

**A REFORMA DO ENSINO NO DISTRITO FEDERAL (1930-1935):
EXPERIMENTALISMO E LIBERALISMO EM ANÍSIO TEIXEIRA**

*The educational reform on Federal District (12930-1935):
experimentalism and liberalism according to Anísio Teixeira*

Libânia Nacif Xavier

RESUMO

O presente estudo explora alguns aspectos da reforma educacional promovida por Anísio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro, no período 1931-1935. Inscrita no projeto liberal de construção do regime republicano em nosso país, a condução da referida Reforma, bem com os seus efeitos mais visíveis, extrapolam os marcos interpretativos que tendem a limitá-la nos quadros de um projeto conservador, por um lado, ou revolucionário, por outro.

Palavras-chave: Reforma Educacional, Projeto Liberal, Anísio Teixeira.

ABSTRACT

The present study focuses some aspects of the educational reform conducted by Anísio Teixeira in Rio de Janeiro, from 1931 to 1935. As a part of the liberal project to build a republican nation, the educational reform must be understood as a project that goes beyond the traditional or the revolutionary.

Keywords: Educational Reform, Liberal Project, Anísio Teixeira.

O presente estudo explora alguns aspectos da reforma educacional promovida por Anísio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro, no período 1931-1935. Inscrita no *projeto liberal* de construção do regime republicano em nosso país, a condução da referida Reforma, bem com os seus efeitos mais visíveis, extrapolam os marcos interpretativos que tendem a limitá-la nos quadros de um projeto conservador, por um lado, ou revolucionário, por outro.

Situada no contexto de difusão do movimento da Escola Nova, a Reforma Anísio Teixeira representa a continuidade dos primeiros esforços de modernização do sistema de ensino da Prefeitura da antiga capital da República. Por seu turno, esta foi coetânea de outras reformas educacionais promovidas nas grandes capitais brasileiras. Assim, a referida Reforma correspondeu, não só a um movimento de racionalização do aparato político administrativo da cidade, nesse caso, do sistema público de ensino, como, também, a um movimento de extensão da escolarização, particularmente nos centros urbanos do país, que a implantação do regime republicano estava a exigir.

Retomando o clássico debate que, de forma pertinente, tem buscado avaliar as contribuições e contradições dos chamados *educadores liberais* para a organização do sistema público de ensino no Brasil, dividimos o conteúdo a ser apresentado em três partes. Inicialmente, procuraremos situar a Reforma Anísio Teixeira como parte dos esforços anteriores de modernização político administrativa da cidade. Em seu conjunto, as três reformas empreendidas no Distrito Federal nas décadas de 1920-1930 — a de Carneiro Leão (1922-1926); a de Fernando de Azevedo (1927-1930) e a de Anísio Teixeira (1931-1935) — demonstram que a complexa relação entre o que se idealiza como projeto e o que se consegue realizar como política depende de variáveis muito complexas, pois que emergem da relação entre campos com lógicas muito particulares. Por essa razão, vamos abordar os antecedentes da Reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal, destacando os aspectos de continuidade que marcam as três reformas anteriormente citadas, assim como as tensões que permearam as relações entre conjuntura política, princípios filosóficos e administração pública.

Na segunda parte, destacaremos os aspectos administrativos que deram suporte às ações implementadas durante o período em que Anísio Teixeira esteve à frente da Secretaria Geral de Educação e Cultura da cidade do Rio de Janeiro. Ao final, projetaremos o quadro da organização do ensino no contexto da Reforma empreendida destacando a retomada de determinadas orientações nos anos subseqüentes, particularmente nas décadas de 1950-1960, quando o educador assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura.

Antecedentes

Durante a gestão de Alair Prata na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, a pasta da Educação teve à sua frente o pernambucano Antônio de Arruda Carneiro Leão, que promoveu a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal, no período 1922-1926.

Considerado um dos expoentes do movimento da Escola Nova, Carneiro Leão

deixou registrados em um livro intitulado “O Ensino na Capital do Brasil” (1926), alguns aspectos marcantes de seu plano de reformas, assim como assinalou as dificuldades e os pontos de atrito que o reformador encontrou em seu percurso. Nesse livro, ele destaca as dificuldades de obtenção de recursos para a plena realização de seu projeto remodelador, reconhece da importância que a qualificação do magistério deveria receber em sua administração, identificando as dificuldades para alcançar tal meta. Registra, ainda, os óbices colocados pela descontinuidade política e administrativa, como veremos a seguir.

Ao expressar a sua concepção de escola e discorrer sobre o que ele considerava ser o foco fundamental de um projeto de reforma de cunho modernizador, Carneiro Leão levanta, ainda, as dificuldades postas pela lógica política predominante no Distrito Federal, à época. Disse o reformador:

Se a escola era outrora apenas um acessório, um suplemento da vida, sendo agora sua essência, deve ser mais dispendiosa, porque a vida tem de ser trazida à vista da criança. ... Assim, a ação imediata deve ser sobre o mestre. Há três anos propugnamos pela reforma do ensino normal que, embora modesto, (por não ser possível aspirar a coisa melhor, por hora, no nosso meio) já corresponderia às nossas necessidades mais urgentes. Infelizmente ainda não a obtivemos do Conselho Municipal (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 45).

No Distrito Federal, portanto, em que de 1893 a 1922, em vinte e nove anos tinha havido 26 Diretores de Instrução, quase um por ano, que garantia poderia nos dar uma reforma cujo ponto de apoio fosse exclusivamente a Escola Normal? E se esperássemos por ela para agir, que teria sido feito de nós? (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 46).

A citação indica a ordem de dificuldades que o reformador vinha enfrentando com relação ao apoio político e financeiro dos membros do Conselho Municipal, assim como evidencia a grande rotatividade de diretores que ocuparam a pasta da Instrução Pública no Distrito Federal, quase um por ano, desde 1893 até 1922.

As dificuldades de ordem política, melhor dizendo, as dificuldades de relacionamento com o Conselho Municipal, não estiveram ausentes da agenda de seu sucessor, Fernando de Azevedo. Como demonstramos em trabalho anterior (XAVIER & FREIRE, 2005, p. 56) a Reforma da Instrução Pública levada a efeito por Fernando de Azevedo, advertida ou inadvertidamente, atuou como evento desencadeador de um novo debate em torno da legitimidade da ação política na capital federal. Como um roteiro já previamente determinado, os discursos dos oponentes daquele projeto de Reforma retomaram a polarização em torno de questões como política partidária X administração; clientelismo X racionalização; autonomia X intervenção. O ponto nevrálgico da discórdia entre Fernando de Azevedo e alguns membros do Conselho Municipal foi a demissão dos professores contratados sem concurso público e a negativa do reformador em contratar os professores “apadrinhados” pelos vereadores.

Tal como ocorrera com a administração de Carneiro Leão, também a administração de Fernando de Azevedo pautou-se pela perspectiva de modernizar o ensino, sendo que, diante da postura bem mais agressiva do segundo, a questão da liberação de recursos pelo

Conselho Municipal transformou-se em instrumento de pressão e de poder exercido por seus opositores. De fato, várias estratégias para obstruir a votação do Projeto de Reforma apresentado por Fernando de Azevedo foram colocadas em curso e a situação só se resolveu ao final de seu primeiro ano de mandato, em dezembro de 1927, quando o Conselho Municipal aprovou o Projeto de Reforma Educacional, sob forte pressão política, administrativa e financeira.

Em virtude das modificações políticas decorrentes da Revolução de 1930, Fernando de Azevedo foi destituído de seu cargo, sendo sucedido, contudo, por outro expoente do movimento renovador, Anísio Teixeira. Convidado pelo Prefeito Pedro Ernesto Batista para assumir o Departamento de Educação do Distrito Federal (RJ), Anísio integrou-se ao programa político do Prefeito, que emprestava forte ênfase aos serviços de saúde e de educação. Inicialmente indicado interventor pelo Governo Vargas, Pedro Ernesto logrou eleger-se Prefeito, em 1934, tornando-se o primeiro Prefeito eleito do Distrito Federal. Nessa condição, ele manteve Anísio Teixeira no Departamento de Educação, garantindo continuidade ao trabalho educacional já iniciado.

A gestão de Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal foi marcada pelo empenho em equipar os órgãos de ensino de uma estrutura administrativa capaz de conciliar uma suposta segurança oferecida pelo planejamento de caráter técnico — isto é, baseado no levantamento e apreciação de dados da situação educacional — com uma proposta pedagógica bastante flexível, visto que estava apoiada na perspectiva experimentalista, típica da filosofia Deweyana, segundo a qual “*a velha escola de ouvir*” deveria ser substituída pela “*nova escola de atividade e de trabalho*” (apud LESSA, 1960, p. 120).

Aspectos da Reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal

Iniciaremos esta seção, tomando como referência o artigo de Juracy Silveira no qual ela apresenta um balanço da atuação de Anísio Teixeira como diretor do Departamento de Educação.¹ De acordo com Silveira (1960, p. 192), *um estudo analítico da Reforma Anísio Teixeira deveria incluir, pelo menos, sete amplos capítulos, comportando, cada qual, várias subdivisões.*

1. *Organização e funcionamento do Departamento de Educação;*
2. *Administração, organização e direção do ensino primário;*
3. *Reorganização das escolas de ensino médio;*
4. *Expansão e enriquecimento da educação de adultos;*
5. *Formação do professor primário;*
6. *Organização da Secretaria Geral de Educação e Cultura: estrutura, finalidade e funcionamento;*
7. *Criação e funcionamento da Universidade do Distrito Federal.*

¹ Juracy Silveira foi diretora da quinta Escola Experimental, a Escola México, durante a gestão de Anísio Teixeira. Cf. Fávero e Brito (orgs.) *Dicionário de Educadores no Brasil* (2000, p. 664-673).

Os sete capítulos mencionados por Silveira indicam a amplitude da Reforma por meio da qual se buscou articular todos os níveis de ensino, desde a escola primária até a educação superior, com destaque para a formação de professores. Para tanto, a organização administrativa da Secretaria Geral de Educação e Cultura, estabeleceu sete Divisões que abarcavam a ambição de integrar os diversos níveis e modalidades de ensino, bem como promover a pretendida *renovação dos programas e métodos pedagógicos*.

Ao longo de sua gestão o educador deu andamento à campanha de expansão do ensino primário, além de facultar a articulação entre o ensino técnico profissional e o ensino superior, antes reservado apenas aos que cursassem o ensino secundário.

No âmbito do Ensino Superior, ele criou a Universidade do Distrito Federal (UDF) — composta pelas Escolas de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras e pelo Instituto de Artes. Outra medida que reflete a ambição de promover a articulação ente os níveis de ensino, remete-se à organização do Instituto de Educação. Na estrutura da UDF, o Instituto de Educação ocupava lugar central, contando com um jardim de infância, uma escola primária e uma escola secundária, ao lado de laboratórios para pesquisas educacionais. Como parte integrante do Instituto de Educação, a Escola de Formação de Professores ocupou-se, também, da formação de especialistas em educação (técnicos) e com o aperfeiçoamento dos professores em exercício.

Merecem registro a organização do Instituto de Pesquisa Educacionais e a criação das *escolas experimentais*, espaços que oportunizaram os estudos sobre as práticas educacionais em curso nas escolas da cidade. Essas medidas indicam a íntima associação entre formação e aperfeiçoamento do professor primário, ao lado de uma política de estímulo ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a educação escolar aliada ao registro e divulgação de experiências pedagógicas relevantes, inclusive com base na publicação de manuais didáticos².

O Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal inaugurou uma política que tornou-se a espinha dorsal de todo um conjunto de iniciativas, dentre as quais destacam-se:

[...] o estudo e elaboração de planos, de programas de ensino, de métodos e processos de ensino, à avaliação do rendimento escolar — campo específico da Seção de Medidas e Programas; ao estudo e orientação da criança com dificuldades de aprendizagem ou ajustamento social — Seção de Ortofrenia e Higiene Mental; à organização e coordenação das instituições complementares da escola; e enriquecer com novas possibilidades as técnicas de ensino — pela seção de museus escolares, bibliotecas e radiodifusão; e, finalmente, reorganiza o serviço de matrícula e frequência, dando-lhe maior amplitude de ação (SILVEIRA, 1960, p. 202).

² Segundo relato de Silveira (1960:203), a publicação dos programas analíticos — precedidos da orientação metodológica das matérias, acompanhados de sugestões de atividades e de previsão do mínimo a ser obtido em cada série — era uma novidade no meio educacional. Interessante assinalar, ainda, que os Programas de Ensino publicados pelo Departamento de Educação do Distrito Federal entre 1934-1936 foram reeditados em 1955, quando Anísio Teixeira ocupou o cargo de diretor do INEP. Uma terceira edição dos Guias de Ensino seria obtida com recursos do Programa de Emergência do MEC, em 1962, compondo a chamada Biblioteca da Professora Brasileira. Cf: Xavier:2005.

Ainda conforme Silveira, foi a partir de fevereiro de 1932, pelo Decreto 3763, que a referida Reforma do Ensino teve definidas de forma mais clara as suas linhas orientadoras, com a reformulação da Secretaria Geral de Educação e Cultura e a criação das seguintes Divisões:

1. *Matrícula e Freqüência;*
2. *Promoção e Classificação de alunos;*
3. *Programas de Ensino;*
4. *Prédios e Aparelhamentos Escolares;*
5. *Obras Sociais pré e pós escolares;*
6. *Educação da Saúde e Higiene Escolar;*
7. *Educação Física, recreação e jogos;*
8. *Música e canto orfeônico;*
9. *Ensino Secundário, geral e profissional;*
10. *Expediente e publicidade;*
11. *Pessoal e arquivo;*
12. *Contabilidade;*
13. *Biblioteca Central de Educação;*

Ao menos no aspecto formal, a estrutura da Secretaria de Educação destaca três linhas centrais do programa de reforma do ensino em curso. A primeira e mais evidente é, a nosso ver, a preocupação com o ensino propriamente dito, isto é, com o currículo e os programas adotados nas escolas. Como se vê, as Divisões de *Programas de Ensino*, de *Educação da Saúde e Higiene Escolar*, de *Educação Física, recreação e jogos* e de *Música e Canto Orfeônico* revelam a preocupação em promover a inovação dos Currículos e Programas adotados nas escolas, acrescentado a estes a sensibilização para as artes, em particular para a música ao lado do cuidado com o corpo e a saúde, integrando as artes, os jogos e a recreação como parte importante das atividades escolares.

Do ponto de vista propriamente administrativo, percebe-se a perspectiva de racionalizar os fluxos de matrícula e de operacionalizar a distribuição do alunado de forma a ocupar as vagas já existentes e expandir o número de vagas com um Plano Diretor de construção de novas unidades escolares.³

Na época, a rede de escolas primárias apresentava, nas palavras do Próprio Anísio, “uma educação parcial” — oferecendo ensino em tempo insuficiente e, em muitos casos, em espaços improvisados. De acordo com o censo escolar elaborado durante a gestão de seu antecessor, Fernando de Azevedo, as escolas existentes à época atendiam apenas à metade das crianças em idade escolar, o que justificou a elaboração de um Plano Diretor para a construção de novos prédios escolares, ao lado de medidas de racionalização do uso dos espaços já existentes.

³ O plano de construção de novos prédios escolares tinha como meta a construção de 74 novas escolas (com 25 classes), a ampliação de 16 prédios municipais já erguidos e o aproveitamento de 25 prédios já existentes.

Como já foi dito, o Plano Diretor para as edificações escolares incluía a adaptação dos prédios já existentes para o uso escolar e a construção de novas escolas, com previsão de salas de aula comuns ao lado de salas especiais para instalação de laboratórios, auditório, teatro, salas de arte, quadras esportivas, bibliotecas, ambientes administrativos e de serviço, além de gabinete médico e dentário. O plano contemplava cinco tipos de escolas: o prédio mínimo (com 2 salas de aula, atelier e oficina), a escola nuclear (com 12 salas de aula, biblioteca sala de professores e sala para secretaria e parte administrativa) a escola ampliada, o sistema platoon e o sistema platoon ampliado.

A Divisão de Matrícula e Freqüência não se limitou a orientar o Plano de Construções escolares ou a simplesmente definir a distribuição de alunos de acordo com a demanda. Conforme relato de Silveira (1960, p. 197-199), por meio desta Divisão, também foi possível desenvolver...

[...] o estudo de cada criança pelo registro, em fichas, das principais ocorrências de sua vida escolar e familiar [...] Pela instituição das guias de transferência foi possível acompanhar o aluno ao longo do curso primário e estudar as principais causas da grande flutuação de matrícula [...] Este serviço também realizou estudo sobre a repetência escolar com base na análise estatística do rendimento do ensino, pela primeira vez avaliada objetivamente pela aplicação de provas organizadas pela Seção de Medidas e Programas. Organizou, ainda, a distribuição dos alunos pelos diversos distritos escolares, por idade, permitindo verificar que um grande número estava além dos grupos etários em 7 a 12 anos, ou por não terem tido oportunidade de ingresso na idade determinada pela Constituição, ou por terem repetido, uma ou mais vezes, durante o curso primário.

[...] Procedeu-se, ainda, à análise da matrícula, por nível econômico e cultural dos pais, por idade, por condições raciais, informações que permitiram ao administrador realizar estudos, estabelecer correlações, inferir tendências, extrair ensinamentos para a elaboração de planos que pudessem melhorar a atuação das escolas.

Para Anísio Teixeira, a ampliação do tempo dispensado à escolarização das crianças, assim como a autonomia das instituições educativas, associada a mecanismos permanentes de qualificação do magistério, eram fatores primordiais para a eficácia do funcionamento da escola. Entendendo o processo educativo como individual e pessoal e, por conseguinte, tão diversificado quanto o número de alunos de uma determinada escola, Anísio condenava a aplicação de planos previamente fixados bem como as exigências de caráter meramente formal e legal. Na sua visão, a centralização dos serviços escolares — nas Secretarias de Educação nos estados e no Ministério da Educação no nível da União — teria transformado cada uma das escolas em uma só escola *monstruosa e abstrata*, com seções espalhadas por todo o estado. A implantação de um quadro único de pessoal e a distribuição uniforme de material estariam, assim, destruindo a individualidade de cada escola e uniformizando o seu trabalho (controlado por órgãos administrativos e técnicos centrais), retirando-lhe a autonomia e integridade.

No contexto em que a escola primária viu sua funcionalidade ser drasticamente reduzida, como comprovam os índices de evasão e repetência à época, Anísio Teixeira

acreditava que esta situação era fruto da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos, sobretudo, das crianças de classes populares. Por isso, ele defendia um modelo de escola que ampliasse ou mantivesse, ao invés de reduzir, o número de séries e o tempo de permanência da criança na escola, enriquecendo os programas com atividades educativas independentes do ensino propriamente intelectual. Para viabilizar a concretização desta proposta pedagógica ele instituiu as chamadas escolas experimentais.

As práticas desenvolvidas nas escolas experimentais foram retomadas no contexto das décadas de 1950-60, quando Anísio Teixeira desenvolveu um conjunto de ações voltadas para a reorganização da escola, a profissionalização do magistério e o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos ligados à educação e ao ensino.

As Escolas Experimentais em dois momentos: 1930 e 1950-60

Foram cinco as escolas experimentais criadas pela Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal sob a direção de Anísio Teixeira, a saber: Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim e as Escolas Argentina, Estados Unidos e México.

Na Escola Bárbara Otoni, o desenvolvimento das atividades ligadas ao *método de projetos* era o ponto central da proposta pedagógica adotada. Ali, a aplicação dos *centros de interesse* constituía uma das regras práticas de organização das classes e do currículo, tendo em vista a participação dos alunos em um conjunto de atividades comuns, de modo a desenvolver a individualidade pela divisão de atividades, segundo os interesses e possibilidades de cada um. Todas as etapas do trabalho eram exaustivamente discutidas pelas crianças, desde a escolha do tema e a opção pela forma de conduzir o estudo até o pleno desenvolvimento do projeto adotado. Interessante observar que a flexibilidade do programa curricular mobilizado pela aplicação do método de projetos não comprometeu a aprendizagem dos conteúdos formais de ensino, a despeito de ser uma metodologia alternativa, ainda pouco explorada nas escolas da rede pública à época. Como nos informa pesquisa realizada com base em relatos orais de atores que participaram dessa experiência, *o corpo discente saía-se muito bem nas testagens de promoção realizadas pela Secretaria de Educação para toda a rede pública de ensino, conforme atesta a direção da escola no relatório* (Cf. SIQUEIRA, COUTINHO & PORTILHO, 2005).

Estudo de Miriam W. Chaves sobre a Escola Argentina esclarece que a mesma tornou-se modelo de escola experimental, estabelecendo um tipo de educação integral que, somado ao sistema administrativo e ao projeto arquitetônico de tipo *Platoon* se tornaria a própria síntese do projeto *anisiano* para o Distrito Federal: *um projeto cujos aspectos administrativos, pedagógicos e arquitetônicos mesclam-se de tal modo entre si que só podem ser compreendidos como parte de uma mesma proposta educacional* (CHAVES, 2003, p. 119-120).

Segundo a autora, as perspectivas qualitativa e quantitativa também se integravam no funcionamento da Escola Argentina, onde se promoveu a ampliação do tempo de duração das aulas, a introdução de novas disciplinas na grade curricular, além de se reestruturar a ocupação e circulação dos alunos no espaço da escola, de acordo com um

Plano de Atividades que os dirigia para as salas de aula ou para as salas ambientes ou, ainda, para suas instituições escolares como o jornal, o clube literário, a cooperativa e a oficina agrícola, dentre outras. Do ponto de vista quantitativo, a autora acrescenta que a mudança da Escola, em 1935, de um prédio em estilo neocolonial, situado no bairro do Engenho Novo, para um prédio moderno situado no bairro de Vila Isabel e construído em consonância com o Sistema *Platoon*, aprofundou as possibilidades de tornar o ensino mais dinâmico e participativo, ao mesmo tempo em que permitiu a abertura de novas vagas, possibilitadas não só pelo aumento do número de salas construídas, mas, também, pelo uso mais dinâmico e racional do espaço escolar.⁴

O percurso das Escolas Experimentais não foi longo, na medida em que a continuidade desse projeto necessitava da permanência de uma política que o apoiasse ou, na pior das hipóteses, que não considerasse tais escolas negativamente, como focos de divergência do padrão oficial de organização escolar. Após a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria Geral de Educação e Cultura, em 1936, foram extintas as Escolas Experimentais. Contudo, a perspectiva experimentalista seria retomada nas décadas de 1950-60, em nível nacional, com a nomeação de Anísio Teixeira para a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep/MEC).

Na direção do Inep, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)⁵ em cuja estrutura funcionou a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). A função principal da DAM era a de promover a institucionalização da carreira do magistério, transformando a escola em um local propício ao desenvolvimento de estudos sobre educação e à sua experimentação prática.

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) desenvolveu projetos destinados à formação e aperfeiçoamento de administradores e orientadores escolares, especialistas em educação e professores de escola normal. Dentre os cursos previstos, destacavam-se os cursos de aperfeiçoamento de professores para Escolas de Aplicação e Escolas Experimentais. A idéia inicial era que cada centro regional organizasse uma Escola Experimental de Ensino Primário destinada a servir de laboratório de testagem de novos métodos e procedimentos de ensino e a possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre os mais variados temas ligados ao ensino.

As escolas experimentais funcionaram como espaço para a implementação de uma proposta de ensino adequada ao desenvolvimento intelectual e às necessidades sociais de seus alunos, levando a que os professores que nela atuavam contassem com tempo para estudos e discussões relativas ao encaminhamento e à avaliação dos resultados de suas

⁴ A proposta do sistema *Platoon* incidia sobre o rodízio entre turmas, organizadas em pelotões, que, ao longo da jornada escolar, se deslocavam no espaço da escola, de acordo com as atividades previstas — aula convencional, brincadeiras e exercícios, trabalhos em oficinas, atividades sociais e de expressão no auditório ou atividades externas. Nessas condições, seu espaço e tempo eram reorganizados, aumentando a sua capacidade de matrícula em 40%, assim como o tempo diário de aulas é ampliado em 20%. Cf: Chaves, 2003, p. 118.

⁵ Criado em 1956, o CBPE possuía um organograma formado por divisões autônomas, dedicadas à pesquisa educacional (DEPE), à pesquisa social (DEPS), à documentação e informação pedagógica (DDIP) e ao aperfeiçoamento do magistério (DAM). Esta estrutura se reproduziu nos Centros Regionais, que funcionaram nos estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (Cf: XAVIER, 1999).

atividades pedagógicas. Nesse sentido, as escolas experimentais inovaram não só no que dizia respeito aos programas de ensino e aos recursos didáticos como também em relação à própria organização do trabalho dos professores.

A preocupação com a qualificação de professores e a centralidade das escolas laboratório ou de demonstração são comprovadas em Carta de Anísio Teixeira endereçada a Fernando de Azevedo, datada de março de 1958. Nesta, o educador reclamava da morosidade do diretor de Centro Regional de São Paulo em encaminhar a instalação das escolas laboratório, definindo as questões que, para ele, seriam prioritárias no projeto do CBPE. Dizia o educador:

[...] O problema de preparar o pessoal para o Centro parece-me ser da mais alta prioridade [...] pois a dificuldade suprema é de pessoal realmente habilitado para o trabalho de pesquisa e planejamento educacional [...] Ora, sendo o Centro um núcleo de pesquisas aplicadas em escolas de demonstração [...] temos de preparar todo um staff de educadores capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-los por meio de estudos científicos [...] Não vejo como formar professores para a reconstrução educacional, que dia a dia se faz mais urgente no Brasil, senão enviando-os para o exterior. O preparo no estrangeiro de professores para as escolas de demonstração, será uma condição essencial para conseguir recursos para essas escolas. Sem as escolas de demonstração, o nosso trabalho não passará de levantamentos. A pesquisa aplicada em educação não pode prescindir das escolas-laboratório.

Contudo, apenas os estados do Rio de Janeiro e da Bahia mantinham esse tipo de escolas.⁶ Na Bahia, o trabalho experimental foi desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro onde era ministrado o ensino regular por meio de métodos ativos. Existia, também, uma Escola Parque, que se destinava a atividades manuais, culturais e sociais. Lá, a criança passava metade do dia em cada uma das escolas, a regular e a parque, desenvolvendo atividades cognitivas, físicas, manuais e profissionalizantes, entre outras.

No Rio de Janeiro, o centro de experimentação pedagógica funcionou na Escola Guatemala. Entre as atividades diárias ali desenvolvidas, destacam-se as constantes reuniões de estudos e orientação do *Programa de Aperfeiçoamento de Professores*. Na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro logrou desenvolver uma sólida trajetória como Escola Experimental, mantendo-se como referência internacional, ainda nos dias atuais.

Na medida em que foram sendo criadas, as escolas experimentais recebiam uma equipe de professores preparados para atender às propostas daqueles experimentos. O segundo passo seria o de atingir, lentamente, as outras unidades da rede pública que não haviam sofrido nenhum ajuste.

Anísio Teixeira enfatizava a inclusão de atividades complementares, o que poderia contribuir para a organização da *vida social e recreativa* dos alunos, estimulando-os ao exer-

⁶ As notícias relativas ao Centro de São Paulo mencionam a existência de apenas duas classes experimentais funcionando em escola regular, em lugar da existência de uma Escola Experimental. *Educação e Ciências Sociais* V (7) 13, fev./1960, p. 142.

cício da *autonomia* e da *responsabilidade*. Desse modo, o professor que abrisse espaço para as primeiras mudanças ampliaria o nível do programa da escola até chegar à total transformação, implementando um programa *real e orgânico*, até se atingir a *escola progressiva*. Estes novos experimentos foram testados em outros estados, bem como se estenderam a alguns estabelecimentos de iniciativa particular⁷.

A idéia básica deste tipo de escola era oferecer iguais oportunidades às crianças de camadas populares, organizando a escola — a arquitetura, os programas, os métodos de ensino e a variedade de cursos — de forma a adequá-la às necessidades e possibilidades de sua clientela preferencial.

As denominações *escolas de demonstração*; *escolas experimentais* ou *escolas laboratório* justificam a idéia que as embasava, tendo em vista que ali seriam organizados centros de estudos para implementação e avaliação de métodos experimentais de ensino que, devidamente testados, pudessem ser adaptados e generalizados para outros estabelecimentos escolares.

Nessa perspectiva, previa-se a utilização dos conjuntos escolares como centros de treinamento do magistério. Deste modo, o educador justificava o seu custo elevado, bem como o caráter experimental do projeto que, de acordo com suas próprias palavras, estava *destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e à formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada* (TEIXEIRA, 1962, p. 26).

Assim, articulavam-se no interior da escola, as atividades didáticas propriamente ditas, a observação e experimentação teórico-empírica, o debate intelectual e a permanente avaliação / reconstrução da prática docente, indicando que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto. Ainda, este processo de capacitação integrava-se com a própria atividade docente, reforçando a autonomia intelectual do professor ao mesmo tempo em que garantia, na própria organização interna da escola, os fatores imprescindíveis para sua efetivação, como tempo para a realização de estudos e espaço para a avaliação e a discussão teórica dos experimentos realizados na prática pedagógica.

O Experimentalismo e o Liberalismo de Anísio Teixeira

Explorando as orientações presentes nas medidas que orientaram a Reforma do Ensino do Distrito Federal na década de 1930 e as medidas tomadas no âmbito do INEP, nas décadas de 1950-60, salta à vista o caráter parcimonioso com que Anísio Teixeira estimulou a multiplicação dos resultados alcançados com base na testagem de novos experimentos pedagógicos.

Enquanto estimulava a aplicação de novos modelos pedagógicos nas escolas experimentais, Anísio Teixeira envidou esforços para a ampliação e consolidação de uma escola de tempo integral na qual o curso em que se processava a proposta educativa devia ser observado por professores de outras regiões do país. A expectativa era que, marcados

⁷ Sobre o assunto, ver Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, s/data.

pela observação e participação ativa no debate entre pares de outras escolas, estes professores desencadeassem um movimento multiplicador, lento, porém seguro, por que dinamizado pelos próprios mestres em suas escolas de origem.

Por outro lado, as medidas destacadas neste artigo sugerem que a efetivação de um sistema de educação pública de qualidade depende, sobretudo, da ativa adesão dos professores, na medida em que somente com base no empenho profissional do magistério e da criação de condições para a experimentação, avaliação e recriação de novos modelos pedagógicos pelos mestres será possível a multiplicação criativa (e, portanto diferenciada) de novas formas de ensinar e de novos parâmetros para escolher os projetos educativos mais adequados para qualificar positivamente as nossas escolas, bem como para promover a formação integral das nossas crianças.

Seguindo a linha das ações e concepções educacionais aqui apresentadas, observamos que a liberdade de trabalho criativo — propiciada pelo modelo descentralizado de gestão e pela qualificação permanente do professorado — ao lado de uma concepção plural da escola e da comunidade por ela assistida evidenciam a opção do educador pelas formas democráticas de organização e funcionamento da escola.

Conforme avaliou Gustavo Lessa (1960, p. 128), é na estreita relação que o educador estabelece entre Democracia e Educação e entre Educação e Liberdade⁸ que se encontra o ponto de equilíbrio entre o conjunto de estratégias organizacionais e de projetos pedagógicos como o das escolas experimentais. Trata-se da concepção de que liberdade e compromisso, traduzido em termos de engajamento social, político e moral, são os elementos capazes de capturar a adesão dos diferentes agentes atuantes nas escolas em um trabalho de cunho profissional, mas que também carrega uma dimensão política e social, sem perder de vista o seu caráter de permanente aprimoramento individual.

Não é demais lembrar que, durante a Era Vargas, a posição liberal de Anísio Teixeira representou uma ruptura com padrões autoritários emergentes na conjuntura política da época.

Mesmo depois de promulgada a Constituição, em 1934, a situação política do país permanecia instável, culminando com a Intentona Comunista de 1935, liderada por Luis Carlos Prestes. Após reprimir a Intentona, o Governo Vargas sancionou a Lei de Segurança Nacional e lançou uma forte campanha contra o que ele denominou de “ameaça comunista”. Essa campanha foi utilizada pelos opositores de Anísio Teixeira, que associavam a suas idéias e realizações à influência comunista, principalmente em razão dele defender a educação pública e partilhar o entendimento de que cabia ao Estado a responsabilidade de garantir um modelo de educação pública, leiga, gratuita e aberta a todos, independente de crença, raça ou classe social⁹.

⁸ Cf: Teixeira, 1997.

⁹ Alguns clérigos, intelectuais católicos e proprietários de escolas privadas não viam com bons olhos as mudanças que Anísio Teixeira estava imprimindo à educação na cidade do Rio de Janeiro. Acusado de comunista por intelectuais formadores de opinião como Alceu Amoroso Lima, Anísio decidiu pedir demissão do cargo, para preservar o Prefeito. Contudo, o Prefeito Pedro Ernesto foi preso e condenado por envolvimento no levante de 1935, do que foi posteriormente inocentado (Cf. PORTO JR, 2001, p. 183-4 e CUNHA, 2000, p. 157).

A despeito das rupturas e continuidades que marcaram a passagem de Anísio Teixeira na educação pública carioca e brasileira, é importante destacar o caráter geral de seu projeto educacional. Anísio Teixeira defendeu um projeto pedagógico que se inseria em um plano mais amplo, de caráter social e político, cuja bandeira principal era ampliar as possibilidades de democratização da sociedade brasileira. Como administrador, ele interferiu na legislação educacional, procurando tornar a matrícula nos diversos níveis escolares acessível a todos. Porém, ele entendia que garantir só o acesso à escola não resolvia os problemas da população e, por isso, atuou insistentemente, nos diversos cargos que exerceu nas instituições de educação e cultura, em torno de alguns eixos que ele considerava fundamentais para garantir a expansão do ensino com qualidade. Dentre esses eixos, destacamos três:

Em primeiro lugar, ele acreditava que a articulação da escola com o meio social — priorizando o trabalho coletivo e a participação do aluno na construção do conhecimento — valorizava a experiência democrática que o aluno levaria para a vida adulta, reproduzindo-a no seu meio social. De acordo com o educador, esse aspecto garantiria, também, que a escola se tornasse menos formal em seu modo de funcionamento, preocupando-se, antes, em atender às demandas dos alunos e da comunidade em que se inseria do que em obedecer a leis e normas oficiais.

O segundo eixo que articula as medidas tomadas pelo educador nos dois momentos aqui analisados recai sobre a qualificação de professores. A perspectiva de integrar mecanismos de qualificação permanente dos professores em seu próprio ambiente de trabalho orientou a criação de condições para transformar a escola em laboratório de estudos, experimentos pedagógicos e pesquisas. Esta era, para ele, condição básica para que os professores pudessem elevar o seu estatuto profissional e adquirir os instrumentos necessários para desenvolver, junto ao aluno, o pensamento racional proporcionado pela divulgação dos conhecimentos científicos, entendidos por ele como essenciais para o desenvolvimento de cada indivíduo, e para o próprio desenvolvimento do país.

Finalmente, junto a esses dois eixos, reforça-se a expectativa de profissionalizar o campo da educação, dotando-o de regras e conhecimentos próprios e protegendo-o da interferência de seitas religiosas e de interesses político-partidários.

Referências

CHAVES, Miriam Waidenfeld (2000). O liberalismo de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 110, p. 203-211, jul.

_____. (2003). A Educação Integral e o Sistema Platoon; a experimentação de uma nova proposta pedagógica no Distrito Federal nos anos 1930. *Educação em Foco: História da Educação*. Juiz de Fora, vol. 7, n. 2, p.115-126, set-fev.

CUNHA, Luiz Antônio (2000). *O Ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização*. Brasília: UNESP – FLACSO.

- LESSA, Gustavo (1960). O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.126-130. (Coleção Retratos do Brasil).
- LOURENÇO Filho, Manuel B. (s/d). *Introdução ao estudo da Escola Nova no Brasil*. 7ed São Paulo: Melhoramentos.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (2002). *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- NUNES, Clarice (2000). *Anísio Teixeira: a Poesia da Ação*. Bragança Paulista: CDAPH/EDUSF.
- PASSOS, Cléo de Oliveira (1996). *Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação/UFRJ, setembro.
- PORTO JR., Gilson (org.) (2001). *Anísio Teixeira e a Escola Pública*. Pelotas: EdUFPel.
- SILVA, Arlete Pinto de Oliveira e (2000). Verbete Juracy Silveira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*, p. 664-672. Rio de Janeiro: EdUFRJ – MEC/Inep.
- SILVEIRA, Juracy (1960). Alguns aspectos da Reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 191-209. (Coleção Retratos do Brasil, vol. 3).
- SIQUEIRA, S.A; COUTINHO, M.A & PORTILHO, L.R. (2005). História Oral e Educação no Rio de Janeiro: Escola Experimental Bárbara Otoni, um estudo de caso. In: *VI Encontro Regional Sudeste de História Oral: História, Cultura e Poder*. Juiz de Fora: EdUFJF, CD-Rom.
- TEIXEIRA, Anísio. (1947). Autonomia para a Educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 11(29), p. 84-104, jul-ago.
- _____ (1955). O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 23(58), p. 3-25, jul./ set.
- _____ (1956). A administração Pública Brasileira e a Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 25(61), p. 3-23 jan./mar.
- _____ (1957). A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 28(67), p. 384-405, jul-set.
- _____ (1962). Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 38(87), p. 21-33, jul-set.
- _____ (1997). *Educação para a Democracia*. Rio de Janeiro: EdUFRJ.

XAVIER, Libânia Nacif (1999). *O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: EDUSF.

_____ (2000). “O Espírito Científico e a Sociedade Democrática em Anísio Teixeira. *Especiaria*. Ilhéus – BA. ano III, nº 5, p.83-110, jul./dez.

_____ (2005). *Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil*. CD-Rom, Rio de Janeiro, FUJB-Proedes/UFRJ-IBAP.

XAVIER, L.N. e FREIRE, Américo. Consenso e Conflito: Fernando de Azevedo e a Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal (1927-1930). In: SENTO SÉ, João Trajano e PAIVA, Vanilda (orgs) (2005). *Pensamento Social Brasileiro*. São Paulo: Cortez, p. 45-67.

Recebido em Dezembro de 2006
Aprovado em Fevereiro de 2007