria antiga até então dava aos seus portadores.

Ora, a sabedoria antiga, apesar de toda a sua extrema importância, desenvolveu-se e vem-se desenvolvendo em toda a humanidade, até nos nossos dias, mas, sobretudo, vem se desenvolvendo, a partir do século XVII, no sentido de se fazer uma cultura científica e depois técnica. A escola, entretanto, continuou no seu hábito de transmitir uma cultura pretérita, só do passado...

Ainda no século XIX, um país como a França conserva a educação secundária de tempo humanístico, destinada a transmitir aos seus alunos a cultura greco-romana, a cultura chamada clássica, porque esta é que seria a cultura formadora, ignorando as outras culturas que se vinham elaborando desde o século XVII, e que resultado de transformações da sociedade, por seu turno, estavam começando a transformar acentuadamente a vida humana.

Ao findar o século XIX, é que surge uma certa inquietação e se começa a perceber que tal educação já não atendia aos problemas contemporâneos. Cultura, sobretudo do século XIX até os nossos dias, não podia ser apenas o conhecimento de coisas existentes em livros de uma cultura passada. A cultura da época, a cultura contemporânea, predominante científica e técnica, e, quando literária, constituída por grandes documentos literários da fase histórica em curso, tem que ser o objetivo da escola, pois agora temos a nossa própria civilização com a sua literatura, a sua ciência e as suas técnicas.

E, se analisarmos desde o fim do século XIX, mais profundamente, o problema da educação adequada ao nosso tempo, verificamos que a educação técnica, e não a literária ou mesmo a científica, é que deveria ser a educação comum a todos os homens. A literária já é uma especialidade, a científica ainda, outra, especialidade, e a técnica é que passa a ser educação generalizada necessária a todos e que todos devem possuir.

Aliás – e aqui destaco – seja a educação predominantemente literária, seja a científica ou a técnica, todas elas, em rigor, participam dos três aspectos da educação.

Ninguém adquire – para só considerar a mais tradicional – uma educação literária, se não adquirir as técnicas do trabalho literário, que se baseiam nos aspectos científicos do conhecimento da língua e da literatura. Uma coisa é o primeiro deslumbramento com a literatura, em que se vive a fase do consumidor, encantado com as maravilhas que a literatura oferece, e outra coisa é a segunda fase, pela qual alguém se faz literato e conquista o pleno conhecimento da língua e da gramática. Este conhecimento é tão científico quanto qualquer outro conhecimento de ciência. Assim como a ciência teria que reconhecer a gramática da ciência, em literatura, teria que conhecer a ciência da língua e da literatura. E para passar a ser um produtor em literatura, terá os estudantes também que aprender as técnicas da literatura.

Com efeito, toda e qualquer educação, sabemos, hoje, é, fundamentalmente, técnica, embora tenha e deva ter sempre seus aspectos científicos e literários ou estéticos. Daí, também, a impropriedade do conceito restrito de educação humanística, que herdamos da Idade Média. Como só existia, outrora, a educação literária, considerávamos a educação científica e técnica, como formas à parte, mecânicas e limitadas de educação, sem a harmonia e o sentido integrador da educação literária. Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com o enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhe acrescentarmos essa dimensão imaginativa.

Em relação à educação secundária, em particular, quer isto dizer que, assim como no passado a identificamos com a educação literária, hoje devemos identificá-la com educação técnica. Na vida moderna, toda educação secundária, isto é, a educação que sucede à comum educação fundamental ou básica, elementar ou primária, deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos esses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, o lado estético imaginativo das mesmas técnicas que é a arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas. Em cada um dos três campos, seja na educação literária, seja na da científica, ou seja, na da técnica, há que seguir os três estágios de uma verdadeira formação humana contemporânea. E, neste sentido, todas as três educações serão educação humanística.

Até aqui, um lado da evolução da escola secundária. O outro lado da evolução está no fato de que, no curso da história, a escola secundária, que tinha por finalidade exclusiva preparar um pequeno grupo de “pessoas cultas” ou o dos “intelectuais”, de trabalhadores da “elite”, de literatos, a escola secundária, em virtude da evolução da própria civilização, passou a ser uma instituição absolutamente necessária, não já para a ilustração de alguns espíritos, não já para habilitar aquele grupo especializado de intelectuais, de trabalhadores de nível científico ou técnico ou literário, mas para habilitar os homens a viver adequada e inteligentemente.

Com efeito, anteriormente, o trabalho e a produção estavam fora da escola. Somente com a civilização contemporânea, civilização que tem apenas 150, ou melhor, 100 anos, porque somente há 100 anos os resultados propriamente da ciência e dos laboratórios, estão sendo aplicados à vida, é que a arte de viver passou a precisar de ser aprendida, e aprendida na escola.

Até 1850, podíamos em rigor dizer que a vida envolvia melhor empiricamente as suas técnicas de produção, as suas técnicas de trabalhos, mas sem sofrer nenhuma ação direta e patente da ciência.

Esta, como obra intencional, formulada teoricamente pelos homens, não se aplicava à vida. Aplicou-se, entretanto e mais e mais, a partir da máquina a vapor e depois dessa aplicação da máquina a vapor, é que passamos, sucessivamente, a sofrer-lhe o impacto e a ver a vida modificada e alterada, cada vez mais, pelas tecnologias, e pelas técnicas que decorriam do conhecimento elaborado pelo homem, dos seus conhecimentos teórico e científicos.

Ora, é esta civilização tecnológica, esta civilização de aplicações de ciência, cada vez mais numerosas e em ritmo acelerado, é ela que está transformando toda a nossa vida, transformando nossos métodos de alimentação, nossos métodos de vestir, nossos métodos de residir, nossos métodos de comportamento, criando condições novas para a nossa própria evolução pessoal. E é esta nova civilização que passou a exigir para todos os indivíduos, não um mínimo de educação escolar, mas uma educação escolar suficientemente desenvolvida para nos permitir viver e compreender as novas complexidades da vida.

Não se trata de mais – note-se bem – educação, pura e simples, que desta sempre a humanidade precisou; mas de *educação escolar*, isto é, educação que se recebe especialmente, numa instituição especial, chamada escola. Anteriormente à nossa época, o homem se educava para vida, vivendo, e ia à escola aprender certas técnicas de que precisava, ou para a profissão, ou para ilustração. Do século XIX em diante, começa a surgir a necessidade absoluta de educação escolar para todos.

O Estado, então, assume a responsabilidade do processo educativo escolar que a humanidade havia, desde os tempos mais remotos, considerado um processo altamente especializado para algumas pessoas e cria escola primária compulsória, obrigatória para todos. Esta escola primária é uma escola que dá aquele mínimo que o Estado pode pagar de educação, mas como é uma educação para todos, já não é uma educação puramente intelectual, já não é uma educação livresca, já não é uma educação especializada, científica, literária ou técnica, mas é uma educação comum de que qualquer pessoa precisa para poder viver.

Uma educação desse tipo, desde o início certos aspectos práticos. Não era, pura e simplesmente, uma réplica elementar da escola tradicional e convencional, a ensinar coisas abstratas ou de outra época. A escola primária nasce assim com um pouco de preocupação pela realidade ambiente, ao lado da escola secundária tradicional, intelectualista e livresca, distanciada da vida, do contemporâneo e das necessidades práticas da existência. Porque, como já acentuei, a escola tradicional visava à aquisição de uma cultura anterior à sua época, cultura que se assimilava, a princípio, numa língua morta. Com efeito, era pelo latim, no chamado ocidente, que o homem se cultivava. Pelo latim é que se transferia para a comunidade dos homens cultos e passava a viver entre os seus clássicos, distantes da realidade contemporânea e da vida corrente, cujo conteúdo não interessava à escola, isto é, às escolas tradicionais, antigas, secundárias e superiores, que precederam a escola primária, de constituição muito mais recente. Foi esta escola primária que deu início a uma pedagogia de certo modo diferente da tradicional. Sendo uma escola despretensiosa e prática, admitia que ao lado de ler, escrever e contar, pudesse acrescentar algo de educação religiosa, moral e utilitária. Tal escola primária, sem feições intelectualistas, nos países de evolução normal, chegou a evolver paralelamente ao outro sistema tradicional de educação. Na França, na Europa toda, de modo geral, verificamos o dualismo de um sistema de educação popular e de um sistema de educação para elite, ou educação secundária e superior, lado a lado. O sistema de educação popular passou logo a compreender a escola primária e escolas posteriores à primária, como a escola complementar, que muitos de nós chegamos a conhecer, mesmo no Brasil, na França, era a escola primária superior, seguida de escola normal para a formação de professores primários. Tal sistema existia paralelamente ao outro sistema, acadêmico, das escolas secundárias e superiores. O “acadêmico” preparava a “elite” e o “popular” preparava “o povo”.

Que está se dando presentemente? Está-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de “elite”, o caráter de escola intelectualista, e de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de uma luta de sistema pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, conseqüentemente a mudan-

ças sociais. Primeiro, há a mudança de clientela da escola secundária, que já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora a clientela é mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para sua formação, desejam, de qualquer modo continuar, prolongar a sua educação. Buscam, então, a secundária, porque esta educação secundária, dentre dos diversos ramos da educação média, é a de mais prestígio e, além disto, a única que até pouco tempo atrás permitia a continuação indefinida da educação, até os níveis mais altos. O sistema paralelo “popular” de escolas médias – escolas normais e profissionais – não assegurava a possibilidade de continuação da educação. Daí não merecerem tais escolas a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos. Estas escolas nunca conseguiram prestígios equivalentes ao da escola secundária, aureolada pela ideia de que ministraria cultura geral, cultura humanística, destinada a conduzir à elite ao nível das classes dominantes, frequentada que sempre fora, antes, somente, por pessoas com suficiente lazer para fazer cultura e gozar a cultura.

As novas gerações, cada vez mais oriundas das camadas populares, buscam essa escola, na ilusão de que, não somente vão ali adquirir a “melhor” educação, uma vez que a escola se destinava aos “melhores” ou mais bem classificados socialmente, como também, o meio mais fácil de “melhorarem” ou se “reclassificarem” melhor socialmente. Mas, tal mudança de clientela vai, inevitavelmente, mudar a escola. Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária, está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo desse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas em transformação constante.

Este é o fato que cumpre reconhecer. Todos os brasileiros estão querendo ter educação secundária, estão ganhando consciência dessa necessidade e querem ter uma educação secundária que lhes abra todas as portas. Por isto, não desejam a educação técnico-profissional, nem a normal, nem a industrial, que lhe vendam alguns caminhos de acesso social.

Este movimento é absolutamente geral em todo mundo. Na França, em 1930, a despeito dos seus quarenta milhões de habitantes, havia apenas cerca de 100.000 alunos no ensino secundário. Hoje, está com o mesmo problema que nós, tem mais de um milhão de alunos no ensino secundário. E esta proporção, note-se, já foi ultrapassada por nações outras, mais renovadas na base econômica e nos seus ritmos de progresso. O movimento de massas – pelo qual as camadas que não pertenciam às chamadas elites e, longe delas, não tinham lazer nem condições econômicas suficientes para prolongar a sua educação, estão todas buscando educação secundária – vai transformar fundamentalmente essa educação.

A reforma de 1902 na França dividia o velho curso humanístico em 4 ramos, que, no fundo, se resumiam em dois, como os daqui, depois de 1937 – o clássico e o científico. Já no começo deste século, a França se vira coagida, assim, a quebrar a rigidez da formação humanística, reconhecendo ao lado das humanidades clássicas as “humanidades” modernas. Era ainda um dualismo que haveria de envolver para o pluralismo americano, ou melhor, para uma compreensão mais ampla e unitária da cultura, que pode ser transmitida “humanisticamente” em qualquer dos seus aspectos, seja literário, científico ou técnico.

É o novo sentido que se define da escola secundária, cuja evolução se irá fazer fatalmente em virtude do crescimento de sua clientela, hoje diversificada e múltipla, e, em virtude dessa compreensão mais perfeita da cultura de nossa época, toda ela hoje científica ou técnica, e, entretanto, capaz, pela natureza teórica dos seus conhecimentos e pela amplitude humana de sua aplicação, de produzir uma educação humanística. A escola secundária vai se fazer a escola para os adolescentes, destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, com uma pequena matrícula de alunos predispostos a se fazeres helenistas, latinistas, cientistas ou, de modo geral, intelectuais, será uma escola

para todos, a todos educando e orientando segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando à educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos “intelectuais”, no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas, se todos não são intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participarem de uma civilização que não é simplesmente empírica, mas racional e científica, intencionalmente, construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios.

A nova pedagogia da nova escola secundária será, assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões. Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação se fará ou, predominantemente, literária ou, predominantemente, científica ou, predominantemente, técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e as suas capacidades. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedades, pois, em rigor, toda educação atende ao individual e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal. O importante é saber que, nas condições atuais do conhecimento humano, a escola pode dar uma educação integral mediante o ensino adequado de qualquer programa. A regra de ouro é ensinar pouco e bem, pois se for *bem*, o pouco permitirá que, depois, o aluno se auto eduque. A particularidade do homem é ser ele autodidata. Os animais podem ser “ensinados”, ou melhor, “adestrados”, o homem não é “ensinado”, mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios e descaminhos evitáveis. Por isto é que a escola secundária inglesa ou americana tem a liberdade que possui de organização de programa, de seriação e de método, sujeita a inglesa somente à limitação de exame final feito na Universidade.

A solução por mim aventada de exame de Estado, entre nós, visa a poder levar a escola secundária a essa liberdade de organização e variedade de níveis, inevitáveis pelo menos na sua fase atual de desenvolvimento, sujeitando-a, entretanto, a esse controle remoto dos exames finais ou de passagem de um curso a outro. Somente assim poderemos olhar sem receio para a expansão irrefreável do ensino secundário. Permitir essa expansão sem medida nem padrões, e dar a todas as escolas o benefício da sanção oficial, indistintamente, é igualizar cousas desiguais e desmoralizar a boa educação em face da sofrível e da absolutamente má... Demos liberdade à escola secundária e classifiquemos e julgemos, no fim da jornada, os seus produtos, os seus alunos, dando a cada um segundo o que cada um adquiriu na sua luta livre pela educação. Assim é na Inglaterra. Só existe uma limitação: o aluno tem que passar por um exame, perante professores estranhos, ao entrar na Universidade.

Não vejo razão para não tentarmos algo de semelhante. Mais: não vejo meio de evitar uma solução desse gênero. Pois, a escola secundária, por motivo da sua expansão, terá de adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária. Escola tal se caracteriza por não ser uma escola intelectualista e livresca, mas uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida. Nisto se terá de transformar a escola secundária, uma vez passando a ser a continuação da escola primária.

Ora, ninguém repete que essa continuação da escola primária seja uma perda de categoria para a escola secundária. A escola primária, também desde 1900, pelo menos, vem passando por uma transformação e uma reforma de métodos e de objetivos muito grande. A escola primária está sendo a escola mais ambiciosa dos três tipos de escola que possuímos. É uma escola que está visando a formar efetivamente a criança, não só intelectualmente, mas moral e praticamente, quer dizer, visa a dar-lhe educação nos três grandes aspectos que a educação pode assumir. De maneira que, se a escola secundária continuar a escola primária, não irá perder, antes ganhar categoria, porque as diferenças de educação, como educação para todos e ajustada a cada indivíduo, são apenas as que decorram das diferentes idades dos respectivos alunos.

Caberia aqui uma rápida análise do processo educativo como o concebe Whitehead, num daqueles seus pequenos e penetrantes ensaios, condensados no seu livro *The Aims of Education*<sup>5</sup>. Whitehead esclarece aí que a educação tem um ritmo próprio, ritmo que é o ritmo do espírito humano na aquisição do conhecimento. A primeira fase do conhecimento é a fase de romance, como compreendem os anglo-saxões esse termo, isto é, uma fase imaginativa, a segunda fase, a da precisão e do detalhe e a terceira, a da generalização. Na primeira fase, o conhecimento deve ser adquirido com certo globalismo impressionista; numa segunda fase, tomando o gosto pelo conhecimento, o indivíduo passa a desejar dominá-lo precisamente, exatamente, e chega-se ao compasso do detalhe, do esforço e disciplina e, depois, atravessando o compasso da especialização, entra-se novamente no compasso da liberdade, quer dizer a generalização, o estado de posse perfeita do conhecimento e do seu jogo em plena liberdade. Toda a educação segue esse ritmo: imaginação, deslumbramento, “romance”; precisão, detalhes, esforço e disciplina; generalização ou liberdade. Começo a conhecer numa certa forma de liberdade, alargando os olhos sobre o campo novo do conhecimento que estou a buscar. Depois, conquistado e interessado por este campo de conhecimento, desço ao pormenor, à minúcia, ao conhecimento das particularidades, constringendo-me e disciplinando-me nos esforços necessários para, afinal, reconquistar, em novo nível, a liberdade inicial com a posse precisa e completa do conhecimento. Tal ritmo, diz Whitehead, não se encontra somente em cada um dos períodos de aprendizagem, mas também na vida, considerada ela como um todo.

O período da escola primária é um período de certo deslumbramento com o conhecimento humano, período de conhecimento impreciso e imaginativo ou impressionista; o período da escola secundária é um período de precisão e disciplina na aquisição do conhecimento; e o período da universidade é o período da generalização, da autonomia e da liberdade. Desse modo, o aluno, de maneira geral, deve encontrar liberdade e direção moderada, compreensiva na escola primária; atingir, na escola secundária, uma fase de trabalho mais exato, mais disciplinado e mais rigoroso; e reconquistar, afinal, a sua autonomia, a sua liberdade, baseado nos seus novos poderes, nos poderes que deram a posse completa do conhecimento, na universidade.

Acrescenta o filósofo, então, uma observação muito interessante: e é que no processo de conhecer nem sempre se parte do mais fácil para o mais difícil, mas, do mais difícil para o mais fácil. Com efeito, vejamos como se passam as coisas na vida. Que é que aprende primeiro a criança na sua luta para se fazer um ser humano? A falar. E que é falar? Ouvir sons, compreender suas relações, identificá-los com as coisas, com o espaço, com o tempo, com as pessoas e usar esses sons, em todas as suas variedades de tom e sentido... Que álgebra será mais difícil do que esta? Entretanto, a conquista da fala se faz quase sem pedagogia, e aos três anos uma criança normal domina satisfatoriamente a técnica da linguagem.

Agora mesmo, está, em um dos nossos cinemas, uma fita inglesa sobre a educação dos surdos-mudos. Nenhum educador devia deixar de ver esta fita, para ter o conhecimento concreto de como é difícil falar. Desde que nos falte um dos sentidos necessários a essa imediata captação de linguagem humana, o qual é o do ouvido, logo se pode ver que inaudita proeza intelectual representa o ato de aprender a falar. Perceber o som, ser capaz de reproduzi-lo e ligá-lo às coisas e pessoas e atos, e jogar com estes sons na linguagem articulada – perceber a dificuldade de tudo isto – só é possível acompanhando-se o trabalho dos educadores especialistas, que ensinam os surdos-mudos a falar. Só, então, termos exata, concreta e realisticamente a ideia de quanto é difícil falar. Entretanto, a criança realiza entre 1 a 3 anos essa proeza extraordinária. E a realiza sem nenhuma pedagogia, sem nenhuma escola.

A explicação está em que somos animais que aprendem. Aprender é a nossa forma natural de desenvolvimento, e por isso crescemos em força e poder, em conhecimento, à medida que vivemos. Todos os segredos da pedagogia estão nesse carácter autodidático fundamental do homem. Todas às vezes que

5 [1] Vol. 7 desta mesma coleção sob o título “Os fins da Educação”.

se criarem na escola condições semelhantes às em que vive a crianças de 0 a 3 anos, as crianças aprenderão inteligentemente, as crianças revelarão uma enorme capacidade de esforço e as crianças ganharão a posse, realmente o poder novo, que significa um novo saber, que significa “ser educado”. Porque ser *educado* não é saber informações, não é saber falar sobre as coisas. Educar-se é passar por uma transformação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder, e esse novo nível de poder é o que verificamos em cada fase por que passa a criança que ainda não chegou à escola. Primeiro, não sabe caminhar. Lentamente, aprende e conquista aquela nova forma de poder: caminha. Depois não sabe falar. E luta, e aprende, e desaprende e volta a aprender, e conquista a capacidade de falar, de expressar seus desejos, de dizer o que quer, para onde quer ir, conquistando plenamente este novo poder. Quando a criança não consegue atingir estas etapas de sua educação normalmente e sem dificuldades, o escândalo é tão grande que, logo se pensa em levar a criança ao médico. É um caso clínico. Se a criança não conseguir aprender a falar, não conseguiu ajustar-se às suas companheiras, não conseguiu ajustar-se à situação da família, não estabeleceu boas relações afetivas no seu grupo social, todos a imaginamos doente. Entretanto, essas proezas intelectuais serão tudo menos coisas fáceis.

Em pedagogia, o fácil não antecede o difícil, antes o sucede. O importante é que o esforço seja pedido nas próprias condições naturais da situação, de modo que a criança esteja percebendo o problema que tem em mãos e deseje resolvê-lo, ou se interesse pelo problema e pela solução. Na escola, entretanto, chegamos a fazer o oposto. Criamos uma série de exercícios absurdos, que seriam viáveis somente naquela antiga escola, onde alguém entrava para aprender, em uma língua morta, a cultura de uma época dez a doze séculos anteriores. O grupo de especialistas *in fieri* que procurava tal escola, de antemão sabia que a procurava ou a mandavam lá para isto, e aprendia a especialidade como poderia aprender qualquer outra.

Uma escola para todos não é isto, porém. Vai-se ali continuar a aprender o que se vinha aprendendo na vida, precisando-se de escola porque nossa civilização não é uma civilização natural ou primitiva, mas eminentemente intelectual e técnica. Se dermos, assim, à escola primária as mesmas condições em que se faz a educação pré-escolar, antes da criança sofrer a escola, aí também encontraremos as mesmas crianças altamente inteligentes, altamente capazes, altamente interessadas nos seus esforços, cooperando com o professor admiravelmente e o professor aprendendo extraordinariamente com elas. Sabemos quanto as mães inteligentes aprendem com seus filhos. E o que os professores não irão aprender com as crianças, o dia em que nos resolvermos a nos conduzir inteligentemente, como educadores, na escola?!

Terminada a fase em que a criança se educa sem escola e vem a adquirir perfeitamente as técnicas e os comportamentos que tem a adquirir nesta fase, ingressa ela na escola para, acima de tudo, conquistar o melhor domínio da linguagem, pois que já aprendeu a falar. Vai aprender a ler e escrever a língua, a perceber-lhe os valores e as potencialidades, usá-la mais ampla, consciente e adequadamente, jogar com os conceitos e as formas de linguagem, os seus símbolos, a sua modalidade conceitual, matemática e gramática; ler, escrever, contar e desenhar. Não deve a escola estar dominada por nenhuma ideia de fazer a criança um intelectual. A escola tem que fazer com que aquela criança viva esse segundo período educacional, o período primário, continuando o deslumbramento que é sua iniciação à vida desde o 1º ano.

Terminada a escola primária, entra, já pré-adolescente, na escola secundária. E, para quê? Para adquirir nesta escola secundária, que seria então a escola da precisão, do pormenor, da disciplina, o comando mais perfeito daquelas técnicas de linguagem, cuja conquista iniciou na escola primária. A fase do “romance” da linguagem deve ser considerada terminada na escola primária. Vai o aluno, agora, estudar gramática da língua, a sua estrutura, ver como é que essa língua se arma e se desarma, como é que ele próprio pode manejá-la mais habilmente e chegar à expressão escrita e oral não só correta, mas elegante e, se possível, perfeita, a fim de, com este domínio da língua, lavrar diferentes campos do conhecimento e do sentir humanos. Aprender a língua já é agora, sobretudo, aprender a pensar. Pela

língua vai ele se familiarizar com o que o homem fez e pensou no campo da história e da ciência. Com a ênfase nesse ensino da língua, o aluno pode chegar, na escola secundária, no limiar do seu comando completo, em que adquire a liberdade da generalização. Mas, ao lado disso, inicia o estudo da ciência, de que já teve os primeiros contatos na escola primária, e que, na primeira fase do ensino secundário, constituirá o período do “romance”, em que aprende a ciência como algo de global, de forma prática, de modo a lhe dar o sentimento desse novo setor do desenvolvimento intelectual do homem.

A cadência e ritmo do processo educativo se entrelaçam, assim, nos diferentes níveis de ensino. De modo geral, repetimos, o período primário é o do “romance”, o secundário, o da disciplina e precisão, e o superior, da liberdade e autonomia. Mas, dentro de cada período, o ritmo se reproduz, em fases de deslumbramento ou romance, disciplina e esforço, autonomia e liberdade. Na língua, o conhecimento será iniciado na escola primária, e já na escola secundária pode ganhar o período, não somente da disciplina, mas até o da generalização; e se inicia nesse período, por sua vez, com a posse da língua, que não deve ser só sua, mas a de mais uma, estrangeira, pelo menos, o período de deslumbramento ou “romance” da ciência. A ciência, então, deve ser apresentada, como uma coisa global, resolvendo os problemas cotidianos da vida, sem maiores conhecimentos técnicos, estritos ou difíceis. É a ciência na aplicação imediata à vida, pois que só depois desse período de “romance” é que a escola vai procurar dar-lhe os rigores e precisões do pensamento científico, isto é, na segunda fase da escola secundária que, no nosso sistema, é a fase dita colegial. Conjugado com esse largo ritmo, está o aluno sempre a aprender a fazer coisas e a se conduzir adequadamente; está, por conseguinte, também aprendendo técnica, porque técnica é, já passou a ser, a base de toda a educação, sobre que se alarga, acima e em volta, a atmosfera intelectual de compreensão, que o conhecimento propriamente dito cria e alimenta.

A formação humana, então, seria uma formação, primeiro em linguagem, o do domínio da língua materna e de mais uma língua estrangeira; e, sempre que possível, quando o aluno for altamente capaz, de uma língua antiga, para, por este meio, habilitá-lo a dominar completamente o campo e o curso da cultura. Depois, uma introdução à ciência, que deve ir familiarizando o noviço com o pensamento de alta precisão que é o pensamento científico, e, deste modo, habilitá-lo a entrar na fase da plena compreensão, que será a da generalização.

Quando me refiro a essa capacidade de generalização, peço que não julguem que me refiro a conhecimento de cousas gerais e não especiais. Não. Trata-se de algo diferente. Não há nenhuma educação que não seja especial ou especializada. Nada se pode ensinar, senão como uma especialidade. O modo de tratar esta especialidade é que faz com que o meu conhecimento possa, ou não, atingir a forma de generalização. Não posso ensinar ideias gerais, como ideias gerais. Posso fazer alguém chegar a ideias gerais, mas por intermédio do ensino de algo específico. O que ensino será sempre qualquer coisa particular e especial. Mas poderei obter que o conhecimento dessa particularidade leve o aprendiz à generalização. Isto é muito importante. O contrário é ensinar o vago e não propriamente o geral. No ensino secundário, estarei sempre ensinando especialidades e, por meio delas, procurando atingir a generalização, que é a compreensão mais ou menos profunda. Não posso ensinar conhecimento geral, pois não existe conhecimento geral, mas sim a generalização de um conhecimento especial. Sempre que estiver ensinando ciência, estarei ensinando algo de especializado, o mesmo acontece se estiver ensinando música ou desenho; devo, entretanto, estar procurando sempre com que o aluno faça desprender daquele conhecimento especial a parte de generalização ou compreensão, que o vai exatamente habilitar, depois, a aprender, por si, outras cousas especiais.

Um dos grandes equívocos da escola secundária é julgar que pode ensinar as coisas pela generalidade. Não. Toda aprendizagem tem que ser especializada ou particularizada. Conforme, porém, o modo de dá-la, poder-se-á levar o aluno além daquilo que especificamente aprendeu e torná-lo capaz de generalizar os conhecimentos especiais e particulares.

Mesmo na escola primária, toda a educação se faz por uma atividade especial e todo conhecimento será, de início, um conhecimento especializado. Não irei tentar o ensino de ciência na escola

primária, julgando que devo dar conhecimento geral em ciência. Devo dar, mesmo na escola primária, um conhecimento específico e que permita, por meio dele, atingir a criança aquela compreensão imaginativa da força e capacidade do conhecimento científico. A atividade científica será simplificada por ser simples o problema que se deve oferecer à criança. Mas, a atividade será *especialmente* científica e não *geralmente* científica, o que seria absurdo.

A transformação, portanto, porque está passando a escola secundária – digamos, já pensando em concluir – decorre de mudanças sociais de nossa época, e de mudanças em nossa compreensão do processo educativo. Não é uma mudança voluntária, não é uma mudança que possamos impedir. É inevitável a evolução da escola, secundária, como a compreendemos e expusemos; tão inevitável como tem sido inevitável a evolução da casa brasileira, do solar em grandes chácaras ou dos sobrados citadinos para o apartamento em horrorosas novas “cabeças de porco”.

Está claro que poderei deixar que a transformação se processe livremente, sem intervenção alguma, poderei dificultar a transformação, freando-a por uma inteligente legislação conservadora, ou poderei dirigi-la e orientá-la para produzir os melhores resultados, à luz da melhor crítica social e pedagógica possível.

Que iremos fazer? O ensino secundário para todos, ou pelo menos para muitos, deve-se fazer, ao lado e além do quanto já dissemos, uma educação extremamente diversificada, a fim de atender às capacidades e aptidões individuais dos seus alunos. O que antigamente se fazia para alguns, de antemão e por dominante causalidade social, selecionados e destinados ou “predestinados” a atividades altamente especializadas, está-se hoje a fazer para todos, ou muitos, sem seleção alguma e com destinação às atividades mais diversas.

Que faria, diante das novas ou novíssimas condições, um *magister* da Idade Média, que se encontrasse entre nós? Na sua época, só possuía ele a literatura clássica para ensinar – e com ela ensinava. Aqui e hoje, logo veria que havia mil outras possibilidades de ensinar e educar. Há muita gente que, um pouco ingenuamente, chega a suspirar por um período em que se sabia tão pouco, que a educação podia tornar-se algo de muito mais fácil, comparativamente. Não há, desculpem-me, disparate maior. Se Platão pudesse ter lido Newton, Platão se reputaria muito feliz. E nós não podemos e não devemos dizer que seria melhor vivermos no tempo de Platão, porque no tempo de Platão só se sabia aquilo que Platão sabia. Platão, se aqui estivesse, protestaria, por certo, pois não só estimaria conhecer Newton, como, talvez, ainda mais Einstein. Seria infantil que, hoje, em 1953, aqui estivéssemos a querer simplificar a educação de tal modo, que nos reduzíssemos apenas à Grécia... e à Roma antiga, – e somente ensinássemos o que Grécia e Roma houvessem sabido.

A nossa escola secundária tem de ser a escola de nosso tempo e atender aos objetivos da população que a está procurando. A sua evolução é, a meu ver, uma coisa inevitável, está acima da vontade dos governos e acima das vontades nossas, individuais, e sobretudo acima das vontades dos pedagogos. Os pedagogos, como todos os especialistas, naturalmente se enganam e julgam muito importante a sua atuação. Mas, a educação vai se transformar a despeito deles. A despeito da enorme resistência que estão oferecendo à transformação dessa escola secundária linear, uniforme e rígida, segundo o figurino legal imposto a todo o vasto e já tão diversificado país; a escola secundária vai se fazer uma escola média variada, diversificada, múltipla, heterogênea. A lei de equivalência do ensino médio foi o começo dessa transformação. O legislador brasileiro, atuando por força exclusiva da pressão social do tempo presente, constituiu-se o maior reformador educacional até hoje aparecido no Brasil. Reformou, contra todos os pedagogos, a famosa escola secundária humanística e clássica.

Não sou contra ao humanismo, nem contra ao humanismo clássico. Apenas acho que pode ser humanística também a educação dada com os conhecimentos de hoje, sejam eles literários, científicos ou técnicos. Por isso, há pouco o disse, se os homens antigos estivessem aqui, acredito que todos estariam apoiando francamente o estudo das técnicas, da ciência, pois este é o conhecimento mais importante de nossa época. De maneira que não sou, repito, contra a formação humanística, nem clássica,

pois apenas julgo que a formação humanística e clássica de hoje é outra que não a da Idade Média, digamos, podemos hoje ser muito mais perfeitos humanistas do que o foram os que nos precederam.

Tomemos, pois, face a uma realidade que não se tampa com peneiras, a atitude mais aconselhável. A escola secundária vai transformar-se, está a transformar-se. Em pouco, a lei de equivalência terá produzido seus efeitos e o nosso processo de equiparação de escolas ficará superado. Procuraremos, assim, estudar esta transformação e buscaremos guiá-la, a fim de levá-la para melhores rumos e caminhos. Antes do mais, cumpre suprimir o regime de revalidação formal ou formalística que é o processo de equiparação, pelo qual se assegura, na realidade, a todas as escolas, sejam boas ou más, a mesma sanção e o mesmo resultado. Enquanto se mantiver tal regime, só por heroísmo ou algo de milagre teremos boas escolas no Brasil.

A seguir, buscaremos melhorar a escola, considerando, tanto quanto possível, os vários fatores que nela atuam. Melhoremos os professores. Melhoremos o livro didático. Melhoremos o equipamento. Melhoremos o prédio. E, sobretudo, melhoremos o financiamento da educação, dando recursos às escolas para que elas elevem os seus padrões e suas ambições. Substituamos a lei pela ação; a fiscalização pela ação; os programas oficiais impostos por uma ação concreta de elevação das condições reais da escola. E teremos iniciado a verdadeira reforma da educação.

A escola, como o lar, é instituição de tal modo fundamental no funcionamento da sociedade, que o seu progresso será menos efeito de leis do que progresso real da sociedade brasileira e da melhor expressão dos seus anseios. Não pretenda tanto o Estado, o seu controle, quanto assisti-la, estimulá-la, ajudá-la a ser o que deve ser, para se constituir a reguladora da civilização brasileira.

Todos desejamos uma boa escola. Deixemo-la livre e responsável e confiemos que a consciência pública dos pais e a profissional dos educadores orientem e controlem o seu desenvolvimento.

Pouco a pouco se irá apagando o gosto nacional pelas sanções formais de validação de resultados falsos, e se irá criando a consciência de que o válido em educação é o resultado concreto e real dos estudos, e não o formalismo de sua prática. E nesse dia, estaremos entrando na estrada real do progresso educativo autêntico e vigoroso e incessante, o qual é a nossa aspiração de todo o Brasil.

## 2.5. AS ESCOLINHAS DE ARTE DE AUGUSTO RODRIGUES<sup>6</sup>

Nem sempre nos lembramos de que a escola era, desde o século XIX, centros de **instrução** e, deste modo, é que se fez pública e universal. Escola, como instituição de educação, no sentido integrativo do termo, já é conceituação nova dos princípios de nosso século. Por isto mesmo, não havia ideia de arte na escola primária, mas apenas a de desenho, como treino para sua técnica.

A criação de Augusto Rodrigues cai já no conceito mais amplo de nosso século, representando inovação automática, que a sensibilidade do artista pensou disfarçar na designação mimosa e feliz de “escolinha de arte”. Trata-se de instituição, hoje espalhada por vários pontos do País, proposta a oferecer à criança nada mais e nada menos que oportunidade para atividades de criação artística. Representa, no Brasil, alguma coisa que se poderia considerar clara, e que, entretanto, é, no gênero, talvez, o que de mais significativo se faz entre nós no campo da educação infantil.

Neste período de transição em que vivemos, entre a era tipográfica e a eletrônica de nossos dias, com a consciência aguçada pelas revelações que nos trouxeram a visão retrospectiva da era de Gutemberg, já não é novidade ser toda e qualquer educação esforço por incorporar e *tornar* consciente algum aspecto da “cultura” existente e não apenas a transmissão de “meros flaps de informação” da época das escolas de simples “instrução”. Com efeito, “cultura”, na expressão de Whitehead, não é apenas informação, mas “pensamento em perene atividade e receptividade à beleza e ao sentimento humano”. Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as

6 TEIXEIRA, A. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970. p.3. In: [Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page \(ufba.br\)](http://BibliotecaVirtualAnisioTeixeira-HomePage.ufba.br)

“escolinhas de arte” são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão “deliberadamente” banida das “escolas” convencionais de “retalhos de informação”, secas e duras como a vegetação habitual das zonas áridas.

Mas, não é somente a “escolinha de arte” uma inovação pedagógica. É também inovação do próprio conceito de “arte”, pois esta já não é a atividade especial de criaturas inscritas, milagrosamente dotadas do poder de “redescobrir” a arte no emaranhado organizacional da vida racional, homogênea e mecânica, passiva e obrigatória da era de Gutemberg, mas atividade inerente ao senso humano da vida, que, felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais. Mesmo por entre as divisões, separações e especializações da era tipográfica, não faltou quem visse na “arte” a maior exceção do seu espírito linear, visual e extrínseco, inerentemente fragmentário e isolador.

A arte, então, nesse longo período moderno em vésperas de se encerrar, teve também que se isolar em sua excepcionalidade, estendendo esta característica, que é apenas específico das pessoas que têm os dons de expressar a arte em forma comunicativa ou testemunhar, a todo o mundo, ou seja, à própria compreensão e sentimento da arte. Sem dúvida, o artista é criatura excepcional, como excepcional é o intelectual, o erudito, ou qualquer um que devote sua vida a expressar simbolicamente as formas de comunicação do homem, dando-lhe os instrumentos para a compreensão e o uso de seu conhecimento ou de seu sentimento. Todos, porém, são capazes de compreender e sentir. E como a arte é a forma de expressão do sentimento humano, **fazê-la** é excepcional, mas **sentir-la** é comum, geral e universal. Contudo, a situação real e concreta criada pela nossa civilização foi a do isolamento da arte, como forma de refúgio e consolo do homem moderno. A criança, entretanto, à despeito das forças de condicionamento da cultura tipográfica, escapa, de certo modo, esse condicionamento, podendo ainda conduzir sua existência dentro de formas livres e criadoras que, de algum modo, podem dar a suas vidas tom e atmosfera de criação, de beleza e de arte. É essa a grande motivação das escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. Ele não está a “treinar” artistas, mas a dar às crianças oportunidade para a mais educativa das atividades, a atividade da criação artística. Essa é uma atividade mais altamente educativa, porque sendo a educação esforço de adaptação ao mundo, tal adaptação se faz pela descoberta do mundo, sem dúvida, mas sobretudo pela descoberta dos próprios poderes e faculdades mentais de cada um, pois estes poderes e potencialidades são os que deram sentido e expressão a todo o seu esforço de adaptação e realização de si próprio. Ora, nenhuma atividade é capaz como a artística de dar ao ser humano este sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu “eu” e ao seu meio: e isto é afinal a própria essência da educação. Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas, a dar às crianças oportunidades para um “recreio” artístico, como os dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a pois estes poderes e potencialidades são os que fazem sentido e expressam a todo seu esforço de adaptação e realização de si próprio. Ora, nenhuma atividade é capaz como a artística de dar ao ser humano este sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu “eu” e ao seu meio: e isto é afinal a própria essência da educação. Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas, a dar às crianças oportunidades para um “recreio” artístico, como os dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a pois estes poderes e potencialidades são os que fazem sentido e expressam a todo seu esforço de adaptação e realização de si próprio. Ora, nenhuma atividade é capaz como a artística de dar ao ser humano este sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu “eu” e ao seu meio: e isto é afinal a própria essência da educação. Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas, a dar às crianças oportunidades para um “recreio” artístico, como os dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas,

a dar às crianças oportunidades para um “recreio” artístico, como os dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a **educar** a criança, pela forma mais alta, mais inteligente e mais reparadora e integrativa, que hoje possuímos para curar-nos das falsas deformações, que nos está ou nos irá importar o mundo de valores mortos ou moribundos de nossa civilização em transição. Dia virá, em que a alta e grande experiência das “escolinhas de arte”, aparentemente modesta e “acidental”, será a experiência maciça e universal de nossas escolas. Augusto Rodrigues é quem está no “presente”. Mas nossa existência comum está hipnotizada pelo passado que continua onipresente em nosso inconsciente.

McLuhan afirma num de seus livros, que o presente é o futuro do futuro. Surge dentro do passado, é antevisto por alguns contemporâneos, mas só será vivido e sentido por todos, duas fases adiante de seu real e escondido futuro, que esse escondido presente irá dominar e, por sua vez, criar condições para novas mudanças e novos videntes e antecipadores de suas promessas e “prospectivas”.

## 2..6. VILLA-LOBOS NAS ESCOLAS<sup>7</sup>

Muitas vezes recordou Villa-Lobos o episódio do nosso primeiro encontro, no Teatro João Caetano, onde fora para convidá-lo a dirigir o setor de educação musical nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, no ano já remoto de 1932.

Entrando no teatro pelos fundos, dirigia-me para o palco, onde esperava encontrar o grande compositor e maestro, que ainda não conhecia pessoalmente, quando alguém, recostado num divã, gritou-me: – “Alto lá, aonde vai? Parei, surpreso, para saber que era o próprio Villa-Lobos que assim me detinha, julgando-se um “menino” que estivesse a invadir o teatro... O menino era o diretor do Departamento de Educação, sob cuja jurisdição estava o próprio teatro, mas que realmente ali estava cheio de respeito e temor pelo grande maestro...

Conhecimento, convite e amizade logo ali se estabeleceram e por quatro anos tive a honra de ser o superior nominal do nosso grande compositor.

Ao tomar posse do cargo de diretor de instrução, dissera literalmente, “o diretor é o simples servidor do mestre”. Se jamais cumpri esse mandamento administrativo foi com Villa-Lobos.

Nem um só momento perdi de vista o que significava, para a educação musical das crianças da Capital do Brasil, contar com o poder de criação e de inspiração de um dos maiores gênios musicais não só do Brasil, mas de todas as Américas. De tudo que estávamos tentando, no antigo Distrito Federal, nada me parecia mais importante do que essa integração da arte na educação popular. E de todas as formas de arte, nenhuma me parecia mais própria do que a da música. E era exatamente nesse setor que as circunstâncias haviam permitido, num verdadeiro milagre, as escolas do antigo Distrito Federal contarem com a liderança, o devotamento e o entusiasmo inextinguíveis da maior expressão musical do povo e das terras brasileiras. Imagine-se Bach dirigindo o serviço musical das escolas da Alemanha! Nada menos fora o que o destino viera oferecer aos meninos e meninas do Rio de Janeiro.

O que foram aqueles quatro anos não é fácil de contar. Villa-Lobos fez-se o educador de professores e crianças. Na realidade, o educador do povo. Ensinou música e canto coral a quem jamais tivera qualquer iniciação musical. Fez-se, ele próprio, o maestro e condutor de coros infantis, de coros de adolescentes e de coros de professores primários. Escrevia as composições e ele próprio as ensinava e conduzia, com os arrebatamentos de um gênio e a paciência e humildade de um mestre-escola.

Quando começaram as grandes exposições públicas, o povo cantou com as crianças e o país assistiu maravilhado e comovido as harmonias de suas florestas, dos grandes ventos dos seus desertos, as melodias dos seus rios e as dores e alegrias de suas diferentes raças, toda a epopeia enfim de um povo, misto e complexo, mergulhado nas extensões tropicais de um continente, posta em som, posta em ritmo, posta em música, numa grande e lírica explosão de afirmação e grandeza. O canto orfeôni-

<sup>7</sup> TEIXEIRA, Anísio. Villa-Lobos nas escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p.186-187. In: *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page (ufba.br)*

co e o canto coral alcançaram nas plagas da América um dos seus grandes triunfos. Um compositor de primeira grandeza, expressão genuína de seu povo e seu continente, saíra das salas de concerto e dos teatros e fora para as escolas, para a rua, para as praças, fazer as crianças participarem do próprio trabalho de criação da música de um povo. Não sei de esforço maior para a nossa integração em uma cultura própria e autóctone.

E não sei de iniciativa que jamais fosse tão bem sucedida quanto esta de confiar a um gênio da música a tarefa aparentemente modesta de ensinar crianças a cantar. Se jamais crianças puderam ser compreendidas como os mais perfeitos instrumentos da comunicação musical de um povo, isto foi o que se deu naqueles quatro anos da década de 30, em que a glória de Villa-Lobos, para usar a expressão de Carlos Drummond de Andrade, amanheceu para o Continente, nos grandes espetáculos de canto orfeônico do antigo Distrito Federal.



## PARTE III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA COMUM

### 3.1. ESCOLAS DE EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

#### A primeira escola de educação do Brasil

A primeira escola de educação de nível universitário que existiu no Brasil foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932, no ex-Distrito Federal, que passou a designar-se, daquele modo, quando de sua incorporação à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935.

A experiência, embora breve, dessa universidade marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da educação. Em nível pós-graduado, ministra os graus de mestre e de doutor.

#### Que é uma escola de educação?

No sistema tradicional, esta nova escola encontra certa analogia com a de medicina, sendo, como esta, num sentido amplo, ao mesmo tempo, escola de ciência e de arte. Daí seu caráter de escola de ciência aplicada e de prática profissional. Seus cursos básicos de natureza acadêmica devem ser dados nos institutos da universidade devotados ao estudo acadêmico dos respectivos campos de humanidades, letras ou ciências. A escola de educação concentra os cursos de natureza profissional. Tais cursos, entretanto, podem ser de pré-graduação, de pós-graduação e de pós-doutorado. No nível de pós-graduação, os cursos são de aperfeiçoamento e de alta especialização e pesquisa, constituindo estudos avançados.

Sendo uma escola profissional de alto nível, envolvendo a prática e a pesquisa profissionais, requer, para cumprir seus objetivos, escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática, dos níveis para cujo magistério forma professores, representando tais escolas anexas verdadeiros laboratórios de pesquisa e prática, além dos demais laboratórios especiais que lhe cabe manter, de psicologia aplicada, de testes e medidas e de tecnologias de ensino de tipo mecânico e eletrônico, em fase de desenvolvimento, tudo isto sem mencionar a necessidade básica de uma biblioteca altamente especializada no campo da educação, concebida esta em todas as suas modalidades.

Se bem repararmos, a modesta experiência brasileira de formação do magistério, no nível primário, desenvolveu escolas normais e institutos de educação com esse caráter, incluindo sempre jardins de infância e escolas primárias para experiência e prática. As futuras escolas de educação deverão lembrar, no nível superior, o que foram essas escolas normais e institutos de educação no nível médio, e, no nível superior, as escolas de medicina, com seus biotérios, laboratórios e hospitais, distintas assim de nossa experiência com faculdades de direito e de filosofia, ciências e letras.

<sup>1</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Escolas de educação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259. In: [Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Home Page \(ufba.br\)](#)

O desejo das escolas de ciências de se constituírem autonomamente representa a consciência de que também elas não podem cumprir seus objetivos com a organização muito menos complexa das escolas de humanidades, letras ou direito, passando, então, com a autonomia, a se fazerem escolas como as de engenharia e tecnologia, com sua riqueza de laboratórios, centros de experimentação e de prática e renovação tecnológica.

Estas observações visam afastar qualquer ideia de que escolas de educação possam ser instaladas à maneira de escolas que admitem poder limitar-se ao ensino informativo de natureza verbal, cujo equipamento se resume no livro e na biblioteca.

### **A escala e urgência do problema de formação do magistério**

Ao mesmo tempo, em que desejamos acentuar, primariamente, esse aspecto, cumpre-nos reconhecer que a necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis.

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil é fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso deve forçar-nos à mobilização de todo sistema escolar para o ataque ao problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino. Será, para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha.

Ora, a primeira necessidade da guerra é a de um estado-maior com a capacidade de estudo e decisão acertada. As escolas de educação avançadas, ou seja, pós-graduadas, são esses estados-maiores, que juntarão capacidade de estudo de ação para ajudar a realização com êxito da batalha de ensino.

### **Mobilização das escolas para intenso esforço de formação e aperfeiçoamento do magistério**

Mobilizadas as escolas de ensino regular – as escolas normais de magistério primário, as faculdades de filosofia, ciências e letras, até a pouco com a responsabilidade do magistério secundário, e as universidades em reforma, com suas nascentes *escolas de educação* – teremos o quadro do exército e dos estados-maiores (escolas de educação), os quais juntos irão organizar e conduzir a batalha do ensino em expansão irreprimível.

Logo, após a mobilização, há a classificação dos elementos para dispô-los em ordem de campanha, com seus deveres redefinidos e suas tarefas reformuladas. Para isso, impõe-se uma primeira classificação probatória das escolas em categorias, de acordo com a forma e o nível em que vêm desempenhando os seus deveres.

Temos de início as escolas primárias, que se classificariam pelo tipo de magistério, condições físicas de exigência e grau de organização do seu ensino. O tipo de magistério compreenderia “o leigo”, o de preparo normal-ginásial, o de preparo normal-colegial, o aperfeiçoado com cursos posteriores ao colegial, e o graduado em nível superior.

As condições físicas da escola incluiriam as de prédio-próprio-adequado e de tempo completo, a do prédio nessas condições, mas de tempo parcial, a do prédio-adaptado de condições razoáveis, a do prédio nessas condições, mas de tempo parcial, a do prédio improvisado e precário. A organização do ensino compreenderia o tipo de escola isolada de um só professor, o da escola de dois professores, o da escola de professor por classe e grau ou série de ensino e mais o professor especializado. Jogando-se com esses três elementos, ter-se-ia uma distribuição classificada das escolas, a fixação dos objetivos de ensino para cada um dos grupos e o tipo respectivo de professor possível.

O mesmo depois se teria de fazer com as escolas secundárias, em seus dois níveis, de ginásio e colégio, levando-se também em conta os três elementos: tipo ou grau de formação do magistério, condi-

ções físicas e de equipamento e grau de organização escolar, para se distribuírem as escolas em grupos, a fim de lhes fixar os objetivos possíveis do ensino e o tipo de professor disponível.

Cada um dos grupos teria um programa de desenvolvimento previsto, com base principal na melhoria do fator magistério e secundariamente, no progresso também em marcha dos demais elementos.

Daí se passaria às escolas de formação do magistério – as escolas normais de nível ginásial, as escolas normais de nível colegial, os institutos de educação, as faculdades de filosofia, ciências e letras – e, por último, às novas ou futuras escolas de educação.

Estas, as que nos cabe aqui examinar, seriam os estados-maiores centrais, com a responsabilidade de formular o pensamento condutor de todo o esforço, elaborar as técnicas e programas de ação, levantar e caracterizar a situação educacional existente e formar e treinar o corpo dos mestres e especialistas destinados a conduzir a prática educativa, de natureza semelhante à prática médica.

### A escola de educação

Conforme acentuamos, a escola de educação é escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos, e não apenas de busca do conhecimento pelo conhecimento. Neste aspecto é que ela se distingue das escolas acadêmicas por campo de conhecimento, cujo objetivo é a busca desinteressada do saber. A escola de educação precisa de todas elas e se funda no saber que esteja sendo elaborado por essas escolas, mas sua tarefa especial e maior é a de “como” ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. Daí ser, rigorosamente, uma escola profissional superior, à maneira, conforme já lembramos, das escolas de medicina, que se utilizam de grande parcela do saber humano para aplicá-los na arte de curar a saúde humana. A escola de educação faz o mesmo quanto à arte de formar o homem e treiná-lo para as atividades múltímodos de ensino, de educação propriamente dita e de treino para as diversíssimas ocupações humanas.

Naturalmente, o levantamento das necessidades de educação da sociedade constitui seu primeiro grande trabalho, pelo qual ela se articula com o grande problema dos recursos humanos, hoje reconhecido como o problema capital da sociedade urbano-industrial que se vem estabelecendo.

Sabemos que, na sociedade anterior de tipo agrário, a atividade organizada da educação se limitava ao que se costumava chamar de incentivo às letras, artes e ciências e ao preparo do pequeno quadro das profissões liberais e das demais ocupações qualificadas. Com o surto da industrialização e o novo caráter tecnológico da cultura moderna, a necessidade de educação formal e intencional aumentou sobremaneira, passando o problema a ser não somente a educação de *todos*, o que, no nível básico, já se vinha fazendo desde o século XIX, mas a educação de *cada um*, segundo suas aptidões e potencialidades, para o seu mais útil aproveitamento.

Decorre desse fato que hoje somente a escola primária guarda certa homogeneidade, não direi uniformidade, de programa, devendo logo, no nível da adolescência, constituir-se a escola média ou secundária de tipo compreensivo, com uma grande variedade de programas e linhas de estudos, a fim de qualificar o aluno para imensa diversidade de ocupações. Em nível superior, ainda mais se multiplicam as carreiras e especializações, a que se acrescentam os níveis de graduação e pós-graduação, que vão até o pós-doutorado.

Dificilmente, portanto, se poderia exagerar a vastidão dos estudos e problemas que afetam uma escola de educação. Cabe-lhe o estudo dos sistemas de ensino e de sua administração e operação, o estudo do aluno em sua variedade e diversificação e o estudo dos currículos e programas, que, praticamente, envolverão todo o saber, experiência e prática do homem dentro da sua civilização. Representando a educação, não somente a pura formação do homem, mas a sua distribuição e mobilização para o esforço coletivo da espécie dentro de sua complexíssima civilização tecnológica, passa ela – a educação – a ser, sem dúvida, o mais importante fator de manutenção e desenvolvimento da própria civilização, visto caber-lhe o preparo do magistério e de toda a complexa organização de métodos e

técnicas de ensino e treinamento pela qual se mobiliza o saber existente para sua aplicação e difusão. Até muito recentemente, entretanto, a atividade educacional consistia em um sistema de escolas de nível primário, médio e superior, organizadas dentro de planos pré-estabelecidos, fundados na prática existente, cada uma com seus objetivos, consubstanciados em programas mais ou menos rígidos, a que os alunos deviam submeter-se, medindo-se a sua produtividade pelo grau em que, nesse processo mais ou menos fixo, uniforme e, em essência, seletivo, tinha êxito o estudante.

Com a atual riqueza de ofertas de estudo e com a nova orientação de educar *cada um* e não apenas selecionar os capazes, ou os suscetíveis de se ajustarem aos programas estabelecidos e compulsórios, os programas de educação fizeram-se extremamente variados e a atenção ao estudante faz-se cada dia mais individualizada. Isto multiplicou as modalidades e variedades de cursos e tornou todo o processo educativo extremamente complexo, uma vez que já não era uma simples imposição de estudos, mas a descoberta e a tentativa de desenvolver as potencialidades de personalidade e de ocupação de cada um.

Somente o desenvolvimento da nova abordagem ao problema de educação pelo *systems analysis* está agora contribuindo para tornar isto realmente possível. Este novo método permite analisar um sistema de educação não como um processo único e uniforme, mas como um conjunto de sistemas operacionais no caso de cada indivíduo e no caso de cada aprendizagem. Na realidade, e a analogia me parece perfeitamente cabível, passou-se a proceder em educação como se procede na medicina, em que cada doente é um “caso”, ou sistema, e cada estado de saúde, ou moléstia, também um sistema. O *systems analysis* trouxe para a educação os métodos individualizados do médico. Esses métodos se baseiam na ciência, que, consistindo em generalizações, tem, em cada caso, sua aplicação particular, fundada na verificação dos fatos que a ciência torna possível pelos exames individuais e de laboratório. A aplicação dos mesmos métodos vai criar para a educação uma semiologia, uma arte de diagnóstico e prognóstico e uma terapêutica à maneira do procedimento corrente dos médicos nos casos dos incidentes da saúde. Será tudo isso em relação ao processo e atividade de aprender e de treinamento para as múltiplas ocupações, ofícios ou profissões.

Dir-se-ia que não temos ainda, sobre a aprendizagem, a ciência que possuem os médicos em relação à doença e à saúde, o que, sem dúvida, é certo. O problema, contudo, não é tanto da quantidade de ciência que possuímos, mas de começar-se a aplicar a atitude científica, no sentido de buscar controlar os fatos e lhes introduzir as modificações necessárias para alcançar os objetivos em vista.

A medicina sempre agiu em relação ao caso individual, mesmo quando não possuía a ciência que hoje possui.

Não se trata, porém, somente de abordar os problemas relativos ao processo de aprendizagem com a atitude e os métodos da ciência, mas também de, por este modo, abordar os problemas de organização e funcionamento de todo sistema educacional, como *séries de sistemas operatórios*, a serem julgados cada um à luz de sua eficácia ou ineficácia.

A transformação por que está passando a educação é a de poder-se considerar a atuação educativa como suscetível de controle nos termos do método racional e científico, não porque já se tenham todos os conhecimentos científicos sobre aprendizagem e educação, mas porque já se pode, graças aos computadores e outros recursos técnicos, lidar racionalmente com situações empíricas em que são múltiplas e numerosas as variáveis. A mudança em curso representa sair-se da situação de se aceitar cegamente tudo o que se fazia como certo e depois apurar os resultados, para se proceder com o máximo de lucidez quanto ao que se quer tentar e com o máximo de conhecimentos dos elementos envolvidos no processo, a fim de localizar as razões e motivos de tais e quais resultados. O *systems analysis* é o método de se ver a educação como atividade que tem de ser organizada, disposta e efetivada com essa plena consistência do que está ocorrendo, e de porque está ocorrendo a fim de se poder controlar o processo para que o resultado seja o previsto. Como se vê, é o puro e simples método científico tal como já funciona no mundo físico, mecânico ou biológico e que, agora, pretende estender-se ao social.

Requer-se, primeiro, para isso, a definição dos objetivos com a mais alta precisão possível, depois o levantamento de todos os elementos envolvidos no curso do processo para se alcançar o objetivo e dos modos e meios em que interagem esses elementos, acompanhando-se o processo passo a passo, afim de localizar as variáveis, perceber o jogo de sua interação e julgar-se o resultado à luz de todas essas condições. Não é outro o processo em qualquer atividade de que se pretenda ter o controle a fim de obter o resultado, corrigir os erros e assegurar-se o seu aperfeiçoamento progressivo.

Como a atividade educativa e, portanto, social, jogava com muitos elementos em situações que pareciam altamente indeterminadas, dado o imenso grau de variáveis, a atividade era conduzida dentro de pressupostos rígidos e formas impostas de atuação, atendo-se o educador apenas a seus resultados mais ou menos *felizes*. No fundo, o educador se comportava como um cego que tentava algo, que iria acontecer ou não, mais ou menos ao acaso. A possibilidade de se levantar grande número de dados e de se perceber a sua interação veio dar um grau de controle que antes não se podia nem pensar em conseguir. É neste sentido que o computador é um auxiliar da inteligência humana à maneira do telescópio ou do microscópio. Pode-se hoje lidar com situações extremamente complexas, como antes se podia lidar com situações simples e lineares. Por isso é que, mesmo sem um aumento considerável do saber científico, pode-se cuidar de situações ainda empíricas com um grau de controle muito alto. O que se está buscando diminuir é a alta margem de invisibilidade que dominava a atividade educativa, tornando-a deste modo mais controlável.

Não faltará quem julgue representar o movimento uma extensão da visão mecanicista do processo educativo. Entretanto, não há nada disto, mas simples visão mais ampla, mais exata, mais compreensiva das situações envolvidas e, por isto, diagnósticos, prognósticos e métodos de atuação mais lúcidos, mais coerentes, mais racionais e, por conseguinte, melhor e mais rico planejamento do que o que se tenta, se experimenta e se faz corretamente.

O *systems analysis* em educação é a repetição, no campo social, do que já se faz, sem a terminologia abstrusa dos educadores e analistas sociais, no campo biológico e fisiológico, para mencionar campo mais complexo e mais cheio também de variáveis do que o campo do físico, do químico, e do mecânico.

Por essa razão é que insisto na analogia com o campo médico, dentro do qual o método científico ganhou posição definitiva assente, sem se ver envolvido por uma terminologia em que se parece estar fazendo algo de revolucionário e abstruso. A ideia de planejamento e de especialistas em planejamento não surgiu com essas palavras em medicina, embora todo mundo saiba que o *exame* da situação, as *análises* de laboratório, o *diagnóstico*, o *prognóstico* e o *tratamento*, no caso do médico, envolvem exatamente o que se chama, no campo do social ou do educacional, o *levantamento* da situação, a definição e fixação de objetivos, a *indicação* dos meios e recursos, o *planejamento* da ação, a execução da atividade, a medida e o julgamento dos resultados. O médico clínico é um especialista em planejamento, ninguém, entretanto, assim o chama, e isto, sobretudo, porque ele sempre lidou com situações individualizadas. No momento em que a educação começa também a ser processo individualizado, a atividade dos educadores passa a lembrar a dos médicos e apenas isto é o que se está passando, não fosse ainda tão fluido o nosso momento, parecendo ser os especialistas em planejamento e em medidas de controle do processo educativo peritos de outros campos a tentar invadir a área dogmática, empírica e cega dos educadores e pedagogos. Tal situação é, sem dúvida, lastimável, pois deveriam ser os próprios educadores e pedagogos os interessados em todo o processo, e não dividida a atividade entre especialistas em planejamento e controle e educadores e professores. Nunca o mundo de exames de laboratórios no campo médico foi para o clínico outra coisa senão um enriquecimento do seu método de trabalho e de sua eficiência. O mesmo deve acontecer com o mestre ou o educador, se o progresso ora conseguido não estivesse sendo feito por técnicos de organização e planejamento e não por educadores. Nada mais prejudicial do que a falsa distância que ainda está havendo entre os dois grupos de peritos e profissionais.

A escola de educação que ora se pretende criar deve ser o ponto de encontro entre os dois grupos, devendo o educador de hoje ser um familiar da organização e processualística de toda a atividade educacional, trabalhando na escola como o médico trabalha no hospital, dentro de um mesmo campo de saber unificado e harmonizado, embora servido por um sem-número de especialistas e técnicos de toda ordem. A multiplicidade de saberes envolvidos na educação decorre da extrema complexidade dessa atividade, que compreende o homem, a sociedade e todas as culturas dessa sociedade. E mais do que isto, como essa atividade se exerce sobre *grupos* e é, em essência, individual, a contradição ou a distância entre o coletivo e o individual está sempre presente, dando duas dimensões à atividade e, por isto mesmo, maior dificuldade de controle e eficácia.

### A organização e estrutura da escola de educação

A escola de educação é, como vimos, uma escola de prática de ensino para a formação do magistério e de estudos de educação para a sua cultura geral, bem como para a formação de especialistas em educação e supervisores, conselheiros e administradores educacionais.

Sua tarefa não é a de descobrir o conhecimento propriamente dito em cada matéria, mas a de estudar a sua aplicação na atividade de ensino e treinamento, pesquisando as suas técnicas e metodologias, dentro da atmosfera de explosão dos conhecimentos e de mudanças que prometem ser revolucionárias na apresentação das matérias e nas suas sequências e nos meios novos de se conduzir o processo da aprendizagem.

Suas atividades serão as de estudar e ensinar a construção dos currículos, sílabos e programas de ensino, os modos e meios de conduzi-los, controlar sua expansão e medir-lhes os resultados, o aconselhamento e orientação do aluno no processo de aprendizagem, a organização e funcionamento das escolas, tudo isto dentro do contexto de uma sociedade em mudança por força da exploração dos conhecimentos humanos, seguida de uma explosão tecnológica e de uma explosão de aspirações.

Estamos a viver um período de fluxo cultural que está a prenunciar uma revolução na arte de ensinar, com a redefinição de *conteúdo* dos cursos, um reexame de sua *estrutura* e nova formulação dos seus *objetivos*, diante de uma nova concepção de *educabilidade* dos alunos e dos novos meios e técnicas de ensino.

A escola de educação, longe de ser velha escola tradicional e conservadora, apegada às suas certezas e seguranças e pronta a descarregar sobre a incapacidade do aluno médio os motivos de seus fracassos, vê-se hoje em posição, diríamos, diametralmente oposta, obrigada a rever todas as suas velhas ideias ante as novas possibilidades de aprendizagem e do ensino, parecendo confirmar-se a simplificação de Makarenko: “se o aluno falha em aprender, a culpa está no ensino”.

O ensinar “é aprender duas vezes”; do velho dito, faz-se duplamente verdade, tendo de ser a escola de distribuição da cultura uma escola de descoberta e pesquisa tanto quanto de ensino, em rigor uma escola experimental. Pesquisa e ensino devem nela procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda. Descobrir e aprender são processos que irão frutificar na atividade de ensino pela qual o saber se consolida e cresce. A pesquisa serve ao ensino, como este serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber a sua inteira potencialidade, permitindo-lhe guardar sua qualidade imaginativa e seu sentido humano.

A estrutura de tal escola deverá compreender:

1. um departamento de fundamentos filosóficos e sociais da educação;
2. um departamento de história da educação e de educação comparada;
3. um departamento de psicologia educacional;
4. um departamento de construção dos currículos, dos sílabos e dos programas e de metodologias e técnicas de ensino;

5. um departamento de testes, medidas e avaliação dos resultados escolares;
6. um departamento de organização e administração escolar;
7. um departamento de *systems analysis* para manter toda a processualística escolar em permanente reexame e reavaliação de sua eficácia.

Cada um desses departamentos é um centro de estudos, pesquisa, experimentação, no seu respectivo campo, para fundar e encaminhar uma teoria e uma prática de instrução nos diferentes níveis e linhas de ensino e treinamento dos diversíssimos projetos de currículos, sílabos e programas de educação do sistema escolar.

Como seus alunos já o irão procurar depois de uma educação prévia em que se tenham assenhoriado de uma substancial cultura acadêmica no campo das matérias propriamente ditas, a escola de educação é, em rigor, uma escola pós-graduada de preparo profissional, com pesquisas, estudos e práticas no nível de ciência aplicada e do desenvolvimento de metodologias, técnicas e práticas de ensino.

Ao lado dos departamentos, deverá, ainda, a escola, com a mais alta prioridade, organizar sua biblioteca, que terá naturalmente massa considerável de livros do conhecimento histórico e presente sobre educação, mas empenhar-se-á especialmente em uma biblioteca de revistas, dedicada à problemática educacional, devendo estar em condições de tomar conhecimento do que se está fazendo e estudando, relatando e pesquisando em parte substancial do Brasil. Essa biblioteca tem tanta importância quanto os próprios departamentos e seus professores.

Nenhum curso na escola será oferecido sem contar com massa considerável de estudos feitos e novas possibilidades de estudos, de modo a não deixar de ser um curso de problemas de pesquisa e de busca de solução.

A reunião de “material” para cada curso não compreende apenas livros, embora estes sejam parte significativa do curso, mas estudos e pesquisas feitos em marcha. A ideia fundamental a respeito é a de como, em Harvard, se reuniu o material para sua escola de direito e, depois, sua mais recente escola de comércio. Coleções de leis, programas, planos, relatórios e trabalhos oficiais e particulares de cada sistema escolar, ou dos mais importantes seriam parcela de alta prioridade da biblioteca comum e da biblioteca especial que se organizaria para cada curso.

Esse detalhe ilustra uma ideia fundamental da escola, o saber com que ela vai lidar não é o que já foi absorvido pelos professores e está em suas cabeças, mas um saber colecionado e documentado nesse “material” disponível para os estudos, compreendendo livros, folhetos, revistas, publicações de trabalhos e resultados de estudos e pesquisas feitos fora da escola e mesmo nela. A escola é um centro que recolhe todo o material informativo e de cultura existente sobre o campo de estudos e os projetos de pesquisa preparados.

Pode-se ver, assim, quanto é necessário um trabalho, preparatório para se iniciar um “curso”. Um curso é um projeto de trabalho que, além de toda essa tarefa prévia, se faz ele próprio um passo dessa busca por informação existente e pelo enriquecimento dessa informação pelo trabalho que, durante o curso se fará. Desse modo, cada curso será um passo para um curso mais avançado no futuro. O conhecimento a respeito será “levantado” e se irá acrescentado em cada período, para se acompanhar o desenvolvimento fora da escola e dentro dela.

O culto ao *passado* será imenso, mas ainda maior, se possível, será o culto ao *novo*, pelo qual a escola deve ter uma *receptividade* particular, como centro de descoberta do saber e não apenas de transmissão do saber existente. A escola é a fronteira do conhecimento existente, projetada para a exploração e a descoberta do conhecimento do futuro.



## POSFÁCIO

*Fui para a Educação pelas mãos de Anísio Teixeira, de quem passei a ser nos anos seguintes discípulo e colaborador... não nos largamos mais.*

[DARCY RIBEIRO]

A presente obra é muito oportuna, pois nos permite apreender os caminhos e descaminhos da educação no Brasil. O pensamento de Anísio Teixeira contribui para desvelar tais contradições no tempo presente. Os textos analisam o planejamento educacional nos anos 1930/70, recuperando o pensamento educacional brasileiro, ao dialogar com Anísio Teixeira: um intelectual que identificou um ideal nacional a partir da função política do Estado.

O momento político atualmente vigente no país exige obras como a coletânea Democracia e Escola pública, fazendo-nos recordar um Brasil utópico, que projetava esperanças no futuro. Nesse sentido, parabeno os organizadores, por trazer a lume a contribuição de Anísio Teixeira, reafirmando o papel que os educadores representam como protagonistas na (re)construção da civilização brasileira. Tal obra é muito bem-vinda em meio às celebrações dos centenários de dois outros grandes intelectuais brasileiros, Paulo Freire (2021) e Darcy Ribeiro (2022). Tanto Paulo Freire, como Darcy Ribeiro reconheceram a contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira. Darcy foi trabalhar com Anísio no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Freire defendeu a educação dialógica e a pedagogia ativa, também assumidas por Teixeira, e o movimento da Escola Nova. (Faria & Santos, 2022, p. 87–88).

O lançamento de uma nova coleção de livros é sempre um momento importante. Em especial, livros que enfocam o tema da educação, exaltando a dimensão política e social da escola pública. As ideias de Anísio projetam um lugar privilegiado para três aspectos: o desenho do projeto escolar, a ação das políticas públicas e as práticas pedagógicas de professores/as e gestores/as. Os coordenadores do livro apresentam um diagnóstico preciso e análise cuidadosa da obra anisiana. Para Jaqueline Moll, Libânia Xavier e Carlos Wagner, os escritos de Anísio o referendam como o “grande precursor do debate da educação como direito universal e dever do Estado”.

A obra completa desta pequena coleção de textos de Anísio Teixeira se apresenta em uma trilogia, dialogando com três temas: A educação e o projeto de nação, A escola comum para a formação do povo brasileiro, de dia letivo completo e currículo integral e A educação científica na escola pública. O volume II, para o qual fui convidada a escrever este Posfácio, propõe a discussão sobre a “perspectiva da educação como base para a construção da nação”.

Na parte I do presente volume, os autores trazem as reflexões sobre ‘Escola e Democracia no Brasil’, analisando em particular “A pequena Introdução à filosofia da educação, a escola progressiva ou a transformação da escola”. No segundo capítulo, destacam o pensamento anisiano no que tange à proposta da escola comum para o povo brasileiro. Nesta seção, apresentam o texto “Educação não é privilégio”. Ainda na parte II, os textos escolhidos refletem sobre a experiência da Escola Parque na Bahia, as escolinhas da Arte de Augusto Rodrigues e a presença de Villa-Lobos nas escolas. Reafirmam, assim, o currículo completo para uma formação integral, qualificando a Escola Pública como o caminho para a integração social, a partir de um mínimo de oportunidades iguais para todos. Na última parte, analisam a formação de professores para a escola comum, refletindo sobre as Escolas de Educação.

Ao ser convidada para realizar esse posfácio, senti-me, ao mesmo tempo, honrada e preocupada, diante da grandiosidade da obra de Anísio. Contudo, arrisco a enunciar a opinião de que o principal texto de Anísio aqui abordado é o que foi extraído da obra *Educação e Universidade* (RJ, Ed. UFRJ, 1998). Mas é importante registrar que a (re)leitura das obras de Teixeira selecionadas, em seu conjunto, sublinha a função política da educação, assim como o papel da competência técnica e do compromisso político do educador. Portanto, é nesse sentido, que se revela a importância de sua obra e de seu pensamento, marcados pela extrema atualidade. Deste modo, podemos concluir que as discussões suscitadas pelos textos reunidos nesta coletânea nos auxiliam a debater o ideal republicano de educação, a partir do projeto de desenvolvimento nacional, tendo em vista o pensamento de um de seus principais intelectuais, Anísio Teixeira. Ao mesmo tempo, induz-nos a refletir sobre suas repercussões no atual cenário político brasileiro.

Como educadora e professora, ao longo de mais de 50 anos, inspirei-me e percorri os “caminhos” de Anísio Teixeira na luta pela educação pública como garantia da democracia e possibilidade de avanços sociais, culturais e econômicos no nosso país.

Também aproveitei a oportunidade para reafirmar meu apreço e admiração pelos pesquisadores/as Jaqueline Moll, Libânia Xavier e Carlos Wagner, que mais de uma vez nos brindam com estudos altamente qualificados. Nesse volume II da coletânea, desenvolvem a análise em 3 capítulos, conforme já sinalizado. Portanto, a leitura atende não só aos/as pesquisadores/as, mas aqueles/as que se interessam em conhecer as raízes da Escola Republicana, marcada historicamente por profundas desigualdades econômicas, sociais e políticas.

Trata-se de obra da maior importância, presença obrigatória em nossas bibliotecas universitárias, tal como confirma a reportagem do jornal “O Globo”, publicado no dia 14.03.2022 (p.9), na qual, utilizando-se de um conjunto de dados estatísticos (demográficos, educacionais e laborais, dentre outros), mais uma vez, reafirmam-se os projetos da escola republicana:

*Municípios brasileiros que implementaram melhorias na educação básica chegaram a ter uma queda de 25% nas taxas de homicídios e óbitos por causas externas, um aumento de 200% nas taxas de empregos entre os jovens, e a ampliação de 15% matrículas no Ensino Superior. Os dados fazem parte de um estudo, cuja conclusão aponta o impacto positivo de uma educação de qualidade na primeira infância para o aumento das perspectivas dos jovens.*

Ao fim e ao cabo, as ideias de Anísio, em relação ao Projeto Educacional Brasileiro, ensejaram revelar um novo Brasil, acreditando que a escola pública de educação integral e aberta a todos representa o verdadeiro caminho para o desenvolvimento nacional.

Professora Lia Faria  
Doutora em Educação (UFRJ/PROPED)  
Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Coordenadora do Laboratório Educação e República (LER/UERJ)



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](mailto:encomendas@egba.ba.gov.br)

**L**er Anísio Teixeira é mergulhar na história da Educação e da escola brasileira. O encontro com o educador será revelador.

Para ele "Dia a dia, toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, dos seus problemas, das suas contradições, das suas desigualdades, dos seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, da sua pobreza e da sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois, por ela, é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro" (1958).

