

ANÍSIO TEIXEIRA: UMA VOCAÇÃO PÚBLICA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

Clarice Nunes*

RESUMO

O artigo faz uma reflexão sobre a vida e a obra do educador Anísio Teixeira (1900-1971), procurando resgatar aspectos pertinentes para a compreensão dos problemas e das possibilidades da educação contemporânea na sociedade brasileira. Na primeira parte apresenta dados biográficos. Na segunda parte compara o sentido de *reforma da educação* na obra desse educador e no discurso neoliberal das políticas globalizadoras da atualidade. Prioriza a discussão da formação docente e da trajetória das políticas públicas que lhe dão suporte com o intuito de realçar a importância dos professores na construção de uma escola pública comprometida com os anseios de uma sociedade democrática.

RESUMEN

El artículo hace una reflexión sobre la vida y obra del educador Anísio Teixeira (1900-1971), intentando rescatar aspectos relevantes para la comprensión de los problemas e de las posibilidades de la educación contemporánea en la sociedad brasileña. En la primera parte presenta datos biográficos. En la segunda parte compara el sentido de reforma de la educación en la obra de ese educador con el discurso neoliberal de las políticas globalizantes de la actualidad. Da prioridad a la discusión de la formación docente e de la trayectoria de las políticas públicas que la fundamentan con el intuito de realzar la importancia

* Professora Titular (aposentada) de História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF. Pesquisadora Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.

de los maestros en la construcción de una escuela pública comprometida con los deseos de una sociedad democrática.

*Haber querido ser,
haberlo sido com pasión durante años
es algo que hace comprender la obra.*

Lucien Febvre

Comemoramos em 2000 vários centenários: o de Gilberto Freire, o de Clemente Mariani, o de Gustavo Capanema e o de Anísio Teixeira. Porque Anísio? Porque sua obra representa a persistência de uma intenção: tornar-se educador! O que torna a sua trajetória tão admirável é a insistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central de devotamento da sua vida, apesar das rupturas que lhe foram impostas pelas conjunturas políticas de 1935 e 1964. Essa defesa não é apenas apaixonada. É, como diria Florestan Fernandes, polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. É iluminada pela sua imaginação pedagógica.¹

Sua obra, como a de outros educadores, apresenta sempre uma dupla face: em plena luz, as realizações; na obscuridade, as renúncias, os sofrimentos, os equívocos, as dúvidas, as perdas. Na obra está implícita uma lenta e silenciosa preparação. *Ela é o resultado da eleição de um foco de trabalho.*

O empenho na direção desse foco forja um destino. O de Anísio Teixeira, como educador, foi lapidado no diálogo com os diversos educadores que dentro dele transitaram, na intensa experiência dos exercícios espirituais realizados na juventude, nas reflexões suscitadas pelas viagens à Europa e aos Estados Unidos; nas saborosas amizades, como a que manteve com Monteiro Lobato, de quem se considerava

¹ Florestan Fernandes. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: João Augusto de Lima Rocha. *Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador, Fundação Anísio Teixeira, 1992, p. 46.

irmão. Mas foi, sobretudo, nos embates entre a gestão cotidiana da educação e sua visão de futuro, em meio a aliados e adversários, que Anísio Teixeira aprendeu a organizar homens e instituições. Sua vida foi para a educação um testemunho. A educação foi para ele o seu desejo, um caminho de aprendizagem das fissuras do ser, de sondagem dos outros, de quebra dos conformismos, de perplexidade!

Traços Biográficos²

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetitê, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Após sólida formação adquirida no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetitê, e no Colégio Antonio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922 e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University em 1929. Casou-se em 1932 com Emília Telles Ferreira, com quem teve quatro filhos. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 1971.

Em 1924, recebeu o convite do governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Teve, nessa ocasião, a oportunidade de realizar a reforma da instrução pública, nesse estado, durante os anos de 1924 a 1929. Neste período realiza uma viagem à Europa (1925) e duas viagens aos Estados Unidos (uma em 1927 e outra em meados do ano de 1928). Em ambas tem a chance de observar diversos sistemas escolares. Nos Estados Unidos trava contato com a obra do filósofo americano John Dewey, que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Ao demitir-se deste cargo, por incompatibilizar-se com a proposta de governo do sucessor de Calmon, Vital Henrique Batista Soares, empossado em 1928, é nomeado como docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. Desse período data a publicação de *Aspectos Americanos da Educação*

² Cf. Clarice Nunes. Anísio Teixeira (verbete). In: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto. *Dicionário de Educadores no Brasil - da colônia aos dias atuais*. Brasília, MEC/INEP e Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1999, p. 56-64.

(1928), que além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das idéias de John Dewey.

Em 1930, Anísio Teixeira publica a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, recebem o nome de *Vida e Educação*. Após a morte de seu pai e de uma tentativa frustrada de eleger-se deputado federal pela Bahia, parte para o Rio de Janeiro onde, em 1931, assume, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista, a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse cargo teve a oportunidade de conduzir importante reforma da instrução pública que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária, à escola secundária e ao ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal. Demitiu-se em 1935, diante de pressões políticas que inviabilizaram sua permanência no cargo, numa conjuntura em que o pensamento autoritário ganhava força no Estado e na sociedade.

Nesse período tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país. Também teve participação ativa na Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo publicado *Educação Progressiva – uma introdução à filosofia da educação* (1932) e *Em marcha para a democracia* (1934). Já estava afastado da vida pública quando editou *Educação para a democracia: introdução à administração escolar* (1936).

Entre 1937 e 1945, Anísio Teixeira permanece na Bahia e se dedica à exploração e exportação de manganês, calcário e cimento, à comercialização de automóveis e à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional. Em 1946, recebe o convite de Julien Sorell Huxley, primeiro-secretário executivo da UNESCO, para assumir o cargo de Conselheiro de Ensino Superior, o que aceita apenas por um período de experiência, tendo recusado sua inserção definitiva no staff desse órgão, dentre vários motivos, pelo convite que recebeu de Otávio Mangabeira, governador da Bahia, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde desse estado, posto no qual permanece até o início da década de cinqüenta.

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução dessa pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no

bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-o internacionalmente.

Já no ano de 1951, Anísio assumiu, no Rio de Janeiro, a convite do Ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que seria, por ele, transformada em órgão. Já no ano seguinte, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Como Diretor do INEP, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Além dele foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre que realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador.

Durante sua gestão na CAPES e no INEP, Anísio Teixeira proferiu inúmeras conferências pelo país e participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Nesses anos de árdua luta pela escola pública, edita dois livros: *A educação e a crise brasileira* (1956) e *Educação não é privilégio* (1957). Suas posições lhe valeram a perseguição dos bispos brasileiros que, em 1958, lançam um memorial acusando-o de extremista e solicitando ao governo federal sua demissão. Este episódio gerou o protesto de 529 educadores, cientistas e professores de todo o país que, num abaixo-assinado, com ele se solidarizaram. Foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek, então Presidente da República.

Em 1961, foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), cuja reitoria assumiu em 1962, quando seu reitor Darcy Ribeiro precisou se afastar para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Com a instauração do governo militar em 1964, Anísio Teixeira foi afastado do seu posto e aposentado compulsoriamente. Embarcou para os Estados Unidos e lecionou como

“visiting scholar” na Columbia University (1964), na New York University (1965) e na University of California (1966). Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira continuou a dedicar-se à educação. Permaneceu integrando o Conselho Federal de Educação até o final do seu mandato. Organizou reedições de antigos trabalhos, como *Pequena introdução à filosofia da educação* (1967); *Educação é um direito* (1967); *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969). Tornou-se consultor da fundação Getúlio Vargas e voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional.

No início de 1971, aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica interrompeu a sua trajetória. Em edição póstuma foi publicado seu livro *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Nos anos noventa, sua obra começou a ser reeditada pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio da CAPES e da Fundação Anísio Teixeira. Este educador deixou ainda uma vasta produção distribuída em periódicos de circulação nacional e internacional, discursos, folhetos, prefácios, posfácios, instrumentos normativos (leis e planos), trabalhos apresentados em congressos e traduções.

Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a Nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade. Essa preocupação levou-o, como levou a outros educadores que lhe foram contemporâneos, a uma relação contraditória com o Estado.

Na década de vinte, ao afirmar sua opção pela educação, em oposição às carreiras religiosa e política, pelas quais também se sentiu atraído, Anísio Teixeira fez uma escolha em aberto, pois a carreira profissional de educador não estava ainda estruturada em nosso país. Ele iria trabalhar, no decorrer da sua trajetória, para dotá-la de conteúdo e institucionalizá-la, levando para o novo campo que se constituía um amálgama de saberes e vivências das áreas religiosa, literária, política e jurídica, além da aquisição de uma filosofia de educação e de um programa de ação nos moldes do liberalismo de John Dewey.

A leitura de John Dewey, iniciada durante a década de vinte, proporcionou a Anísio Teixeira a possibilidade de construir um novo

significado existencial, de encontrar resposta programática para as questões educacionais com as quais estava lidando e de elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo. Sua apropriação de Dewey foi longa e múltipla e se desdobrou em inúmeras publicações, traduções e na sua própria prática política. As suas experiências como docente e, sobretudo, como administrador, em diferentes conjunturas, foram depurando a sua escolha de temas e a sua apreciação sobre a obra deste autor. Se Dewey lhe permitiu notável abertura para o mundo moderno, configurou-se também como o seu grande limite.

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou, na sua vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio Teixeira aplicou-as nas escolas da rede pública, na década de trinta. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, Anísio Teixeira, para defender a reforma do governo municipal carioca, chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela. Anísio Teixeira assumiu também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à escola nova, o respeito ao pluralismo e um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e sua experiência na política regional.

Em quarenta anos de vida pública Anísio Teixeira produziu inúmeros artigos, conferências e relatórios. Livros foram poucos e surgiram quase sempre nos intervalos de exercício de seus cargos públicos. Em toda a sua produção o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela foi decisivo e se impôs sobre outros temas. Sob essa ótica elaborou uma interpretação de conjunto da história, da sociedade e da educação brasileiras ao buscar construir, sobretudo, uma ponte entre a reforma da sociedade pela educação e a renovação

cultural desejada, no sentido da valorização da ciência, do industrialismo e da democracia, que ganha com a sua vida e obra uma entonação própria, distinta mesmo de outros intelectuais que colaboraram com os seus projetos ou se opuseram a eles. Em síntese, o que Anísio Teixeira defende em tudo o que escreveu é a *educação como um direito de todos*. Uma análise das suas realizações pode ser ensaiada a partir de dois ângulos privilegiados para a apreensão da complexidade, sobretudo em sociedades como a nossa, de ser conseqüente com a afirmativa anterior: o ângulo da educação popular, relativa à formação de crianças, adolescentes e adultos e o da formação dos intelectuais.

Sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como secretário da educação e saúde, sobretudo no Rio de Janeiro, nos anos trinta, e em Salvador, nos anos quarenta, uma intervenção sobre a educação das classes populares no espaço da cidade. O caráter dessa intervenção é de capital importância para compreender a sua defesa da democracia, já que ao lidar com a heterogeneidade não o fez, como alguns de seus colaboradores e contemporâneos, de forma a identificá-la como decorrente da carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Pelo contrário, Anísio Teixeira deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares e isto fica patente nas medidas concretas que assumiu para alargar as chances educativas das crianças das classes populares e para dotar a escola pública de um ensino de qualidade.

Numa espécie de voluntarismo calculado, construído pela crítica das condições escolares, pela crítica do privilégio das elites e pela autocrítica e crítica da sua gestão, Anísio Teixeira concebeu a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, saúde, professores bem preparados, ciência, arte, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósitos. Tanto nos anos trinta, no Rio de Janeiro, como nos anos quarenta, em Salvador, ainda que pesem as diferenças de região e de momento histórico, Anísio Teixeira preocupou-se com a elaboração de um plano de edificações escolares que permitisse não apenas a ampliação do número de matrículas, mas que também levasse em conta o projeto pedagógico voltado para o aluno na escola.

Na reforma do Distrito Federal, a ampliação do atendimento às crianças, a melhoria da sua freqüência e do seu rendimento, que incluía a cuidadosa preparação do professor e o acompanhamento das suas atividades docentes, criou um ambiente em que os agentes escolares cultivavam o sentimento da responsabilidade pela escola enquanto instituição pública. No que diz respeito aos adolescentes, alunos das escolas técnicas secundárias, a heterogeneidade foi trabalhada dentro da concepção de uma política de ampliação das elites, o que significava também o aumento do número de matrículas e a defesa de que não bastava reunir disciplinas de cultura geral com práticas em oficinas, mas se exigia alargar o conteúdo de cultura geral, recolocando a prática de trabalho como complemento à prática da classe e do laboratório. No que diz respeito à educação de adultos ampliaram-se consideravelmente as oportunidades de freqüência aos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Todas essas iniciativas sinalizaram uma posição corajosamente combativa no campo de lutas pela extensão dos serviços educativos, o que remetia, mesmo contraditoriamente, para um movimento de redistribuição dos bens sociais. Porquê a contradição? Porque, ao mesmo tempo em que a gestão de Anísio Teixeira criava uma política de conjunto, centralizava os serviços educativos. Esta centralização reforçou a leitura da importância das iniciativas do Estado e, concretamente, facilitou o desmantelamento dos seus serviços com seu afastamento e o da sua equipe em 1935.

Já na sua atuação como Secretário da Educação e Saúde, nos anos cinquenta, na Bahia, concebeu a criação dos Centros de Educação Popular e implantou, no bairro operário da Liberdade, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou, como ficou popularmente conhecido, a Escola Parque. Nela, as práticas escolares estavam organizadas no setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante: grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja.

A concepção que sustenta essas iniciativas é a compreensão de que o ensino primário como o secundário tem uma finalidade cultural e deve atingir idealmente todas as crianças até a idade de 18

anos. Dentro dessa perspectiva ampla é que, para Anísio Teixeira, se colocaria a preparação das elites em todas as atividades e classes e não apenas nas atividades intelectuais. Essa postura é que o leva à proposta de articulação do ensino secundário com o ensino primário e superior, e à defesa de transferências razoáveis de alunos entre os vários ramos do ensino secundário existente à época. Em suma, o que sempre defendeu na sua obra escrita e administrativa é a educação comum a todas as crianças pelo maior tempo possível, a ampliação de facilidades educativas para os alunos talentosos, a variedade e flexibilidade do sistema educativo para atender às diferenças de capacidade e interesses. Com relação a esse último aspecto, os cursos destinados aos adultos foram um sucesso, pois atendiam ao desejo e necessidade de aprimoramento de conhecimentos desses estudantes. Essas iniciativas constituem medidas concretas de *redistribuição da educação como bem social*. É nessa perspectiva que parece pertinente avaliar tanto o papel das modificações escolares que Anísio Teixeira introduziu nas reformas que conduziu quanto sua contribuição como intelectual.

No que diz respeito à formação dos intelectuais, o projeto de Anísio Teixeira passa pela criação de instituições, universitárias ou não, que formulem intelectualmente a cultura humana, que sejam capazes de incentivar (no caso de órgãos de fomento à pesquisa ou ao aperfeiçoamento docente) e funcionar (no caso das universidades ou dos centros de pesquisa) como pólos de irradiação científica, literária e filosófica, que tenham a pesquisa como um valor e a vinculem à docência. A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento a ela tem implícita a convicção de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem.

A grande novidade na concepção da Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935 é que ela se apresentava como *locus* de aglutinação de professores. Pela primeira vez no país, através da Escola de Educação, que se situava ao lado dos Institutos de Filosofia e Letras, de Ciências, de Política e Direito, de Artes e Desenho e de Música, o magistério alcançava uma formação em nível superior. A concepção

de que o profissional da educação é um intelectual e de que a Escola de Educação tem relevância no interior do projeto universitário justifica-a e evidencia o ponto alto de um processo que, já nos anos vinte, levava a antiga Escola Normal do Rio de Janeiro a ser transformada em Instituto de Educação. O que está no cerne da concepção de universidade em Anísio Teixeira é a melhoria da qualificação docente, cuja prática via como um misto de ciência e arte e cujo papel reunia a investigação e a transmissão dos conhecimentos produzidos.

A UDF foi incorporada à Universidade do Brasil em 1939. Teve o seu projeto sufocado e substituído, pois este colidia com os propósitos do governo federal com relação à educação e ao ensino universitário. Esta colisão levou a uma triagem ideológica e doutrinária dos seus docentes em prejuízo dos ideais democráticos. Se para Anísio Teixeira a reconstrução do país se fazia pela disseminação da mentalidade científica e pelo estilo democrático de vida, para Gustavo Capanema (1900-1985), que expressa a posição do governo federal, a reconstrução do país se faria pelos valores nacionais. Importava que os valores nacionais fossem inculcados nas massas para facilitar o processo de aceitação da autoridade dos seus líderes.

Mesmo com uma duração efêmera, a UDF deixou seu legado às novas gerações. O seu legado é sua própria concepção, que enraizava a universidade à sociedade, entendia a ciência como crítica e autocrítica, construía o saber universitário no diálogo com diferentes campos de conhecimento e, dentro dessa forma de entender o ensino superior, ancorava a Escola de Educação articulada ao sistema educativo como um todo, *locus* de intersecção das ciências, da filosofia e da prática educativa, espaço de formação profissional da educação valorizado na sua dimensão intelectual. Expressa-se aí uma convicção simples de entender e difícil de praticar: *não há possibilidade de aprimorar a educação em qualquer nível sem aprimorar a formação docente.*

A Universidade de Brasília (UnB), criada nos anos sessenta, foi acalentada por uma comunidade científica que desejava mudar a estrutura universitária na sociedade brasileira. Ela já surgiu com cursos de pós-graduação ao lado de cursos de graduação. Possuía oito institutos centrais (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), cada um deles dividido em

Departamentos para os quais foram recrutados jovens professores nas diversas regiões do país. O intercâmbio entre os institutos estava previsto e vários cientistas e educadores se pronunciaram sobre o seu projeto. A UnB foi concebida para tornar-se a melhor experiência educacional da América Latina e se propunha a gerar uma comunidade de pesquisadores capazes de diagnosticar e oferecer soluções aos problemas da realidade brasileira.

Anísio Teixeira tinha uma consciência aguda da dimensão pública da tarefa intelectual, tarefa que para ele só tem sentido se está a serviço de um projeto político-social a ser implantado e que leve em conta os oprimidos. Essa solidariedade era, na sua atuação, não apenas movida por um sentimento moral. Era também apoiada no fato de que ele se assumia como educador-dirigente sem perder (pelo contrário, reafirmando) os fundamentos mais elaborados da vertente do pensamento liberal que lhe servia de plataforma de lançamento.

Ao mesmo tempo em que participava da criação de diversas instituições e as conduzia no sentido de construir e preservar a educação pública de interesses espúrios, travava lutas ásperas no sentido que lhe parecia o mais correto: de aplicar preferencialmente fundos públicos, fossem eles federais, estaduais ou municipais, na educação das escolas públicas, o que não significava desrespeitar a iniciativa particular.

Sua habilidade de estrategista colocava os órgãos que conduzia, como o INEP, por exemplo, não só a produzir pesquisas que dessem suporte ao seu projeto, através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos centros regionais articulados, via-de-regra, às universidades locais, mas sobretudo a oferecer, através dos resultados dessas pesquisas, subsídios para um planejamento educacional que, na medida das possibilidades, era realizado, em alguns de seus aspectos, mediante convênio entre o INEP e as secretarias de educação estaduais. Estes convênios patrocinaram equipamentos para escolas primárias, construção de centros de aperfeiçoamento docente e cursos voltados para o objetivo de produzir um profissional atualizado e competente e, em última instância, contribuir para incentivar a ampliação da escolaridade primária nas escolas públicas e minimizar, sempre que possível, suas deficiências. Não é por acaso que, ao mesmo tempo em que criava o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional,

capitalizava a luta pela escola primária e pelo controle da formação docente. É que sendo os educadores especialistas em processos, em modos de pensar, ser-lhes-ia possível, através da generalização da instrução, transmitir os modos pelos quais a ciência chegava a certos resultados em seu exame sobre a realidade brasileira. A meta era a maioria do povo brasileiro não só pela valorização da cultura popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia.

Anísio Teixeira acabou sendo combatido em muitos dos postos que ocupou. Por ocasião da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em meados dos anos cinquenta, foi obrigado a defender-se dos ataques recebidos, afirmando os princípios que orientavam sua vida de educador e disciplinavam sua atividade nos órgãos públicos pelos quais passava e que eram os seguintes:

Era contra: a educação como processo exclusivo de formação de uma elite; o analfabetismo; a ausência, a evasão e a repetência da criança na escola; a falta de consciência pública para situação tão grave; a desvinculação do ensino médio das exigências da sociedade moderna; a seletividade extrema no ingresso às universidades; o esvaziamento do ensino superior e a dispersão de esforços pela multiplicidade, nesse nível de ensino, de escolas improvisadas ao invés da expansão e fortalecimento das boas escolas.

Era a favor: de uma escola primária organizada e séria, com seis anos de estudo nas áreas urbanas e quatro na zona rural, destinada a formação básica e comum do povo brasileiro; de uma escola média em que a língua, a civilização nacional e a ciência fossem os verdadeiros instrumentos de cultura do aluno; da aplicação dos recursos públicos assegurados pela Constituição à educação à luz de dois critérios básicos: assegurar a cada brasileiro o mínimo fundamental da educação gratuita e de somente custear com recursos públicos a educação pós-primária de alunos escolhidos em competição por esforço e inteligência. Declarava-se, enfim, a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilitasse a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional.

Este pensador liberal foi acusado de comunista em vários momentos de sua vida pública, sobretudo pelos setores mais conservadores da Igreja Católica. No entanto, como afirmava, jamais

leu Marx. Era capaz, no entanto, de dialogar com a multiplicidade de posturas presentes nas equipes que reunia. Ao procurar observar o movimento de Anísio Teixeira em suas respostas aos desafios colocados pela prática política, pode-se notar que ele age, dependendo das situações, segundo lógicas diferentes, o que muitas vezes confunde seus interlocutores e comentaristas, que ficam surpresos ou chocados com sua incoerência .

Sem dúvida ele parece assumir o estilo jesuíta quando, por exemplo, luta obstinadamente para alterar as rotinas da escola pública, procura controlar e medir as atividades escolares (anos trinta), realizar um trabalho de demonstração e organizar operacionalmente a luta pela defesa de sua obra (anos trinta, cinquenta e sessenta). No entanto, também utiliza a argúcia do político na influência que exerce, em diversas circunstâncias, junto aos grupos dirigentes, ou ainda quando faz certas concessões ao nível da indicação de nomes para ocupar certos cargos, sem nunca esquecer, no entanto, os interesses da proposta educativa que conduz. Ainda, encarna o pensador liberal quando define os princípios de seu projeto educativo, quando ativa a teoria para criar as condições de gestão e os objetos que surgem do trabalho aí desenvolvido.

Essas possibilidades entrevistas apontam para a equívoca tarefa de enquadrá-lo em qualquer rótulo. Que lições aprendemos com o inventário da sua obra? Como se expressa o vigor e a atualidade do seu pensamento para pensar nossa educação na virada do milênio?

A batalha pela democratização da cultura e da educação

A atenção ao esforço de Anísio Teixeira e à sua obra mostram um dos educadores que mais encarna nossa tradição pedagógica democratizante, tradição essa que exige a liberação dos preconceitos produzidos pelo temor à autoridade, pelo pensamento apressado, além da arte da palavra como instrumento de argumentação.

Realçar sua contribuição para a educação brasileira é prestar uma homenagem não apenas a ele, que pagou um alto preço pela defesa concreta e intransigente de que a *educação não é privilégio*, mas também tratar a educação do ângulo que mais a dignifica: o do direito social e da democratização de um ensino de qualidade, o da

pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais, o da organização de homens e instituições a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política, da própria sociedade brasileira.

Em sua vasta e importante obra Anísio Teixeira tratou dos mais diversos temas da política da educação: o financiamento, a organização de um sistema público de ensino, a formação e aperfeiçoamento docente, a gestão da educação pública, os deveres da União e dos Estados com relação à educação, a constituição da universidade pública e de sua autonomia, a democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola fundamental, o planejamento da educação, a descentralização do sistema educacional, a qualidade dos serviços educacionais, a criação e valorização de cursos de pós-graduação em educação. Diversas iniciativas relacionadas a esses temas fizeram parte das reformas de educação que Anísio Teixeira conduziu.

Para ele e seus contemporâneos a expressão *reforma da educação* enfeixava um conjunto de transformações sociais visando à diminuição de privilégios, hierarquias e desigualdades, mas será que, hoje, mantém esse significado? Cremos que, hoje, a palavra reforma, amalgamada a termos como “flexibilidade”, “globalização”, “desregulamentação”, dentre outros, sinaliza um conjunto de mudanças institucionais e estruturais orientadas justamente no sentido oposto, para o reforço dos privilégios e das desigualdades. A quem interessaria esquecer o que significa tratar da educação na esfera pública?³

Os argumentos ético-filosóficos em favor da privatização, que os antigos educadores católicos, contemporâneos de Anísio, tanto defenderam, como o célebre direito da família educar seus filhos, ou mesmo a pluralidade ideológica e religiosa, vêm sendo ressignificados pela racionalidade administrativa e econômica que dá ênfase à qualidade de ensino. A face menos explícita da autonomia que a escola brasileira hoje goza quanto à sua proposta pedagógica, garantida pela nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), é a que institui os estabelecimentos de ensino como ponto de partida das dinâmicas de concorrência e da

³ Tomaz Tadeu da Silva. O projeto educacional da “nova” direita e a retórica da qualidade total. *Universidade e Sociedade*, ano 6, n. 10, janeiro de 1996, p. 83.

escolha dos pais. É preciso que se enfatize então que essa escolha é realizada apenas pelos que podem economicamente e culturalmente fazê-la. Se a qualidade da educação está vinculada à distribuição de recursos materiais e simbólicos, receber uma educação de qualidade, na perspectiva neoliberal, é receber uma educação de mais qualidade do que outros. Vale, portanto, a advertência de que, ao invés da comparação das escolas, a comparação a ser feita é entre as diferentes escolarizações recebidas por grupos sociais desigualmente posicionados em nossa sociedade.⁴

O embate entre os defensores da escola pública e os privatistas, hoje, coloca novas questões, como por exemplo: seria oportuno introduzir a democracia no setor privado com subsídios para as escolas particulares ou definir uma estratégia de introduzir o dinamismo do setor privado no setor público mediante a descentralização e a autonomia de cada unidade escolar? Essa pergunta tem no fundo a crença do sucesso da escola particular no que diz respeito ao produto que oferece ao mercado, embora pesquisas nem sempre muito divulgadas mostrem que este alegado êxito não corresponde a custos baixos ou a maior qualidade quando se compara a escola pública com a particular.⁵

A qualidade defendida pelo neoliberalismo, hoje, é tecnocrática, gerencial, pragmática no sentido restrito e se choca contra uma tradição, que Anísio Teixeira representa, na qual a qualidade é uma concepção política, democrática, substantiva, erigida numa história de luta, dentro e fora do Estado, contra as exclusões e as discriminações e que procurou colocar os recursos materiais e simbólicos aos jovens que sofreram, nas suas vidas, a sonegação desses mesmos recursos.

O discurso neoliberal é, sem dúvida, um processo poderoso, mas não podemos esquecer que as políticas globalizadoras, presentes num mesmo quadro discursivo e mediante projetos semelhantes em vários países, não são propriamente idênticas, pois inexistem - e a análise histórica mostra isso - correspondência perfeita entre as reformas pretendidas e as executadas, mesmo quando as opções políticas se

⁴ *Idem*, p. 85.

⁵ Dagmar M. L. Zibas. Escola pública versus escola privada: o fim da história? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, mar. de 1997, p. 68.

encontram subordinadas à orientação global. O peso das tradições culturais nacionais, os constrangimentos próprios de cada contexto de escolarização, o trabalho de reinterpretação dos atores no campo escolar em cada nível, desde o mais alto centro de decisão até a sala de aula não podem ser menosprezados. Talvez fosse oportuno considerar não propriamente a globalização das políticas, mas a sua hibridização.⁶

Mais do que nunca vale resgatar, nesse momento, através de Anísio Teixeira, a nossa tradição democratizante e com ela a nossa história de enfrentamento dos interesses reacionários e conservadores contra a efetivação do direito à educação em nosso país e a favor de uma pedagogia da esfera pública. Vale resgatar a concepção da escola como construção social de diversos agentes, o que impulsionou Anísio a provocar, nos anos cinquenta, através do CBPE e dos Centros Regionais, o diálogo entre educadores e cientistas sociais, com o objetivo de instituir a educação como objeto de investigação e investida de dignidade acadêmica, o que a universidade elitista lhe recusava. Essas lições são inesquecíveis e, nesse sentido, *a obra de Anísio é, para além dos resultados, um núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original*. É o sentido que dela fazemos, as representações que dela construímos e aonde palpitam os valores que abraçamos.

Apresentar Anísio Teixeira como nosso contemporâneo é elogiar a sua obra pela atualidade das questões e a clareza de propósitos e tratamento com que foram apresentadas e discutidas. É também não aceitar passivamente o sucateamento dos serviços públicos prestados à população, dentre os quais a educação se inclui, a desonestidade de interesses espúrios que desviam verbas públicas e renegam a justiça social como princípio, a arrogância da universidade quando seus intelectuais, em nome da competência específica, desvalorizam a educação como objeto de investigação e conhecimento e abdicam do exame das suas questões no presente.

Afirmar a contemporaneidade de Anísio é partilhar com ele a convicção de que, em nosso país, muito se falou de educação e muito

⁶ Agnés van Zanten e Stephen Ball. Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*. Bruxelles, 2000, p. 1-20, versão mimeo.

pouco se realizou, o que dá a impressão penosa de que estamos sempre a nos repetir. Os educadores estão, desde há muito, possuídos de um desespero mudo pela ação. Que esse desespero mudo pela ação do qual Anísio nos fala não nos bloqueie, ou estreite de um modo oportunista, a nossa compreensão dos problemas da educação, nem não nos remeta a um saudosismo do passado, mas, ao contrário, que nos obrigue a uma recuperação sistemática dos projetos e iniciativas que fazem parte da nossa herança social e cultural e que nos mobilizem a pensar o nosso momento histórico.⁷

Assumir a contemporaneidade de Anísio é indignar-se, como ele se indignou, com a miséria humana. Por tudo que pensou, difundiu e realizou ele nos convida a sacudir o conforto dos lugares instituídos e a assumir a nossa responsabilidade social como seres humanos e profissionais da educação diante desse fato. Celebrar a presença viva de Anísio entre nós, nesse instante, exige colocar em relevo, como ele o fez, não a própria pessoa, mas a educação e mais propriamente a escola. Apesar de uma realidade adversa, cremos ser perfeitamente possível construir uma outra cultura em termos de ensino público, que não seja a cultura da lamúria, mas uma cultura de realizações, mesmo que modestas, mas honestas, dignas e que façam, portanto, avançar o processo de universalização do ensino. A meta ainda é a maioria do povo brasileiro não só pela valorização da cultura popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia.

Cumpramos ressaltar, mais uma vez, um elemento presente na convicção desse educador. *Falar da educação era, para ele, falar da escola, da escola como fórum de discussão da cultura.* Mas se todos os espaços podem ser educativos, quando é que falar da educação passou a ser falar da escola?⁸ Talvez valesse a pena nos determos sobre este ponto.

⁷ Clarice Nunes. Apresentação. In: Anísio Teixeira. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1996, p. 18.

⁸ Aproprio-me para esta reflexão dos argumentos de Cláudia Hlebetz Teixeira. *A (des)ordem das falas: relevos invisíveis na geografia da cidade*. Niterói, 2000. Tese de Doutorado. Introdução e capítulo 1.

Falar da educação falando da escola é uma construção histórica e que diz respeito também à construção de uma subjetividade cuja gênese se situa na própria história da pedagogia moderna. É na sociedade moderna que se generaliza a concepção de que a escola encarna um modo específico de formar as novas gerações, sobretudo as crianças que passaram a ser distinguidas do corpo coletivo. O aparecimento da escola como espaço da educação por excelência está intimamente relacionado a uma nova compreensão da infância. Do ponto de vista de uma nova concepção de infância, o *Emílio ou da educação*, de Rousseau, é a obra que assinala os fundamentos da compreensão de que o ser infantil é um corpo, um objeto de estudo, um espaço de planejamento e de desenvolvimento de práticas e ações que, sem contradizer o natural do ser infantil, conformam a atividade educadora. De outro lado, a atividade escolar fundada na gradação, dispositivo de todo o pensamento pedagógico moderno, é articulada por Comenius, ainda no século XVII. Graças sobretudo a Comenius, a escola moderna vai se operacionalizar mediante a divisão das idades, dos saberes, das aprendizagens e das experiências articuladas a cada uma das etapas que vão da infância à vida adulta. O surgimento da escola moderna constitui e reforça a crença de que a aprendizagem é feita na escola.

Os conceitos de diferença, de divisão, do estabelecimento de objetivos claros e precisos para a educação em cada etapa da vida humana estruturam também um modelo de sociedade pautado na ordem, na tutela e na proteção à infância. Temos então um modelo que se estrutura na diferença entre o educador e o educando, o governante e o governado. Por esse motivo, os discursos pedagógicos vão revelando não apenas o sentido das práticas educacionais, mas também da sociedade que as produzem; não apenas uma ordem educacional, mas uma certa ordem política. Se a ordem e o progresso são palavras chaves de um mundo que se transforma, a educação se torna necessidade e é feita à revelia dos próprios sujeitos que passam a ser objetos de intervenção, e não agentes de sua própria história e de suas experiências comunicativas. A educação da criança é requerida para formar o adulto produtivo, claramente inserido nas práticas econômicas e sociais postuladas por uma ordem que se afirma pelo discurso da diferença pela competência, pelo mérito, o que borra

todas as múltiplas faces da exclusão que permeiam o ato educativo moderno: exclui-se a criança da cultura e da história, exclui-se o adulto da participação nas esferas comunicativas e na transformação histórica e cultural do seu grupo. Estabelecido o apertado vínculo entre escola e educação, ele se amplia a ponto de falarmos de um processo mais amplo que é o da escolarização de toda a sociedade.

A instrumentalização da educação faz com que ela perca sua relação com uma noção de conhecimento que pressupõe a interlocução, a compreensão e a participação solidária das pessoas, dos grupos, das comunidades que conformam uma sociedade. O sujeito da educação é expropriado do conhecimento. No lugar do conhecimento recebe informação; no lugar das perguntas que ligam os sujeitos às suas realidades de vida recebe respostas dadas *a priori*; no lugar da política, a técnica; no lugar da liberdade, a burocracia. A educação se difunde de cima para baixo, separando os que sabem dos que não sabem e que nunca saberão porque o lugar do saber é também lugar do poder.

A instauração da escola moderna no Brasil é a minha preocupação no texto que escrevi para o livro *500 anos de Educação Brasileira* e que denominei *(Des) encantos da modernidade pedagógica*. Vou mostrando, nesse texto, que se, a princípio, em muitas cidades brasileiras, a escola é extensão da casa, ela se transforma num ambiente específico, em que o prédio escolar tem enorme importância, já que ele multiplica os espaços dedicados à aprendizagem: a biblioteca, o anfiteatro, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as “áreas livres”, que aparecem na memória dos alunos que freqüentaram as escolas públicas nos anos vinte e trinta, não como um dispositivo de confinamento, mas sim de reapropriação dos espaços de sociabilidade que estavam sendo cada vez mais sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para os morros ou para a periferia das cidades.

Talvez não se aquilate, ainda hoje, a importância que o prédio escolar tem na representação que se faz da escolarização. Tomei conhecimento de uma pesquisa muito interessante sobre o processo de escolaridade, realizada em Teresina e Natal, por Luís Carlos Sales. Ele comprovou que a ausência ou não dos prédios escolares nas localidades onde os sujeitos entrevistados estudaram é fator importante

no julgamento que essas pessoas fazem do seu próprio processo. Isto é, a falta de um prédio considerado apropriado no período de aprendizagem leva esses sujeitos a não legitimarem o seu saber. Outros elementos também levam esses sujeitos a essa não legitimação, como por exemplo, o prestígio social da escola freqüentada. Esse trabalho confirmou outros estudos realizados no nordeste, como o de Rosário Carvalho, que notou a desvalorização da escolarização recebida, assumida pelos trabalhadores rurais que haviam estudado em lugares "improvisados", como igrejas, cabanas, etc. o que mostra que o prédio escolar é importante no processo de legitimação da aprendizagem de um indivíduo e coloca em relevo a sua importância simbólica.⁹

Além da arquitetura moderna, que as reformas de educação lideradas por Anísio Teixeira instituíram no Brasil, a pedagogia se disseminou pelo cinema educativo, pela rádio educativa, pelos coros orfeônicos, pela diversificação dos livros didáticos e a disseminação de revistas pedagógicas, mostrando que a escola moderna criou uma ampliação da comunicação interativa. A pedagogia moderna, ultrapassando a sala de aula, chegou às ruas, aos estádios, fazendo da cidade um espaço educativo, de visibilidade da escola e dos seus agentes. O alvo a ser atingido era a mudança nos costumes familiares sobre as formas de educarem os filhos. Essa mudança dos costumes familiares passava pela mudança do *habitus* pedagógico. O processo de implantação da Escola Nova no país provocou um entrelaque da cultura familiar com a cultura escolar e urbana e muitos dos sujeitos agentes e pacientes das novas práticas pedagógicas reagiram, resistindo às mudanças das suas próprias práticas. É o caso, por exemplo, daquela professora que, ainda na gestão de Fernando de Azevedo, como diretor da instrução pública, no final dos anos vinte, não muda o seu método de alfabetização, apesar da imposição oficial de que o método alfabetizador seja o da sentencição para aprendizagem da leitura e escrita. Ela prefere continuar com suas descrições didáticas (o a é a letrinha que tem a mãozinha do lado, o é a goiabinha pendurada na árvore), ou, ainda, nos anos trinta, já na gestão de Anísio Teixeira na mesma diretoria, das dificuldades de aplicar os testes de classificação

⁹ Luís Carlos Sales. *O prédio escolar*. Teresina, 1999, mimeo.

dos alunos porque faltava material adequado para realizá-los, porque as crianças ficavam ansiosas não só com a espera, de às vezes até mais de duas horas, como pela reação emocional das professoras inseguras ao aplicá-los; ou ainda das práticas desconcertantes dos alunos, sobretudo às ligadas ao sexo (exibição de certas partes do corpo, masturbação) e mesmo a reação contra os instrumentos de escrituração escolar, como os diários escolares considerados uns trambolhos nos anos vinte.

Apesar das resistências, a escola moderna se impôs, mas hoje está deteriorada: não é mais, via de regra, sediada num prédio cuidado, como aqueles construídos nos anos trinta, ou mesmo quarenta e cinquenta, de aparência agradável: limpos, confortáveis, seguros. Hoje, com raríssimas exceções, é uma escola maltratada: muros altos, móveis quebrados, grades, pichações internas e externas. Seus professores não se orgulham mais da profissão que exercem. Empobreceram, sobretudo nos anos oitenta e noventa, pela queda vertiginosa dos salários. A escola pública que se democratizou é uma escola deteriorada, do ponto de vista da limpeza, da higiene, dos conteúdos culturais e da organização pedagógica. É uma escola que assistiu aos cortes do seu pessoal de apoio (inspetores, porteiros, guardas, merendeiras, auxiliares diversos) e dos técnicos pedagógicos: supervisores e orientadores. É uma escola mergulhada na violência das grandes cidades e onde se reflete a heterogeneidade sócio-econômica e cultural da população. Alunos e professores não podem estar felizes dentro dela! O que temos hoje, diante de nossos olhos, é uma escola pública de ensino fundamental que abriga graves problemas de evasão e repetência. Essa não é a escola que a população deseja para os seus filhos. Essa escola existente, no entanto, faz com que nas nossas lembranças o que se destaque seja a velha e boa escola dos tempos que já se foram. Mas essa velha e boa escola também viveu seus problemas, seus equívocos, seus impasses. Também revelou os problemas da sociedade que a construiu. É isso que a história da educação nos mostra.

Dentre os problemas que a implantação da escola moderna acarretou para os profissionais da educação nos anos vinte e trinta um em especial se destacou: a formação dos professores. Sobre essa

questão Anísio Teixeira ofereceu uma contribuição substantiva. Afirma ele, em *Educação não é privilégio* (1994), que cabe à universidade ser transformada na casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos no campo da Pedagogia e em outras áreas de conhecimento em todo o país.¹⁰ Se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, liderada por Fernando de Azevedo, teve a função de formar professores secundários, a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, liderada por Anísio Teixeira, teve, como já foi mencionado, a função de formar (e isso ocorreu pela primeira vez no país) o professor primário em nível universitário e constituir-se em centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional. Para tanto, incorporou-se o Instituto de Educação do Rio de Janeiro à universidade. Essa iniciativa tão promissora não vingou pela ameaça que representava para a Igreja, devido ao seu caráter laico, e para o governo federal por ser uma iniciativa municipal.

O movimento de Anísio Teixeira, no uso das suas atribuições administrativas e utilizando os recursos disponíveis do seu tempo, foi o de garantir o mesmo *locus* para a formação do professor e do especialista em educação, ambos preparados no *ethos* da pesquisa. E isto se explica pelo seu ideal de construção de uma escola para o brasileiro, tal qual a define em *Educação é um direito* (1996). Trata-se de uma escola unificada, que receberia alunos no jardim de infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo-os, no curso dessa marcha, por toda uma gama de atividades, das menos às mais qualificadas do trabalho humano. A formação diversificada desses quadros seria contínua, pois as diferenças de formação de uns e outros seriam de quantidade e ênfase em certos aspectos especiais de interesse e de tipo de atividade, mas nunca propriamente de natureza intelectual ou não intelectual.¹¹

¹⁰ Anísio Teixeira. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1994, 5ª edição, p. 117.

¹¹ Anísio Teixeira, *Educação é um direito*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1996, 2ª edição, p. 58 e 59.

Formação do educador: o andaime do sonho de uma escola pública moderna

Numa carta que Anísio Teixeira escreveu a Monteiro Lobato, em janeiro de 1947, ele afirma:

*Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida.*¹²

Os andaimes sobre os quais se erguem os sonhos estão metaforicamente identificados com a formação dos educadores. Embora focalize a ciência na formação do profissional da educação, admite Anísio que a função desse educador é muito mais ampla do que toda a ciência capaz de utilizar. Ao lado dessas ciências conta muito a prática educativa. Afirma:

*Ainda que essas ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia) estivessem completamente desenvolvidas, nem por isso teríamos automaticamente a educação renovada cientificamente, pois ... nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no processo de educação. (Nesse domínio) o campo específico é a sala de classe, onde oficiam os mestres, eles próprios investigadores desde o jardim de infância à universidade.*¹³

A tendência, no âmbito da pesquisa e da política, de tratar a formação docente como componente isolado só serve a interesses conservadores e se presta à produção de equívocos. Por esse motivo, não é pertinente que análises e propostas negligenciem iniciativas de

¹² Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato em 29/1/1947. In: Aurélio Vianna e Priscila Fraiz. *Conversa entre amigos* - correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador/Rio de Janeiro. Fundação Cultural do Estado da Bahia e Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986, p. 104.

¹³ Anísio Teixeira, *Ciência e Arte de Educar*. In: João Augusto de Lima Rocha. *Anísio em movimento*. Salvador, Fundação Anísio Teixeira, 1992, p. 261-262.

colocar a formação docente em relação com uma ordem diferenciada de problemas; problemas postos pela organização econômica, política e social, pelas culturas institucionais das agências formadoras e de exercício profissional, pelas políticas públicas que envolvem a prioridade de recursos, as atribuições e competências das várias instâncias governamentais, o projeto pedagógico das escolas onde os professores trabalham, os destinatários da educação e sua origem social, dentre outros aspectos. *A formação de professores exige uma abordagem de conjunto.*

Anísio Teixeira e os educadores que lhe foram contemporâneos trabalharam simultaneamente na *produção da formação docente*, com a criação de agências formadoras em nível universitário, na *produção da profissão docente*, definindo uma carreira profissional, com a demarcação de um campo exclusivo de atuação, reconhecido em lei e protegido pelo Estado contra a intrusão alheia e na *produção da escola*, através da reorganização dos sistemas públicos de ensino sob sua responsabilidade. Mas nem sempre foram bem sucedidos.

Numa conferência de encerramento do Seminário de Educação realizado durante a ocasião da inauguração das atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no ano de 1957, Anísio Teixeira definiu a educação como arte. Procurando precisar ainda mais a sua concepção, que endossava a maior complexidade da arte em relação à ciência, afirmava que a educação não se configurava como uma bela arte, mas como uma arte prática.

Do seu ponto de vista, não se tratava de criar uma ciência da educação, mas de criar condições de um exercício científico da atividade educativa no que diz respeito ao currículo, dos métodos de ensino e da disciplina e de organização e administração das escolas. Para que a educação obtivesse o seu estatuto profissional e transitasse do empírico para o científico, necessitava, de um lado, que as ciências-fonte da educação (Psicologia, Antropologia e Sociologia) se desenvolvessem e, de outro, que se relacionassem com a prática educativa, buscando aí os seus problemas de estudo. Por esse motivo, defendia a aproximação entre cientistas sociais e educadores em

projetos de investigação conjuntos.¹⁴ Seu objetivo era instituir a educação como área de investigação acadêmica.

Essa concepção nunca foi hegemônica. Ao enfatizar a educação como arte prática, Anísio buscava conciliar, na formação docente, a aprendizagem de métodos de investigação e técnicas de ensino com a reflexão filosófica que auxiliaria o docente na apropriação original do conhecimento científico, contribuindo para elaborar respostas criativas às situações de sala de aula ou a elas relacionadas. Criticava a precipitada aplicação de certos dispositivos da ciência à escola, enfatizando aspectos quantitativos e mecânicos, levando ao tratamento dos alunos como entes abstratos, manipulados por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos.

A definição da educação como arte aplicada pressupõe as ciências sociais como provedoras dos instrumentos de análise para o professor/educador. O problema dessa concepção é a dificuldade que cria para esse agente no sentido de encontrar e/ou elaborar conceitos que façam a mediação entre os achados das ciências sociais e o trabalho de sala de aula. Além do que, se trata de aplicação, está suposta a ausência de um campo epistemológico próprio. Anísio não resolveu essa questão mas, em contrapartida, flexibilizou, em nível discursivo, as fronteiras do conhecimento, criando um espaço de trânsito entre diferentes saberes. Assim, ao sabor das necessidades, enfatizava mais a ciência ou a técnica e chamava a atenção para a complexidade da pedagogia, sem cair na exclusividade dos procedimentos ou no distanciamento dos fins e valores educativos.

Essa concepção da educação como arte aplicada ainda subsiste, no senso comum, ao lado de outras que defendem a educação como atividade; como artesanato; como ciência; como sistema; como competência. Muitas vezes, essas concepções de educação estão presentes de forma eclética e não muito consciente na nossa prática. Podemos defender uma e trabalhar com outra ou admitir uma em público e usar outra privadamente. O mesmo ocorre nas políticas públicas; o governo pode assumir uma concepção e as faculdades de educação das universidades assumirem outra.

¹⁴ Anísio Teixeira, *op. cit.*, 1992, p. 254-272.

O processo de produzir a profissão docente trouxe modificações decisivas sobre o trabalho docente com repercussões nefastas à medida que os governos foram se descomprometendo com a formação docente e com a construção de condições de exercício digno do magistério. Aquele professor que fazia da sua casa uma escola desapareceu. No começo deste século, na cidade do Rio de Janeiro, as escolas eram conhecidas pelo nome das suas professoras: a escola da Dona Olímpia, a da Dona Laura e assim por diante. Havia até manifestações ostensivas de autonomia didática, como a registrada num folheto de propaganda da professora Eliza Rizzo que, apresentando-se como "senhora distinta e independente", procurava "um sócio ou comprador" para "vulgarizar" seu trabalho didático.¹⁵

A partir da década de trinta, o sistema de educação fundamental foi se estruturando com o predomínio dos grupos escolares sobre as escolas isoladas. Essa consolidação se apoiou na especialização de funções e tarefas pedagógicas como a direção, a supervisão pedagógica e outras atividades mediadoras entre a direção e a docência. Essa organização técnica do trabalho escolar com funções especializadas consolidou-se durante as décadas seguintes e significou a segmentação do ato de educar, das responsabilidades educativas, das áreas de atuação do profissional da educação, levando-o a criar e reforçar representações muito fortes de divisão interna na própria prática de trabalho.

A disseminação crescente de livros didáticos, com seus respectivos manuais para os professores, restringiu a intervenção pedagógica destes, já que a tendência foi construí-los de forma cada vez mais auto-suficiente, fechada, detalhada nos conteúdos, na seqüência e nos procedimentos didáticos. Ensinando-se o professor a manipular o livro do aluno, estimulou-se uma facilitação que acomodou o profissional, empurrando-o para a passividade na relação com o conhecimento produzido. O ensino reduziu-se, na múltipla jornada de trabalho do professor, à reprodução do livro na sala de aula. Essa estratégia que reduz o conhecimento e a ação pedagógica não foi a única. Uma outra, adotada pelo estado de São Paulo, nos anos vinte, foi a implementação de uma política popular reduzida, isto é, a oferta da extensão da educação gratuita da escola primária

¹⁵ Clarice Nunes. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo, EDUSF, 2000, p. 278.

às crianças das camadas populares, ao mesmo tempo em que se reduzia o tempo da sua permanência na escola e concentravam-se os programas. O efeito dessas medidas foi também reduzir a formação dos seus professores, tudo em nome da necessidade de uma preparação para o trabalho que, aliada à extensão do ensino, resultou em um programa de menos educação a um maior número de alunos. Como denunciou Anísio Teixeira, ao criticar a reforma Sampaio Dória, primeiro reduziu-se a duração do curso escolar, depois a duração do dia escolar com o surgimento dos turnos escolares e, finalmente, reduziu-se o período de formação de professores.¹⁶

Esse movimento de diluição do ensino e encurtamento dos cursos refletiu-se na formação do magistério primário a nível nacional com a criação, vinte e seis anos depois, das Escolas Normais Regionais, pela Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), que abrangiam apenas o primeiro ciclo do curso secundário e formavam regentes do ensino primário. Esse fato chama a atenção porque o governo federal incorporou em sua legislação, ao lado das escolas normais e dos Institutos de Educação, o modelo experimentado pelo estado de São Paulo que, depois das críticas recebidas, o amenizou e, posteriormente, o abandonou. No final da década de sessenta, apenas quatro estados não possuíam Escolas Normais Regionais: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Guanabara. Em oito unidades da federação o número de cursos para regentes era superior ao das escolas normais, porém, em relação aos dados globais, predominavam estas últimas.¹⁷

As escolas normais foram, dentro do sistema pós-primário, as que mais dificuldade tiveram de se deixar assimilar pelo sistema federal, já que este nunca manteve escolas desse tipo, ao contrário, por exemplo, do Colégio Pedro II, que se tornou referência nacional para todo o ensino secundário. Tornaram-se escolas secundárias femininas, preparatórias para o ensino superior. Apesar da Lei Orgânica ter reorganizado as escolas normais em todo o país e das Leis de

¹⁶ Anísio Teixeira. O problema da formação do magistério. *Documenta*, Rio de Janeiro, (62): 5-15, novembro de 1966, p. 7. Também do mesmo autor, op. cit., 1994, p. 117.

¹⁷ Maria José Werebe. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968, p. 210.

Equivalência permitirem, na década de cinquenta, o acesso dos seus egressos ao ensino superior, sobretudo às Faculdades de Filosofia, essas instituições continuaram a ser controladas, organizadas e a terem seus diplomas avalizados pelos governos estaduais.

A ausência de uma política educacional clara e disciplinadora da crescente iniciativa particular que abriu desordenadamente escolas normais foi em boa parte a responsável pela sua deterioração. No que diz respeito às iniciativas dos poderes públicos, Antonio Almeida Júnior, denunciava - em meados dos anos quarenta - que os secretários de educação do estado eram violentamente pressionados pelos prefeitos e pelos diretórios políticos a ampliarem o número de escolas normais. Esse empenho, por parte dos municípios, era ocasionado pelo desejo de dar empregos públicos a pessoas da localidade. Essas escolas, portanto, improvisadas, tornavam-se “aparelhos de ruminação local”.¹⁸

Nos anos cinquenta, em artigos de jornais, os educadores reclamavam do crescimento indiscriminado das escolas normais, da facilitação do ingresso dos candidatos que não atingiam o mínimo de exigência desejável, dos programas superados, da falta do seu entrosamento com as escolas primárias e da falta de bibliotecas especializadas.¹⁹ Nessa mesma década, iniciaram-se campanhas de aperfeiçoamento dos professores secundários patrocinadas pelo governo federal já que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras trataram a formação docente de forma residual.

Apesar dos esforços de Anísio Teixeira e dos educadores de sua geração em estruturar a profissionalização do magistério, a história nos mostra que *o estatuto profissional do educador foi se desconstruindo numa trajetória que crescentemente se orientou para a pauperização do professor*.²⁰ Se a posição do professor é estratégica numa sociedade, porque é socialmente

¹⁸ Antonio Almeida Júnior. O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 7 (20): 223-228, fevereiro de 1946.

¹⁹ Solon Borges dos Reis. Deficiências do ensino normal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 20 (51): 189-191, jul./set. de 1953.

²⁰ Mariano Fernández Enguita, A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, *Teoria e Educação*, Porto Alegre, (4): 41-61, 1994.

desvalorizada? A resposta a essa questão é complexa e envolve os baixos salários, a ambigüidade do status profissional e ocupacional do docente, a feminização do magistério, as políticas públicas ou a ausência delas, *mas não é só isso*. Destaco um motivo importante: a relação que o professor mantém com os saberes que adquiriu. Se ele assume o papel de “agente de transmissão”, de “depositário” de um saber, ele mantém uma relação morta com o conhecimento que lhe é externo, e sobre o qual ele não só não tem controle no seu exercício profissional, mas também não construiu de fato uma convicção, uma posição própria.

O professor depende do seu corpo de formadores. Os saberes que integram sua formação, em grande parte, não são provenientes da própria prática. O saber que lhe é transmitido não contém, em si próprio, nenhum valor formativo; somente adquire esse valor na atividade de transmissão. Por isso se fala tanto em repensar a prática, em reconhecê-la e validá-la, através da crítica constante. Por isso é tão importante que o professor tenha sua própria idéia sobre os saberes curriculares das disciplinas e, sobretudo, sobre a sua própria formação profissional. E isso não acontece se ele não produzir conhecimento e se a escola na qual estuda e na qual trabalha não se preocupar em construir o seu projeto pedagógico. Nessa construção, uma exigência da atual Lei de Diretrizes e Bases, espera-se que os professores, juntamente com os sistemas de ensino, sejam capazes de criar e recriar fórmulas inventivas para dar conta da democratização da educação. Tomara que essa flexibilidade tenha a capacidade de incorporar a riqueza e a maioria que o corpo docente adquiriu ao longo dos últimos anos, para que se traduza, efetivamente, em projetos viáveis e conseqüentes.

Em um mundo globalizado, em que o conhecimento é a moeda de troca entre os países, há que derrotar, hoje, não apenas o analfabetismo que se conhece, o da leitura e da escrita (saber ler e escrever), mas também outros dois: o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, por exemplo, o que são os mecanismos do mercado, como eles nos afetam, a pedagogia que eles criam) e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos será socialmente retrógrada.

Todo professor que ignorar ou desprezar um desses pólos do conhecimento estará ultrapassado.²¹

Educar, dizem alguns, é no fundo uma prática impossível, pois ninguém consegue a rigor educar ninguém se o desejo de quem se educa não é o de educar-se. É uma prática muito delicada porque envolve a formação de outros seres humanos. Apesar dos cursos de formação que o docente recebe, não há receita para construir um bom professor. Nós nos tornamos professores em circunstâncias nas quais se cruzam diferentes tipos de saberes e de propostas educativas que nos influenciaram e nos moldaram. O saber do professor é um saber plural.²²

É um saber plural que provém da formação profissional (escolas normais ou faculdades de educação), dos conteúdos disciplinares, dos currículos e da própria experiência. O professor mantém relações diferentes com esses saberes. No caso da *formação profissional*, as ciências da educação têm um papel fundamental e o que ocorre, no seu estudo, é uma divisão entre os que, a partir dela, saem formados para as salas de aula das escolas primárias e os que irão se dedicar à pesquisa, sobretudo na universidade. A relação entre esses dois grupos se insere numa lógica da divisão de trabalho que separa produtores do saber e executantes ou técnicos. Por este motivo, é difícil que teóricos e pesquisadores atuem diretamente no meio escolar em contato com os professores. *Os saberes das disciplinas* correspondem aos diversos campos do conhecimento transmitidos nos programas e departamentos universitários que são provenientes da tradição cultural dos grupos que os produziram (português, matemática, etc.). *Os saberes curriculares* são aqueles com os quais os professores entram em contato no seu trabalho e que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar na qual eles se encontram inseridos. Estes saberes encontram-se expressos nos programas escolares. *Os saberes da experiência* são aqueles que o

²¹ Hugo Assmann. *Metáforas novas para reencantar a educação* - Epistemologia e Didática. Piracicaba, Editora da UNIMEP, 1996, p. 22.

²² Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, (4): 215-233, 1991.

professor desenvolve no cotidiano e no conhecimento do meio em que atua. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados. Portanto, o ofício de professor apresenta o estatuto de uma prática intelectual que articula, simultaneamente, vários saberes. A capacidade do professor reside em grande parte do seu exercício de investir nesses saberes, integrá-los e mobilizá-los na sua prática de forma adequada.

O reconhecimento de que o professor exerce um papel estratégico está presente na própria existência de uma rede de ensino e de práticas que exigem agentes formadores em diferentes níveis. No entanto, à medida em que a produção de novos saberes tende a se impor como um imperativo do desenvolvimento tecnológico, as atividades da formação e de educação passam para um segundo plano. Na verdade, essas atividades ficam subordinadas às atividades de produção de novos conhecimentos. A formação recebida inicialmente pelo docente na escola precisa continuar, através de seus próprios esforços e condições, a se atualizar. Quanto mais desenvolvida uma profissão sua aprendizagem exige mais tempo e é de uma complexidade maior. *Logo, não dá para se improvisar professor. É preciso ter em mente que formação nos saberes e produção dos saberes são pólos complementares e inseparáveis.* Trabalhar na difusão do saber é trabalhar na construção de uma opinião pública que tem importância decisiva do ponto de vista político e sócio-cultural. Anísio Teixeira tinha profunda convicção sobre a importância desta construção.

Hoje, mais do que nunca, nós, professores, precisamos da autocrítica que nos ajude a não nos acomodar e a avançar no nosso próprio conhecimento. Precisamos também ter consciência da importância de cultivar a memória das instituições em que trabalhamos e de resgatar o sentimento de orgulho do exercício profissional e de instituições que o reforcem. Cabe, nesse ponto, uma pergunta: se a educação é tão condicionada social e culturalmente, se é tão reprodutora de desigualdades e diferenças hierarquizadas, como é possível que seja transformadora?

A possibilidade da transformação só emerge quando consideramos a complexidade da educação no nosso cotidiano. Os ritmos do cotidiano não coincidem e até colidem com outros ritmos. Não existe uma coincidência entre a política educacional, as idéias

pedagógicas e as práticas escolares e é com isso que se pode contar para recriar a visão e a produção da escola pública hoje. As mudanças que ocorrem nesses níveis, com exceção da política, são graduais, menos pretensiosas e mais táticas. Elas nos ajudam a verificar a singularidade de cada escola pública e a ver uma especificidade que não se apaga ou submerge no âmbito do jurídico, do normativo. É uma dimensão menos evidente, mas também determinante na produção da educação e da escola.²³

Pensar dessa forma nos responsabiliza mais. Obriga-nos, como educadores, professores e cidadãos, a construir dentro das nossas escolas um projeto de trabalho e ensino que nos torne menos subservientes aos interesses dominantes presentes no Estado. Não é só uma questão de defender a participação, é também de avaliar em que condições esta participação pode tornar-se realidade, o que pressupõe a investigação tanto das potencialidades quanto dos obstáculos à participação, presentes tanto na unidade escolar quanto na comunidade em que está inserida. Isto exige que repensemos a democracia Parece-nos mais fácil sempre saber o que ela deve ser do que aquilo que pode ser. No cerne dessa apreensão está a discussão do consenso e do conflito. Há consensos que facilitam a democracia, outros que a entram. A questão é que tipo de consenso é desejável ou indispensável para uma prática democrática. O consenso desejável é aquele formado por uma opinião pública autônoma, o que só é possível com uma educação não doutrinária, uma educação capaz de ajudar a cada um a se emancipar intelectualmente e com uma estrutura ampla de centros de influência e força plurais e diversos.²⁴

Essas idéias parecem óbvias, mas sua realização não é. No entanto, o nosso papel e a nossa função como profissionais da educação, como educadores, é lutar para realizá-las, como Anísio Teixeira lutou durante toda a sua vida dedicada à educação. Mais do que nunca, hoje, não podemos abdicar da nossa possibilidade de realizar, de nos renovarmos com consciência nas situações concretas

²³ Mariano Narodowski. *La utilización de periodizaciones macropolíticas en la historia da educación*. Campinas, 1994, 11p. mimeo.

²⁴ Clarice Nunes. Apresentação, In: Anísio Teixeira, *op. cit.* (1996), p. 13-14.

com as quais lidamos, de ressignificar a nossa vida. O que existe, de fato, são nossos dilemas no presente. Para enfrentá-los, há que abrir mão da escola idealizada, das representações que temos sobre nossa própria importância e optar existencialmente pela educação. Essa opção existencial talvez seja o legado mais precioso que a geração de intelectuais dos anos vinte e trinta nos deixou em mãos. Resta-nos perguntarmo-nos se estamos decididos a abraçá-la com as nossas possibilidades e com as nossas limitações, e também com os nossos sonhos, a nossa esperança, a nossa indignação contra a miséria e a corrupção, a nossa vontade de humanizar a sociedade e reinventar este país.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Antonio de. O excesso de escolas normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 7 (20): 223-232, fevereiro de 1946.
- ALMEIDA, Stela Borges de (org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBa/UFBa, 1990.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação - Epistemologia e Didática*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1996.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, *Teoria e Educação*, Porto Alegre, (4): 41-61, 1994.
- FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima. *Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora: a Universidade de*

Educação de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 1993 (tese de doutoramento).

NARODOWSKI, Mariano. *La utilización de periodizaciones macropolíticas en la historia da educacion*. Campinas, 1994, 11p. mimeo.

NUNES, Clarice. Prioridade número um para a educação popular. In: Teixeira, Anísio. *Educação não é Privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Editora da UFRJ: 1996.

_____. Anísio Teixeira (verbete). In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros Britto. *Dicionário de Educadores no Brasil - da colônia aos dias atuais*. Brasília: MEC/INEP e Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

_____. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta et alii. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo: EDUSF, 2000.

REIS, Solon Borges dos. Deficiências do ensino normal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 20 (51): 189-191, jul./set. de 1953.

ROCHA, João Augusto Lima (org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

SALES, Luís Carlos. *O prédio escolar*. Teresina, 1999, mimeo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da “nova” direita e a retórica da qualidade total. *Universidade e Sociedade*, 6 (10): 82-89, janeiro de 1996.

SQUIRES, Geoffrey. *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, (4): 215-233, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, 3(8): 139-141, 1958.

_____. O problema da formação do magistério. *Documenta*, Rio de Janeiro, (62): 5-15, novembro de 1966.

_____. Ciência e Arte de educar. In: ROCHA, João Augusto de Lima. *Anísio em movimento*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

_____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Cláudia Hlebetz. *A (des)ordem das falas: relevos invisíveis na geografia da cidade*. Niterói: Faculdade de Educação da UFF. 2000 (tese de doutoramento).

VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira – A polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIANNA, Aurélio e FRAIZ, Priscila. *Conversa entre amigos - correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*.

Salvador/Rio de Janeiro: Fundação Cultural do Estado da Bahia e Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

ZANTEN, Agnés van e BALL, Stephen. Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*. Bruxelles, 2000, p. 1-20, mimeo.

ZIBAS, Dagmar M. L. Escola pública versus escola privada: o fim da história? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (100): 57-77, mar. de 1997.