

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

José Aguiar Nobre

**Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática
e pública de qualidade no Brasil atual**

CAMPINAS

2012

JOSÉ AGUIAR NOBRE

**Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática
e pública de qualidade no Brasil atual**

Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, sob a orientação do Professor Doutor Samuel Mendonça.

CAMPINAS

2012

Autor: NOBRE, José Aguiar

Título: “ANÍSIO TEIXEIRA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PÚBLICA DE QUALIDADE NO BRASIL ATUAL”

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 01/02/2012

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Samuel Mendonça – PUC CAMPINAS

Professor Doutor Luiz Roberto Gomes – UFSCAR

Professor Doutor Adolfo Ignacio Calderón – PUC CAMPINAS

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Gonçalo e Ercília, que não medem esforços para me ajudar, aos meus familiares, às pessoas que não têm acesso à educação e, de maneira muito especial, dedico também aos meus *grandes* amigos e amigas!

Agradecimentos

Agradeço, de maneira muito especial, ao meu orientador, Professor Dr. Samuel Mendonça, que o tempo todo, e acima de tudo, se mostrou um educador exímio. Com a sua competência, rigor, humildade e proximidade, apontou caminhos, me orientou e conduziu de forma a não me deixar levar pelo medo. O agradecimento vai a ele também pelo fato de ter escolhido e abraçado comigo a temática desta pesquisa.

Agradeço aos demais professores do programa que, nas discussões das disciplinas contribuíram para a execução deste trabalho. Agradecimento especial, no mesmo sentido vai para os colegas de turma, bem como para os integrantes do Grupo de Pesquisa “Direito à Educação”. Quero registrar ainda um agradecimento e apreço particular à amiga, Professora Mestre, Joyce Mirella Lacki Ribeiro pelas valiosas contribuições a esta investigação. Ainda agradeço também aos integrantes da comissão julgadora deste trabalho.

Um agradecimento fraternal quero dirigir ao Padre Mestre José Luiz Nemes CSS, pelas valiosas partilhas na fase inicial desta pesquisa e pelo incentivo, testemunho, amizade e coragem que sempre, pacientemente me dispensou.

Agradecimento eterno, *in memoriam*, ao Padre Doutor Mário José Filho CSS, e ao Dom Bruno Gamberini, também pelo incentivo e contribuições. “*Uma pessoa só morre no dia em que morrer a última pessoa que dela se lembrar*”! Agradeço ao Deus da Vida que, na sua infinita sensibilidade e gentileza, sempre colocou anjos no meu caminho para comigo festejar nos momentos de alegrias e me encorajar nos momentos de dor, ajudando a ‘ressignificar’ a vida.

Por fim, agradeço aos meus paroquianos, da Igreja Nossa Senhora de Lourdes, Curitiba/PR, pela paciência comigo e por compreender que, na complexidade dos tempos hodiernos, se faz necessário o diálogo interdisciplinar.

RESUMO

NOBRE, José Aguiar. *Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo*. 2012. 127 páginas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2012.

Refletir sobre a questão da educação democrática e pública de qualidade a partir do pensamento político pedagógico de Anísio Teixeira, neste trabalho, nos levou a entender que a formação do educador e as condições favoráveis ao desenvolvimento do seu trabalho educativo constituem requisitos essenciais para a efetivação dessa educação. A pergunta formal desta dissertação foi assim formulada: quais os desafios, a partir do pensamento político pedagógico de Anísio Teixeira, para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual? O método do trabalho, circunscrito ao campo da filosofia da educação, fomentado por meio da revisão bibliográfica nos levou a compreender, com Anísio Teixeira, que a escola é o lugar por excelência de conquista e defesa dos direitos essenciais do cidadão. Os procedimentos adotados para a pesquisa consistiram em duas fases: (i) análise de teses e dissertação no Banco de Teses da CAPES, de 2006 a 2010 e (ii) leitura e fichamentos de obras de autores especialistas no pensamento de Anísio Teixeira e a obra de John Dewey. O referencial teórico adotado consistiu no pragmatismo de John Dewey. Refletimos sobre a concepção de democracia de Anísio Teixeira entendendo-a não somente como uma forma de governo, mas como uma nova organização social, em que se busca oferecer a todos os indivíduos iguais oportunidades e iguais responsabilidades para a expansão livre dos seus valores. Discutimos acerca da necessidade de constante avaliação sobre as potencialidades disponíveis na comunidade dos usuários da escola pública para a sua participação na gestão democrática, medindo os obstáculos a fim de que esses não acabem por sufocar as potencialidades da comunidade. Analisamos também sobre a real necessidade da educação para a efetivação da emancipação que conduz à democratização social. Os resultados alcançados com a pesquisa, em resposta à pergunta levantada, evidenciaram cinco desafios para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade. E, sendo assim vimos que a sociedade democrática depende diretamente da educação para se efetivar. Não podendo a democracia existir sem a educação de qualidade para todos os cidadãos, uma vez que a transformação se exige para todos e não para uma parte da sociedade apenas.

Palavras-chave: Anísio Teixeira, John Dewey, educação de qualidade, democracia.

ABSTRACT

NOBRE, José Aguiar. Teixeira and the challenges to democracy and public education quality in current Brazil. 2012. 127 pages. Master Dissertation. Catholic University at Campinas. Center for Applied Social Sciences and Humanities. Post-graduate Education Program. Campinas, 2012.

Reflecting on the issue of quality democratic and public education from the pedagogical thinking of Anísio Teixeira, let us to understand that to reach of effective education is necessary teachers' education and the favorable conditions for the development of his educational work. The formal question of this thesis is: what are the challenges from the pedagogical thinking of Teixeira, for the implementation of educations democratic, public and quality with? The methodology of work limited to the field of philosophy of education, fostered by literature review led us to understand, with Teixeira, the school is the place by excellence of conquest and defense of basic rights of citizens. The procedure adopted for the survey consisted of two phases: (i) analysis of thesis and dissertations in the CAPES Thesis database, 2006 to 2010 and (ii) reading and abstract of works by expertise in the thought and work of Anísio Teixeira and John Dewey. The theoretical approach consisted in the pragmatism of John Dewey. We reflect on the concept of democracy Teixeira understood not only as a form of government, but as a new social organization, which seeks to give all individuals equal opportunities and equal responsibilities for the free expansion of its values. We discussed about the need for constant evaluation of the potential available in the users of public school for their participation in democratic management, measuring the obstacles to ensure that they do not end up stifling the potential of the community. We also discussed about the real need of education for the realization of empowerment leading to social democratization, measuring the obstacles to ensure that they don't end up stifling the potential of the community. We also analyze the real need for effective educations leading to the emancipation of social democratization. The results achieved with the research in response to the question raised, highlighted five challenges for effective democratic and public education quality. And therefore we see that a democratic society depends directly on education to be effective. Democracy can not exist without quality education for all citizens, since the transformation is required for all and not just on part of society.

Keywords: Anísio Teixeira, John Dewey, quality of education, democracy.

Se a ideia democrática tem qualquer valor, devemos de perceber que o seu sentido profundo e generoso consiste em proporcionar a todos os homens que nascem no solo livre do Brasil iguais oportunidades de triunfo e êxito na vida!
(TEIXEIRA, Anísio. 2007b, p. 221)

Sumário

Introdução.....	9
Quadro 01- <i>Palavra-chave: Educação democrática e pública de qualidade.....</i>	10
Quadro 02- <i>Palavra-chave: Anísio Teixeira.....</i>	11
Capítulo I - Contextos de John Dewey e Anísio Teixeira frente à educação democrática.....	16
<i>1.1. Vida e Obra de John Dewey na busca da educação para todos</i>	19
<i>1.2. O pragmatismo como fundamentoo de reflexão filosófico-educacional</i>	27
<i>1.3. Trajetória de Anísio Teixeira</i>	36
<i>1.4. O contato de Anísio Teixeira com a realidade educacional brasileira.....</i>	40
<i>1.5. Anísio Teixeira na luta pela educação democrática e pública de qualidade.....</i>	44
Capítulo II – A educação democrática e pública de qualidade em Anísio Teixeira.....	54
<i>2.1. Conceito de democracia em Anísio Teixeira</i>	58
<i>2.2. Democratização de acesso e a questão da gestão democrática da educação pública</i>	68
<i>2.2.1. Desafios da gestão democrática da escola pública hoje.....</i>	71
<i>2.2.2 As perspectivas da gestão democrática da escola pública da atualidade.....</i>	73
<i>2.3. Anísio Teixeira e o financiamento da educação pública brasileira.....</i>	80
<i>2.4. Reflexões educacionais de Anísio Teixeira no contexto da tecnologia</i>	84
Capítulo III – Os desafios para a educação democrática e pública de qualidade.....	89
<i>3.1. Da educação à cidadania: a autoconsciência e a formação do educador</i>	89
<i>3.2. Educação e emancipação: tecendo relações conexas</i>	91
<i>3.3. A mudança como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa</i>	96
<i>3.4. Um olhar educacional democrático, emancipador e além-fronteiras</i>	102
<i>3.5. A formação do educador: autossuperação em vista da cidadania ativa</i>	110
Considerações finais.....	114
Referências.....	121

Introdução

O presente trabalho discute a questão da educação democrática e pública de qualidade, no Brasil atual. Ele nasce a partir do contato com a obra de Anísio Teixeira (2009; 2007a; 2007b; 2007c; 2006a; 2006b; 2005 e 1980) que, por sua vez, foi inspirado na produção teórica do educador norte americano, John Dewey (1980; 1959; 1997; 2002; 2009). Evidente que a obra de John Dewey foi construída no contexto da sociedade norte americana e, neste sentido, não se pretende considerar a sua contribuição em torno da democracia como válida, de forma direta, para o Brasil. Com efeito, mesmo com as diferenças culturais e geográficas, muito se pode considerar a partir das contribuições deste teórico pelo fato de que Anísio Teixeira pensou a atualização do saber de Dewey para o nosso contexto, embora em outro momento histórico. Enfim, esta advertência é importante para que tenhamos claro, desde o início destas reflexões, que não pretendemos aqui ignorar ou mesmo validar, sem que se tenha cuidado com as nuances das dimensões culturais, os conhecimentos cunhados por John Dewey nos Estados Unidos da América.

A motivação para esta investigação teve origem na inquietação acerca da situação educacional atual do Brasil que, de certa forma, muito do que Anísio Teixeira falou há anos, ainda permanece como desafio a ser superado. Para corroborar esta asserção, vejamos suas próprias palavras proferidas, em 1947, num pronunciamento à Assembleia Constituinte Baiana, sob o título “Autonomia para a educação”:

Confesso que não venho até aqui falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do País a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores

de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação (TEIXEIRA, 2009, p. 105).

Este discurso inaugurou os debates com os deputados sobre o capítulo da Educação e Saúde, na época em que Anísio era Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Em certa medida, notamos a atualidade do pronunciamento de Anísio Teixeira em relação ao deficitário estágio da atual educação brasileira. Nas palavras de Clarice Nunes, “que o desespero mudo pela ação do qual fala Anísio Teixeira nos sirva de bandeira de luta para não abdicarmos da liberdade de pensar, de nos renovarmos constantemente como intelectuais” (NUNES, 2009, p. 20). A obra de Anísio Teixeira reivindica a necessidade de ressignificação da educação brasileira.

Considerando a importância do pensamento político pedagógico de Anísio Teixeira, o tema da educação democrática e pública de qualidade para todos, já foi objeto de diversos trabalhos no Brasil, de forma ampla, no entanto, a busca desta temática no Banco de Teses da CAPES¹ revela que não houve uma preocupação específica de problematização quanto aos desafios para se efetivar a educação democrática e pública de qualidade para todos. Da mesma forma, em que pese o fato de que Anísio Teixeira já foi objeto de diversos estudos, não se pôde perceber, a preocupação específica desta dissertação. Justificamos, assim, a investigação da problemática: quais os desafios, a partir do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira, para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual?

O método utilizado nesta pesquisa consiste em revisão bibliográfica, por meio de leituras, anotações, resumos e fichamentos. O percurso metodológico partiu da análise de teses e dissertações defendidas no Brasil, no período de 2006 a 2010², com as palavras-chave: educação democrática e pública de qualidade e Anísio Teixeira. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro 01

Dissertações e Teses com a palavra-chave: Educação democrática e pública de qualidade

Ano	Dissertação	Tese
2010	19	05
2009	25	08
2008	17	04
2007	18	05
2006	19	03
Total	98	25

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2011)

¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² Escolhemos o recorte de cinco anos por considerar que é um tempo suficiente para se ter uma amostra da relevância e atualidade do estudo em questão.

Quadro 02

Dissertações e Teses com a palavra-chave: Anísio Teixeira

Ano	Dissertação	Tese
2010	21	07
2009	14	03
2008	16	05
2007	12	01
2006	15	04
Total	78	20

Fonte: Banco de Teses da CAPES (2011)

Observamos que é grande a quantidade de trabalhos realizados no Brasil sobre Anísio Teixeira e também sobre a questão da educação democrática e pública de qualidade e, neste caso, encontramos algumas dissertações e teses que tratam do referido autor sobre as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira). Com efeito, não há qualquer trabalho com o enfoque desta dissertação.

Nas dissertações e teses do quadro 01, apenas as pesquisas aqui referenciadas apresentam uma aproximação temática, mas mesmo assim, as problemáticas são diferentes da presente pesquisa, vejamos. a) Dissertações: (GOMES, 2006) pondera que “as concepções que deram origem ao estudo ora apresentado partem do pressuposto que entenda a Educação de Qualidade e para todos como alicerce para uma realidade social fundamentada na Paz e na Igualdade Social”. (COSTA, 2007), por sua vez pondera: “Este trabalho trata sobre a reflexão da mudança de paradigma da educação tradicional para a educação contemporânea, com vistas na importância e atuação do Gestor Escolar frente à elaboração e aplicação do Plano de Gestão, documento que traça o perfil da escola por um determinado tempo”. (MANCIBO, 2007) assevera: “a compreensão da educação como e para o exercício dos direitos de cidadania, associada à percepção de que um dos motivos para sua qualidade deficitária seja justamente o esvaziamento de sua condição de direito e, de sua função maior de formar para a cidadania, nos levou a concluir que uma das possíveis alternativas para o problema do déficit educacional público no país seria o estabelecimento de uma educação que fosse orientada pelos direitos humanos e de cidadania”. (LOPES, 2009) no seu estudo apresenta um trabalho que: “se propõe a investigar a política de democratização da gestão educacional considerando desde os processos sócio-históricos implicados na agenda de modernização dos paradigmas administrativos, até a forma como essa política rebate e é significada pelos sujeitos no interior da escola”. (KISTEMACHER, 2010) afirma que “O estudo analisou o processo social e histórico de construção dos princípios pedagógicos para a educação, especialmente, no que se

referiu às dimensões da avaliação e da qualidade do ensino”. b) Teses: (CORREA, 2006), mostra que “o trabalho teve como objetivo analisar as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Carlos para democratizar a gestão escolar, no âmbito da educação infantil, buscando elucidar como isso ocorreu e como os sujeitos escolares interpretaram tais medidas e com elas interagiram”. (IOSIF, 2007) “O estudo investiga até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade no Brasil. Investigam-se algumas contradições presentes no contexto escolar, especialmente no que se refere ao desafio do professor em lidar com a aprendizagem e com a cidadania - própria e do aluno - e às limitações de suas condições de trabalho”; e (DANTAS FILHO, 2009), assevera que: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao regulamentar o princípio da gestão democrática, estabelece que um dos mecanismos para institucionalizar essa integração é o Conselho Escolar. A realidade, no entanto, revela que ainda há uma significativa distância entre essas determinações legais e a experiência cotidiana da escola”.

Nas dissertações e teses do quadro 02, podemos observar também que apenas estas pesquisas aproximam da temática do nosso estudo, como se segue: a) Dissertações. (GUIMARÃES, 2008), apresenta um trabalho interessante: “O presente estudo tem por objetivo identificar a contribuição de Anísio Teixeira para melhoria e aprofundamento da atuação docente no campo do ensino primário, abrangendo ideias, propostas e políticas”. Este trabalho é o que mais aproxima, mas mesmo assim não é especificamente a temática deste estudo.

b) Teses. (FONSECA, 2006) mostra que “o presente estudo visa a esclarecer os pontos de convergência entre Paulo Freire e Anísio Teixeira, no período entre 1959 e 1969. Para tanto, são tomados como fonte os textos de Freire elaborados nesse tempo, tendo sido analisados Educação e atualidade brasileira, Educação como prática da liberdade, Extensão ou comunicação? e Pedagogia do oprimido”. (BAHIA, 2008) assevera que “o objeto deste estudo focalizou a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no período compreendido entre 2007 e 2008, fundamentados nos ideais de Anísio Teixeira para a gestão democrática escolar e a educação pública integral. O problema de pesquisa consiste em responder: Como é desenvolvida atualmente a gestão escolar e a educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e qual a relação com os fundamentos teóricos de Anísio Teixeira”. Por fim, (MORAIS SILVA, 2010) mostram que: “Anísio Teixeira e Florestan Fernandes são dois grandes intelectuais brasileiros do século XX, de suma importância para a

recriação da educação superior no Brasil, tendo em vista as respectivas trajetórias sociais, culturais e profissionais, como também suas convicções políticas”.

Estes trabalhos foram os que destacamos por julgar ter uma aproximação temática com o nosso estudo, mas – como acenamos acima, não trata diretamente do enfoque desta pesquisa e, por esta razão, justificamos este estudo.

Além da revisão bibliográfica realizada a partir do Banco de Teses da CAPES, utilizamos também a análise de textos de diversos estudiosos de Anísio Teixeira, como, por exemplo, Nunes (2000a; 2009), Pagni (2008), Cunha (2007) e Silva (2010). No levantamento de obras e textos sobre Anísio Teixeira, houve a preocupação de utilização daqueles que tratam, de alguma forma, da questão da educação pública de qualidade.

Esta pesquisa é elaborada à luz da filosofia da educação. É importante que se evidencie a compreensão de seu caminho e como o método é compreendido por Anísio Teixeira:

Nenhuma das soluções pode ser definitiva ou dogmática. A filosofia de uma sociedade em permanente transformação, que aceita essa transformação e deseja torná-la um instrumento do próprio progresso, é uma filosofia de hipóteses e soluções provisórias. O método filosófico será, assim, experimental, no sentido de que as soluções propostas serão hipóteses sujeitas à confirmação das consequências (TEIXEIRA, 2007c, p. 144).

Ainda sobre como Anísio compreende a questão do método e de busca da verdade, é possível compreender suas palavras ao tratar da liberdade da cátedra universitária: “Muito ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma “verdade” a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente” (TEIXEIRA, 2007b, p. 125). É neste sentido que a acepção filosófica da educação é tomada neste texto, isto é, como busca constante da verdade e não de sua posse.

FOLSCHEID (2006), por sua vez, esclarece que:

Com efeito, escolhe-se geralmente seguir uma formação filosófica porque essa disciplina, apesar de sua abstração, corresponde a interrogações e a interesses existenciais e porque envolve convicções e valores pessoais. No entanto, a filosofia, desde a sua origem, apresentou-se como uma atividade do espírito que pede que suspendamos as opiniões imediatas, que nos mantenhamos afastados das discussões espontâneas, na medida em que estas só nos remetem a preconceitos e a nossas crenças irrefletidas. (p. IX).

O desenvolvimento da pesquisa que, no seu bojo discorre estruturada da forma como reflete o fragmento acima, convida a suspender as opiniões imediatas, a fim de que possamos

ir além das discussões espontâneas e aprofundar na questão da educação democrática de acesso para todos.

A perspectiva liberal derivada da pedagogia de John Dewey (1980; 1959), com foco no desenvolvimento do indivíduo é o referencial teórico desta investigação, ou seja, a análise será feita a partir do liberalismo e do pragmatismo.

O que se pretende neste estudo é compreender a importância de Anísio Teixeira para a busca da qualidade da educação no Brasil. “O instigante é que, apesar de datados, seus textos permanecem atuais e contemporâneos” (NUNES, 2009, p. 12).

A obra de Anísio Teixeira (2007c) reivindica a conquista da cidadania por meio da escola pública e democrática para todos. Anísio estava tão convencido do papel da escola para a construção da democracia que chegou a afirmar: “Só pela escola se pode fazer uma democracia” (TEIXEIRA, 2007b, p, 221). Apesar dessa asserção de Anísio Teixeira, vale ressaltar que a escola (educação formal) diz respeito, no Brasil atual, a uma forma sistemática de construção da cidadania. No entanto, é preciso argumentar que existem outras instituições³ que podem também contribuir para a formação dos cidadãos. É neste sentido que a leitura de Anísio Teixeira deve ser feita em seu tempo histórico. As ações educacionais de Anísio Teixeira foram sempre voltadas para a necessidade de articulação entre a teoria e a prática. Ele, como um dos iniciadores da filosofia da educação no Brasil⁴, sempre esteve à frente da crítica rigorosa e bem fundamentada acerca das questões educacionais do Brasil.

Esta dissertação, do ponto de vista formal, está organizada em três capítulos. O primeiro contextualiza John Dewey e Anísio Teixeira frente à educação democrática, ressaltando primeiramente a vida e a obra do educador norte americano, John Dewey, com destaque para a sua atuação tanto no meio acadêmico quanto no ambiente popular. Os seus escritos resultam de suas palestras e reflexões acerca das questões de seu tempo. Dewey evidencia que o ensino deve se sustentar em atividades que interessem aos alunos e que possuam uma meta a ser atingida por eles. Anísio Teixeira, por outro lado, é apresentado como fundamental para a luta pela educação democrática e pública de qualidade, com destaque para as suas reflexões no contexto da tecnologia.

³ A educação não formal está presente no Brasil em diversas circunstâncias. As Organizações não-governamentais, por exemplo, constituem-se de esforço da sociedade civil em também contribuir para a efetivação da cidadania. Para o aprofundamento desta questão, sugerimos Gohn (2011).

⁴ Florestan Fernandes (1992) afirma: “O que havia de fundamental na personalidade de Anísio era o fato de ele ser um filósofo da Educação nascido num país sem nenhuma tradição cultural, para que florescesse uma personalidade com essa envergadura e com tal vocação. Foi o nosso primeiro e último filósofo da Educação” (FERNANDES, 1992, p. 46).

O segundo capítulo discute a educação democrática e pública de qualidade pensada por Anísio Teixeira, apresentando o conceito de educação democrática, tendo como pano de fundo a concepção pragmática de educação de John Dewey. Enfatizamos também que a aprendizagem da criança se dá a partir da sua relação com o adulto, com a escola e o meio social. Nesse caso, a “escola surge como uma agência especial e expressa para produzir um resultado que a direta participação na vida social tornou, devido à sua complexidade, precária ou impossível” (TEIXEIRA, 2006a, p. 32). Discutimos igualmente o papel social da educação no sentido de que ela se dá como um processo natural de participação do educando na vida social e coletiva e que a escola é o complemento da educação que recebemos permanentemente da sociedade.

O terceiro capítulo apresenta e discute os desafios para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade, da mesma forma que as características necessárias ao educador na busca da emancipação dos estudantes, a partir das contribuições de Dewey (1959) e Teixeira (2006b e 2007a), bem como da interlocução com autores modernos que trabalham a questão da emancipação. Quais sejam: Immanuel Kant (2010), Adorno (2006), Walter Kohan (2011) e Samuel Mendonça (2009). Deixamos claro que estes autores não se referem à base teórica da dissertação, isto é, não são adeptos do pragmatismo, então, a opção por eles justifica-se pela temática da emancipação e não pelo olhar que se dirige a atenção ao texto. Em outros termos, autores distintos, de referências distintas, não são proibidos de pertencer a um mesmo texto, com efeito, é fundamental deixar claro de que lugar se fala e, neste caso, o pragmatismo de Dewey e Teixeira é a base teórica da pesquisa.

Destacamos que o principal desafio para o educador a partir das obras de Dewey e Teixeira é, como veremos, a contínua busca da crítica de sua condição como interlocutor para construção da cidadania.

Enfim, nesse processo de construção da educação democrática e pública de qualidade, ressaltamos a importância de ressignificação do trabalho do educador ao se deparar com a necessidade de superar os limites da educação atual. É neste sentido que esta dissertação pretende corroborar com outros estudos que destacam a necessidade de superação dos limites da educação no Brasil atual.

Capítulo I

Contextos de John Dewey e Anísio Teixeira frente à educação democrática

Neste capítulo, analisaremos os contextos de John Dewey e de Anísio Teixeira no que se refere à temática da educação democrática. O pano de fundo desta construção é a pergunta da dissertação, qual seja, quais os desafios, a partir do pensamento político pedagógico e político de Anísio Teixeira, para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo? A temática geral desta dissertação gira em torno da questão da educação pública de qualidade. Esta questão é discutida constantemente nos diversos níveis: municipais, estaduais, federais e mundiais. Surgem discussões apologéticas, principalmente no âmbito político sobre a questão da qualidade da educação, mas por se tratar de um desafio complexo, nem sempre se percebe esta temática como prioritária na execução dos programas governamentais. Considerando que esta investigação tem Anísio Teixeira como base teórica, julgamos importante apresentar os contextos de John Dewey e Anísio Teixeira frente à educação democrática. Ambos lutaram avidamente em prol de uma educação democrática e de acesso para todos.

Sobre a educação democrática, Dewey (1959) pondera que o amor da democracia pela educação é um fato cediço na história e que a democracia educacional é condição para a organização social, na qual a comunhão democrática torna mais interessada que outras comunhões:

Quanto ao aspecto educativo, observamos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço (DEWEY, 1959, p. 93).

Na educação pautada pela concepção democrática, Dewey leva em consideração a sociedade e não somente o indivíduo isolado. Para ele, a educação para além das castas ajudará a sociedade a se organizar. “(...) a consequência deste fato é reconhecer-se que, à

proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não da sua estratificação em classes” (DEWEY, 1959, p. 97). Dewey (1959), ao expor o pensamento kantiano de educação,⁵ o apresenta “como o processo pelo qual o homem se torna homem” (DEWEY, 1959, p. 102). Evidente que a antropologia de Kant tem desdobramentos e não é objeto desta dissertação tratar desta temática, no entanto, o tornar-se homem para o pensador de Königsberg diz respeito à conquista do esclarecimento, isto é, do uso público da razão. A questão do esclarecimento (*Aufklärung*) será examinada no terceiro capítulo.

Anísio Teixeira também discute a questão social como uma necessidade a ser compreendida pelas pessoas a fim de que elas saibam se organizar e defender os seus direitos essenciais: “(...) nenhum sistema escolar se pode organizar se o povo não tem visão político-social suficientemente larga e ampla para perceber que a escola é, por excelência, o instrumento da conquista e defesa de seus direitos essenciais” (TEIXEIRA, 2007b, p. 220). Entendemos que o desenvolvimento do conhecimento não se consegue rapidamente, mas é uma conquista processual. Na medida em que o sujeito vai adquirindo consciência crítica, entra a tarefa fundamental da escola e do educador nesse processo, na direção de uma conquista dessa compreensão para todos os cidadãos.

Ainda sobre a defesa de uma democracia educacional no Brasil, vejamos as exigências de Anísio Teixeira⁶, já na sua época que, de certa forma, desenha a escola pública real e desejável:

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Mas não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do País (TEIXEIRA, 2007b, p. 222).

⁵ “Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro”. (KANT, 2006, p. 22). Kant é a base teórica de Dewey e por esta razão apresentamos aqui estas breves correlações de pensamento.

⁶ No item 2.2.1, falaremos sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que foi assinado em 1932.

Por este fragmento, percebe-se que a tarefa de contextualizar histórica e biograficamente duas personalidades expressivas como Dewey e Teixeira não é simples e nem tampouco fácil.

Nunes (2001) evidencia a importância de Dewey para o pensamento de Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira adotou Dewey como plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. (...) O pragmatismo *deweyano* forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (NUNES, 2001, p.7).

A escolha de John Dewey por Anísio Teixeira consiste em uma opção que substitue os velhos valores tradicionais vivenciados com avidez na religião católica. E sua opção por um crítico contundente dos impasses da democracia norte-americana, leva-o a assumir semelhante postura no Brasil, em busca de uma educação pública de qualidade de acesso para todos.

Assim como John Dewey foi um crítico do sistema político e educacional da sociedade de seu tempo, Anísio Teixeira lutava por uma educação pública de qualidade entendida como direito dos direitos e ela deve ser de todos; comum a todos e não apenas quinhão de uma minoria.

Ainda que já estejamos no século XXI, ao ler Anísio Teixeira, vimos que não deixa de prevalecer no Brasil aquilo que Anísio Teixeira chamou o velho dualismo: para os poucos privilegiados a educação necessária, quanto tempo ou dinheiro custe, para as altas funções; para os muitos sem “tempo e dinheiro” – para longos estudos, o treino para o trabalho subalterno (OLIVEIRA, 2000, p. 104).

A maior indignação de Anísio Teixeira residia no dualismo educacional de sua época, em que para as classes menos abastadas, reinavam a educação para o trabalho e para a elite condutora das massas, a educação para a cultura.

Para Anísio, como para o Manifesto, aí estava o “ponto nevrálgico” da questão da educação democrática. Não teria mais cabimento que o sistema educacional fosse estruturado como uma escola primária e profissional, para o povo, e uma escola secundária e superior, para a elite. Ou seja, uma educação para o trabalho e uma educação para a cultura (CUNHA, 2007b, p. 17).

Compreendendo melhor, Anísio Teixeira no contexto da efervescência das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e diante do conservadorismo educacional legitimador da elitização do ensino, põe-se a refletir sobre a forma democrática de vida e sua dependência da educação:

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence. (...). O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social (TEIXEIRA, 2009, p. 29).

Estes argumentos anisianos corroboram a profunda visão otimista de que Anísio Teixeira possui a respeito da democracia e da escola democrática como recurso para a mudança social. É o sonho de reconstrução social por meio da escola.

Passemos então a contextualizar a vida e a obra de John Dewey e, depois, veremos especificamente Anísio Teixeira, buscando sempre compreender como estas trajetórias influenciaram a busca da educação democrática, o objeto deste estudo.

1.1. *Vida e Obra de John Dewey na busca da educação para todos*

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, o terceiro de quatro filhos de Archibald Sprague Dewey e Luciana Artemisia Rich, em Burlington, Vermont. O filho mais velho morreu quando ainda criança, mas os outros estudaram na escola pública e na University of Vermon, em Burlington, com Dewey. Nesta Universidade, Dewey teve aulas com o professor H. A. P. Torrey, um erudito estudioso com amplas simpatias e interesses filosóficos e esse contato foi posteriormente considerado pelo próprio Dewey como uma influência “decisiva” no seu desenvolvimento filosófico (FIELD, 2010).

Após a sua formatura, em 1879, Dewey leciona na escola secundária durante dois anos, período no qual a ideia de seguir uma carreira na filosofia foi dominante. Após ter um ensaio filosófico aprovado para publicação no *Journal of Speculative Philosophy* [Jornal de Filosofia Especulativa], sentiu-se encorajado a viajar a Baltimore e matricular-se na John Hopkins University. Era uma Universidade recém-fundada e centro de grande efervescência intelectual.

Em John Hopkins, Dewey esteve sob a tutela de dois grandes intelectuais influenciando-o de forma derradeira. Um deles foi o hegeliano George Sylvester Morris que expôs Dewey ao modelo orgânico da natureza, característica própria do idealismo⁷ alemão e o outro foi um dos mais proeminentes psicólogos experimentais norte-americanos da época, G. Stanley Hall, que ofereceu a Dewey uma apreciação do poder da metodologia científica aplicada às ciências humanas. O pensamento inicial de Dewey foi arremessado a partir da

⁷ “Este termo foi introduzido na linguagem filosófica na metade do séc. XVII e inicialmente atribuído à doutrina platônica das ideias” (ABBAGNANO, 1982, p. 498).

confluência desses dois pontos de vista e o teor geral de suas ideias ao longo de sua carreira filosófica se estabeleceu. “Ali Dewey doutorou-se com tese sobre a psicologia de Kant, em 1884” (DEWEY, 1980, p. VI).

Após o doutorado, Dewey torna-se professor da Universidade de Michigan, permanecendo lá por dez anos, isto é, até 1894, com exceção do ano de 1888 que passou na Universidade de Minnesota. “Nesse período edita um semanário socialista, *Thought News*” (DEWEY, 1980, p. X). Foi também enquanto esteve em Michigan que Dewey escreveu seus dois primeiros livros [*Psicologia*, em 1887] e [*Os novos ensaios de Leibniz sobre o entendimento humano*, em 1888]. Aqui se vê que ele já é uma pessoa envolvida na pesquisa prática, promovendo seminários e escrevendo livros. Foi também nessa mesma Universidade que Dewey conhece um de seus colaboradores, James Hayden Tufts, que depois escreveram juntos a obra *Ética* (1908). “Em Michigan, indispôs-se cada vez mais com a pura especulação e procurou novas vias que situassem o pensamento filosófico mais próximo dos problemas práticos” (DEWEY, 1980, p. VI).

Em 1894, seguindo Tufts, Dewey torna-se chefe do departamento de psicologia, pedagogia e filosofia da recém-fundada Universidade de Chicago. Foi durante os anos passados em Chicago que o idealismo inicial de Dewey deu lugar à teoria do conhecimento com bases empíricas, que estava em concordância com a escola de pensamento norte-americana, então em desenvolvimento, conhecida como pragmatismo⁸.

Dewey é um pesquisador absolutamente envolvido no campo da pesquisa e que evolui do mundo teórico para o meio da prática, com atenção especial à realidade socioeconômica de seu tempo.

Em Chicago Dewey participou ativamente dos trabalhos da *Hull House*, onde teve oportunidade de conhecer diretamente os problemas sociais e econômicos causados pela urbanização, pelo rápido progresso tecnológico e pelo crescente afluxo de imigrantes; assim teve amplo contato com operários, sindicatos, políticos de esquerda e radicais de diferentes orientações (MARICONDA, 1980, p. VI).

A fim de aplicar diretamente as suas ideias em desenvolvimento sobre o método pedagógico, Dewey (1980) teve a sua maior ressonância quando conseguiu criar e dirigir uma Escola-laboratório chamada de vários nomes como: Escola Elementar da Universidade de Chicago, “primeira escola experimental da história da educação, Escola e Educação; e Escola Dewey. Dirigindo essa instituição e escrevendo incessantemente sobre teoria educacional,

⁸ Sobre o pragmatismo trataremos no item seguinte.

Dewey tornou-se um dos maiores nomes de toda a pedagogia” (DEWEY, 1980, p. VI). Essa experiência lhe forneceu o material para a sua primeira grande obra sobre educação intitulada “*A escola e a sociedade*”, em 1899, bem como “*A Criança e o Curriculum*”.

Diante de situações conflituosas com a direção da Universidade em virtude da Escola-laboratório, em 1904, Dewey deixa Chicago e se desloca para Colúmbia. Já era, contudo, um educador reputado em todo o país, foi rapidamente convidado a unir-se ao Departamento Filosófico da Universidade de Colúmbia. Com sua reputação filosófica assegurada, o período seguinte de sua vida seria marcado pela difusão internacional de suas ideias pedagógicas e filosóficas.

Essa difusão se fez sobretudo através dos alunos de todos os países do mundo que se dirigiam ao *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, a fim de conhecer seus métodos pedagógicos. Por outro lado, Dewey também difundiu suas ideias, proferindo conferências e cursos em Tóquio, Pequim, Nanquim, México, Rússia e Turquia (MARICONDA, 1980, p. VI).

Entre esses alunos de todos os países encontrava-se o brasileiro Anísio Teixeira. Foi aí que aconteceu o encontro de Anísio com Dewey. Sobre a passagem de Anísio por Colúmbia, vejamos:

A passagem pelo Teachers College de Colúmbia, no final dos anos vinte, foi vivida com intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso. Numa dimensão laica, Anísio reviveu situações que conhecera no “mundo dos colégios jesuítas”, o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o *antes* e o *depois* da estadia nos Estados Unidos. (NUNES, 2001, p. 7).

Na Universidade de Colúmbia, Dewey permanece até 1930. Durante a sua estadia em Colúmbia, ele escreve uma série de artigos dentre os quais foram publicados dois importantes livros: “*A influência de Darwin sobre a filosofia e outros ensinamentos sobre o pensamento contemporâneo*”, em 1910 e, “*Ensaio sobre lógica experimental*”, em 1916. Outra obra que publicou também em 1910 e depois foi revisada em 1933 foi “*Como pensamos*”.

Seu interesse na teoria educacional perdurou e, encorajado pelo seu trabalho no *Teachers College* de Colúmbia, aplicou-se na sua teoria do conhecimento à educação fomentando a escrita de sua obra; talvez a mais importante sobre o assunto, publicada em 1916, intitulada “*Democracia e Educação*”. Nesta obra, ele pondera que: “A educação pode ser concebida retrospectivamente ou prospectivamente. Isto é, pode-se considerar como o processo de adaptar o futuro ao passado, ou como utilização do passado como um dos

recursos para o desenvolvimento do futuro” (DEWEY, 1959, p. 86). Ou seja, a sua ideia sobre educação tem sua síntese formalmente na concepção da contínua reconstrução da experiência.

Esta expressão ‘reconstrução da experiência’ é um conceito chave para Dewey e Anísio Teixeira facilita sua compreensão. Vejamos. “Entendendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (TEIXEIRA, 1980, p. 114). A respeito da educação como reconstrução da experiência, pondera:

Nosso conceito de experiência longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros (...). Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados (TEIXEIRA, 1980, p. 113).

No plano físico dos seres inanimados, as experiências se dão sem nenhum sentido de adaptação nem de conservação consciente do caráter de cada um dos corpos. Já no plano da vida animal e vegetal, há uma busca contínua de um equilíbrio de adaptação. Enquanto que no plano humano, o agir e reagir ampliam grandemente, indo à escolha, à preferência, “como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência” (TEIXEIRA, 1980, p. 113). Nesse processo, a relação entre experiência e natureza leva a entender que aquela é passageira, transitória de forma que essa relação proporciona uma contínua reconstrução da experiência. E qualquer experiência traz o resultado de alteração da realidade. “Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida” (TEIXEIRA, 1980, p. 114).

A experiência quando não é talhada pela reflexão consciente, torna-se pouco significativa para a vida humana. “Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa como o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências” (TEIXEIRA, 1980, p. 115). Ou seja, a experiência conduz o indivíduo ao aprendizado no processo do viver. E, sendo assim, o viver, o experimentar e o aprender são inseparáveis. “Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (TEIXEIRA, 1980, p. 115). Dessa forma, entendemos que todas as vezes em que a reconstrução da experiência for vivida conscientemente pelo sujeito, percebendo o antes e o depois, certamente ele adquire novos conhecimentos e a experiência alarga-se proporcionando-lhe profunda resignação

vital, enlevando o seu espírito. Argumentamos que é nesse processo do experimental que acontece a educação.

Educar-se é crescer, não já no sentido popularmente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (TEIXEIRA, 1980, p. 116).

Essas palavras de Anísio Teixeira sobre o processo de reconstrução da experiência que proporciona e organiza a aquisição do conhecimento traz à tona a forma como John Dewey concebe o percurso do ensinar. Acerca da concepção da contínua reconstrução da experiência, ainda pondera John Dewey: “(...) concepção que se distingue da educação que se prepara para um futuro remoto, como ‘desdobramento’, como formação externa e como repetição do passado” (1959, p. 86). Pelo contrário, a reconstrução da experiência move o educando para o antônimo dessa mentalidade. A reconstrução da experiência lança o educando para a vivência de outras novas experiências contribuindo assim para o engajamento e diálogo com as diversas cearas da sociedade. Foi movido por essa concepção de educação que John Dewey trilhou a sua vida, crescendo sempre e em contato com a realidade de seu tempo.

No Brasil, essa concepção do processo de contínua reconstrução da experiência foi teorizado, experimentado e ensinado por Anísio Teixeira na medida em que chama atenção para a necessidade de compreensão do mundo em transformação.

No mundo em movimento e em transformação em que vivemos, a atividade é sempre uma aventura no desconhecido. (...). À medida que o homem mais conhece e mais se instrui, mais complexo se torna o seu ambiente, de mais incerteza se semeia a sua vida, e mais difícil se torna viver em segurança e em harmonia (TEIXEIRA, 2007c, p. 129).

Nesse sentido, na concepção estática em que estava, a humanidade é lançada para uma vivência dinâmica de percepção e reflexão das novas experiências, uma vez que o novo é uma constante perceptível na atual consciência, agora sente a necessidade de constante reflexão e análise. E esse novo necessita ser analisado de forma inteligente. “A vida é mais vasta, mais complexa, mais rápida, mais tensa e mais trepidante, mas, por isso mesmo, pode ser mais rica, mais cheia, mais acidentada e mais vigorosa. Os princípios que regulam a conduta têm de ser refeitos à luz dessa nova realidade” (TEIXEIRA, 2007c, p. 129). Argumentamos que essas experiências novas feitas na configuração da realidade brasileira contemporânea devem ser feitas fundadas nas mesmas bases experimentais em que atuam as novas tecnologias.

Busque-se, antes de tudo, nessa reconstrução, dar à atividade sentido e significação, não desprezando nada que a possa enriquecer com elementos e conhecimentos novos: faça-se uso delicado e constante da inteligência e se tenham sempre em vista os limites da natureza e os laços que a prendem ao mundo e aos demais homens. O procedimento do homem será tanto mais moral, quanto for assim largo, integrado e harmonioso seu ponto de vista (TEIXEIRA, 2007c, p.129).

Desse ponto de vista é que Anísio Teixeira desenhou o processo de reconstrução da experiência no Brasil, na medida em que a educação contribuisse para conduzir o homem para ser capaz de refletir criticamente sobre as suas diferentes experiências na sociedade em transformação constante. E, pondera que a felicidade humana seria dada como acréscimo na medida em que ele desse às suas atividades [experiências] cada vez mais uma feição compreensiva e unificada. Uma vez que a vida seria vivida razoavelmente.

Cada um dos momentos da vida é um jogo com o futuro. Quanto mais armado para a luta, melhor. Vitória e derrota, todas têm, porém, a sua parte de prazer. (...). Se a sorte não for favorável, a experiência valeu os momentos vividos, ensinou coisas novas e a expectativa de melhor êxito estará sempre acesa no coração dos homens (TEIXEIRA, 2007c, p. 130).

Entendemos que o processo de reconstrução da experiência educa o sujeito para levar em conta que os sofrimentos e insucessos constituem parte intrínseca ao viver, encorajando o indivíduo a encarar sempre a reconstrução das experiências, tendo clareza de que o insucesso não o abate, pois é encarado como parte das possibilidades e, dessa forma, tanto os sofrimentos quanto os insucessos são recebidos com saudável coragem.

John Dewey como teórico da reconstrução da experiência, obviamente vivenciou e refletiu criticamente suas imensas experiências que, certamente, serviram de matéria-prima de suas análises. Durante a sua estadia em Colúmbia, Dewey cresceu em reputação não somente no campo da filosofia e da teoria educacional, mas também na mente popular. Como tinha sua atenção voltada para a prática social, contribuiu fortemente em comentários nas Revistas: “*A nova república*” e “*Nação*”. Além disso, Dewey manteve intensa vida pública, sempre defendendo causas progressistas. Esta trajetória evidencia a sua contínua busca por uma educação democrática. Envolvia em causas sociais tais como o sufrágio das mulheres e a sindicalização dos professores. Ele era muito solicitado para proferir palestras tanto no meio acadêmico quanto no popular. O resultado dessas palestras resultou na escrita de muitas de suas obras. Como é o caso de “*Reconstrução em filosofia*”, editada em 1920; “*Conduta e natureza humana*”, em 1922; “*Experiência e natureza*”, em 1925; “*O público e seus problemas*”, em 1927.

Nessa linha de tempo em que Dewey viveu - vale lembrar que em 1918 foi o fim da Primeira Guerra Mundial e em 1929, aconteceu o violento declínio nas cotações da Bolsa de Nova York e que marca o início da grande crise econômica americana e mundial - Dewey manteve sua produção e vivência educacional para a consolidação da democracia americana. A sua aposentadoria no ensino ativo na Universidade de Colúmbia não diminui sua atividade tanto de personalidade pública quanto de filósofo produtivo. Em 1934, publica o livro: “*Arte como experiência*”.

Um dos reconhecimentos especiais de sua vida pública é o fato de ser escolhido para presidir a Comissão de investigação sobre as acusações contra Leon Trotsky⁹, no Tribunal de Moscou, em 1937, o que expôs as maquinações políticas de Stalin por trás dos julgamentos moscovitas da metade dos anos 30, concluindo-se por sua inocência.

Em 1941, "Dewey defende a liberdade universitária quando Russell é impedido de lecionar em Nova York" (DEWEY, 1980, p. X). Como um defensor da educação de qualidade, criticou fortemente essa atitude de impedimento a Russell.

No prefácio da obra *Vida e Educação*, o filósofo americano escreveu a sua compreensão acerca da educação para uma vida decente, do ponto de vista social, como uma condição vital:

O que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação é para a vida social. (...) Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo. (...) A educação torna-se, desse modo, uma contínua reconstrução da experiência (LOURENÇO FILHO, 1980, p. 109).

Esta concepção de educação como sendo processual e atrelada ao viver, como vimos no fragmento acima ‘vida em condições integrais, e educação são o mesmo’ aponta para uma tomada de consciência e atenção, no sentido de que as essas experiências conduzem o ser humano para um crescimento que sempre funde o viver e o educar.

Ora, ainda sobre a liberdade e o direito da educação democrática para todos, quem tem um pensamento no qual vida e educação se fundem, naturalmente não vai tolerar a postura de

⁹ “Político e pensador marxista russo (1879 – 1940), participou da revolução de 1905 e foi um dos líderes, juntamente com Lênin, da Revolução de Outubro de 1917, sendo o criador do Exército Vermelho. Após a morte de Lênin rompe com Stalin e é forçado a viver no exílio, tendo sido finalmente assassinado no México por um agente stalinista. Teórico da *revolução permanente*, defendeu a necessidade da democracia no partido, construído sobre bases operárias, bem como a necessidade de se promover a revolução mundial, contra a visão de Stalin do socialismo em um só país” (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 264).

uma sociedade que não aceita um pensador da importância de Bertrand Russell¹⁰, porque caracteriza não somente uma mentalidade antidemocrática como intolerante.

De forma sintética, Lourenço Filho prefaciando Dewey, pondera que no processo de reconstrução contínua da experiência “a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando em situações de comunicação de umas a outras pessoas, e de cooperação entre elas, visando a propósitos comuns” (LOURENÇO FILHO, 1980, p. 109). Isto significa que, se a escola deve entrar nesse processo como uma miniatura da sociedade, deverá permanecer conectada com a vida social. Se a educação deve ser para todos, todos devem aprender, uma vez que enquanto se ensina se aprende ou, em outras palavras, quem ensina, antes se dispôs a aprender, para após ensinar, continuar a aprender, uma vez que a reconstrução da experiência proporciona isso.

Vale lembrar que nesse meio tempo estoura a Segunda Guerra Mundial, em 1945, e ele continua escrevendo. Sua última obra é publicada em coautoria com seu amigo Arthur F. Bentley intitulada “*Conhecer e o conhecido*”, em 1949.

Assim, vimos que Dewey continuou a trabalhar vigorosamente enquanto encontrava-se aposentado até que veio a falecer, em 02 de junho de 1952, aos 92 anos de idade, deixando um legado de valor absolutamente relevante. Com Dewey, argumentamos que o ensino deve se basear em atividades que interessem aos alunos. O aluno deve, portanto, ser despertado para ter propósitos definidos, e mover-se dentro desses propósitos.

O papel do educador é provocar no aluno o desejo de compreender criticamente a realidade. Impulsionado pelos seus próprios ideais, ele sairá à busca de atingir a sua meta. Sendo assim, o que se deve desejar nos educandos é o inteligente desempenho de atividades com propósitos definidos. Propósitos estes que unem vida e educação sendo que não se deve haver nenhuma separação entre uma e outra. Sendo, portanto, a educação o processo direto da vida tão inelutável como a própria vida.

Reconhecemos e assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva liberal, derivada da pedagogia de John Dewey, com foco no desenvolvimento do indivíduo. É a partir do

¹⁰ “Filósofo e matemático inglês (1872-1970), destacando-se não só por sua obra em lógica, filosofia da matemática e filosofia da linguagem, mas também por se ativismo político em favor de causas liberais e por seus projetos educacionais. A obra de Russell é vasta, cobrindo vários campos e passando por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento. Propõe uma filosofia realista, sobretudo no domínio da matemática. Destacou-se ainda por sua defesa de causas liberais, desde o voto feminino e o sufrágio universal no início do século, até o combate às armas nucleares e à guerra fria e à defesa das minoria já na década de 60. Por defender o ateísmo, foi proibido de lecionar em uma universidade de Nova York na década de 40. Apesar de seu ativismo político e de diversas obras escritas nesse campo, sua principal contribuição ao pensamento filosófico se deu nas primeiras décadas deste século com suas obras de lógica, filosofia da matemática e filosofia da linguagem, sendo sua atividade política em grande parte desvinculada de uma reflexão teórica e filosófica mais profunda e elaborada”. (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 238-239).

liberalismo¹¹ e do pragmatismo que discutimos a educação pública assumida por Anísio Teixeira, a partir do contato da obra de Dewey ao fundamentar e defender a educação democrática pública, laica e de qualidade para todos. Vejamos o pragmatismo do qual Anísio Teixeira se valeu para compreender a sua filosofia da educação.

1.2. O pragmatismo como fundamento de reflexão filosófico-educacional

Como acenamos, o pragmatismo era o referencial teórico utilizado por Anísio Teixeira, no Brasil, para pensar e defender a educação democrática e pública de qualidade, em sua trajetória enquanto educador e gestor da educação pública. Não queremos dizer com isso, entretanto, que Anísio Teixeira defendesse o monopólio estatal da educação e nem é isso que defendemos, mas que o sistema educacional atual seja gerido de tal forma que o acesso a uma educação de qualidade seja para todos.

Iniciemos então, apresentando o conceito de pragmatismo:

Em um sentido geral, “pragmático” significa concreto, aplicado, prático, e opõe-se a teórico, especulativo, abstrato. (...). Concepção filosófica mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 218).

Trata-se da determinação da prática imediatamente tomada e enfrentada. O pragmatismo é, primeiramente, um método, uma maneira de posicionar-se diante de uma

¹¹ Sabemos que o liberalismo é amplamente discutido no plano econômico por Adam Smith e no político, por Montesquieu. Nesta pesquisa, apenas buscamos esclarecer que a perspectiva liberal geral, no plano educacional defendida por Anísio Teixeira, não foge do seu sentido conceitual, a saber: “O conjunto de ideias e doutrinas que visam a assegurar a liberdade individual no campo da política, da moral, da religião etc., dentro da sociedade”. (FERREIRA, 1988, p. 393). O liberalismo defendido no campo educacional por Anísio Teixeira pretende possibilitar a todos o direito à rica educação em detrimento do elitismo educacional presente no seu tempo. Burdeau traz uma excelente concepção de liberalismo que pode nos auxiliar nessa compreensão no campo educacional: “O vocábulo liberalismo só adquire sua plena significação acompanhado de seus antônimos: despotismo, totalitarismo, autocracia [...]. Todas estas palavras, que designam o que o liberalismo recusa, desenham em negativo este ponto comum pelo qual todas suas formas se apresentam: a rejeição das coerções pelas quais uma autoridade exterior, qualquer que seja sua origem ou finalidade, visa paralisar as determinações individuais”. (*apud.*, RUSS, 1994, p. 165). “Deve ficar claro que qualquer tentativa de definir liberalismo é como buscar um alvo móvel. O significado de ‘liberalismo’ muda não apenas com o seu nível de abstração e com o passar do tempo, mas também de país a país”. (OUTHAWAIT & BOTTOMORE, 1996, p. 420). “Liberalismo. Uma definição difícil. A definição de liberalismo como fenômeno histórico oferece dificuldades específicas, a menos que queiramos cair numa história paralela dos diversos Liberalismos (...). [há] a impossibilidade de se oferecer uma definição satisfatória do mesmo [liberalismo] justamente por ser impossível delinear uma história do liberalismo euro-americano como se este fosse um fenômeno unitário e homogêneo que se origina na passagem do constitucionalismo medieval para o moderno no período das guerras de religião e do naturalismo jurídico, atinge seu apogeu no período da revolução democrática (1848-1977) e entra em crise com o advento

verdade, como o explicita William James: “O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas” (1974, p. 10). O pragmatismo se define pela referência a uma *pragmata*, oriunda de *prágma*¹², isto é, à ação imediatamente dada e vivida. É então uma praticidade que entendida desse modo, passa a referenciar concepções e posições pelo atendimento das demandas do sujeito, ou seja, pelo sucesso imediato do agir. Pela história, compreendemos mais claramente e com outras palavras de onde origina o pragmatismo:

Uma olhada à história da ideia mostrará ainda melhor o que significa o pragmatismo. O termo deriva da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras “prática” e “prático”. Foi introduzido pela primeira vez em filosofia de Charles Peirce, em 1878. Em um artigo intitulado “como tornar claras nossas ideias”, (...), Peirce, (...), dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. (...) Esse é o princípio de Peirce, o princípio do pragmatismo. Permaneceu inteiramente despercebido por vinte anos, até que eu, em uma alocução perante a reunião filosófica do professor Howison, na Universidade da Califórnia, trouxe-o à baila novamente (...). A palavra “pragmatismo” espalhou-se, e, atualmente, transparece em grau razoável nas páginas das publicações filosóficas. Em todas as bandas damo-nos conta do “movimento pragmático”, falando às vezes com respeito, às vezes com contumélia, raramente com perfeito conhecimento de causa. (JAMES, 1974, p. 10).

Julgamos importante destacar esse fragmento uma vez que nos coloca diante da origem histórica do termo, bem como de sua complexidade e isso é percebido exatamente pelas palavras finais, que o pragmatismo é utilizado em ‘todas as bandas’, entretanto é ‘raramente utilizado com perfeito conhecimento de causa’, para frisar a profundidade e complexidade desse método. O contato com estas palavras de James propicia a reflexão sobre a natureza prática que os efeitos podem conduzir. Na medida em que o método pragmático preza pela natureza das demandas do sujeito e seus interesses imediatos e esses interesses nos ajudam a tornar claras as nossas ideias e de maneira positiva.

Assim, podemos perceber logo de início, que o pragmatismo diz respeito a um método e que não está situado no bojo de uma verdade única.

Não visa resultados particulares. Não tem dogmas e doutrinas, salvo o seu método. (...). Situa no meio de nossas teorias, como um corredor em um hotel. Inúmeros quartos dão para ele. Em um, pode-se encontrar um homem

dos regimes totalitários ou dos estados assistenciais. Todos esses fatos não impedem a existência de ‘épocas liberais’” (BOBBIO, 2000, p. 686).

¹² Πράγμα, τοσ v. (*prágma*) que significa coisa, fato, objeto, ação, conduta, acontecimento, obra, plano, circunstância, situação, processo, efeito, negócio, empresa, poder. (BÖLTING, 1953, p. 470).

escrevendo um volume ateuístico; no próximo, alguém de joelhos rezando por fé e força; em um terceiro, um químico investigando as propriedades de um corpo. Em um quarto, um sistema de metafísica idealística está sendo excogitado; em um quinto, a impossibilidade da metafísica está sendo demonstrada. Todos, porém, abrem para o corredor, e todos devem passar pelo mesmo se quiserem ter um meio prático de entrar e sair de seus respectivos aposentos. (JAMES, 1974, p.13).

É bastante original essa maneira de retratar o método pragmático como um meio prático de se ter acesso aos diversos laboratórios de ação. O método pragmático orienta-se, portanto, por meio de um olhar que se lança para além da primeira aparência e, como adepto de uma atitude anti-ontológica, circunscreve-se o seu significado em uma atitude de orientação. “A atitude de olhar para além das primeiras coisas, dos princípios, das “categorias”, das supostas necessidades; e de procurar pelas coisas, frutos, consequências, fatos.” (JAMES, 1974, p. 13). Dessa forma, o pragmatista terá sempre um olhar transponível visando a real necessidade prática que melhor adapte à vida.

O método pragmático propicia o entendimento que as nossas crenças são, realmente, regras de ação e o fruto dessas ações constitui o produto para o qual devemos estar atentos e é tendo consciência dessas ações que:

... , centro de gravidade do problema é deslocado do por-si para o para-nós, da lógica da imanência objetiva para aquela delimitada pela transcendência subjetiva. Diferente do que ocorre no racionalismo idealista, em que a transcendência abstrata se dá como universalidade frente ao particular, aqui é o particular que delimita a esfera de validade, e é apenas disso que se trata, (...), de qualquer universalidade possível. Nesta relação de transcendência subjetivamente posta, a noção mesma de correspondência se encontra recusada em benefício da pluralidade das experiências subjetivas. Subjetivismo, relativismo e utilidade constituem assim o tripé sobre o qual se arma a concepção pragmatista de mundo, o que resulta num certo “relaxamento” de opiniões e exames, na possibilidade mesma da aceitação de quaisquer ideias, uma vez que o critério é o puro acordo entre os sujeitos ou a conveniência prática daquelas para a ação imediata (SILVA, 2010, p 307).

Essa concepção pragmática, que tem o seu tripé no subjetivismo, relativismo e utilidade, não preza, portanto, pela dureza de opiniões, mas abre-se para a maleabilidade, para o ‘relaxamento’ de opiniões e exames em vista de uma conveniência prática, na medida em que as coisas, ideias e fatos têm valor para a vida e a ela presta um serviço. No caso, por exemplo, das ideias teológicas, mencionadas no fragmento a seguir, na medida em que essas são boas, em que contribuem para a vida, elas têm o seu espaço e são bem vinda entre os pragmatistas.

O pragmatismo, por mais devotado que seja aos fatos, não tem essa propensão materialista sob a qual o empirismo ordinário opera. Mais ainda, não faz qualquer objeção ao sistema de abstrações, na medida em que se possa percorrer os particulares com sua ajuda, o que, realmente, pode ser feito. Interessado não em conclusões, mas naquilo que nossos espíritos e nossas experiências elaboraram juntos, não tem preconceitos a priori contra a teologia. Se as ideias teológicas provam que têm valor para a vida concreta, são verdadeiras, pois o pragmatismo as aceita, no sentido de serem boas para tanto. O quanto serão verdadeiras dependerá inteiramente de suas relações com as demais verdades, que têm, também, de ser reconhecidas. (JAMES, 1974, p. 19).

Aqui não é difícil perceber a flexibilidade e plausibilidade prática do método pragmático. Uma vez que é aberto e está bastante atento aos resultados do encontro das diferentes e novas experiências que não são isoladamente elaboradas, mas juntando os atores no processo educacional envolvido. A seguir observamos também que o pragmatismo é um método essencialmente familiar à educação bem como às ideias filosóficas.

O pragmatista volta as costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, (...). Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e do descrédito sem rebuscos do temperamento racionalista. O que significa ar livre e possibilidades da natureza, em contraposição ao dogma, à artificialidade e à pretensão de finalidade na verdade. (JAMES, 1974, p. 12).

Dessa maneira entendida, a tarefa do pragmatismo é fazer com que as teorias tornem instrumentos e não respostas aos enigmas e somos levados a trabalhar com as opiniões e teorias flexionadas harmonizando assim, as possibilidades de diálogo e aprendizagens no contato com as mais variadas tendências do pensamento que conduz ao que é próprio do prático, do móvel, do agir concreto. “(...) o pragmatismo pode ser um harmonizador feliz dos processos empíricos de pensamento com os reclamos mais religiosos dos seres humanos” (JAMES, 1974, p. 18). Sendo assim, o indivíduo sempre estabelece novas opiniões. E como já tem um estoque de velhas opiniões, ao deparar com uma experiência nova que põe em choque a sua opinião velha, é posto diante de um processo de triagem. “O resultado é uma perturbação íntima, à qual até então o seu espírito tinha sido estranho, e da qual procura escapar modificando a sua massa prévia de opiniões” (JAMES, 1974, p. 15). Dessa forma, o indivíduo deparando com os mais diversos conteúdos das experiências, vai à busca da verdade e a ideia ou teoria nova que adquire no choque de experiências é adotada como verdadeira. Ao casar a teoria, ideia ou opinião velha com o fato novo, a fim de apresentar um mínimo de choque e um máximo de continuidade. “Temos uma teoria como verdadeira exatamente em

proporção à capacidade em solver esse problema de máxima e mínima” (JAMES, 1974, p. 15). E os novos conteúdos em si não são verdadeiros, simplesmente estão aí. “A verdade é o que dizemos a respeito deles” (JAMES, 1974, p. 16).

A partir dessas reflexões, somos levados a compreender que o pragmatismo circunscreve, então, em um método e em uma teoria da verdade. Conforme se pode ver: “Esse, então, seria o escopo do pragmatismo – primeiramente um método, em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade” (JAMES, 1974, p. 17). Como qualquer posição teórica, o pragmatismo significa uma certa teoria da verdade, na qual não há verdade, mas apenas verdades no plural.

(...), Schiller e Dewey aparecem com o seu relato pragmatista em relação ao que a verdade significa em qualquer lugar. Em qualquer lugar, dizem esses professores, a “verdade” em nossas ideias e crenças significa a mesma coisa que em ciência. Significa, dizem, nada mais que as ideias (que, elas próprias não são senão partes de nossa experiência) tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência. (JAMES, 1974, p. 14)

Essa concepção de verdade instrumental, que é apresentada por esses professores e seus aliados, ponderando que qualquer ideia que possa transportar prosperamente de uma experiência para a outra e ligando os fatos satisfatoriamente de forma que proporciona o trabalho seguro, simples e também de maneira a economizar o trabalho, é essa ideia instrumentalmente verdadeira.

Essa é a visão “instrumental” da verdade, ensinada com tanto êxito em Chicago, a visão de quem a verdade em nossas ideias significa seu poder de “trabalhar, (...). Dewey, Scheller e seus aliados, alcançando essa concepção geral de toda a verdade, (...), o golpe de êxito foi sempre o de tomar algum processo simples realmente observável em operação – como as alterações induzidas pelo fator atmosférico, digamos, ou as variações a partir de um tipo genético, ou as modificações dialetais por incorporações de novas palavras e quebras de pronúncia – e então generalizá-lo, fazendo-o aplicável em todos os tempos, capaz de produzir grandes resultados pelo somatório de seus efeitos através de várias épocas (JAMES, 1974, p. 14).

O que querem dizer então que seja algo verdadeiro então, no processo pragmático senão dizer que “a verdade é uma espécie de bem (...). Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido de crença, e bom também por razões fundamentais e definitivas” (JAMES, 1974, p. 20). Em outras palavras, a ideia é verdadeira pragmaticamente falando na medida em que ela é entendida como sendo a mais vital para nós.

Se há qualquer vida que seja realmente melhor que a que devemos levar, e se há qualquer ideia que, em sendo acreditada, ajudar-nos-ia a levar tal vida, então seria realmente melhor para nós acreditar nessa ideia, a não ser que, na verdade, a crença que se lhe depositasse colidisse incidentalmente com outros benefícios vitais de maior vulto (JAMES, 1974, p. 21).

Com essas reflexões, percebemos que o pragmatista defende e escolhe as experiências mais humildes e maleáveis, sem preconceitos, reivindicando sempre as consequências práticas de uma ideia. “O pragmatista está disposto a tomar tudo, a seguir ou a lógica ou os sentimentos e a contar com as experiências mais pessoais e mais humildes” (JAMES, 1974, p. 22). O pragmatismo busca efusivamente uma concordância com a realidade concreta.

Faz jus ao espírito do pragmatismo, então, enfatizar repetida e efusivamente que ele não tem preconceitos, dogmas ou cânones rígidos, uma vez que ele nos inspira um pedagogia aberta, capaz de refletir sobre as demais realidades, sem prejulgamento algum. Isso nos parece bastante educativo e indicado para quem se encontra voltado tanto para a formação da própria mentalidade, como é o caso da constante formação do educador, quanto para o educando em si.

O pragmatismo, de fato, não tem quaisquer preconceitos, quaisquer dogmas obstrutivos, quaisquer cânones rígidos do que contará com prova. É completamente maleável. Acolherá qualquer hipótese, considerará qualquer evidência. Segue-se daí que no campo religioso mantém-se em grande vantagem, tanto sobre o empirismo positivista, com o seu pendor antiteológico, quanto sobre o racionalismo religioso, com o seu interesse exclusivo pelo remoto, pelo nobre, pelo simples e pelo abstrato no sentido da concepção (JAMES, 1974, p. 22).

Sendo assim, o único teste da verdade ou a única exigência pragmatista para a verdade é a opção por aquilo que melhor trabalha e conduz a uma vida mais adaptada. Valoriza aquilo que melhor agasalha aos reclames da experiência, sem deixar nada de lado, mas sim levando em conta e avaliando minuciosamente as circunstâncias à nossa volta.

Vale ressaltar ainda que, no pragmatismo, nada impede nem dispensa a teorização, mas de certo modo a rebaixa ao nível do aporte programático, cuja finalidade não é mais o domínio de um por si real e concreto, nem qualquer desvelamento da malha de determinações essenciais da efetividade material, mas a mobilização imediata de recursos com vistas ao êxito. No pragmatismo admite-se e entende-se que deve continuar havendo teoria, conformação ideal da realidade, prévia ideação da atividade, mas é bastante diferente do idealismo tradicional, bem como do materialismo, a teoria situa-se diretamente na ceara da instrumentalidade:

As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar. Não ficamos de costas para ela, movemo-nos adiante, e, na ocasião, fazemos a natureza retornar com sua ajuda. O pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar. Não sendo nada essencialmente novo, se harmoniza com muitas das tendências filosóficas antigas. Concorda com o nominalismo, por exemplo, sempre apelando para os particulares; com o utilitarismo, dando ênfase aos aspectos práticos; com o positivismo, em seu desdém pelas soluções verbais, pelas questões inúteis e pelas abstrações metafísicas. (JAMES, 1974, p. 12-13).

Diante de tamanha maleabilidade, entretanto, a noção aproximativa, relativa ou objetiva de verdade e a própria noção de verdade fica desfocada diante de tantas possibilidades de leituras, uma vez que o que é dito, por exemplo, da impossibilidade do absoluto em termos científicos, acaba por converter-se na afirmação da inexequibilidade da própria apreensão objetiva. O método pragmático leva em conta, de maneira bastante clara, a infinidade de teorias e leis das ciências humanas, reconhecendo as rivalidades entre elas a ponto de admitir que:

... nenhuma teoria é absolutamente uma transcrição da realidade, mas que qualquer delas pode, de certo ponto de vista, ser útil. Seu grande uso é sumariar os velhos fatos e apontar os novos. São apenas uma linguagem humana, uma taquigrafia conceitual, como se costuma chamá-las, nas quais escrevemos nossos informes sobre a natureza; e as línguas, como é bem conhecido, toleram muita escolha de expressão e muitos dialetos. (JAMES, 1974, p. 14).

A linguagem, no meio pragmático, tolera muitas escolhas de expressão, muitos dialetos e as diferentes experiências humanas são transformadas em linguagens diversas, expressas nas taquigrafias conceituais sem, entretanto, cair no ecletismo¹³.

As verdades aceitas de modo plural neste contexto têm pouco ou nada a ver com uma realidade pretensa que as transcenda materialmente, mas com as experiências e as crenças pessoais dos sujeitos, de forma que passam a compreender e aceitar como verdadeiro aquilo que seja definitivamente bom para o indivíduo:

A verdade é uma espécie de bem, e não, como usualmente se supõe, uma categoria de bem, e coordena com este. Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença, e bom, também, por razões fundamentadas e definitivas. Certamente deve-se admitir que, se não houvesse bem para a vida em

¹³ “Método filosófico que consiste em retirar dos diferentes sistemas de pensamento certos elementos ou teses para fundi-los num novo sistema. Também é uma escola de filosofia, cujo principal representante é Victor Cousin (1792-1867), que procurou construir uma doutrina escolhendo em outros sistemas as teses que lhe pareciam verdadeiras. O ecletismo é um método histórico que supõe uma filosofia avançada capaz de discernir o que há de verdadeiro e o que há de falso nas diversas doutrinas, e, após tê-las extraído e depurado pela análise e pela dialética, de dar a todas uma parte legítima numa doutrina melhor e mais ampla” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 78).

ideias verdadeiras, ou se o conhecimento delas fosse positivamente desvantajoso e as ideias falsas as únicas úteis, então a noção corrente de que a verdade é divina e preciosa, e a sua procura um dever, jamais poderia ter crescido ou se tornado um dogma. Em um mundo como este, nosso dever seria o de evitar a verdade, de preferência. Mas neste mundo, exatamente como certos alimentos não são somente agradáveis ao paladar, porém bons para os dentes, estômago e tecidos, assim certas ideias não são somente agradáveis ao pensamento, ou agradáveis como suporte de outras ideias que nos são caras, mas são também úteis às lutas práticas da vida. Se há qualquer vida que seja realmente melhor do que a devemos levar, e se há qualquer ideia que, em sendo acreditada, ajudarnos-ia a levar tal vida, então seria realmente melhor para nós acreditar nessa ideia, a não ser que, na verdade, a crença que se lhe depositasse colidisse incidentalmente com outros benefícios vitais de maior vulto. (JAMES, 1974, p. 21).

No pragmatismo então, a questão da verdade é encarada como uma crença de que algo é favorável à vida em relação a outro. Não entra na ceara da averiguação científica, mas da opção entre alternativas, escolhendo a mais plausível. Sendo assim, ela entra na lógica da conveniência e do sucesso que possa ser favorável e proporcione uma agradabilidade vital aos seres. Evitando ao máximo aquilo que seja desfavorável a uma existência tranquila. Poderíamos dizer que o pragmatista preza pela lei do menor esforço, elegendo a facilidade em detrimento de um esforço maior para se chegar ao concreto da vivência no desenrolar de sua prática. O pragmatismo entendido desse ponto de vista conduz para uma posição na qual podemos afirmar que:

... uma ideia é verdadeira na medida em que acreditar nela é proveitoso para nossas vidas. Isso é bom, pois, tanto quanto se aproveita, admite-se de bom grado. Se o que fazemos com seu auxílio é bom, deixaremos que a ideia em si seja boa com o que vem, pois estaremos melhor possuindo-a. Não é porém, um estranho abuso da palavra “verdade”, dir-se-á, chamar as ideias também de verdadeiras por essa razão? (JAMES, 1974, p. 20).

Os aspectos explicitados por James (1974) evidenciam as conexões teóricas com o utilitarismo¹⁴. Esta escola filosófica trabalha com o princípio de maximização da felicidade e a minimização da dor, logo, o foco do utilitarismo é a teleologia ou, em última instância, a finalidade e utilidade das ações. Desse modo, ao estabelecer os limites da impossibilidade de ditar o que é verdadeiro e falso, mas somente do que é útil ou de melhor valia para a vida, a verdade cai no campo do particular, na esfera subjetiva.

¹⁴ “Doutrina ética defendida sobretudo por J. Bentham e J.S. Mill. Na definição de Mill, ‘as ações são boas quando tendem a promover a felicidade, más quando tendem a promover o oposto da felicidade’. As ações, boas ou más, são consideradas assim do ponto de vista de suas consequências, sendo o objetivo de uma boa ação, de acordo com os princípios do utilitarismo, promover em maior grau o bem geral. As críticas ao utilitarismo geralmente apontam para a dificuldade de se estabelecer um critério de bem geral, para o fato de que essa doutrina aceita o sacrifício de uma minoria em nome do bem geral, e para a não-consideração das intenções e

Sendo assim, o pragmatismo focaliza uma abertura para as diferentes realidades, indo do material ao absoluto, no sentido hegeliano, quando se prega que o método pragmático, “se adapta melhor a cada parte da vida. (...). Se as ideias teológicas podem fazer isso, se a noção de Deus, em particular, prova que pode fazer isso, como pode o pragmatismo, em sua consciência, negar a existência de Deus?” (JAMES, 1974, p. 22). De um lado podemos dizer que não há no pragmatismo tanta conexão, apego ou filtro com o evolucionismo naturalista, levando em conta que o pragmatismo não recusa o estudo do sobrenatural que o naturalismo nega. Por outro lado, o entendimento “que alia uma descrição lógica da evolução natural, mediante a qual os processos, indistintamente, são descritos como variação da experiência a uma concepção dos indivíduos como portadores de disposições inatas, procura fornecer ao pragmatismo uma fundamentação *a priori*” (SILVA, 2010, p. 314).

A totalidade da experiência vivenciada no pragmatismo ao ser permeada pela multiplicidade do real concreto e do sobrenatural intransponível, materializa-se em momentos da natureza desvelando os seres no contato do experimento mútuo. A compreensão da natureza se dá na medida da qualidade da totalidade experimental e subjetiva do indivíduo, nos campos pessoal e social.

No entrelaçar do conjunto das atividades humanas permeadas pelas relações sociais, o processo evolutivo e cognitivo do ser vai se formando, de forma que o conjunto das relações sociais vão configurando o campo do ambiente em que os modos de comportamentos que provocam mentalidades que digladiam entre si para manterem e conservarem seus postos de comando.

Assim, os campos político, econômico, educacional e social são definidos. Os indivíduos são levados a uma forma de comportamento na teia das relações sociais gerando tendências e disposições inatas.

Nesse diapasão, concebe-se a realidade social objetiva como fruto das vontades individuais, conformadas coletivamente. Não se levam em consideração as mediações particulares, como a existência e a vigência das classes sociais. Essas são tomadas na sua aparência como mero contingente populacional e não formas de ser dos indivíduos. (SILVA, 2010, p. 315)

Como uma instituição social, portanto, entra neste contexto a figura do Estado democrático, aglutinando as diferentes forças que trazem à baila o processo histórico constituindo assim o tecido da vida democrática. Nessa ceara, das relações sociais e políticas,

motivos nos quais a ação se baseia, levando em conta apenas seus efeitos e consequências” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 267).

constitui papel essencial do Estado democrático promover de forma equitativa a justiça social e a plena realização dos indivíduos. “O estado deve garantir a livre expansão das potencialidades dos indivíduos, garantindo a eles oportunidades iguais. Naturaliza as diferenças de condições, engendradas pela divisão social do trabalho, qualificando-as de diferenças de aptidão” (SILVA, 2010, p. 315). Olhando assim, o método pragmático vem como um recurso em que proporciona aos indivíduos compreenderem que no campo da vida prática, cabe a cada um buscar o seu espaço e ao Estado democrático favorecer a conquista desse espaço para todos os indivíduos.

A democracia assim concebida é um valor e não uma forma política. Posição essa que não é solitária no tempo, porquanto no presente ainda se a observe como modo dominante. Como contrafação da vida social que distancia e contrapõem os indivíduos, a linguagem dominante da politicidade, os *valores democráticos*, aparecem como último horizonte moral e o Estado como único recurso frente à desigualdade natural dos homens. (...). O mundo capitalista em sua feição própria aparece ao ponto de vista político como um processo no qual se opõem princípios universais e relações econômicas. Desse modo, os ideais surgem à representação cotidiana, e política, como promessas não cumpridas ou como possibilidades sabotadas pelas condições econômicas. Difícil não ver aqui as semelhanças com a crítica anisiana da intervenção indevida das determinações socioeconômicas que impedem o florescimento da vida democrática (SILVA, 2010, p. 315-316).

Compreendemos assim, que essas intervenções indevidas das determinações econômicas que impedem o florescimento da vida democrática foi o foco de combate principal por Anísio Teixeira, como um bom pragmático, no combate ao dualismo elitista da vida educacional do Brasil. Uma vez que ele, como intelectual percebia com exatidão que no Brasil reinava exatamente o interesse econômico em manter um grupo subjogado em detrimento de outro, na medida em que uma casta tinha educação de qualidade para manter-se elitizada, enquanto outra casta conseguia apenas o aprendizado suficiente para o trabalho subalterno. E, mesmo que lutasse para romper com esse círculo vicioso do poder dominante, a sua luta era sufocada pelo sistema reinante. Vejamos então um pouco da trajetória de Anísio Teixeira.

1.3. Trajetória de Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 na cidade de Caetité, sertão da Bahia, filho de Diocleciano Teixeira e de dona Anna Spínola, a terceira das irmãs, casada com Diocleciano Teixeira. Estudou no Colégio São Luiz, educandário dos jesuítas em sua cidade natal. “De Caetité, com o irmão Jaime, transferiu-se para o Colégio Antônio Vieira, em

Salvador, onde chegou precedido do conceito de estudante notável” (FILHO, 2000, p.12). Depois da passagem memorável, no Colégio Antônio Vieira, Anísio foi para o Rio de Janeiro, onde se diplomou em Direito, retornando para a Bahia mantendo o prestígio que conquistara. “Na verdade não havia inteligência mais luminosa, inquieta, resplandecente. Nele, tudo exprimia o talento de um ser privilegiado” (FILHO, 2000, p. 11). Anísio Teixeira viveu sob a influência dos jesuítas, participando do Círculo Católico de Estudos. Congregado Mariano, e zeloso membro da Liga da Comunhão Frequente.

Convivendo com aquela inteligência rara, tendo à frente o padre Luís Gonzaga Cabral, grande humanista, famoso orador sacro, os jesuítas pretendiam conquistar para a Companhia de Jesus o estudante excepcional. O próprio Anísio, por longo tempo, entre altos e baixos, oscilava entre a fé e a dúvida. “A hipótese de ingressar na Companhia significou para Anísio longa batalha íntima, da qual, cada um a seu modo, participaram, além dele, o padre Cabral e o velho Diocleciano” (FILHO, 2000, p. 12).

Sobre as características físicas de Anísio, diz-se que era magro, pequeno de estatura, irrequieto, olhos muito vivos, e portador de comunicante jovialidade, estava ali o jovem que viria destacar-se em sua geração com extraordinário valor humano. Conta o seu colega de colégio, Faria Góes Sobrinho, que os padres jesuítas, cada um na sua matéria: química, matemática, biologia, geografia, literatura, o queria na sua especialidade, todos eles encantados pela sua cintilante inteligência. Entretanto, o padre Cabral o queria jesuíta (FILHO, 2000, p. 13). O motivo de seu pai Diocleciano o mandar para o Rio de Janeiro foi exatamente porque percebera o que significaria ele permanecer na Bahia e correr o risco de se tornar jesuíta, coisa que ele jamais admitia ao seu filho.

Sobre o seu desejo de ser jesuíta, o seu colega de faculdade de Direito, Pedro Calmon, evocou: “Alguns de nós eram endiabrados: ele era puro. Sonhávamos com a vida: ele sonhava com a eternidade. Queríamos ser urgentemente bacharéis. E ele jesuíta. Consultávamos obstinadamente o Código. Ele abismava-se na Suma Teológica de São Tomás de Aquino” (FILHO, 2000, p. 17). Ele chegou a passar férias em sua cidade natal com o padre Cabral para ver se conseguiria o consentimento de seu pai, mas tudo foi em vão. O seu pai o queria promotor público e possivelmente um político. E Anísio entregava tudo à vontade de Deus. “Deixemos que Deus trabalhe e tudo poderá mudar’. Enquanto Deus tardava, Diocleciano acalentava as futuras glórias políticas do filho. No sertão, o poder político era tudo: segurança, tranquilidade, fortuna, consideração social. Anísio, certamente, podia sonhar com o parlamento” (FILHO, 2000, p. 20).

Após alguns meses de férias em Caetité, vencido no propósito de ingressar na Companhia de Jesus, Anísio deixou o sertão para iniciar a sua carreira como bacharel em Direito. No início do ano de 1924, o jovem bacharel chegara a Salvador, candidato a uma vaga de promotor público, possivelmente nas vizinhanças de Caetité. Procurou o governador Góes Calmon de quem esperava a nomeação. Com efeito, Hermes Lima, seu colega de internato no Colégio Antônio Vieira e depois no Rio, já com a pasta do Gabinete Civil, sugeriu ao governador que levasse Anísio para a Diretoria de Instrução. Ao ser convidado, Anísio recusou por se sentir despreparado para tal função. Entretanto, tornou-se amigo do governador. Este, ao conhecer um de seus dois textos publicado, em um jornalzinho de Caetité, recebeu o impacto daquele fluxo de ideias que foi decisivo e profético e, no novo encontro com Anísio pondera:

‘Decidi, quero-o para meu Diretor da Instrução Pública’. Calmon era desses cuja palavra, imperiosa, não deixava margem a qualquer ponderação ou objeção. Para Anísio, pouco afeito aos problemas educacionais, a surpresa era total. Para Calmon, empenhado em renovar quadros e convocar os melhores, Anísio era a dádiva do céu. Dádiva não apenas para a Bahia, mas para o Brasil. Naquele instante, inesperadamente nascia o educador (FILHO, 2000, p. 21).

Anísio foi preparado desde muito cedo, com estudo severo, a compreender as razões das diferenças sociais e a promover a busca pela educação de qualidade em nosso país. Todavia, o que estava em jogo não era o fato de ser um jovem de 23 anos para um cargo tão importante, mas o essencial do evento, a vocação de filósofo da educação preparado com estudos tão severos desde a adolescência nos jesuítas, para um campo imensamente necessário como a educação.

Com a sua visão de filósofo da educação, à frente desse cargo, ocupado até 1928, “Anísio Teixeira conduziu uma reforma educacional, no Estado da Bahia, que se tornou uma referência regional e que o projetou no cenário nacional em função de suas propostas inovadoras” (PAGNI, 2008, p. 20). Diante dos problemas como as singularidades regionais e as desigualdades do sistema educacional oriundas de uma sociedade oligarca, as dificuldades financeiras, bem como a prática pedagógica que nutria o educador de uma autoridade cega e hábitos mecânicos de ensino, Anísio, tomando ciência desse ponto de vista:

... adotou medidas drásticas, com um rigorismo e uma pedagogia tipicamente doutrinária, reforçando a autoridade do poder público e os valores estabelecidos na ordem civil existente. Contudo, ao inteirar-se da literatura educacional produzida em outros países, (...), Anísio Teixeira muda a sua atitude filosófica e confere outro sentido político e pedagógico à reforma educacional do Estado da Bahia (PAGNI, 2008, p. 21).

Não era de se admirar que no início de sua carreira tivesse uma postura drástica uma vez que estava imbuído da doutrina pedagógica católica e de sua formação acadêmica obtida no curso de Ciências Jurídicas, aprofundando conhecimentos de Filosofia Clássica e da Sociologia da época. Entretanto, Anísio Teixeira era um homem antecipado aos homens de seu tempo no modo de resolver os problemas brasileiros, optando por uma renovação de métodos mais apolíticos que políticos de ação, sua preocupação era modernização social para o Brasil. Apolíticos no sentido de que apesar de estar diretamente ocupando um cargo de indicação política, tinha uma visão além daquela costumeira de aliar aos privilégios da política partidarista apoderando dessa situação sem se preocupar com progresso do país. Não ele, como disse ‘era um homem antecipado aos homens de seu tempo’, isto é, via para além do imediatamente dado e ia sempre à busca da efetivação de uma democratização do país por meio da educação para todos. Preocupado em melhorar sempre mais sua visão sobre educação, se afastou da Direção Geral da Instrução Pública da Bahia para visitar algumas escolas dos Estados Unidos. Ele registrou as impressões de sua visita no relatório denominado *Aspectos Americanos de Educação*. Entre essas impressões estão as de que “se alguma lição tem a América a dar ao mundo, se algum grande ideal sustenta a sua civilização e dá vigor e sentido à sua obra – essa lição e esse ideal se consubstancia em democracia” (TEIXEIRA, 2006a, p. 49). Anísio ao aproximar do pragmatismo deweyano distancia-se do conservadorismo europeu no qual fora educado nos colégios jesuítas.

“Recatado, discreto, mais de livros do que de festas, era ele vivo contraste com a juventude boêmia de que a Bahia era pródiga” (FILHO, 2000, p. 22). Anísio Teixeira, morando em uma pensão em Salvador, enquanto ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública, vivia cercado de personalidades e de livros. A tranquilidade não convive com os reformadores. Mesmo que ele não fosse um revolucionário, carregava em si o desejo de reformar, era contrário à rotina, à imobilidade, mas esforçava-se constantemente em busca do aprimoramento. “Inspetor Geral da Instrução, esse o cargo no qual iniciou a carreira de educador, Anísio conservou a inquietação sempre disposto a inovar e reformar” (FILHO, 2000, p. 24). Anísio não se tornou missionário jesuíta, mas sacudiu a educação com a fé de um missionário.

Inicialmente elaborou amplo Projeto de Lei, para modernizar e ampliar o ensino. Transformado em lei em 1925, o projeto suscitou veementes debates no legislativo estadual. (...) Enquanto em São Paulo se defendia a alfabetização em massa, apressada, na Bahia, (...), pretendia-se ir além da simples alfabetização. (...). Não se tratava, portanto, de alfabetizar em massa, mas sim de educar maior número de crianças, para que adquirissem o maior número de conhecimentos na

melhor escolha permitida. E isso era inovação na Bahia. Eram muitas, aliás, as faces novas da reforma, que além do problema da participação dos municípios, cuidava da Escola Primária Superior, do Ensino Médio, do Ensino Normal e Profissional, e do professorado. Quase uma revolução (FILHO, 2000, p. 24).

Tratava-se da lei nº 1846 de 14/08/1925. “Nela, como no Relatório Anual que apresentou ao governador Góes Calmon, em abril desse ano, defendia a concepção de que a escola deveria oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais, e de ação” (SANTOS, 2010). Percebemos a constante busca de Anísio, da mesma forma que de Dewey, para a consolidação de uma escola pública e democrática. Esta sua visão, certamente, vem de sua rica formação recebida nos colégios jesuítas, tidas como valores nobres a serem disponibilizados a todos no nível público, já que o acesso aos colégios jesuítas era para uma pequena parcela abastada da sociedade como no seu caso que era filho de um médico e senador. Mesmo trabalhando na educação, não esqueceu a Igreja, procurando, em Salvador, o Arcebispo D. Augusto Álvaro da Silva. E, no seu apostolado leigo, fez-se um colaborador fiel, entregando-se de corpo e alma às tarefas de educação.

Vimos assim que, Anísio Teixeira, foi um homem de alma nobre e espírito corajoso, não mediu esforços na constante luta em busca de caminhos que pudesse reformar, modernizar e melhorar a situação da educação no Brasil.

1.4. O contato de Anísio Teixeira com a realidade educacional brasileira

Para iniciar as reflexões em torno da aproximação de Anísio Teixeira com a realidade educacional brasileira, faz-se necessário discutir sua compreensão de educação. Sabemos que ao debruçar sobre as questões educacionais, em seu primeiro contato com a educação, enquanto Diretor Geral da Educação no Estado da Bahia, Anísio Teixeira tinha como ferramenta teórica a sua formação marcada pela doutrina católica obtida nos colégios jesuítas e a sua graduação em direito. Nesta última, tendo contato com a Filosofia Clássica e Sociologia, fortemente marcadas pelo positivismo¹⁵ e evolucionismo¹⁶. Reforçando o que já dissemos anteriormente, o educador Anísio Teixeira iniciou a sua carreira na educação, adotando uma pedagogia fortemente doutrinária. “Desse ponto de vista, ele adotou medidas drásticas, com um rigorismo e uma pedagogia tipicamente doutrinários, reforçando a

¹⁵ “Doutrina filosófica de Auguste Comte, segundo a qual só seria fecundo o método das ciências positivas, vinculadas à pesquisa das leis. Assim se excluiria – como sendo sem valor – a pesquisa metafísica, em busca da natureza íntima das coisas” (RUSS, 1994, p. 222).

¹⁶ “Doutrina filosófica segundo a qual a evolução constitui a lei geral dos seres (matéria, vida, espírito e sociedades), capaz de reger, por conseguinte, tanto as ciências quanto a própria moral” (JAPIASSÚ, 1996, p. 95).

autoridade do poder público e os valores estabelecidos na ordem civil existente” (PAGNI, 2008, p. 21). Essa pedagogia doutrinária consistia na sua concepção de educação até esse momento.

Entretanto, ao deparar com a literatura educacional de outros países e se dar conta de que ele poderia alargar a sua visão, Anísio Teixeira faz um deslocamento de eixo na sua atitude filosófico-educacional e atribuiu outro sentido político e pedagógico à sua conduta enquanto educador e gestor da educação, adotando uma postura diferente frente à reforma educacional do Estado da Bahia.

Na verdade, há no autor uma reconstrução de identidade ou construção de uma nova identidade, em que a junção da sua experiência na gestão pública da educação bem como a sua formação recebida nos colégios jesuítas serviram “não só como instrumento de reinterpretação da vida, mas também como força de legitimação da sua nova opção e reconstrução da identidade. (...) isto é, demarcar uma nova base social ou um contexto que não só reconhecesse a sua mudança, mas também reforçasse sua nova identidade” (NUNES, 2000, p. 559). Anísio optou por realizar o seu projeto na e para a sociedade.

Nesta perspectiva de seu trabalho social, sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como secretário da Educação e Saúde, sobretudo no Rio de Janeiro, nos anos 30, e em Salvador, nos anos 50, uma intervenção sobre a educação das classes populares no espaço da cidade.

O caráter dessa intervenção é de capital importância para compreendermos 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.

A nova maneira de Anísio Teixeira entender a educação se deu a partir da leitura que ele fez da obra *Méthodes Américaines d'Éducation* (Métodos Americanos de Educação), de Omer Buyse. Sendo, dessa maneira, os Estados Unidos o país pelo qual Anísio se interessou para compreender o fenômeno educacional. Anísio Teixeira sentiu tão impulsionado em aprofundar os seus conhecimentos educacionais nos Estados Unidos que chegou a se afastar do cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia para visitar algumas escolas nos Estados Unidos.

Ao retornar de lá escreve o relatório *Aspectos Americanos de Educação*, apresentado ao governo da Bahia em 1928, quando da sua publicação pela imprensa oficial e, dentre as suas observações acentuam-se quatro pontos que caracterizam os colégios americanos: “edifícios vastos e apropriados; métodos de ensino práticos; um currículo flexível e rico, com extraordinária variedade de cursos; e uma vida de estudantes variada, promovendo grande atividade coletiva”¹⁷. Foi esse o quadro da realidade escolar que Anísio Teixeira visualizou nos Estados Unidos e lutou para reproduzir no Brasil, com escolas bem estruturadas para todos.

Atenção especial deve ser dada aos comentários de Anísio ainda sobre a integração dos métodos ativos e progressivos da educação americana com os métodos de precisão, rendimento e organização que governam a máquina industrial, o comércio e a burocracia dos Estados Unidos naquela época, bem como aos contrastes que estabelece entre esta unidade da moderna civilização norte-americana e a situação brasileira, também da época da viagem.

Desse modo, houve uma reorganização interna em Anísio Teixeira. Da sua formação jesuítica, houve uma conversão às avessas revivendo, nos moldes laicos, o que viveu nos colégios católicos de Caetitê e de Salvador aonde estudara. E o autor vivia um inevitável sentimento forte ante uma causa religiosa que o ultrapassava. “A reorganização interna pela qual passou sacudiu esse sentimento, mas não o eliminou. Quando muito, o transferiu para outros significados, em que a causa religiosa foi substituída por uma nova cruzada: a educação” (NUNES, 2000, p. 562).

Com a opção conscientemente amadurecida pela educação como uma nova cruzada como acima afirmou Clarice Nunes (2000), Anísio Teixeira, de posse dos fundamentos da filosofia da educação, devido ao seu contato com a literatura de John Dewey, aponta o seu sentido atual de educação, ponderando que a educação é o processo pelo qual a vida social se perpetua e que ela deve ser o processo natural de participação na vida coletiva e a escola é apenas a agência especial composta por especialistas -, que são os professores -, para tornar possível a educação. Confirmamos essas asserções nas próprias palavras de Anísio Teixeira:

Em derradeira análise, educação é o processo por que a vida social se perpetua. A circunstância de estarmos condenados a um constante renovamento da vida pelo nascimento e morte, cria-nos a necessidade de uma continua transmissão de valores sociais e morais a que se chama educação. (...). A criança cresce participando progressivamente da atividade do adulto, educando-se. Essa participação, essa posse de coisas em comum, é, em essência, o alvo e o objetivo da educação. Tornar a criança um membro da sociedade e membro com plenos

¹⁷ Síntese disponível no site da biblioteca virtual Anísio Teixeira, acerca de sua viagem aos EUA, em 1927.

direitos e plena eficiência, é tudo o que busca realizar a educação. (...). Mas, educação deve ser o processo natural de participação na vida coletiva. A escola surge como uma agência especial e expressa para produzir um resultado que a direta participação na vida social tornou, devido à sua complexidade, precária ou impossível (TEIXEIRA, 2006a, p. 31-32).

O contato com estas palavras de Anísio Teixeira possibilita constatar o que ele passou a entender por educação bem como a sua finalidade. Ele é bastante claro ao ressaltar o papel social da educação no sentido de que ela se dá como um processo natural de participação do educando na vida social e coletiva e que a escola é o complemento da educação que recebemos permanentemente da sociedade.

Tendo explorado anteriormente, no decorrer do primeiro item deste capítulo sobre o processo de reconstrução da experiência, tanto de maneira geral, quanto na teoria de Anísio Teixeira aplicada ao Brasil; aqui, de maneira mais genuína, vejamos o conceito de educação que nos traz o autor:

Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (...). Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente (TEIXEIRA, 1980, 116).

Sendo assim, como esclarece o próprio autor, ele reforça que ‘a educação se dá por meio das experiências vividas de forma inteligente’, isto é, experiências refletidas com criticidade. Anísio Teixeira reflete filosoficamente a teoria deweyana de educação para fazer entender que vida e experiência educacional acontecem simultaneamente, isto é, ao mesmo tempo em que o sujeito se educa, vive a educação. Sendo assim, o resultado da educação coincide com o seu processo educativo do mesmo modo que a finalidade da vida coincide com o viver. E, esse processo educacional se dá ao longo da vida: “Seja a infância, a idade adulta, seja a velhice – todas participam ou pode participar do caráter educativo de suas experiências” (TEIXEIRA, 1980, p. 117).

Dito de outra forma, a educação é processual e ela acontece ao longo do viver. A formação contínua dos profissionais da educação é condição essencial para o êxito da educação, uma vez que a participação do caráter educativo das experiências vividas se dá ao longo da vida e, não somente, ao longo da graduação, por exemplo. Argumentamos que é na medida em que o ser humano se educa na busca de compreender os seus direitos e exercer a cidadania, então, há contribuição para a criação de uma cultura que favorecerá a formação de uma mentalidade para o fomento uma educação democrática de qualidade.

A educação é, então, uma mediação para a efetivação da genuína cidadania, partindo de escolas públicas bem equipadas. Evidente que escolas privadas também podem e devem exercer esta atribuição democrática, logo, não é pelo fato de que Anísio buscou a validade de uma escola pública que haveria o distanciamento do sentido de uma escola privada. No geral, ambas devem percorrer o mesmo propósito, o da qualidade da educação para os cidadãos. Isso será possível mediante o compromisso dos agentes sociais com a educação democrática e pública de qualidade.

Essa tarefa de conquista da educação de qualidade exige uma interlocução com uma perspectiva de educação que leve em conta os nossos tempos, enfatizando a necessidade de atenção às metodologias tecnológicas da atualidade e o como lançar mãos de uma linguagem compatível com os tempos hodiernos. É na busca de elencar e discutir os desafios desta educação que procuramos responder a nossa pergunta da dissertação, em especial no terceiro capítulo. Linguagem essa que seja capaz de estabelecer comunicação com os problemas sociais nos quais os indivíduos envolvidos no processo educacional sejam capazes de refletir socialmente e tirar as suas próprias conclusões, sem que sejam levados por opiniões simplesmente porque são socialmente aceitas, mesmo que essas não sejam as mais razoáveis.

O processo educacional, conforme propõe a pedagogia de Anísio Teixeira, possibilitará ao homem ser capaz de construir-se a si mesmo. “Educar pois, importa em dirigir o educando, com o seu pleno assentimento e a sua plena participação mental, para o exercício adequado de suas próprias tendências e atividades” (TEIXEIRA, 2006a, p. 36). A efetivação dessa educação possibilitará um país que avance cada vez mais no crescimento educacional. E, na medida em que avança alcançará uma posição que aponta mais e mais para a defesa de uma educação democrática e pública de qualidade.

1.5. Anísio Teixeira na luta pela educação democrática e pública de qualidade

Conforme podemos ver novamente, [pois já citamos literalmente este fragmento, para corroborar outra fala]: “nenhum sistema escolar se pode organizar se o povo não tem visão político-social suficientemente larga e ampla para perceber que a escola é, por excelência, o instrumento da conquista e defesa de seus direitos essenciais” (TEIXEIRA, 2007c, p. 220). É com essa visão acerca da importância da escola para a formação social do cidadão que Anísio Teixeira dedica a sua vida lutando para que todos os brasileiros tenham acesso à educação

pública e que ela seja realmente proporcionada por meio de uma escola de qualidade¹⁸. Quando referimos à escola de qualidade, estamos entendendo com o pensamento de Anísio Teixeira em que reivindica uma escola pública e rica para o Brasil. “Essa nova escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servi com eficiência dentro do País” (TEIXEIRA, 2007b, p. 222).

Por causa de sua luta, Anísio Teixeira sofreu muitos ataques políticos. Quando dirigia e liderava os “órgãos estratégicos de pesquisa, formação e disseminação educacional como o INEP, a CAPES e o CBP/CRPEs, [ele] se impôs como a figura central da educação brasileira na década de 1950” (SAVIANI, 2008, p. 286). Anísio Teixeira foi vítima de muitas ofensas e provocações, por parte da ala que saía em defesa de uma educação conservadora, acusando-o de defender o monopólio estatal da educação. Essa ala, liderada pela Igreja Católica, “acusa-o de comunista e procura aproximar o pragmatismo de Dewey do marxismo” (SAVIANI, 2008, p. 287). Anísio Teixeira fez, entretanto, inúmeras manifestações esclarecendo as suas ideias. Ele faz isso,

..., evidenciando suas convicções contrárias às diferentes formas de violência na vida social e política; manifestando sua discordância do postulado da luta de classes; reiterando à exaustão que jamais defendeu o monopólio estatal da educação; insistindo em seu respeito pela escola particular, a ponto de chegar mesmo a “sonhar com uma escola particular, que seja realmente livre e particular”, como escreveu em carta de 14 de abril de 1958, dirigida a Dom Augusto da Silva, cardeal da Bahia (SAVIANI, 2008, p. 287).

Não obstante, suas explicações, o que estava em jogo não era as suas ideias, mas a sua pessoa e o perigo que ele representava ao reivindicar uma escola que estava explícita na sua conferência: “a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita” (SAVIANI, 2008, p. 288). E diante dessa posição de Anísio Teixeira, a ala conservadora da Igreja Católica entendeu que a universalização da escola pública não deixaria espaço para outro tipo de escola e concluiu que os defensores da escola pública eram adeptos do comunismo e do socialismo, partindo assim, para um ataque cego e virulento contra ele e seus companheiros.

Em resposta a essa situação, do lado da escola pública, um expressivo número de intelectuais dividia-se em três correntes básicas denominadas: liberal-idealista, liderada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* e os professores de filosofia e história da educação da USP.

¹⁸ Essa expressão escola de qualidade aparece no bojo de todo o texto e quando referimos à escola de qualidade, estamos entendendo-a sob a perspectiva do pensamento de Anísio Teixeira em que reivindica uma nova escola pública para o Brasil.

“Para essa corrente o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo por fim a autonomia ética” (SAVIANI, 2008, p. 289). Para essa corrente, à educação caberia conduzir o homem da sua animalidade para a sua humanidade. A outra corrente é de tendência socialista, encabeçada pelo professor Florestan Fernandes. “A tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada” (SAVIANI, 2008, p. 290); ainda outra tendência – que, na verdade era a segunda, na ordem de sucessão -, a qual já estudamos mais fortemente no início deste texto, que é a liberal-pragmatista, ela é representada pelos signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova [que trataremos no capítulo seguinte] e que trava o conflito escola pública verso escola privada. Dentre seus principais representantes encontram-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho.

Anísio Teixeira tinha a sua ação situada no terreno das necessidades práticas, valorizando sempre a *práxis* para a efetivação da experiência e da ação e, o quanto pode, fomentou a luta em prol da educação pública para todos.

As ações de Anísio Teixeira dividiram-se de modo sempre intenso, entre a expansão da matrícula e o aprimoramento do ensino. A luta pela educação de qualidade para todos se faz na medida em que a sociedade tem conhecimento de que o direito à igualdade de acesso a uma educação de qualidade é para todos.

Só então passam a ter sentido as formulações legais da identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais perante a lei, primeiro; depois, iguais em face das oportunidades que a nação oferece. A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo *direito* à educação e pela *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos (TEIXEIRA, 2009, p. 61).

Na medida em que essa consciência polícia acerca da reivindicação de um sistema de educação que proporcione a igualdade de condições no sentido de proporcionar a todos uma educação de qualidade, aí estaremos fazendo jus ao pensamento e estudo da obra de Anísio Teixeira.

Na época de Anísio Teixeira, existiam professores sem a devida habilitação para o ensino nas séries em que atuavam. Hoje, tem-se muitos professores habilitados, mas, em um sistema que produz um educador com formação deficiente¹⁹,

Sobre sua indignação em relação à situação da educação no país, pondera:

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância. Revolta-me saber que dos cinco milhões que estão na escola, apenas 450.000 conseguem chegar à 4ª série, todos os demais ficando frustrados mentalmente e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial e alcançarem um padrão de vida de simples decência humana. Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para a educação, dispensado em subvenções de toda natureza a atividades educacionais sem nexos, nem ordem, puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras (*apud.*, SANTOS, 2010).

A atualidade de Anísio Teixeira é marcante considerando os números de hoje²⁰ são muito diferentes quanto ao acesso à escola e permanência na mesma, sobretudo porque a população é outra.

Anísio a defender um homem em permanente evolução. “E o critério para esse permanente evoluir, é um permanente experimentar, é o da vida do homem no mundo, entendida como o processo ininterruptamente ascensional para uma maior largueza e uma maior altura” (TEIXEIRA, 2007, p. 39). Anísio desejava e lutava para que a vida de todos os homens fosse cada vez mais rica, alta, ampla e livre. Essa era a concepção democrática exigida para a vida humana propugnada pela educação democrática nos moldes anisianos, vejamos o que escreve Anísio Teixeira sobre a educação democrática de acordo como ele a concebe nos moldes americanos:

Desta sorte, a democracia americana pressupõe três fatos fundamentais: a) que todos os homens têm completo direito a uma perfeita participação nas formas mais altas de vida social, o que envolve direito à igual oportunidade econômica e igual oportunidade educativa; b) que a vida neste planeta está sujeita às leis ordinárias de evolução, sendo a progressiva libertação do homem, dentro das suas condições naturais de vida, uma questão de esforço, de experiência e de ascensional ajustamento; c) que o homem pela largueza do seu coeficiente de educabilidade e pelo seu poder de controle sobre as causas naturais que lhe dá o

¹⁹ Acerca dos motivos da formação deficiente dos professores, na atualidade, trataremos juntamente com a discussão da gestão democrática da educação pública, que aparece mais adiante.

²⁰ “Dados consolidados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados nesta segunda-feira (30/11/2009) mostram que o número de alunos matriculados na escola caiu 1,2% em 2008 em comparação a 2007: o que significa 652.416 estudantes a menos. No total, o Brasil tem 52.580.452 estudantes matriculados em 197.468 estabelecimentos de ensino. Os indicadores foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC). Uma minoria estuda na rede privada: são 7.309.742 alunos (ou 13,9%) em escolas particulares. Entre os 45.270.710 estudantes (86,1% do total) que estão na rede pública, quase metade (46,2%) é atendida por escolas municipais”. (GAZETA DO POVO, 2010). No mesmo jornal, em 03/11/2011, referindo-se ao Estado do Paraná, aparece como chamada: “134 cidades têm evasão escolar acima da média”. Na continuidade da matéria, lê-se: “Um terço das cidades do Paraná têm índice de evasão escolar superior à média nacional que é de 10,3% no ensino médio e de 31,1% no fundamental. (...), apesar dos avanços registrados nos últimos anos – as taxas caem significativamente desde 2006”.

conhecimento, vai-se tornando, cada vez mais, senhor e juiz do seu destino na terra (TEIXEIRA, 2007a, p. 39).

Por estas palavras de Anísio a respeito do que ele pensa para o homem democrático, imaginamos quão amplos serão os desafios que o governo e o profissional da educação têm pela frente na lapidação/construção desse homem. Vale ressaltar que Anísio Teixeira utiliza-se da premissa universal ao defender que 'todos' os homens têm completo direito na participação das formas mais altas da vida social. A partir de uma leitura mais apurada, percebemos que ele não somente defende que todos os homens tenham direito de acesso a uma boa educação, mas, o não dito da fala de Anísio Teixeira é que o processo educacional seja capaz de capacitar o homem para a mais alta vida social. Isso sugere que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade. E, como ele mesmo defende a seguir, argumentamos que seja necessário que a escola e educadores sejam dedicados e eficientes, que pela largueza do coeficiente de educabilidade, conduza o educando a galgar a capacidade de ser senhor e juiz de seu destino na terra.

Vimos que Anísio Teixeira lança mão também de uma expressão sutil dizendo que é uma questão de esforço, de experiência e de 'ascensional ajustamento'. Este último termo é perfeito para percebermos a fineza e lucidez de Anísio Teixeira ao reivindicar, já naquela época, uma qualidade educacional tamanha para todos os homens.

O educador John Dewey a respeito do homem que se deseja lapidar pelo processo educacional democrático, pondera que: “é aquele que leva o indivíduo a crescer, e crescer é realizar-se mais amplamente em suas potencialidades” (TEIXEIRA, 2006b, p. 42). Esse realizar-se amplamente refere-se a fornecer as condições ao homem para o desenvolvimento constante de suas potencialidades.

É de bom alvitre ressaltar que para Anísio Teixeira esse crescimento do homem se dá essencialmente em sociedade. Ou seja, o indivíduo cresce na medida em que os membros da sociedade crescem. Neste sentido, insere-se o papel do educador, com o seu trabalho como agente social transformador é que contribuirá no processo do crescimento humano. Nesse processo educacional democrático, tanto no desejo de Dewey como de Anísio Teixeira, indistintamente, todos deverão ter acesso à educação de qualidade.

O contraponto dessa proposta liberal, da riqueza escolar com esse parâmetro de elevado padrão de qualidade defendido pela proposta liberal da qual Anísio Teixeira é defensor é severamente criticado por Dermeval Saviani, ao apontar que a proposta liberal, na defesa da escola pública, acabou por cair na armadilha desta ilusão liberal.

No livro *Escola e Democracia*, referindo-se ao texto “A defesa da escola pública”, que não aparece na mesma obra por falta de espaço, argumenta: “no referido texto, empenho-me em demarcar a perspectiva burguesa da perspectiva socialista, explicitando os limites da concepção liberal na defesa da escola pública e registrando com o próprio movimento popular acabou por cair na armadilha da ‘ilusão liberal’ (SAVIANI, 2009, p. xxvii). Os limites da concepção liberal a que se refere Saviani, são fortemente contrapostos com a intencionalidade de apologia do método tradicional de ensino, focado em uma perspectiva que poderíamos dizer conteudista. Ele assevera que a escola nova que é derivada de uma proposta liberal não é democrática por pautar no tratamento diferencial ao aluno, abandonando a busca da igualdade em nome da democracia, mas que na verdade, beneficia pequenos grupos burgueses. Pondera ele:

..., o abandono da busca da igualdade é justificado em nome da democracia”. (...). E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas constituíram-se em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. (SAVIANI, 2009, p. 44).

Entretanto, podemos responder que ao criticar a proposta liberal que focaliza a liberdade do aluno e fazer apologia ao método tradicional, priorizando o conteúdo, cai-se no mesmo patamar de exclusão. Argumentamos que não se pode excluir uma modalidade educativa em detrimento de outra, julgando que ela não tenha nada de positivo e que a outra é totalmente correta. Sabemos que se o conteúdo é importantíssimamente defendido pela escola tradicional, a experiência prática bastante valorizada na proposta liberal, facilita ao aluno um pensar por si, conduzindo ao exercício da criticidade, também merece o seu lugar, o seu espaço no processo de aquisição do conhecimento. Entendemos que a justa medida é o ponto de apoio da equidade. O papel conservador da educação rejeita as possibilidades democráticas da escola mais radicais, mesmo se esta fosse estruturada em padrões divergentes:

Se o processo escolar tem força para padronizar e formatar nos atuais modelos, por que não teria força para liberar, potencializar, expandir, se fosse proposto em bases diferentes? A força dos processos educativos só funciona no sentido negativo? Para onde irá este poder, aceito pelos próprios autores, se a escola estruturar-se de outra maneira? Onde há uma negatividade, deve haver uma

positividade subjacente. Esta discussão não é uma mera especulação teórica, pois as concepções restritivas sobre a educação, no senso comum e na teoria, exercem forte influência sobre a ação dos agentes educacionais. Não somente a lógica mostra esta contradição. Há também evidências práticas, demonstrando que as possibilidades democráticas da educação não são resultado de um ingênuo otimismo pedagógico, tampouco produto de fantasias humanistas (MOGILKA, 2003).

A crítica à proposta liberal aparece no sentido de que, na verdade ela não é democrática, argumentando que quanto mais se falou em democracia na escola, menos ela foi democrática. Defende a disciplina e o uso da disciplina como um meio de garantir o conhecimento e de absorção dos conteúdos mais ricos. Nesse ponto de vista, centraliza o papel do professor no processo de ensino aprendizagem.

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de mais ricos, (...), de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. (...). O papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. É nesse sentido que digo que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 2009, p. 45).

Por parte do argumento contra a escola liberal, Saviani, pondera que na montagem do aparelho escolar, o sistema tradicional de ensino, estava a serviço da participação democrática, por mais que não se falasse em democracia no interior da escola e os professores, no uso de sua autoridade, “usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade” (SAVIANI, 2009, p. 45). Para não delongarmos muito, mas somente mostrar que há quem pense de outra forma, acusando a proposta liberal de falsa e consolidadora do poder burguês, mostramos nas próprias palavras de Saviani ao argumentar que a escola nova, [sendo liberal], pintou o método tradicional de pré-científico, medieval e dogmático. Assevera o autor:

..., essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino que predomina até hoje nas escolas, constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, se aciona a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2009, p. 39-40).

Nesta visão de contraponto da escola liberal, que na fala de J. Nagle é chamada de otimismo pedagógico, que utiliza como lema “escola para todos” em que a Escola Nova transfere a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade, “ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose” (...), é o seguinte: é que quando a burguesia acenava escola para todos, (...), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes” (SAVIANI, 2009, p. 47). E sendo assim, defender escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, uma vez que era politicamente importante ter uma consolidação da democracia e isso era interesse também tanto do operariado quanto do proletariado porque era importante participar do processo político, participar das decisões. “Ocorre que, na medida em que tem início essa participação, as contradições vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses” (SAVIANI, 2009, p. 48). Isso se dava porque a classe dominante entendia que o operário e o proletário não votava direito, ou seja, não escolhia os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre, entretanto, que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado.

Na verdade, o povo escolhia os menos piores” (SAVIANI, 2009, p. 48). Diante dessa situação, a elite entendeu que essa escola para todos não funcionava bem e deveria ser reformada, a quantidade não bastava, não adiantava dar escola para todos dessa maneira. “E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 2009, p. 48). Assim, o escolanovismo na crítica de Saviani acabou por proporcionar o desaparecimento dos movimentos populares²¹ que reivindicavam uma escola adequada aos seus interesses. A crítica à postura liberal avança ainda contra o princípio de flexibilidade que consiste em ir adaptando às realidades a tal ponto de que se em algum lugar só pode fazer o primeiro grau de oito anos, que se faça em seis ou em quatro e assim por diante. E isso desencadeia no “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (SAVIANI, 2009, p. 50). E para completar há uma reformulação curricular por área de estudo que acaba por diluir o conteúdo.

²¹ Só para entender que naquele contexto de 1930, “ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista” (SAVIANI, 2009, p. 49).

Diante da tendência de aligeiramento do ensino destinado às classes populares e defendendo a necessidade do conteúdo, pondera o Saviani: “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (2009, p. 50). O autor relembra que associado à importância dos conteúdos, vem a disciplina, senão os mesmos não serão assimilados e argumenta que o domínio da cultura adquirido por meio dos conteúdos, constitui instrumento fundamental para a participação política das massas.

Finalizando as suas críticas, Saviani recorre à “teoria da curvatura da vara”²² para dizer, entretanto, que a sua pretensão busca apontar os limites da pedagogia liberal e além do mais assevera: “A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 2009, p. 52). Nesse sentido, percebemos que a crítica vem também eivada da vontade de possibilitar, ao leitor, uma leitura do mundo que abra espaços para as forças emergentes e populares da sociedade, a fim de que a escola contribua para a renovação e reconstrução constante da sociedade.

Em busca das condições objetivas para o acesso de todos à escola pública de qualidade, Anísio Teixeira, via na educação o caminho para o crescimento da sociedade. Durante a sua ação em prol dessa educação ele foi providencial e, enquanto ocupou posição na gestão educacional investiu incansavelmente na expansão da matrícula, na infraestrutura escolar e, de maneira singular, na formação do educador para que esse se sentisse cada vez mais capacitado na sua profissão educativa e desafiadora.

Acompanhando a evolução do pensamento de Anísio Teixeira, conforme assevera Pedro Pagni, o desafio do educador e filósofo da educação, na atualidade é o de: “formar um homem capaz de pensar os problemas presentes e, principalmente, de agir no sentido de superá-los, tornando a sua experiência reflexiva e dirigindo inteligentemente a sua vida” (PAGNI, 2008, p. 83). O investimento no processo educativo que habilita o educando para pensar de forma reflexiva e - aqui, estamos no campo específico da filosofia da educação - esse processo acontece na medida em que o educador é capaz de provocar a dúvida²³ no estudante e sensibilizá-lo para o pensar.

²² É uma teoria que Saviani toma de ‘empréstimo’ de Althusser, “com o caráter de exercício intelectual questionador das verdades instaladas” (SAVIANI, 2009, p. xv/53) e é uma metáfora para indicar que quando a vara está torta para um lado, deve ser envergada para o lado contrário até que ela atinja o ponto certo.

²³ “A partir da dúvida, o ato de filosofar ganha proporções importantes, pois, percebendo as contradições existentes nas diversas explicações dos acontecimentos do mundo, o homem passou a questioná-las e pô-las em xeque, e a buscar respostas mais coerentes, mais concretas para as suas interrogações” (GALLO, 2003, p. 14).

Após a sensibilização provocada pelo educador e fornecidas as bases teóricas para pensar os problemas presentes, então o estudante sairá do círculo vicioso, denominado senso comum, do pensar corriqueiro e partirá para uma leitura crítica da realidade que o cerca.

Pelo contexto histórico que conhecemos de um país com tradição colonialista, como é o caso do Brasil, ser crítico no tempo de Anísio Teixeira, do ponto de vista da situação da educação, consistia em perceber, denunciar e combater o dualismo elitista da mesma que se dava de forma desvelada e até como que ‘aceitável socialmente’ - por muitos que ocupavam o poder e alguns resignados -, como condição dada e acabada. Hoje, nesse mesmo aspecto, argumentamos que pensar criticamente a educação, consiste em questionar a centralidade do papel do professor, bem como as condições objetivas salariais e de trabalho em que ele está inserido na escola pública brasileira. Levando em conta a situação de violência, de inversão de valores aonde o professor é muitas vezes uma vítima, um dominado em classe. Sendo assim, o pensar crítico hoje, sintetiza em desvelar esses problemas presentes na ceara educacional que, muitas vezes, passam despercebidos.

... questionar a centralidade do papel do professor nos paradigmas convencionais não significa, de modo algum, tornar secundária a importância desse profissional. Ao contrário, o que ocorre é que se modifica o tipo de interação que ele produz junto com as crianças, pois o seu papel é ressignificado. O desenvolvimento da consciência crítica depende da participação em experiências e relações em que haja autonomia na prática, e não apenas no tratamento do conteúdo e na teoria. Caso contrário, o grande risco é permanecer na abstração. (MOGILKA, 2003).

De forma que na luta pela educação pública de qualidade, Anísio Teixeira, defendeu fortemente esse desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia, acreditando que, por meio da realização integral do ideal democrático, se pudesse dar a cada indivíduo um lugar na sociedade, independente das condições ou classificação de qualquer ordem que seja.

No capítulo seguinte aprofundaremos a questão da educação democrática e pública de qualidade pensada por Anísio Teixeira.

Capítulo II

A educação democrática e pública de qualidade em Anísio Teixeira

Para discutirmos o conceito de educação democrática, contextualizando o cenário brasileiro, tendo como pano de fundo a concepção de educação de John Dewey e de Anísio Teixeira, julgamos de bom alvitre reportarmo-nos à cultura ateniense, paradigma de análise desta questão. Se olharmos a sociedade ateniense da época socrática, veremos que havia uma polaridade de compreensão quanto à responsabilidade da educação dos cidadãos. Enquanto uns achavam que a educação deveria ser tarefa de todos, outros acreditavam que seria virtude somente de alguns especialistas da comunidade. Conforme podemos conferir:

... todo ateniense educa seus jovens, e somente Sócrates os corrompe (provavelmente devido às suas ideias e metodologias não atenienses). Como educação/Paidéia ambos os locutores tinham em mente algo que inclui o desenvolvimento ético. Os acusadores acreditavam que a comunidade inteira ensinava o jovem a desenvolver a ética, enquanto Sócrates – a quem eles viam como um marginal/arruaceiro – acreditava que ele estava fazendo serviços comunitários e éticos desafiando os cidadãos a mudar (WOODRUFF , 2005, p.194)²⁴.

Se pensarmos bem, ambos, Sócrates e seus acusadores estavam certos. Todos os membros da comunidade ensinavam uns aos outros – no mínimo, por exemplo – por serem membros da comunidade como o acusador diz. E como Sócrates diz, todos eles poderiam fazer um melhor trabalho se eles pensassem mais nisso e fossem mais críticos. A criticidade é, então, condição essencial para o processo educacional democrático no período clássico. Em que pese o fato de que Anísio Teixeira viveu em outro momento histórico, é nessa mesma linha que ele pensava a democracia, como veremos no subitem seguinte, quando ele reivindica que a educação aconteça em comunidade, que vida e educação são coisas que se complementam, bem como quando ele também enfatiza que a educação deve fomentar uma

²⁴ No Inglês, lê-se: “all Athenians educate Young people, and only Socrates corrupts them (presumably because of his un-Athenian ideas and methods). By “education” both speakers plainly mean something that includes ethical development. The accuser holds that the entire community supports young people’s ethical development, while Socrates – whom he sees as standing apart from the community – undermines it. Socrates believes he is doing the community an ethical service by challenging its members to change”. (Tradução: Márcia Celestino).

reflexão acerca da realidade do educando, encaminhando-o para uma vida emancipada, tornando o homem o juiz de sua ação na terra. A acusação contra Sócrates vinha de pessoas que acreditavam que toda a comunidade deveria ensinar a educação que deve ser permeada pela moral. Quando na verdade não havia incoerência entre as diferentes acusações. Reportando à democracia ateniense, vimos que:

A primeira democracia acredita que a comunidade pode ensinar as virtudes que a sustenta aos seus jovens. (...). Platão e Sócrates rejeitam essas ideias, e para piorar, eles rejeitam muito mais o que os atenienses ensinam do que os métodos de ensino em si. Sócrates morreu por essas crenças. (...). Sócrates acreditava que ninguém em Atenas – e certamente não ele – sabia como fazer as pessoas melhores. Seu ponto de vista estava baseado em uma analogia ruim entre bondade e habilidade técnica. Uma boa comunidade não poderia fazer alguém um melhor médico, mas poderia ajudar alguém a se tornar uma pessoa melhor (WOODRUFF, 2005, p. 195)²⁵.

Esta primeira asserção de que ‘a comunidade pode ensinar as primeiras virtudes que a sustenta aos seus jovens’, nos remetem ao pensamento de Anísio Teixeira acerca da sua reflexão sobre a concepção de educação, - que aparece no item seguinte -, segundo a qual, vida e educação acontecem simultaneamente, que o ser humano não está em um dado momento vivendo e em outro, se educando, mas vida e educação se misturam no processo vital e educacional; ou seja, enquanto a comunidade vivencia os seus valores, os jovens que também fazem parte do conjunto da comunidade estão se educando segundo os mesmos valores propugnados pela comunidade.

Woodruff (2005) assevera que em um diálogo entre Sócrates e Protágoras, [no Górgias], Platão mostra Sócrates argumentando que ninguém em Atenas poderia ser um professor bem sucedido em virtudes éticas. Segundo ele, a educação ateniense não era perfeita e não era acessível a todo ateniense. As ideias de sucesso de Sócrates eram muito maiores que as de Protágoras. Sócrates sustenta que qualquer ensinamento genuíno teria alta taxa de sucesso por meio de formação técnica. Mas a educação para os atenienses era com frequência falha, como bons homens gerando maus garotos, tudo muito comum. Ainda assim essa educação bastou para manter a democracia ateniense próspera por gerações.

O teatro ateniense era disponível a todos os seus cidadãos. A democracia ateniense esforçou-se para atender as pessoas mais pobres. Mas as pessoas fizeram muito mais do que

²⁵ No original se lê: “First Democracy assumes that community can teach the virtues that sustain it. Plato and Socrates rejected that assumption; to make matters worse, they rejected much of what Athens was trying to teach and many of its teaching methods as well. Socrates died over these differences; they were the major factor for many of the judges who voted against him. Socrates believed that no one in Athens – certainly not himself – knew how to make people better. His view was based on a bad analogy between goodness and technical skill. A good community won’t make you a better doctor, but it can help you become a better person”.

frequentar as peças de teatro. Um grande número de cidadãos de todas as classes se envolveu para editar e atuar em tais teatros. Muitos grupos eram recrutados a cada ano, e eles tinham um treinamento intensivo junto com uma exigência forte em danças para uma boa performance. Por analogia, sabemos das grandes desigualdades brasileiras, bem como na sociedade ateniense da época socrática, mas na questão educacional, homens pobres são parceiros de dança de homens ricos, anos após anos em Atenas e isso não significa que eles sejam colegas em todo lugar.

Eles dividem intimamente e ao longo de todo o período ateniense a cultura ateniense voltada à justiça e ao respeito, exatamente, com uma música, a responsabilidade civil para com os objetivos políticos que seu teatro apresenta peça a peça. Essa pequena experiência era em grande parte sobre a capacidade dos atenienses de ficarem juntos depois da guerra civil. E isso – não a cara educação dos ricos – era a educação geral dos atenienses (WOODRUFF, 2005, p 200)²⁶.

Esta expressão final ‘a educação geral dos atenienses’ nos aponta para o ideal de um padrão educacional que possibilita um grau de educabilidade de uma nação que, independente da classe, os seres humanos sabem conviver civilizadamente. Faz-se necessário entender que neste aspecto, em parte, tanto a sociedade ateniense quanto a sociedade brasileira já alcançou um relativo grau de civilidade e isso se expressa atualmente, por exemplo, nos pleitos eleitorais, no futebol que, apesar dos incidentes corriqueiros, de modo geral, as pessoas conseguem já separar as diferentes situações, e são capazes - reportando ao texto acima - de ‘ficarem juntas depois da guerra civil’; isto é, de conviverem pacificamente no mesmo espaço.

Na perspectiva da Paideia grega, reportamo-nos ao caráter da pedagogia socrática. Sabemos que Sócrates no seu processo educativo, dedicou-se ao ‘cuidado da alma’, isto é, orientou os seus contemporâneos a buscar sempre uma nova forma de vida, “baseando integralmente no valor interior do homem. E os seus discípulos souberam compreender que era nesta renovação da velha arquetípica do filósofo como encarnação de um novo ideal de vida que residia a força principal da Paidéia socrática” (JAEGER, 2001, p. 537). No princípio da educação grega, por mais que se buscasse uma imagem harmônica do mundo, foi o apelo socrático em torno do cuidado da alma que realmente encaminhou o espírito grego a

²⁶ “They shared intimately and over long periods of time in the culture of Athens, rehearsing the lines that praised justice and reverence, enacting, as a chorus, a civic response to the political issues that their theater addressed in play. This sort of experience was a large part of what enabled Athens to come together after civil war. And this-not the expensive education of the well-to-do-was the real general education of Athenians”.

conduzir-se pra uma forma de vida que tivesse como característica principal uma vida cheia de sentido, a partir de uma forma de vida consciente.

Então, se nos reportarmos à educação Greco-socrática, veremos que a redobrada atenção dedicada às ‘coisas humanas’, atua como um princípio seletivo no reino dos valores culturais vigentes até então. “Por trás da pergunta: ‘até onde se deve levar um estudo?’, levanta esta outra mais importante: ‘para que serve o estudo e qual é a meta da vida?’ Sem dar uma resposta a tal pergunta, não seria possível uma educação” (JAEGER, 2001, p. 539). A preocupação socrática em trazer para os homens de seu tempo uma melhor qualidade de vida social, fez com que ele encarasse o movimento sofista. Esse movimento se “preocupava apenas em dar uma cultura superior à alta esfera governante (...). A finalidade prática dos sofistas – formação de homens de Estado e dirigentes da vida pública” (JAEGER, 2001, p, 540). Sócrates traz para o problema educacional a reflexão ética pois “as ‘coisas humanas’ para as quais se orientava a sua atenção, culminavam sempre, para os gregos, no bem do conjunto social, de que dependia a vida do indivíduo” (JAEGER, 2001, p. 540). Sendo assim, vimos que a educação socrática tinha uma preocupação educacional no sentido de que o homem se dedicasse aos estudos, não um estudar por estudar, mas que o estudo deveria conduzir a formação humana levando em conta a dimensão social. A indagação segunda ‘para que serve o estudo e qual é a meta da vida?’, aponta exatamente para essa direção da formação humana que levasse em conta ‘o bem do conjunto social’; tendo a preocupação de fazer com que o cidadão pudesse estudar fazendo a crítica do estudo no sentido de que ele não tem fim em si mesmo, e não apenas tivesse a busca do êxito como meta. Pelo trecho que se segue, podemos ver que Sócrates

... , não professa teses abstratas, mas se põe de acordo com os seus cidadãos a respeito de algo comum, que serve de ponto de partida para toda a conversação desta natureza e cuja raiz se situa na origem e pátria comuns, no passado e na história, na lei e na constituição política: a democracia ateniense. É esse “quê” de comum que dá conteúdo concreto ao universal que o seu pensamento procura (JAEGER, 2001, p. 578).

O mesmo desejo de uma educação comum de acesso para todos os cidadãos, uma educação que conduzisse o homem para uma vida social, ideal da democracia ateniense, propugnada por Sócrates e, entendemos que também era o ideal de Anísio Teixeira (2007a, p. 39). Ele postulava uma educação democrática para todos, independentemente das histórias pessoais e das diferenças individuais de cada ser.

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolavelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das perspectivas históricas pessoais e das diferenças propriamente individuais (TEIXEIRA, 2006b, p.253).

Esse ideal anisiano da educação democrática, que tem fundamento filosófico na educação ateniense, como possibilidade comum para todos, parte de sua crença de que o homem é um animal verdadeiramente educável ou talvez o mais educável, que pode atingir a níveis ainda não atingidos, “o que basta para justificar a sua aspiração de organizar a vida de modo a todos poderem dela participar, como indivíduos autônomos e iguais” (TEIXEIRA, 2006b, p. 254). Todo o povo que alcança um nível elevado de conhecimento e desenvolvimento busca imediatamente a prática educativa. Sabemos que a educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 2001, p. 5). Sabemos que diferentemente dos animais irracionais, por meio da vontade consciente e da razão, o homem, com a mudança das coisas no decorrer dos tempos conserva e propaga a sua forma de existência, nas várias dimensões: social, religiosa, política, cultural, educacional etc.

Enfim, o ideal de educação inspirado por Anísio Teixeira e a sua luta por uma educação democrática e pública de qualidade era movida exatamente por esse desejo profundo de que todos os cidadãos pudessem ter acesso ao conhecimento histórico acumulado e assim alcançasse democraticamente a sua posição de ser humano suficientemente educado. Vejamos, no item seguinte, como Anísio Teixeira concebe essa democracia.

2.1. Conceito de democracia em Anísio Teixeira

Fundamentado nos princípios do pragmatismo de John Dewey, bem como no liberalismo, no que se refere à questão educacional, Anísio Teixeira entendia a democracia não somente como uma forma de governo como veremos, mas como uma nova organização social que possibilita a todos os indivíduos iguais oportunidades e responsabilidades para a livre expansão de seus valores. “Democracia não é, no entanto (...), somente uma forma de governo, mas uma nova organização social, em que se busca oferecer a todos os indivíduos iguais oportunidades e iguais responsabilidades para a livre expansão dos seus valores” (TEIXEIRA, 2007a, p. 67). Esse ideal, se colocado na prática, consistirá, em essência, na transformação da “Grande Sociedade” na “Grande Comunidade”. Ou seja, a ideia de

cidadania, de convivência civilizada na aldeia global, onde o conhecimento acumulado historicamente esteja ao alcance de todos os cidadãos.

Para a concretização desse objetivo é preciso entender que toda a comunidade deve se encarregar de exercer a democracia, uma vez que todos os cidadãos recebem - nessa nova maneira de encarar a democracia - iguais oportunidades na livre expansão dos valores. Isso não significa, entretanto, que todos desenvolvem igualmente, mas cada educando, conforme o seu contexto, terá evidentemente um desenvolvimento ou avanço educacional que é só seu.

Anísio Teixeira tinha conhecimento das dificuldades para se efetivar a democracia, uma vez que assim ele a entendia. “A democracia é, pois, um programa evolutivo de vida humana, que, apenas há cerca de cento e oitenta anos, começou a ser tentado e (...), mas está longe de ter complexa consagração” (TEIXEIRA, 2006b, p. 254). Anísio Teixeira acredita no potencial da educação para se evitar as desigualdades humanas profundas e iníquas e fomentar uma democracia que possibilita a formação do homem. A esse respeito, argumenta o autor:

Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regimes de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. Ou a educação se faz no processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática (...) não vem a escola sendo o desejo do instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social (TEIXEIRA, 2006b, p. 254-255).

Como podemos observar, vimos que o valor que Anísio Teixeira atribui para a educação democrática é pautado não em uma educação qualquer, mas insiste em uma ‘educação intencional e lucidamente planejada’ em busca desse fim: o regime político e social democrático. Ele afirma que o postulado da educação democrática é ligado a um programa de vida que, por sua vez, está atrelado a um programa de educação verdadeiramente democrática e não em um programa educacional que favoreça a desigualdade por meio de um sistema que em nome da “democracia”, acaba gerando uma escola excludente.

Pondera Anísio Teixeira (2006b, p.255) que, historicamente, a democracia surgiu como uma reivindicação dos ideais individualistas em face da opressão social ainda vigente no século XVIII, originária dos fundamentos teóricos dos liberalismos: econômico (organização do trabalho/produção); político (organização do Estado) e, ético-estético

(pessoal: rousseano acreditando que o indivíduo deixado a si mesmo se converteria em bondade, harmonia e beleza). Adverte Anísio (2006b) que a falha da teoria individualista está exatamente no fato de se esquecer de que “o indivíduo só por si, é impotente; de que sua força está no *poder de realizar*, e que este seu poder de realizar decorre do grau de educação e do volume dos seus meios econômicos” (TEIXEIRA, 2006b, p. 255, grifo do autor). Segundo o autor, foi nesse período dos séculos XIX e XX, marcado pelo liberalismo econômico, político e estético-moral, que se estabeleceu entre os homens a lei da floresta, isto é, como que restabeleceu na espécie humana, a luta biológica que Darwin viera a descobrir na vida das espécies animais.

Anísio Teixeira (2006b) reconhece a evolução da humanidade e reivindica para todos o acesso aos benefícios educacionais que eram de alguns, mesmo tendo em contato os limites para esta conquista. Reconhece que a vida social necessita ser institucionalizada com a vocação a permitir que todos os indivíduos encontrem condições favoráveis para desenvolver as suas atividades comuns. O que Anísio exige é que as possibilidades de crescimento sejam estendidas a todos.

... estamos evoluindo, desse individualismo, na realidade apenas para alguns, para o novo individualismo para todos, (...), isto é, o que foi dado somente a alguns e no excesso que decorreria de serem só eles os beneficiários, contando com os demais para servi-los, seja a todos estendido, com as limitações inevitáveis da participação geral (TEIXEIRA, 2006b, p. 256).

Já naquela época, Anísio Teixeira tinha conhecimento de que o homem estava distante de um amadurecimento na vida democrática. Pois ele previa que os desajustes históricos iriam produzir muitos atritos, e entendemos que esses sempre estarão dialeticamente presentes, em função do real amadurecimento social em vista de uma conquista de justiça social que proporcionará uma equidade educacional. Desconfiado de que o homem por si só não poderia chegar ao patamar de uma ordenada vida social, Anísio Teixeira aposta firmemente na necessidade de melhor educar o homem para que ele exerça o papel de participante e modificador da sociedade, mediante a sua liberdade de pensamento e de crítica. Vejamos:

... começamos a perceber, não só a necessidade de planejar muito mais rigorosamente a vida econômica e política da sociedade, como, sobretudo, na necessidade de educar muito melhor o indivíduo, para que lhe seja possível exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modificar* sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica (TEIXEIRA, 2006b, p. 257).

É a liberdade de pensamento e de crítica que habilitará a vivência humana nas constelações de sociedades do mundo globalizado. “A sociedade não é um todo único, mas, de fato, e, sobretudo a moderna sociedade, uma constelação de ‘sociedades’”(TEIXEIRA, 2006b, p. 257). E o máximo de características comuns existentes dentro da sociedade democrática, isto é, dentro das ‘constelações sociais’, é o que lhe confere marca distinta com idêntico interesse e respeito mútuo.

A escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática esse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração. À luz desse critério devemos julgar cada um dos fatores da escola: currículo, métodos, organização, ou sejam, atividades, processos e relações entre os três grupos de trabalho da escola, alunos, professores, administradores (TEIXEIRA, 2006b, p. 258).

Em outras palavras, Anísio Teixeira chama a escola de comunidade em miniatura como protótipo da vida democrática. Nesse modelo de escola, indivíduo e grupo trabalharão distribuindo funções uma vez que o indivíduo conhece que ele “em si e por si, é somente necessidade e impotência: que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre trans-ação com as coisas e as pessoas (...) cada um depende de todos e todos dependem de cada um” (TEIXEIRA, 2006b, p. 262). Todo esse trabalho da escola democrática tem como meta a educação do indivíduo e “fazê-lo participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos e para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais” (TEIXEIRA, 2006b, p. 260). Ou seja, a educação democrática procura conduzir o homem para que ele tenha entendimento de que o seu existir é um existir em sociedade. Além de pertencer a uma família ou grupo social, ele compõe os membros do seu país e de toda a humanidade.

Esse existir em sociedade deve ser o quadro geral da escola, que, por isso mesmo, se organiza em comunidade de professores, alunos e pais, desenvolvendo o seu programa de atividades, em decorrência de tal viver associado, que marca toda a experiência escolar, transformada, assim, na experiência democrática por excelência (TEIXEIRA, 2006b, p. 263).

Anísio Teixeira pondera que nessa escola se reproduz um ideal de vida comunitária e da igualdade humana, que é a essência da vida democrática. Nesse modelo ideal de escola, nas palavras do autor, “o rigor exato do trabalho, a doce intimidade da família e a alegre animação do clube se casam” (TEIXEIRA, 2006b, p. 263). Dado que toda ação é partilhada, a

ideia de participação se faz muito presente, e o ser é inserido em uma compreensão de que ele não pode realizar-se a si mesmo sem ser útil aos outros e vice-versa.

A democracia assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um socius mais que um puro indivíduo, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, a prender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática (TEIXEIRA, 2006b, p.264).

Anísio critica a escola tradicional que não favorece ao educando uma experiência que faça sentido na sua vivência cotidiana da família, da igreja, da fábrica, de tudo que existe na sociedade. Segundo ele, a organização tradicional da escola dificulta o aprender uma vez que foge do corriqueiro vivencial da criança, desde as suas atividades iniciais até o seu modo de julgar são autocráticos. “Toda ordem é externa a imposta, (...) tal escola não poderá formar democratas” (TEIXEIRA, 2006b, p. 265-266). Em contrapartida a esse tipo de escola que ele chama de tradicional, propõe a chamada escola progressista.

Aí o programa dos alunos é de atividades estreitamente correlacionadas com os seus interesses e necessidades, o professor, um guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida, o horário, uma distribuição de tempo entre observar, procurar informações, debater, escolher, planejar, distribuir tarefas, realizar e julgar os resultados (TEIXERIA, 2006b, p. 266).

A julgar por Anísio Teixeira, as atividades não são impostas neste tipo novo de escola, mas oferecidas aos alunos que se interessam naturalmente pelas mesmas e o trabalho será julgado pela eficácia, em detrimento de regras artificiais do modelo tradicional. Diz ele que: “As condições da escola são de ordem a permitir o jogo de experiências necessário para a formação democrática” (TEIXERIA, 2006b, p. 266). E nesse jogo de experiências, todos são convidados a se sentirem corresponsáveis para o bem de todos, fomentando assim a democracia.

Esse ideal de escola democrática proposto pelo autor requer “a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais pra as experiências formadoras” (TEIXEIRA, 2006b, p. 267). Sendo assim, na escola democrática, com a participação de todos como iguais, levará ao reconhecimento dos méritos de cada um, gerando uma participação integradora na vida comum, desenvolvendo um sentimento mútuo de utilidade no conjunto.

A essência da teoria democrática é a supressão de qualquer imposição de classe, fundada no postulado ou na crença de que os conflitos e problemas humanos, sejam econômicos, políticos, ou sociais, são solucionáveis pela educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida (TEIXEIRA, 2009, p.65).

Essa opinião pública esclarecida se formará na medida em que as pesquisas trouxerem à tona os melhores conhecimentos existentes e os mesmos forem difundidos de maneira completa e imparcial ficando acessíveis a todos.

Anísio Teixeira valoriza muito a atividade extraclasse para a formação democrática e procura enfatizar que essa educação é uma “qualidade”, um “modo” de conduzir as atividades do ensino. “(...) educação democrática não é, repetimos, mais uma atividade a acrescentar aos graus de ensino ou à vida extraclasse, mas uma “qualidade”, um “modo” de conduzir as atividades do ensino e da vida extraclasse para a formação do indivíduo na sociedade democrática” (TEIXEIRA, 2006b, p. 268). É fundamental entender a partir de Anísio que a sociedade democrática não é algo que o homem alcança por vocação natural, mas é antes de tudo, “uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou, talvez, uma profecia²⁷” (TEIXEIRA, 2006b, p.269). Sabemos que historicamente a sociedade democrática não nasce como inclinação natural do homem. Anísio Teixeira pondera que espontaneamente, a sociedade não poderá jamais ser democrática, bem como nenhuma organização social.

A sociedade democrática não pode, por natureza, ser espontânea. (...) Foi e é uma opção, e só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo. Por isso é que a relação entre democracia e educação é intrínseca e não extrínseca, como sucede em outras formas de sociedade. A aristocracia, a autocracia, o regime de castas etc., todos podem existir sem educação intencional para todos. (...) A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para – contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas – rematar, por evolução consciente, a obra que as sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos vêm realizando pela injustiça e conseqüentemente violência. Todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação para todos e na maior quantidade possível. (TEIXEIRA, 2006b, p.269-270).

Sabemos que as resistências à opção democrática de educação é uma constante nas diversas culturas, dentre elas, o Brasil, conforme as experiências de seus passados históricos, [no nosso caso colonialista] embora na medida em que o homem assimilar a importância da

²⁷ Profecia é diferente de predição. Esta é previsão de acontecimento, aquela é programação da ação. “A profecia democrática é um programa de sociedade igualitária, fundado na afirmação política de que os homens, a despeito de suas diferenças individuais, se adequadamente educados, adquirirão uma capacidade básica comum de entendimento e ação, suscetível de levá-los a uma vida associada, de que todos partilhem igualmente” (TEIXEIRA, 2006b, p. 269).

democracia educacional, conseqüentemente facilitará a sua implantação. Argumentamos que na medida em que fizermos da escola uma comunidade em miniatura, no processo educacional, “teremos criado para as crianças e os adolescentes, vale dizer, para os futuros homens, não só o mais eficiente instrumento de educação, como o melhor presságio de uma possível verdadeira sociedade democrática” (TEIXEIRA, 2006b, p. 270). Com esse pensamento, Anísio Teixeira esmera-se em possibilitar uma compreensão de educação que se dedique à nobre missão de tornar o homem um ser responsável, crítico e conhecedor do seu tempo e da sua civilização a fim de utilizar, de maneira razoável, a inteligência.

Conforme pondera o educador baiano que, na dinâmica do conhecimento, com o apogeu das civilizações o homem utilizou a inteligência e a usou de maneira correta e eficientemente.

... tudo leva a crer que (...) períodos houve em que a humanidade praticou e aprendeu pela experiência, com poder criador considerável. (...) Os sofistas e Platão, não eram, (...) os reveladores da vida grega, mas os reformadores. Ao investirem contra os costumes e as práticas correntes, tão hirtos e mortos que pareciam decorrer da adaptação cega do homem aos seus rudes apetites e necessidades, criaram virtualmente a sociedade dinâmica que iria fundar na mudança e no cultivo da mudança (TEIXEIRA, 2006b, p. 28-29).

Apesar da distância entre as duas sociedades: a grega (ateniense) e a brasileira, essa prática pela experiência e a disposição criadora de que nutriam os gregos é que Anísio Teixeira deseja despertar na educação da sociedade brasileira, e também procurou esclarecer as diferenças entre o saber prático - do qual era um propagador, a partir do pragmatismo - e o saber meramente racional ou teórico, adotado pela escola tradicional.

Devido a circunstâncias sociais e também ao caráter predominantemente especulativo da formulação grega da experiência humana, conservam-se, entretanto, distintos os dois campos do saber humano: o prático ou empírico e o racional ou teórico. Somente merecia o título de conhecimento, de saber, o segundo. O conhecimento prático só poderia fornecer opiniões (TEIXEIRA, 2005, p. 347).

Anísio Teixeira queria fazer a trajetória histórica da educação, valorizando o saber dos escolásticos em detrimento de um saber mítico, contemplativo, etéreo. Ele desejava uma educação fundamentada na experiência prática. De forma que, na sua visão, as ciências progrediram da especulação teórica para o mundo da prática.

Anísio Terixeira busca na educação grega dois itens importantes para o campo educacional que são o uso adequado da linguagem e a criatividade simbólica. Pondera que o sistema educacional grego, ao utilizar avançadamente, para o seu tempo, a sua língua, tinha

além desse “instrumento verbal de alta perfeição, a disposição especial para criar figuras e simbolizações intelectuais para a especulação nos campos da geometria e da matemática” (TEIXEIRA, 2006b, p. 29). Desse modo, Anísio Teixeira, ressalta a disposição criativa da educação geral do ateniense, paradigma educacional de referência clássica. Ele quer, no Brasil, desenvolver essa alta capacidade criativa e simbólica, no que diz respeito à compreensão de uma concepção de educação democrática e pública de qualidade que seja direito de todos, independentemente das cifras que cada cidadão possui. A expressão ‘educação geral’, aponta para uma mentalidade pragmatista anisiana quando reivindica educação de qualidade para todos.

Anísio Teixeira defende que ‘educação é um direito (2009)’, que ‘educação não é privilégio (1999), critica o sistema elitista de ensino da sua época. Sabemos, pela história, que o educador baiano trabalha com afinco, durante a sua atuação na gestão educacional para combater a desigualdade educacional brasileira que impedia a todos de ter acesso à educação.

A democracia se propunha a oferecer a todos os homens iguais oportunidades, a fim de permitir a cada um a conquista do seu lugar e o sucesso, na medida cheia de suas possibilidades. Essa igualdade de oportunidades ainda não foi plenamente atingida, mas todas as forças sociais trabalham, nos Estados Unidos por exemplo, para torná-la progressivamente efetiva (TEIXEIRA, 2007a, p.77).

Na época em que Anísio Teixeira escreveu a obra *Em marcha para a democracia*, (2007a) como sugere o próprio título, ele expõe a sua percepção de educação americana e defende a democratização da educação, exigindo que fosse possível a todos os cidadãos a igualdade de acesso a uma boa educação, uma educação de qualidade, a fim de que cada um obtivesse a conquista do seu lugar na sociedade. Ele esclarece até a intensidade com que pudesse chegar a esse sucesso, isto é, ‘na medida cheia de suas possibilidades’, no nosso entender, ele exige e trabalha proficuamente para que todos pudessem ter acesso a uma educação integral²⁸.

O que isso quer dizer? Que o processo educacional para ser de qualidade, deve ser aquele que reflita com o educando, sobre todas as dimensões que compõem o ser humano: física, comunitária, sóciopolítica, mística, lúdica, intelectual e psico-socio-afetiva, dentre outras tantas que possam ser nominadas. Conforme (WOODRUFFE, 2005, p. 199), essa

²⁸ “Integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas” (BOMENY, 2011). Mais ainda, integral no sentido de “buscar, nos fundamentos da concepção de *educação integral*, aqueles elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório” (CAVALIERE, 2002, p. 250).

educação integral, na visão que Platão defende para a educação ateniense, só se consegue com justiça, respeito e bom senso²⁹. Para ele, são as três virtudes essenciais no processo de formação humana. Virtudes essas que, acreditamos ser meta da educação democrática e pública de qualidade.

A atitude do próprio Anísio Teixeira nos ensina a prosseguir como ele mesmo o fez ao longo de sua vida. Sabemos que Anísio era sempre inquieto diante das responsabilidades que tinha em suas mãos. Foi em busca de maior conhecimento acerca da educação em seu tempo. Argumentamos que um dos desafios da atualidade, no processo de formação do educador, passa pela necessidade de uma séria conscientização dos profissionais da educação, no sentido de buscar cada vez mais uma maior compreensão crítica da realidade que o cerca. Além disso, compreendemos que as exigências do tempo presente, apontam para uma necessidade de que os educadores sejam inspiradores e incentivadores dos educandos na relação educador-educando, dentro do processo ensino-aprendizagem, proporcionando assim, a aquisição do conhecimento. Se dessa maneira o educador proceder, entendemos que todos os atores envolvidos nesse processo poderão se empenhar em busca de um maior conhecimento e, conseqüentemente, melhor educação à humanidade.

A imaginação pedagógica – conforme assim se expressa Florestan Fernandes no fragmento a seguir - da qual Anísio Teixeira era possuidor, faz dele um educador admirável e exemplar na busca desse ideal que acabamos de transcrever. A sua persistência na defesa da democracia educacional, iluminada pela filosofia da educação e pela aguda compreensão que possuía da realidade social brasileira, o transformou no educador apaixonado e competente classicamente referenciado nos meandros da discussão educacional. Vejamos:

O que torna a trajetória de Anísio Teixeira admirável é a persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central

²⁹ “A atitude de Platão em relação às três virtudes da democracia merece ser notada. Através da reverência (respeito) mostrada como uma virtude em seu primeiro diálogo, sendo subordinado à justiça até o fim, ele parece não considerar isso como uma virtude em si, o respeito. Para o bom senso, que é uma virtude que nos ajuda a tomar boas decisões sem conhecimento. (...). Justiça e respeito formam um sistema, com justiça principalmente aplicada entre iguais, e respeito moderando diferenças no poder (como entre legisladores e legislados ou raptos e prisioneiros). Se tanto justiça como respeito falham na sociedade, se espera terríveis problemas, guerras civis, tirania e outros horrores também” (WOODRUFF, 2005, p. 200). Lê-se no Inglês: “Plato’s attitude toward the three main virtues of democracy is worth notice. Although reverence shows up as a virtue in his earlier dialogues, it seems to be subsumed under justice in the later ones, and he appears not to have considered it to be a virtue in its own right. As for good judgment, which is the virtue that helps us make good decisions without knowledge. (...). Justice and reverence form one system, with justice mainly applying between equals, and reverence moderating differences in power (as between rulers and suppliants, or captors and prisoners). If either justice or reverence fails in a city-state, expect serious trouble. Civil war may erupt or tyranny clamp down. Other horrors, too”.

de devotamento da sua vida. Essa defesa não é apenas apaixonada. É polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. É iluminada, como dizia Florestan Fernandes, pela sua imaginação pedagógica (FERNANDES, 1992, p. 46).

As palavras acima são ressaltadas de modo a evidenciar a persistência de Anísio Teixeira em prol da educação democrática. Não se trata apenas de uma paixão sua, mas também uma concepção de educação pautada nos fundamentos da filosofia da educação e da sua compreensão histórico-social da realidade educacional brasileira. Como sabemos, Anísio Teixeira, junto com os intelectuais de sua época, procurou organizar a nação e forjar o povo por meio 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.

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. (NUNES, 2000b, p.11).

Sabemos, desse modo, que o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela, foi decisivo na vida de Anísio Teixeira. Mediante a essa temática, por meio da educação, ele construiu uma ponte entre a reforma da sociedade brasileira e a renovação cultural.

O quadro da educação pública de qualidade a ser buscado -, e compreendemos que foi o mesmo idealizado por John Dewey e de Anísio Teixeira -, explicita:

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob inspiração de ideais democráticos. A ideia de educação pública - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (...) A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus (BOMENY, 2011).

Sabemos que Anísio Teixeira pautou a sua vida e ação exatamente neste ideal de investimento na escola pública como meio para o fomento da formação de uma consciência nacional e defendeu-a proficuamente, argumentando que é por meio da escola pública de qualidade que se fortalece, se cria e se desenvolvem as instituições democráticas. Logo,

estamos plenamente de acordo com a asserção de Helena Bomeny (2011) de que ‘a escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas’.

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola (TEIXEIRA, 2006b, p. 258).

Percebemos que Anísio Teixeira ainda não visualizava o que hoje se chama de gestão escolar em que o governo escolar não se restringe somente a diretores, professores e alunos, mas ele estende-se ao que chamamos de comunidade escolar, isto é além dos atores citados por ele, envolve também o pessoal de apoio, os pais ou responsáveis, bem como toda a comunidade dos usuários da escola, como se costuma denominar hoje (PARO, 2000, p.79-80). Com essa motivação anisiana trazemos a seguir algumas reflexões acerca da democratização de acesso à educação de qualidade, bem como discutiremos a gestão democrática da educação pública.

2.2. Democratização de acesso e a questão da gestão democrática da educação pública

Quando discutimos a gestão democrática da escola pública, remetemo-nos ao envolvimento dos usuários dessa escola com os problemas referentes a ela. Ponderamos que pensar a gestão democrática da escola pública no Brasil contemporâneo exige um pensar diferente daquele em que as responsabilidades restringiam em torno do diretor, secretário e professores. Argumentamos, entretanto, que a divisão das responsabilidades escolares envolvendo todos os usuários dela é uma necessidade que se põe para se atingir o mesmo objetivo comum: a educação de qualidade para todos.

Pensar dessa outra forma também nos responsabiliza mais; nos obriga, como educadores, professores e cidadãos, a abrir a unidade escolar para a participação efetiva dos seus usuários reais ou potenciais, de forma a permitir que cada escola pública construa um projeto de trabalho e ensino que a torne menos subserviente aos interesses dominantes presentes no Estado. Não basta, no entanto, defender a participação. É preciso também avaliar em que condições essa participação pode tornar-se realidade, e isso pressupõe a investigação tanto das potencialidades da participação quanto dos obstáculos a ela, presentes não só na unidade escolar, mas também na comunidade em que está instalada (NUNES, 2009, p. 15).

Como se pode ver, a necessidade de repensar a gestão democrática da escola pública é um convite constante quando compreendemos que a divisão de responsabilidades ou o envolvimento da sociedade civil em prol dessa causa (no caso, a educação pública), facilita a concretização de objetivos comuns, pois todos se sentirão responsáveis e participantes em prol de uma conquista. E vimos também que para o seu alcance, há a necessidade histórica do planejamento educacional estratégico, isto é, faz-se necessário avaliar constantemente as potencialidades disponíveis na comunidade para essa participação e medir os obstáculos a fim de que esses não acabem por sufocar as potencialidades.

Quando se diz avaliar é sempre bom ter em mente o fato acontecido e visualizar os caminhos a serem trilhados, com o propósito de melhorar. Logo, pensa-se nessa questão, em considerar os padrões mínimos de qualidade da educação que é oferecida.

Trata-se da avaliação de resultados, enquanto momento essencial no processo administrativo, propiciador (...) de elementos que possibilitam informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos, tudo isso que, em geral, está ausente na rede pública de ensino. Nesta, a única avaliação presente, em geral, é aquela (...) em que por meio de um processo punitivo procura-se culpar o aluno pelo fracasso do ensino, em lugar de avaliar o próprio trabalho da escola e reconhecer o quanto ela é ineficiente. A esse respeito, parece que uma medida que se faz necessária é acabar com as reprovações anuais (PARO, 2000, p. 93).

Sendo assim, o desafio nesse campo consiste em entender que a melhoria da educação, fomentada a partir de uma gestão democrática, leva em conta um processo constante e significativo de avaliação de todo o trabalho em rever o desempenho e procura meios de corrigir os erros durante todo o tempo, entendendo o fenômeno educacional, bem como o seu processo avaliativo, de forma processual e constante.

Na busca pela efetivação de um Estado democrático entendemos que se faz necessária a elaboração de um planejamento da educação pública. Escrevendo sobre a vida de Anísio Teixeira, Luis Felipe Perret Serpa, (1992, p. 87), destaca na sua obra *Educação é um direito*, e chama atenção para a experiência histórica que nos legou esse educador no campo do planejamento em busca da educação democrática, trazendo os seus ensinamentos como fonte inspiradora, sublinhando quatro características básicas que nos auxiliam no planejamento da educação para a democracia:

(1) Valorização da unidade escolar, com a participação conjunta da União, do Estado e do Município para o seu funcionamento pleno. (2) Valorização do professor, através do fortalecimento da unidade escolar e da valorização do seu salário, da utilização da concepção do custo-aluno/ano como base para o

funcionamento da educação pública, e da atribuição de importância à formação e ao licenciamento do magistério. (3) População escolarizável como base para o financiamento da Educação Pública, através do conceito de custo-aluno/ano e da participação dos três níveis administrativos do poder público no financiamento da unidade escolar. (4) Integração da unidade escolar com a sociedade, através da gestão democrática da educação desenvolvida por órgãos colegiados em todos os níveis da escola, do município e do estado³⁰.

A gestão democrática da educação pública vem como uma necessidade de efetivar a boa educação, isto é, aquela educação que possibilita a formação do cidadão capaz de um pensar crítico acerca dos problemas de seu tempo e viver também de forma democrática. Nas palavras de Anísio:

A forma democrática implica um desenvolvimento social e político que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática. (TEIXEIRA, 2009, p. 99)

Argumentamos que esse processo deliberado, sistemático e progressivo da formação do indivíduo está diretamente relacionado com a realização e efetivação da gestão democrática. Sendo assim, tem a preocupação de livrar a escola de influências político-partidárias e eleitorais e, conseqüentemente, fazer com que a educação livre-se da burocracia do Estado. Nesta perspectiva, no exercício da gestão democrática, propõe-se que:

... os serviços de educação constituiriam serviços autônomos, de responsabilidade conjunta da União, dos estados e dos municípios, superintendidos por conselhos representativos da sociedade e de composição leiga. Os recursos mínimos, previstos na Constituição, para tais serviços, passariam a ser considerados fundos de educação a serem administrados pelos conselhos (TEIXEIRA, 2009, p. 100).

³⁰ Confirmamos essa síntese nas palavras de Anísio Teixeira, extraídas respectivamente da obra *Educação é um direito*: “A escola primária seria, assim, *federal*, pelo cumprimento das diretrizes e bases federais, *estadual*, pela organização e pelo magistério, cuja formação e licenciamento ficariam atribuídos privativamente aos Estados, e *municipal* pela sua imediata direção e administração e por tudo isso, nacional – brasileira” (2009, p. 74); “A formação e o licenciamento do magistério seriam da competência exclusiva do estado, sem prejuízo do poder de regulamentação das profissões conferido pela Constituição à União” (*Ibidem.*, p. 102); “Para esse ‘custo-padrão’ contribuiriam com efeito as três quotas: a municipal, correspondente ao resultado da divisão dos 20% da sua receita tributária pelas crianças escolarizáveis, em virtude da obrigatoriedade escolar; a estadual, correspondente ao resultado da divisão de 14% de sua receita tributária por esse mesmo número de crianças; e a União, correspondente ao que faltasse para completar o total do custo-aluno/ano no serviço comum do ensino primário” (*Ibidem.*, p. 101); “O fato de se fazer pública a educação não lhe retira o caráter de serviço em estreita articulação com a sociedade. A sociedade é mais ampla que o Estado. Quando as circunstâncias a levam a transferir ou confiar ao Estado o ônus de ministrar e manter o ensino, a delegação é feita no pressuposto de serem dadas à escola as condições necessárias para o seu mais adequado funcionamento, no interesse geral da sociedade” (*Ibidem.*, p. 83).

Essa concepção de gestão democrática da escola pública composta por conselhos de leigos como é apresentado acima, já é uma experiência histórica de planejamento da educação que nos foi legado pelo educador Anísio Teixeira e pensamos que poderá muito bem ser sintetizada ou traduzida como paradigma da gestão educacional nas seguintes palavras do próprio Anísio Teixeira (2009, p. 99): “As relações, portanto, entre Estado democrático e a educação são relações intrínsecas, no sentido de que a educação é a condição *sine qua non*³¹ da existência do Estado democrático”. Sendo a educação uma condição indispensável para a efetivação do Estado democrático, no tocante à gestão democrática da escola pública, compreendemos que a sua efetivação dependerá diretamente de educação de qualidade para todos. E, sendo a educação um direito constitucional de todos os brasileiros e responsabilidade dos três poderes: federal, estadual e municipal, com ações mutuamente complementares, “torna indispensável um mínimo de ação coordenada e uniforme em que, acima de tudo, se fixem as responsabilidades de financiamento do esforço comum de educação de todos os brasileiros” (TEIXEIRA, 2009, p.100). Quando essa concepção está clara nas consciências das pessoas envolvidas com a escola, ou que chamamos de usuários da escola pública, facilita a busca por garantia de educação de qualidade a ser oferecido a todos os brasileiros. Ou seja, há a exigência de uma escola de qualidade que ofereça aos educandos uma base educacional, não permitindo assim, que para esta, os recursos sejam deficitários. Argumentamos que é essa consciência que poderá permitir aos envolvidos compreender os condicionantes internos e externos relacionados à gestão democrática da escola pública.

2.2.1. *Desafios da gestão democrática da escola pública hoje*

Os condicionantes internos da gestão democrática nos mostram que o desafio principal da gestão democrática da escola pública está em perceber que os usuários dessa escola dos tempos hodiernos não são os mesmo de décadas anteriores.

Com a democratização do acesso à escola pública, esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento, o que leva à transferência para a rede escolar privada dos filhos de grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre o Estado. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento, já que o Estado Brasileiro, porta-voz, em muito maior medida, dos interesses das elites econômicas, tem-se mostrado inteiramente desinteressado pela apropriação do

³¹ A expressão latina “*sine qua non*” significa algo como “sem o qual não pode ser” e é utilizada até hoje, na maioria das vezes, como sinônimo de “indispensável”.

saber por parte das camadas pobres e majoritárias da população que procura a escola pública (PARO, 2000, p. 87).

Ora, uma vez desvelada a causa da falta de cuidado e atenção para com a escola pública da atualidade, vimos que com essa mudança de usuários, ela continua buscando atingir os mesmos objetivos que buscavam em décadas atrás. Uma vez que os seus usuários mudaram e as forças de pressões e interesses são outros, seus objetivos deveriam ser revistos. É nesse sentido que a escola poderá estimular aos educadores quanto à falta de perspectiva do trabalho docente.

É preciso, pois, antes de tudo, refletir a respeito da necessidade de um novo objetivo para a escola pública, já que nova é a sua população usuária. Mas isto não significa reivindicar um ensino mais pobre para populações pobres (...) [e sim], buscar o provimento de um ensino adequado aos interesses dessa população, interesses estes que são diversos, e em muitos aspectos antagônicos, aos dos grupos que antes faziam uso da escola pública fundamental (PARO, 2000, p. 87).

Toda essa reflexão evidencia a complexidade da questão, aponta para a necessidade de uma reflexão que mostre a necessidade de mudanças inclusive de programas, de métodos, de currículos e mesmo de conteúdos na educação. Mudança essa que se preocupe em não empobrecer o ensino, mas, que leve em conta a nova realidade e perspectivas dos seus novos usuários. Sabemos que o acesso à cultura constitui um direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente a uma sociedade determinada. Entretanto, “os objetivos visados podem variar de acordo com os grupos sociais aos quais se pretende servir com essa apropriação cultural” (PARO, 2000, p. 88). Sendo assim, constitui provocação iminente descobrir “quais são os objetivos que podem ser perseguidos para atender aos interesses das camadas de trabalhadores que se servem da escola pública” (PARO, 2000, p. 89). Para isso, é necessário uma investigação rigorosa a fim de se compreender o que realmente essa população espera da escola pública e o que esta pode lhe oferecer efetivamente.

Entendemos que ter consciência das expectativas sociais a respeito da escola é muito importante, pois, as camadas trabalhadoras, por meio da apropriação do saber, de posse do conhecimento acerca da realidade injusta que a faz, muitas vezes de massa de manobra, assumirão o papel de pessoas que lutam em prol de uma superação das injustiças em que estão submetidas. Isso é entendido como uma perspectiva de qualidade do ensino, no sentido de que para essa conquista, buscam-se não baratear a escola, mas a meta é sempre uma escola de qualidade. Vejamos então, em que medidas se dão essas perspectivas.

2.2.2 *As perspectivas da gestão democrática da escola pública da atualidade.*

Os condicionantes externos imbricados na gestão democrática da escola pública apontam para a necessidade de uma compreensão das causas referentes aos altos índices de repetência e evasão, bem como dos resultados ineficientes daqueles que são aprovados. “(...) a imensa maioria das pessoas que são aprovadas está longe de apresentar um padrão satisfatório de apreensão dos conteúdos que a escola diz oferecer” (PARO, 2000, p. 90). O fato de o Estado se eximir de oferecer melhor atenção educacional ao cidadão e de se livrar de dar explicações a uma sociedade que não tem poder de pressão sobre si, o coloca em posição de tranquilidade. Mas isso não quer dizer que devemos eximir de “estudar a maneira de exigir padrões mínimos de qualidade compatíveis com os interesses dos usuários” (PARO, 2000, p. 90). Essa reflexão aponta para a perspectiva de que desvelada essa questão, a comunidade educativa não mais possa incorrer no erro de, ao programar os conteúdos, métodos, currículos e meios, não pautar pelos padrões tradicionais, mas sim entenderem que o desafio está em:

... fazer uma escola competente para atender o seu usuário de hoje. Porém, (...) é preciso insistir em que adequar-se aos usuários não significa ‘baratear’ conteúdos, mas sim colocar-se em consonância com as características e com os reais interesses (imediatos e estratégicos) da população a que se destina (PARO, 2000, p. 91).

Portanto, entendemos que se a população usuária da escola pública mudou; seus métodos e conteúdos também devem seguir o mesmo caminho da mudança para que assim a escola possa estabelecer comunicação e sintonia com os seus usuários, sem, no entanto, como argumenta Paro, tenha que ‘baratear conteúdos, mas sim levar em conta as características e interesses dos seus destinatários’.

Desse modo, desponta um longínquo caminho a ser percorrido e não basta mudar somente os conteúdos, mas também a maneira de comunicá-los aos estudantes. Sendo assim:

Há um enorme caminho a percorrer no sentido de refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas. (PARO, 2000, p. 91).

Esse processo deve levar em conta que a educação democrática de acesso para todos prepara para a cidadania, e sendo assim, o método de ensino também orienta-se no sentido de

conduzir o estudante para ser sujeito do seu aprendizado, fazendo dele um cidadão na compreensão e condução de sua vida, em última instância, um sujeito emancipado. A questão da emancipação será retomada no terceiro capítulo.

As reflexões anteriores permitem afirmar que “ensinar é, acima de tudo, atribuição profissional da escola e que se o aluno não aprende é porque esta foi incompetente para ensiná-lo” (PARO, 200, p. 94). É evidente que devemos ponderar esta atribuição da escola de Paro; afinal, a escola é um instituto dentre diversos institutos sociais, logo, a incompetência do ensino deve ser pensada também à luz das diversidades sociais. Compreendemos a necessidade constante de se buscar racionalmente os objetivos para que estes estejam em consonância com a realidade possivelmente aplicável. E, sabemos que, no processo administrativo da gestão democrática da escola pública, a preocupação com a educação de qualidade se faz quando esse trabalho possa contar com uma administração capacitada que “leve em conta os interesses dos usuários [e] deve induzir necessariamente a se priorizarem formas eficazes de proceder à avaliação do desempenho da escola, envolvendo nesse processo os próprios usuários que são os mais diretos beneficiários de uma educação de qualidade” (PARO, 2000, p. 94). Compreendemos que são os pais e alunos os principais usuários da escola e a eles competem apontar problemas e dar sugestões de acordo com os seus interesses. Isso se consegue com conscientização. “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia” (FREIRE, 1980, p. 28). E a conscientização é tomar posse da realidade e esse apossar-se do real provoca a desmitologização.

E, assim, quanto mais conscientizados os usuários da escola pública sobre os problemas que a cercam e sobre a importância de seu envolvimento nas provocações a elas lançadas, mais capacitados para denunciar as situações desumanizantes e anunciar perspectivas ou saídas práticas para superar os problemas. Ponderamos, assim, que conforme os compromissos de transformação que assumem conjuntamente toda a comunidade escolar, isto é, todos os envolvidos nos entornos da escola pública, será também o empenho de todos no alcance de suas metas.

Na atualidade, acompanhamos os processos de envolvimento da sociedade brasileira na construção do Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional. A respeito da democratização de acesso à escola pública e permanência nela, deparamos com as palavras: ampliação, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, universalização de acesso, garantia de qualidade, gestão democrática, educação de qualidade como um direito social. Vimos que são palavras-chaves da concepção liberal, pragmática de ensino, cunhados pela escola nova, especificamente na obra de Anísio Teixeira. Quando se refere à questão da

democratização da educação, neste quesito, nota-se que há uma defesa forte na possibilidade de uma verdadeira democratização da educação, na medida em que adquirirmos uma compreensão expandida da complexidade do processo educacional. Vejamos:

A efetivação do sucesso escolar implica a superação de uma visão que atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho escolar. Sua garantia dar-se-á por meio de ações integradas que implicam a compreensão do fenômeno educativo na sua dimensão pedagógica, institucional, relacional, cultural e social (BRASIL, 2010, p. 63).

Entendemos que a efetivação desse processo depende de uma compreensão geral da sociedade, digamos não somente da comunidade educativa, de reivindicar para compor como elemento desse processo educativo, a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade. Isso apontará para aquilo que denominamos gestão democrática da educação que exige o envolvimento de todos os segmentos que compõem o processo educativo, na definição dos rumos que devem ser impressos na educação executados pelas instituições de ensino. Podemos dizer que esta participação já ocorre por meio da representação das diversas entidades que se ocupam da educação; aliás, esta diversidade de posições gerou uma grande quantidade de emendas ao PNE. Entendemos que a contínua avaliação das ações constitui elemento essencial para a garantia do sucesso desse ideal. E essa atividade importante que é a avaliação dos processos está atrelada à capacidade de todos os envolvidos no processo educativo a uma abertura para a cultura da crítica e também da autocrítica.

Sabemos que a democratização tem sido bandeira de movimentos, mas ainda o seu atendimento é muito tímido no Brasil. Podemos conferir estas palavras diretamente no texto:

A educação pública vem sendo produzida historicamente nos embates político-sociais, a partir da luta em prol da ampliação, da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, da garantia de padrão de qualidade. Esses aspectos vinculam-se à criação de condições para a oferta de educação pública, envolvendo a educação básica e superior, tendo por base a educação de qualidade como direito social. No Brasil, a luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Podem-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada (BRASIL, 2010, p. 61).

Ora, o PNE pretende defender a criação de condições para a oferta de educação pública, tendo por base a educação de qualidade como direito social. Essa expressão

‘educação de qualidade’ aponta para a mesma concepção de educação anisiana, quando ele reivindica escolas ricas e professores habilitados, naquela época, ele falava: “já não digo competentes³²”, mas certamente, hoje, a competência seria duramente exigida por ele como também deve ser exigência nossa, uma vez que vivemos em uma sociedade extremamente complexa e exigente, talvez não menos que a época de Anísio Teixeira, mas com os maiores recursos de hoje ao nosso dispor.

O Estado brasileiro, como sabemos, ainda não atende às exigências para a efetiva universalização da educação que deve ser democrática e com qualidade. Conforme o próprio texto do PNE: ‘O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada’. Questionamos: não está na hora da sociedade brasileira cobrar uma punição severa ao Estado pelo não cumprimento de suas promessas, ou melhor, da sua própria legislação, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, nos artigos 2º e 3º e seus respectivos incisos garante esse direito?³³ O porquê e o como fazer isso, por analogia, podemos considerar o caso de uma pessoa que, na área do tratamento de saúde, necessita de remédios de alto custo, quando o Estado não o fornece, o Ministério Público o obriga a garantir o mesmo ao paciente. No campo da educação, caberia uma politização social no sentido de incriminar o próprio Estado a cumprir com a os direitos³⁴ dos cidadãos conforme exigem as suas leis.

Mesmo considerando o esforço do Estado em cumprir essa demanda, sabemos que é feita de forma focada³⁵ e restritiva. O Estado brasileiro não pode ignorar a necessidade de investimento em educação e, a despeito deste discurso estar corrente na sociedade, aqui se

³² (*apud.*, OLIVEIRA, 2000, p. 96).

³³ “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional).

³⁴ E quando falamos de direito, estamos no campo do direito positivo, no sentido de que é preciso cumprir o “conjunto de normas ou das leis criadas pelos homens, suscetíveis de reger determinada sociedade numa determinada época” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 73).

³⁵ “A focalização se deu na ampliação significativa do acesso a apenas um dos seguimentos da educação básica: o ensino fundamental, com o atendimento a 32.086,188 estudantes (Inep, 2007). Porém, mesmo nesse segmento, há uma restrição evidente, pois somente às crianças de seis a quatorze anos é garantida a oferta obrigatória do ensino fundamental. Com isso, parcela dos/das jovens e adultos/as ficam à margem do atendimento no ensino fundamental, bem como parte do ensino médio, têm atendimento ainda mais insuficiente pelo Estado. O que

defende a necessidade de investimentos para que a qualidade da educação possa ser, de fato, garantida.

Sabemos pela trajetória de cada um, que tanto John Dewey quanto Anísio Teixeira juntamente com os colegas intelectuais de sua época, não ficaram inertes frente às provocações de seus tempos, mas foram à luta em prol de uma educação democrática e pública de qualidade com igualdade de acesso e permanência para todos. Só para retomar – no caso de Anísio Teixeira, citamos o exemplo do seu engajamento no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁶”, em 1932, bem como o outro manifesto “Mais uma Vez Convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 01 de julho de 1959, como reafirmação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do qual Anísio Teixeira era signatário³⁷. Na rememoração da história do percurso pelo qual passou a educação brasileira, sabemos que:

Resgatando o ideário liberal definido no "Manifesto dos Pioneiros", o "Mais uma vez convocados" se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a "liberdade de ensino", discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda, para defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da educação básica. O manifesto prossegue reafirmando a educação como bem público e dever do Estado. Nele reaparece a proposta dos pioneiros da educação nova, de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita (BOMENY, 2011).

Compreendemos que Anísio Teixeira, como signatário desses movimentos, nos manifestos supramencionados, defende que a democratização de acesso é entendida não só com o ingresso, mas também com a garantia de permanência e sucesso na escola. A democratização de acesso leva em conta a formação continuada dos profissionais da

assume dimensão mais crítica, quando se trata de garantir acesso com qualidade à educação superior” (BRASIL, 2010, p. 61).

³⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é datado de 1932, redigido durante o governo de Getúlio Vargas e sintetizava a visão de um segmento da elite intelectual que, mesmo com diferentes posições ideológicas, reivindicava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do Brasil. Constatou a desorganização do aparelho escolar, e propôs que o Estado organizasse um plano geral de educação. Exigia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. “Vejam a relação dos signatários (...). Apresento-os pela ordem de assinatura do documento: Fernando de Azevedo redator e primeiro signatário. (...). Júlio Afrânio Peixoto, (...). Antônio de Sampaio Dória, (...). Anísio Spínola Teixeira, (...). Manoel Bergstrom Lourenço Filho, (...). Edgar Roquette Pinto, (...). José Getúlio da Frota Pessoa, (...). Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, (...). Raul Carlos Briquet, (...). Mário Casasanta, (...). Carlos Miguel Delgado de Carvalho, (...). Antônio Ferreira de Almeida Júnior, (...). J.P. Fontenelle, (...). Carlos Roldão Lopes, (...). Carlos Roldão Lopes de Barros, (...). Noemy Marques da Silveira Rudolfer, (...). Hermes Lima, (...). Atílio Vivacqua, (...). Francisco Venâncio Filho, (...). Paulo Maranhão, (...). Cecília Benevides de Carvalho, (...). Edgar Sússekind de Mendonça, (...). Armanda Álvaro Alberto, (...). Sezefredo Garcia de Rezende, (...). Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, (...). Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes” (SAVIANI, p. 235).

³⁷ “O manifesto dos educadores "Mais uma vez convocados", reafirmação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, veio à luz em 01 de julho de 1959. Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto” (BOMENY, 2011).

educação. Acesso, permanência e sucesso constituem elementos indispensáveis para a compreensão e efetivação da democratização. O PNE, em tramitação, dispõe:

É importante destacar que a **democratização da educação** não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com **acesso e permanência** de todos/as no processo educativo, dentro do qual, o sucesso escolar é reflexo da qualidade (BRASIL, 2010, p. 62).

Sabemos, entretanto, que somente essas três características ainda não completam o sentido amplo da democratização da educação. As particularidades das realidades rurais do Brasil de hoje devem ser consideradas, como por exemplo, a maioria dos jovens que concluem o ensino médio, nas pequenas cidades, sonha com a possibilidade de continuar os seus estudos no ensino superior. Além do mais, é preciso levar em conta que “a democratização do acesso deve prever a realidade das crianças rurais que usam parte do seu tempo para deslocamento até as sedes dos municípios” (BRASIL, 2010, p. 62). Diante do quadro da educação brasileira atual, o PNE adverte que a questão da democratização de acesso está atrelada também ao fenômeno da urbanização que provoca o apagamento da cultura local. Pondera igualmente, cerca da importância da nuclearização como garantia da qualidade do ensino, bem como reivindica a qualidade da infraestrutura escolar que irá incidir direto na qualidade da educação. Da mesma forma, não podemos deixar de reivindicar continuamente um investimento financeiro e humano para possibilitar a formação continuada dos profissionais da educação. Este aspecto constituirá um dos desafios que será objeto de aprofundamento no próximo capítulo.

Podemos ressaltar outro aspecto que incide diretamente na questão da democratização da educação de qualidade para todos e que está condicionado à infraestrutura da educação atual, é a questão da qualidade das escolas³⁸. A escola segundo a proposta do PNE (2010), como última faceta da democratização deve ser o espaço para o exercício da cidadania.

Se de um lado, o **acesso, permanência e sucesso** caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização e do direito à educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino, as escolas tornam-se a chave-mestra para o seu entendimento. Esta última faceta da democratização da educação indica a necessidade de que o processo educativo

³⁸ Em uma 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 (NUNES, 2000b, p. 11).

seja um espaço para o exercício democrático. E, para que isso aconteça, surge nova forma de conceber a gestão da educação: a gestão democrática (BRASIL, 2010, p. 62).

A gestão democrática no PNE pode ser considerada a certeza da garantia do direito à educação que se desdobra em uma trajetória escolar sem interrupções, em que preza pelo respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade, à igualdade e com habilidade para o fomento do pensamento crítico. Os cursos de graduação preparam os profissionais da educação para o exercício da gestão democrática, entendida como participação, autonomia, transparência e pluralidade. Entendemos que todo esse processo passa por uma valoração positiva da escola.

A instituição de ensino de boa qualidade é vista positivamente pela comunidade escolar, resultando, conseqüentemente em maior empenho de todos no processo de aprendizagem. O envolvimento de todos nos processos, normalmente adquire respostas e adesões mais positivas, “sobretudo porque as aulas e as atividades educativas são mais abrangentes e, ao mesmo tempo, envolventes, geralmente porque os/as professores/as utilizam estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos/as estudantes” (BRASIL, 2010, p. 64). Sabemos que quando a comunidade se sente membro responsável pela escola e os seus projetos, ela se envolve mais no processo de aprendizagem, fazendo com que os trabalhos educativos sejam reconhecidos e valorizados. E, a expectativa de garantia do direito à educação de qualidade deve ser, sempre considerada fator importante para o desempenho e sucesso escolar.

Todas essas reflexões que são trazidas à tona no atual PNE, certamente não são novidades para aqueles que hoje vivem inseridos no processo educativo formal, entretanto, apesar de supormos que se sustente, a triste realidade se desvela nos dados da educação brasileira³⁹. Diante desta realidade, percebemos a urgência da expansão da educação de qualidade para todos, levando em conta as condições de financiamento para a sua efetivação.

³⁹ “Os dados da educação brasileira evidenciam que ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; [...] a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudos da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização. [...] Segundo o Pnad 2006, 89,3% da população branca é escolarizada, enquanto na população negra e parda esse índice não ultrapassa os 79,6%. [...] A proporção de matrículas no nível adequado à idade no ensino médio era de 58,4%, para a população branca, e de 37,4%, para a população negra. [...] No Brasil, pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior ainda é bastante restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois apenas 12,1% dessa população encontram-se matriculados em algum curso de graduação (Inep, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em IES públicas; cerca de 68% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual de 36%.” (BRASIL, 2010, p. 64-66).

2.3. Anísio Teixeira e o financiamento da educação pública brasileira

Acerca da problemática do financiamento da educação pública brasileira, pondera Anísio Teixeira: “As necessidades educativas de um povo não se resolvem com leis, nem com palavras, mas com a sua disposição de dar os recursos para a manutenção das obras necessárias a atendê-las” (TEIXEIRA, 2007b, p. 219). Aqui, o autor está na ceara da manutenção, na cobrança de recursos para a necessária execução da educação. Sabemos que os orçamentistas, mesmo ressaltando, em seus discursos, a importância da educação, na prática, criam todo tipo de sofismas a fim de se mostrar a impossibilidade material de se fazer cumprir a Constituição Federal. A história nos tem mostrado a luta dos educadores, para “que se fixassem na Constituição os valores de dez e vinte por cento das receitas da União e dos Estados e municípios, respectivamente, para o custeio da educação pública” (TEIXEIRA, 2007b, p.219). Atualmente, a Constituição Federal de 1988, “garantiu percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos, à manutenção e desenvolvimento do ensino, 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos estados, Distrito Federal e municípios” (BRASIL, 2010, p. 103). Em comparação com a época de Anísio percebemos aqui uma elevação de dez para vinte por cento para a União e de vinte para vinte e cinco para estados, municípios e Distrito Federal.

Esse crescimento é natural e necessário, “(...) nenhuma obra educativa pode existir sem crescer de ano para ano e, isso mesmo, sem exigir, de ano para ano, recursos novos” (TEIXEIRA, 2007b, p. 219). No Brasil, devido aos problemas de desequilíbrio regional na oferta da educação, há a constatação de que,

... o financiamento à educação deve tomar como referência, e em caráter de urgência, o mecanismo do custo aluno/a-qualidade (CAQ). Previsto no ordenamento jurídico brasileiro, o CAQ deve ser definido a partir do custo anual por estudante dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira e se realize com base em um padrão mínimo de qualidade. (...). No esforço para a implantação do CAQ as escolas com menos acesso a esses recursos devem ser tornadas prioritárias, levando em consideração, principalmente, a diversidade e as desigualdades regionais e suas peculiaridades (BRASIL, 2010, p. 104).

Por um lado, do ponto de vista da discussão e manutenção da educação, na ceara do financiamento da mesma, é interessante notar essa preocupação atual com a questão da diversidade e desigualdade de financiamento, dando assim um ar de visão abrangente e preocupação com todos, mesmo conscientes de todas as dificuldades para a sua concretização. Como por exemplo, no campo das crianças com necessidades especiais, que, conforme a

região em que reside não terá muita facilidade de inclusão. E isso também deverá sempre ser levado em conta. “Por outro lado, o que é mais grave, não se distinguiram nos orçamentos as verbas para o custeio do serviço, das verbas para a realização das obras novas. Esse o defeito mais importante no financiamento da educação pública, no Brasil” (TEIXEIRA, 2007b, p. 220). Anísio, na sua busca pela expansão de financiamento para a educação, não iria mesmo deixar no esquecimento essa sua preocupação com as novas obras. Considerando a necessidade de recursos e de liberdade das instituições na gestão dos mesmos, sugere:

Parece-nos que o mais acertado seria a fixação da verba global do ensino no orçamento geral do Governo, deixando-se a sua distribuição aos órgãos competentes do Departamento de Educação, muito provavelmente o respectivo Conselho, instituído pela Constituição Federal. É de esperar que esse Conselho compreenda mais facilmente as necessidades duplas de um sistema de educação e dê provimento às suas necessidades ordinárias de custeio e às suas necessidades, não menos inadiáveis, de ampliação e de obras novas. Só assim, o progresso educacional será contínuo e gradual e não o fruto de milagres das administrações que venham a fazer da escola, arbitrariamente, objeto de sua cogitação enfática (TEIXEIRA, 2007b, p. 220).

Anísio Teixeira busca combater a política de descontinuidade de financiamento e das obras que, tem sido comum no Brasil, de mudança de programas e metas sem um propósito de continuidade entre os governos. Pondera:

A organização aristocrática das sociedades fundava-se na desigualdade de oportunidades. A armadura social estava construída sobre um regime de privilégios de família e de castas, que se vem lentamente destruindo. Essa destruição, no entanto, só se fará completa por meio da escola pública, que é o instrumento específico da ideia democrática (TEIXEIRA, 2007b, 221).

O autor atribui então à escola pública o papel esclarecedor da democracia, como ‘instrumento específico da ideia democrática’. Ele assegura que “dada a absoluta penúria da escola pública, democracia é ainda uma palavra vã, usada para justificar a farsa triste de um sufrágio universal irrisório (TEIXEIRA, 2007b, p. 221)”. O autor argumenta que é necessário investir na formação da sociedade para que essa compreenda a efetividade da democracia. Ele reconhece os erros que ao aceitar a ideia de democracia e de república, sem levar em conta que a instrução pública é primordial para se compreender realmente e efetivar a democracia. Afirma o educador baiano:

Estamos, exatamente, na ocasião de rever os nossos grandes erros. Nenhum deles foi maior do que o da nossa insinceridade intelectual. No dia em que aceitamos a ideia de democracia e de república, faltamos, com efeito, à mais elementar sinceridade intelectual, não fazendo da instrução pública o mecanismo

primordial para nos levar à realização dessas ideias. Acreditamos, porém, que democracia se fazia por decretos e leis. E arrastamos, por mais de quarenta anos, uma grande ideia por todas as humilhações de uma mistificação inominável (TEIXEIRA, 2007b, p. 221).

Anísio entende que nada mais urgente do que realmente traçar os rumos da reconstrução social, ao desvelar os desafios a serem enfrentados para recolocar essa educação pública no lugar que a ela faz jus: de mecanismo primordial para a efetivação da uma sociedade democrática.

Anísio Teixeira compreende então que os problemas que suscitam a necessidade de reconstrução educacional derivam de duas ordens: político e financeiro.

É problema político, porque é de governo e importa em uma deliberação que deverá atingir toda a Nação e todos os indivíduos, galvanizando as vontades e impondo os sacrifícios necessários à execução do empreendimento. É problema financeiro, e por isto mesmo mais essencialmente político, porque estará a depender de recursos e medidas, de amplitude nacional, devidamente conjugados pelas diferentes órbitas de governo, para lastrear a realização do grande plano de desenvolvimento da educação nacional (TEIXEIRA, 2005, p. 195).

A argumentação anisiana de que a disposição dos diferentes âmbitos envolvidos na questão da efetivação de uma educação de qualidade requer a galvanização de ‘toda a Nação’, chama a atenção para o termo que ele utiliza: “galvanizar”, que remete para uma necessidade de reanimação, energização e revitalização da comunidade educativa e da sociedade em geral, contra os efeitos da ‘oxidação apática’ em termos de politização educacional atual.

Em última instância, a esfera política acaba sendo a dimensão que põe e na qual se resolvem as pugnas e encruzilhadas. Na angulação teórica adotada por Anísio Teixeira a mobilização das condições ganha necessariamente um caráter estritamente político, na medida em que este cunho seja referido inevitavelmente ao exercício direto do poder. Em outros termos, o primeiro feixe problemático de injunções histórico-sociais a ser confrontado na reconstrução educacional é de talhe institucional e depende da mobilização das vontades exercitada de modo adequado e eficiente no sentido do rompimento com os modos de ação e hábitos mentais prevalecentes, que entravam a entrada da sociedade brasileira num rumo consonante com a evolução moderna (SABINA, 2010, p. 278).

Ainda outra constatação aponta para a necessidade de revitalização institucional para se efetivar a luta constante de avivamento e busca da educação democrática que se realiza por meio de uma nova escola pública.

Essa nova escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público. Precisamos – e por aí é que se há de inferir a sinceridade pública dos homens brasileiros – precisamos constituir

fundos para a instrução pública, que estejam não só ao abrigo das contingências orçamentárias normais, como também que permitam acréscimos sucessivos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores (TEIXEIRA, 2007b, p. 222).

A cronicidade dos problemas educacionais que são tratados conforme as mentes de cada gestão administrativa acabam por gerar a insensibilidade e hibernação social. Compreendemos a necessidade de uma politização social acerca da causa educacional no sentido de dar primazia do serviço educacional.

Pondera o educador baiano que para se por a ideia de estruturação do serviço educacional como prioritário sobre os demais, é preciso a aceitação de dois princípios básicos: a constituição de um fundo escolar permanente e renovável, bem como a constituição do orçamento ordinário, alcançado por um critério objetivo. Vejamos:

De nenhum modo poderia ser essa ideia posta em prática, sem a aceitação de dois princípios fundamentais no financiamento de um serviço escolar: 1) a constituição de um fundo escolar permanente, cujas proporções cresçam de ano para ano e que responda pelas necessidades extraordinárias do serviço escolar; 2) a constituição do orçamento ordinário da educação pública por um critério objetivo, que o coloque ao abrigo de diminuições ou de deficiências, oriundas de medidas orçamentárias gerais, e que lhe permita, igualmente, aumentar de ano para ano (TEIXEIRA, 2007b, p. 223).

Como se pode ver, é preciso estabelecer um critério objetivo a fim de se cumprir a meta de manter no orçamento um aumento de ano a ano. E o que ficou entendido como critério para a equipe de discussão construtora do PNE de 2010, foi o que ficou conhecido como CAQ (Custo Aluno/a Qualidade). Vejamos:

A política de financiamento da educação básica, nos termos de um sistema nacional de educação, deve, obrigatoriamente, amparar-se na definição de um custo aluno/a qualidade (CAQ), construindo com a participação da sociedade civil, capaz de mensurar todos os insumos necessários à educação de qualidade, superando as desigualdades regionais, com ênfase no investimento à valorização de todos/as os/as profissionais da educação básica (BRASIL, 2010, p. 109).

Como vimos, a questão do financiamento da educação pública, prende-se, ao problema político de se fixarem os verdadeiros objetivos para a educação pública e os recursos para a sua concretização. Em derradeira análise, considerando a necessidade de planejar criteriosamente o financiamento da educação pública:

(...) desejamos, realizando tudo isso de conjunto, oferecer a cada indivíduo, por meio da educação escolar, as mesmas oportunidades de ambiente e de experiência que possuiria aquele que nascesse em relativa riqueza, e tivesse,

assim, elementos para se formar e se educar em toda a amplitude do termo (TEIXEIRA, 2007b, p. 224).

O escopo dessa mentalidade democrática é a equalização das oportunidades econômicas e sociais de todos os indivíduos, sem partidarismo e muito menos sonho travestido de ingenuidade, mas o reconhecimento da função social da escola pública como pondera o educador baiano. “Isso não é extremismo, nem nenhum partidarismo sectário, mas reconhecimento da função social hoje proposta à escola pública (...) Fixada (...) a função social da escola, logo veríamos o vulto dos recursos financeiros que ela deveria atrair” (TEIXEIRA, 2007b, p. 225). Uma vez consciente da razão de ser da escola, argumentamos que a reconstrução social moderna reivindicará os recursos necessários para se fomentar uma justa e equilibrada sociedade.

Em termos de perspectivas, nos nossos dias, o PNE, embora ainda em tramitação, aponta para a necessidade de um regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Como se pode ver, há uma cobrança para que os créditos advindos de *royalties* decorrentes de atividades de produção energética e do *pré-sal*⁴⁰, tenham uma destinação ao financiamento da educação pública.

Toda essa reflexão em torno do financiamento da educação pública feita a partir do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, requer um olhar cuidadoso de governantes no sentido de favorecer metas educacionais em prol de uma educação para todos e, da sociedade em geral, fiscalizar e acompanhar a evolução e aplicação dos recursos destinados à educação pública.

Cabe-nos, a partir de agora, seguir ou acompanhar as reflexões educacionais de do educador em discussão e análise, acerca do contexto atual no que se refere à tecnologia.

2.4. Reflexões educacionais de Anísio Teixeira no contexto da tecnologia

Na leitura de Anísio Teixeira, há por um lado um espírito otimista em relação ao progresso tecnológico e por outro, a previsibilidade de um choque entre técnica e progresso,

⁴⁰ “Deve-se destinar cinquenta por cento (50%) dos critérios advindos do pagamento de royalties decorrentes de atividades de produção energética. (...) e da camada do pré-sal, devem ter uma destinação na ordem dos 50% de suas receitas para a educação, tendo desse modo, vinculação imediata ao orçamento do MEC. (...). Desse total acumulado, 30% devem ficar na União, para o desenvolvimento de programas relativos ao ensino superior e profissionalizante e 70% devem ser transferidos a estados, distrito federal e municípios, para o desenvolvimento de programas de educação básica por meio de uma política equivalente ao salário educação” (BRASIL, 2010, p. 118-119).

uma vez que o progresso seria inexorável mediante o desenvolvimento científico e tecnológico. Do lado positivo no clima mundial, Anísio pondera que não obstante tantos acontecimentos ácidos dos nossos tempos: duas guerras mundiais, nazismo, fascismo, socialismo revolucionário ou capitalismo reexaltado, guerra fria, corrida armamentista sem igual, ameaças de retaliações maciças, mas mesmo assim, garante o autor:

Continuo a julgar razoável o otimismo do nosso tempo. (...), a despeito de todos os temores de catástrofes, o clima bem considerado da humanidade já não é o mesmo da antiga truculência colonialista, (...), a despeito das ameaças, que ninguém pode negar que existem, dos dias que ocorrem, temos motivo de esperar que as coisas não sucedam pelo pior, mas que se conjure o imenso poder dos fortes com a imensa aspiração dos fracos, levando-nos a uma cooperação nova ou de nova espécie, para uma ordem mundial mais justa e mais equitativa (TEIXEIRA, 2005, p. 362).

Face aos problemas da era colonialista, a prodigiosa economia e a praticidade da vida hodierna, são resultado do progresso científico. “Os Estados Unidos e a União Soviética somente são o que são em virtude de avanço tecnológico a que ambos chegaram” (TEIXEIRA, 2005, p. 361). De forma que os resultados semelhantes não diferentes realidades culturais surgem graças ao progresso das ciências. Claro que podemos expandir o argumento pensando no desenvolvimento dos Tigres asiáticos. O final da década de 60, do século passado, significou um momento de crise e de oportunidade para os países asiáticos que tiveram uma ação conhecida por produção com defeito zero ou administração japonesa. A Segunda Guerra mundial foi a razão da crise que se instalou no Japão e, paradoxalmente, também o momento de oportunidade, expansão de desenvolvimento tecnológico para aquele país e seus vizinhos.

Do lado negativo, entretanto, garante Anísio Teixeira:

As forças liberadas pela ciência são demasiado amplas para o controle individual e não se pode negar que estamos vivendo um período em que o indivíduo se sente meio perdido, podendo desenvolver estados de espírito, ou de raiva impotente ou de indiferença passiva, ambos perigosos e talvez fatais para a civilização. Esse parece-me o ponto crucial e realmente perigoso do nosso momento histórico. (...). O progresso científico criou técnicas de trabalho de caráter mais coletivo do que individual, (...), está unificando o mundo inteiro, em uma gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos (TEIXEIRA, 2005, p. 362-363).

Entendemos que toda essa ebulição científico-tecnológica para a qual o autor nos chama a atenção, encontrou o homem moderno em uma fase de educação individual muito

limitada e daí Anísio Teixeira nos mostra que o resultado dessa realidade gera dois efeitos e dois perigos, a saber:

O cidadão passou a se sentir emaranhado em uma ordem tão complexa e de dinâmica tão remota para ele, que não consegue perceber o valor de sua atuação individual, (...), assumindo então uma atitude de indiferença e irresponsabilidade, cujas consequências não podem deixar de ser maléficas para a sua conduta individual e coletiva. Por outro lado, os governos e as forças econômicas, ou sejam, os funcionários e os homens de empresa, transformados em forças poderosíssimas, também entram a agir com certa irresponsabilidade, consequência, inclusive, de um real e fundamental estado de ignorância, em relação aos problemas que a nova ordem suscitou e suscita (TEIXEIRA, 2005, p. 363).

Diante de toda essa situação complexa, indagamos: há sinais de saída para essa realidade? Entendemos que na medida em que as ciências propiciam a análise e julgamento das consequências de suas produções com o mesmo método que as produziu, certamente encontrarão saídas para favorecer o homem e não o subjugar. “A ciência, quando erra, tem, insisto, nos seus próprios métodos a sua própria correção” (TEIXEIRA, 2005, p. 367). Argumentamos que, se a educação não for uma educação de qualidade e para todos, isto é, democrática com igualdade de acesso ao homem, de forma que o conhecimento científico esteja ao alcance de todos, mas apenas de uma pequena parcela da sociedade, esta última certamente dominará esse progresso, gerando exclusão, bem como a opressão de uma casta sobre a outra.

Sendo assim, caberá ao educador, alicerçado pela filosofia da educação, a tarefa de refletir e mediar as dificuldades surgidas diante da crença no progresso da humanidade. Isto é, a mediação do profissional da educação será refletir com os educandos as consequências e alcances práticos da tecnologia. No contexto da tecnologia é preciso ter claro que ela deve ser colocada para o desenvolvimento do ser humano e, portanto, o seu desenvolvimento não pode preterir aquilo que justifica o seu sentido, isto é, o homem. Anísio Teixeira fazia uma leitura apontando a “possibilidade de uma formação humana capaz de conciliar tecnologia e valores humanos” (PAGNI, p. 86).

Anísio Teixeira apoia-se em McLuhan para explicar os efeitos do progresso sobre a cultura e sobre a vida humana. “A esperança desse autor, compartilhada por Anísio Teixeira, seria a de que os indivíduos se tornassem conscientes dos problemas acerca da cultura, que a compreendessem, a dirigissem e a reorientassem conscientemente” (PAGNI, p. 87). A tarefa de tornar os indivíduos conscientes de seus problemas compete, essencialmente, ao educador, utilizando-se também da filosofia da educação, para tornar os estudantes cuidadosos quanto à

sua meta de crítica social, inclusive fazendo uso de novas tecnologias que, em geral, são recebidos e utilizados mecanicamente, como se os equipamentos não pudessem significar a mediação para a melhoria da qualidade da vida humana. Portanto, os impactos devem ser vividos ou refletidos mediante um pensamento rigoroso sobre a realidade, em acelerado processo de mudanças a que o homem está inserido.

Anísio Teixeira, no processo de entender e, acima de tudo, esclarecer teoricamente a evolução humana remonta o seu pensamento ao milagre grego⁴¹, para explicar que “o homem, com efeito, já imemorialmente se caracteriza antes como animal estético, do que realista e prático” (TEIXEIRA, 2006b, p.121). Isso quer dizer que é marcadamente característica humana a vocação ao aprimoramento, ao crescimento mediante a capacidade criadora da mente que, desde sempre, vem elaborando conceitos e visões, mesmo que romanticamente idealizados a respeito do próprio homem e do universo. “Essa característica da evolução humana não se interrompe na Grécia. Mas alcança, ali, inesperado desenvolvimento” (TEIXEIRA, 2006b, p. 121).

Conforme pondera o próprio Anísio Teixeira, a capacidade racional do homem vem sendo desenvolvida desde Tales de Mileto, como precursor dessa nova atitude humana, passando por Sócrates e Platão. Reportando a Sócrates, assevera o educador baiano: “Com ele, a independência do espírito humano se afirma. O processo contínuo de criação da mente, tomando consciência de si mesmo, faz-se intencional, voluntário, especulativamente experimental, e se critica e se revê nas suas hipóteses e tentativas” (TEIXEIRA, 2006b, p. 122). Notamos que os cientistas têm apresentado importantes avanços em diversos setores tecnológicos. A maneira de pensar dos gregos contribuiu para que o homem formulasse, retificasse o processo especulativo da mente humana e o reajustasse à observação do senso comum. Esse processo de compreender o real foi feito a partir da contemplação mais do que do ato controlador, conforme aponta Anísio Teixeira:

O primeiro passo, entretanto, fôra dado, pois tentar deliberadamente esquemas de interpretação de si mesmo e do mundo era o caminho para novos esquemas. A descoberta não estava tanto na compreensão obtida, como na ideia de esquemas, tentativas, ensaios de compreensão e interpretação. A experiência intelectual grega vale, sobretudo, pelo caráter de hipóteses, de plausibilidades, que passou a dar às criações do espírito (TEIXEIRA, 2006b, p. 123).

⁴¹ “O milagre resultou da ocorrência de uma classe intelectual liberta de maiores preocupações materiais e, deste modo, dos temores mais aflitivos, além de curiosamente desligada de vínculos sacerdotais. (...) A contribuição grega constituiu em descobrir um critério para sistematizar esse saber conceitual: o saber racional” (TEIXEIRA, 1969, p. 90).

Vale ressaltar que a mesma criatividade que os gregos utilizaram no processo de descoberta nos mais variados campos do conhecimento, cada um na sua época, Tales, Sócrates, Platão, Dewey, Anísio e nós hoje devemos nos ater ao processo de libertação constante do homem, uma vez que entendemos que o ato educacional é um acontecimento historicizado e processual. Seria um enorme engano pensar que hoje estamos isentos de prisões dissimuladas, que sejamos totalmente livres. Por isso, essa expressão 'libertação constante do homem'. O próprio Anísio Teixeira concebe o processo educacional:

Para se verificar o quanto é difícil o ir e vir de hoje, entre o pensamento especulativo e a observação, que nos produz o pensamento científico moderno, ensaiemos aqui, embora rapidamente, descrever o processo mental como presentemente o concebemos. Todo o comportamento inteligente de ajustamento às condições ambientais, no homem como nos animais, é um comportamento baseado na percepção de sinais, no seu sentido literal. Todo comportamento inteligente de ajustamento às condições tanto no homem como nos animais, é um comportamento baseado na percepção de sinais, no seu sentido literal. O fundamento deste saber é a aceitação espontânea, no contato direto com a realidade, do que *parece* ser fato. Sobre esta base, apreendida imediatamente pelos sentidos, erguem-se tantas outras suposições ou ideias, quantas necessárias para uma adaptação mental do homem à sua situação ambiente (TEIXEIRA, 2006b, p. 124).

Diante desse processo, a diferença entre o homem e o animal, entretanto, está não em ser inteligente, uma vez que os animais também são inteligentes, mas a diferença está exatamente no pensar, está no estar atento aos sinais dos tempos, como assevera Anísio Teixeira que 'é um comportamento baseado na percepção de sinais'. Em outras palavras, é estar em permanente estado de alerta sobre o não dito dos fatos sociais, a fim de compreendê-los, de desvelá-los. E esse pensar sobre os fatos imediatamente assimilados é que constitui o comportamento humano. Nesse processo, entra a tarefa da educabilidade, aparece o trabalho árduo do educador, inserindo os estudantes no processo de contemplação e pensamento crítico.

Notamos, pois, a importância da retomada dos clássicos e a articulação de Anísio, no que se refere à tecnologia, com os fundamentos da educação. No próximo capítulo, intitulado: "Os desafios para a educação democrática e pública de qualidade" discutiremos a importância do educador para a efetivação da qualidade da educação. Logo, ao estabelecer os desafios, iniciaremos com a discussão da educação à cidadania: a autoconsciência e a formação do educador.

Capítulo III

Os desafios para a educação democrática e pública de qualidade

3.1. Da educação à cidadania: a autoconsciência e a formação do educador

Este capítulo pretende apresentar e discutir os desafios para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade, no Brasil contemporâneo, em resposta à pergunta da dissertação, explicitada desde o início dessas reflexões. Anunciamos o primeiro desafio, que diz respeito à autoconsciência e a formação do educador.

Ao tratarmos a questão da autoconsciência do educador, acerca da sua importância social, pensamos no alcance de seu trabalho. Entendemos que quando o educando tem, em sua formação, um educador consciente de seu papel na sociedade, certamente terá uma educação que o conduzirá para a efetivação da cidadania. O mesmo vale para o educando no que diz respeito à sua contrapartida. Compreendemos que a aquisição da autoconsciência é um processo longo e complexo, mas sabemos que ela é essencial no ato educacional. Educar para a cidadania faz parte da nobreza desta função, da sua responsabilidade ética⁴².

Presumimos que os educadores emancipados - conforme veremos no item seguinte - têm sim consciência de seu papel na sociedade. Todavia, este papel deve ser reformulado para além da “formação” dos alunos no que se refere ao conhecimento escolar. Esta formação deve ter, no horizonte, a cidadania como eixo fundamental de seu ofício. Trata-se aqui da questão ética, política e também social que caminham lado a lado com a política educacional, na busca da libertação do homem rumo ao conhecimento.

Sabemos da importância que têm o educador na vida do estudante. E essa importância advém exatamente da sua dedicação e competência no exercício de sua função educativa. No seu cotidiano de trabalho, o educador emancipado, geralmente, ultrapassa ou transcende a

⁴² Por responsabilidade ética entendemos que o indivíduo deve assumir seus atos, reconhecendo-se como autor destes e aceitando suas consequências, sejam estas positivas ou negativas, estando portanto o indivíduo sujeito ao elogio ou à censura. A noção de responsabilidade ética está estritamente ligada à noção de liberdade, já que um indivíduo só pode ser responsável por seus atos se é livre, isto é, se realmente teve a intenção de realizá-los, e se tem plena consciência de os ter praticado. Há, no entanto, casos em que excepcionalmente o indivíduo pode ser considerado culpado mesmo de atos não intencionais, por exemplo, quando algo ocorre por descuido, ou ainda em casos de consequências não intencionais de seus atos. (JAPIASSU, 1996, p. 235).

dimensão da docência de conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais, preparando assim, o educando para a vida, já que como vimos, na concepção de educação que Anísio Teixeira assimila de Dewey, vida e educação se fundem em uma só ação.

Valendo-se da obra de Eduardo Bittar (2004) e de John Dewey (1959), como autores que também alicerçam a nossa argumentação e incorporando ao diálogo autores como Immanuel Kant (2006; 2010); Adorno (2006); Gert Biesta (2010); Samuel Mendonça (2009) e Walter Kohan (2011) que, na questão da importância de continuarmos repensando sobre o papel do educador na efetivação da cidadania, nos ajudam a trazer à tona algumas ponderações que apontam para a necessidade de um olhar atento em direção à formação de docentes emancipadores. A utilização destes autores não significa a aproximação teórica deles com o pragmatismo, referencial teórico desta dissertação, embora Kant possa ser classificado como um autor liberal, mas pretende apontar para o tema da emancipação como comum e fundamental para o primeiro desafio já explicitado, isto é, o da autoconsciência do educador.

Anísio Teixeira pondera que na tarefa de educar o ser humano para utilizar a sua inteligência de maneira crítica, nem a expansão romana, nem os segredos de construção e prudência da Idade Média, puderam, porém, deter a marcha da libertação da inteligência. Conforme vamos conferir nas palavras de Teixeira, as comportas que mantinham o homem limitado às suas posses e costumes foram quebradas pela própria direção do pensamento em que o ser humano foi lapidado.

Quebraram-se, com a vitória da verdadeira direção do pensamento, as comportas que mantinham o homem limitado às suas posses e aos seus costumes. E a vida humana se projetou, precipitadamente, pelo caminho da sua expansão e de sua liberdade. Esse caminho da expansão e da liberdade não é, porém, o caminho do colorido e sem perigos da imaginação, por onde vagabundeava o homem no período da infância da humanidade, mas um caminho para adultos e para heróis, um caminho em que as realidades se multiplicavam, sob os seus pés criadores, tornando mais difícil e mais complexa a marcha, e em que os erros semeiam perigos que se voltam contra o viandante, numa insistência tão atordoante, que, se lhe faltar inteligência ou fortaleza, assoberba-o o desejo obstinado de voltar às veredas ingênuas e fáceis de sua infância (TEIXEIRA, 2007a, p. 108).

Com estas palavras de Anísio Teixeira, entendemos que os perigos da complexidade da sociedade atual devem sempre ser contornados pelo homem adulto que chega a ser herói na medida em que faz uso da sua inteligência, da fortaleza do conhecimento que o conduz de uma atitude pueril para a atitude de ser humano adulto. Atitudes que são postas em prática por meio de ações que devem ser refletidas com a ajuda de educadores emancipados e emancipadores. O que entendemos por essa categoria de educadores?

A discussão da autoconsciência e a formação do educador será possível ao tratarmos da emancipação e suas relações com a educação, eis o segundo desafios para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade.

3.2. *Educação e emancipação: tecendo relações conexas*

A discussão sobre a educação e a emancipação, pensada como o segundo desafio que responde à pergunta desta dissertação, será feita a partir de autores, como por exemplo, Walter Kohan. “É desejável entender a força que o conceito de emancipação tem no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil” (KOHAN, 2011, p.170). E essa força se fará presente e perceptível na medida em que formos compreendendo a elasticidade reflexiva nas diferentes angulações que estão atreladas nas relações intersectadas entre educação e emancipação. Kohan (2011), expõe o estudo que Adorno faz acerca do projeto kantiano de esclarecimento, no qual Kant afirma que ele não viveu em uma época esclarecida, mas de esclarecimento. Ou seja, que ele estava em um momento propício para gestar gradativamente o conhecimento que iria conduzir o homem para o uso pleno de seu entendimento. O autor assevera: “Como Adorno percebeu claramente, mal se pode dizer que a sociedade contemporânea tenha realizado o projeto kantiano” (KOHAN, 2011, p.172). Diante desta asserção, percebemos a importância em discutir e compreender essa relação entre educação e emancipação.

Pensamos ser necessário, já desde o início, entender emancipação no seu sentido etimológico.

... diz que a palavra é empregada em seus primeiros usos num âmbito jurídico e que significa tirar a tutela de alguém. Na base da palavra encontra-se o vocábulo latino *manus*, em português ‘mão’, e a emancipação seria algo assim como tirar a alguém a mão que a segura para permitir que caminhe por si próprio. O âmbito jurídico se mantém no uso contemporâneo do termo (KOHAN, 2011, p. 170).

Apesar de ser um termo não muito fácil de ser traduzido, na língua portuguesa, podemos entender o emancipado como o indivíduo “que é senhor de seus próprios atos, de sua pessoa, livre, independente” (FERREIRA, 1988, p. 238). Ou seja, a emancipação exige o ser da tutela de outrem e o conduz para a liberdade, entendendo liberdade no seu sentido filosófico primeiro: “estado da pessoa que não está em estado de escravidão, de servidão etc. Esta pessoa não sofre coerção de outra. Estado do indivíduo cujas determinações são racionais e em quem a razão e a moralidade têm primazia” (RUSS, 1994, p. 165). Perante estas questões já podemos perceber que a proposta de estabelecer relações entre educação e

emancipação aponta para uma discussão de como fomentar uma educação que seja realmente capaz de conduzir o indivíduo a um estado emancipatório.

Prosseguindo nesta reflexão sobre a emancipação, podemos ver que Immanuel Kant a chama de esclarecimento. Acerca da resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? Kant pondera:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2010, p. 63).

Na medida em que vai se tornando claro o que se entende por emancipação ou esclarecimento, em contraposição à menoridade, à tutela, podemos buscar na educação a mediação para conduzir o homem à emancipação, ao esclarecimento, ao entendimento da realidade de seu tempo, a fim de que tenha a coragem suficiente para tomar as suas decisões e ‘ser juiz de seu destino na terra’ como queria Anísio Teixeira para os frutos da educação democrática.

Kant mostra que a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande maioria dos humanos, mesmo muito tempo em que a natureza os libertou de uma direção alheia, prefere permanecer na menoridade, uma vez que é mais cômodo.

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e formulas, estes instrumentos mecânicos de uso racional, ou antes de abuso, (...) são os grilhões de uma perpétua menoridade (KANT, 2010, p. 64).

Podemos deduzir destas palavras de Kant, a necessidade e importância da educação para motivar o homem a sair de seu comodismo, de sua menoridade. Sair sozinho da sua menoridade ‘é difícil; isso não significa impossível, mas como pondera o autor, é quase inevitável. “Que, porém, um público se esclareça a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se for dada a liberdade, é quase inevitável” (KANT, 2010, p. 65). Uma vez dada essa liberdade, a pessoa livre partilhará com os seus, o próprio valor e vocação do homem em pensar por si mesmo.

Na perspectiva kantiana, a vocação humana é pensar por si própria. Nenhuma época, pessoa ou sistema poderá impedir a outra de avançar no esclarecimento. “Isto seria um crime

contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço.” (KANT, 2010, p. 68). Sabemos que o homem poderá, por algum tempo, em relação à sua pessoa, adiar o esclarecimento. “Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer para a sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade” (KANT, 2010, p.69). Compreendemos a partir do pensamento kantiano, que a educação para o esclarecimento é uma inclinação dos homens. Diz Kant em sua época, que não vivemos em uma época esclarecida, mas estamos em condições de tornarem menores os obstáculos ao esclarecimento.

Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, (...). Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [*Aufklärung*] (Kant, 2010, p.96).

Se calcularmos o tempo em que Kant respondeu a esta pergunta e observando apuradamente a sua fala, de que os homens ‘tomados em conjunto’, estejam em uma situação de esclarecimento, veremos que este tempo ainda não chegou.

Argumentamos que a finalidade da educação emancipadora consistirá sempre, como diz Kant, em possibilitar que os educandos possam ‘lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento’. Ou seja, o escopo dessa educação é motivar o educando, por meio de uma corajosa crítica dos estados das coisas existentes, a “fazer uso público de sua própria razão e expor publicamente ao mundo suas ideias” (KANT, 2010, p. 70). Procedendo assim, fará com que o educando se expanda sempre mais enquanto pessoa e desenvolverá a tendência e vocação para fazer uso do livre pensamento, tornando-se, uma pessoa emancipada e, conseqüentemente, emancipadora. Não queremos com esta reflexões afirmar que emancipação e esclarecimento sejam sinônimos em Kant, no entanto, é por meio do esclarecimento que o individuo conquista sua emancipação.

Theodor Adorno (2006, p. 169), também tratou sobre o mesmo texto kantiano, ao refletir sobre esta relação entre educação e emancipação. “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. E diante dessa frase, podemos indagar: é realmente possível pensar a concretização da democracia, sem pensar em uma educação para a emancipação? Ou como realmente a educação pode contribuir para a formação da democracia? Sobre então o programa kantiano da necessidade de esclarecimento, pondera o autor:

Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 2006, p. 169).

E entendemos que não é outro o papel da educação senão o de despertar no educando essa ‘aptidão e coragem’ no sentido de formar para que o indivíduo possa ser capaz de fazer uso, por si só, do seu entendimento, pelo exercício constante do uso de um pensamento livre proporcionado pela escola emancipadora. Este segundo desafio de promover a emancipação do aluno pode, efetivamente, propiciar uma educação democrática e pública de qualidade. Esse exercício da escola de favorecer o esclarecimento “deve estar associado a toda democracia que se preze como tal, na medida em que uma democracia se sustenta no exercício do pensamento pela vontade livre dos cidadãos” (KOHAN, 2011, p. 171). Entendemos que se o homem não for dono do seu próprio pensamento, isto é, se ele não for uma pessoa emancipada, certamente será conduzido por outrem.

O problema da emancipação, contudo, deve ser posto, com clareza, no complexo pedagógico quando este faz uma opção pela educação democrática. Compreendendo que esta proporcionará um pensamento livre que conduzirá o educando para uma prática consciente. “(...) sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, a prática correta” (ADORNO, 2006, p. 175). A educação para a emancipação é então entendida por Adorno como uma educação para a reflexão, para a autodeterminação, para a resistência, enfim, como uma educação para a autonomia, isto é, uma educação que proporcione o “uso livre e soberano do pensar por parte de cada indivíduo” (KOHAN, 2011, p. 171). De forma que o cidadão tenha sempre consciência de seus próprios atos. Sabemos, igualmente, que essa emancipação é um processo e como tal, acontecerá gradualmente.

As indagações sobre a relação entre educação emancipadora e democracia parece ser então uma exigência como bem aponta Adorno (2006), uma vez que a sua meta é proporcionar “a consciência esclarecida por si mesma em todos os habitantes de uma democracia” (KOHAN, 2011, p. 172). Assim também, o como a educação pode contribuir para a democracia, entendemos que ela se dá na medida em que, na elaboração da estrutura educacional, o educador emancipado, na dosagem certa da sua atuação docente saiba conduzir o educando para a aquisição da sua identidade. Isto é, no uso exato da sua autoridade de

educador, tenha conhecimento de que a sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo ao educando. Como podemos ver.

... o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém, que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. (...), não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo (ADORNO, 2006, p. 177).

Aqui, de imediato, percebemos os paradoxos da emancipação, pois se faz necessário ter clareza que, o educador não pode fazer da sua autoridade, do seu superego um mecanismo de menoridade. Como pondera o autor: “a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu” (ADORNO, 2006, p. 180). Sem essa firmeza do eu -, utilizada pela linguagem psicológica -, senão, na prática da formação do educador, o apelo à emancipação pode ser cooptado pelo sistema capitalista dominante ‘velado’, a fim de manter a sociedade em um permanente estado de menoridade. Pois é preciso tomar cuidado, para não corremos o risco de, na dialética do esclarecimento, “o mesmo processo que torna possível a maioridade pela emancipação também coloca em risco os resultados da emancipação a partir da fraqueza do eu ou do risco da fraqueza do eu” (ADORNO, 2006, p. 181). A emancipação enfim, é dinâmica e ainda refletindo sobre a problemática dessa opção educacional, pondera Adorno (2006, p. 182): “O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e o que é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo⁴³”. Ora se o próprio filósofo levanta essa suspeita se realmente podemos e como podemos enfrentar essa questão hoje, podemos argumentar que se trata mesmo de um desafio a ser enfrentado no processo de efetivação de uma educação democrática que tem a pretensão de universalização do conhecimento.

A respeito da concretização, pondera ainda o autor que, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p.183). O estudo da questão da emancipação na democracia aponta assim, para uma transformação da menoridade para o esclarecimento dos indivíduos

⁴³ Existe um livro bastante interessante que trata sobre a questão da emancipação intelectual, intitulado *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de Jacques Rancière, publicado pela editora Autêntica, sobre o qual não fazemos uso. Apenas acenamos como uma interessante leitura sobre os paradoxos dessa questão emancipatória. A respeito da indagação de Adorno, por exemplo, ‘se e como a gente pode enfrentar’ o problema da emancipação, a esse respeito, citando ‘O mestre ignorante’, pondera (KOHAN, 2011, p. 177): “a emancipação é tão impossível quanto necessária; tão intempestiva quanto atual; tão inútil quanto profícua”.

no sentido de despertá-los para a crítica imanente, de forma que não sejam vítimas de engodos.

Argumentamos sobre a necessidade de uma cautela constante diante da ânsia de transformar, uma vez que se pode naturalmente, cair no risco das resistências avassaladoras do poder existente, gerando impotência no processo emancipatório. Sendo assim, a ala provocadora da impotência necessita ser assimilada, de forma a perceber a necessidade de mudanças profundas no processo de formação para a emancipação. A esse respeito, vejamos. “Creio que se aplicarmos as consequências da necessidade da emancipação ao conjunto do processo de trabalho, rapidamente tenhamos que concluir por mudanças bastante profundas em toda a nossa formação profissional” (ADORNO, 2006, p. 179). E dessas mudanças extinguiremos a perpetuação social da minoridade, na medida em que, o processo emancipatório, por meio da desconstrução dos mecanismos de dominação, evolui de uma mentalidade adestradora para autônoma. Compreendemos que toda educação democrática irá sempre pautar por princípios que prezem por oferecer elementos indispensáveis ao uso soberano e livre da consciência, bem como as condições para a sua efetivação.

Em síntese, entendemos ao tecer essas relações e conexões entre educação e emancipação, que a educação é realmente um caminho imprescindível tanto para a emancipação pessoal quanto societária, sendo impossível pensar uma emancipação sem uma educação crítica. E para isso, verifica-se a necessidade de compreender a mudança como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa, nosso terceiro desafio para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade.

3.3. A mudança como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa

O terceiro desafio que estabelecemos como fundamental para a conquista da qualidade da educação diz respeito à mudança como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa. Sabemos que a possibilidade de uma nova concepção de educação só será possível quando pensarmos diferente daqueles que lutam arduamente para se perpetuarem no poder e na manutenção de seus valores. A quem interessa uma mudança social que conduz o homem para a sua emancipação? E quais frutos ou desafios que esta mudança poderia trazer à sociedade? Eis as indagações que nos tocam no que se refere a este item e evidenciamos que se tratam de perguntas que colocam, como pano de fundo, a questão do conhecimento do papel dos educadores quanto à formação para a cidadania. Sobre a questão da necessidade da mudança de mentalidade como ideal, buscamos em John Dewey um ponto de sustentação da

necessidade dessa mudança. Ele, como filósofo da educação e agente de transformação de sua realidade pondera:

É particularmente verdade o fato de que uma sociedade, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspirem meramente a perpetuação de seus próprios costumes (DEWEY, 1959, p. 87).

Quando se fala de uma nova concepção de educação, entendemos diferentemente daquela em que no imaginário social de um povo, educa-se para o imediato da vida, para a manutenção do *status quo* de uma casta dominante. Sabemos que a mudança interessa a quem nem sempre tem acesso aos benefícios educacionais. Os frutos dela são obviamente a construção da cidadania e para isso, os desafios são inumeráveis diante da complexidade e de inquietação dos dias de hoje.

Sobre a complexidade dos tempos hodiernos, em que as inteligências ‘libertas’ das forças que atemorizavam as consciências, já no seu tempo, Anísio Teixeira asseverou:

Os dias que correm hoje, pelo mundo, são dias que documentam expressamente esse estado de coisas. Duas mentalidades, perfeitamente definidas, buscam em esforços antagônicos, as soluções para os problemas individuais e coletivos que os tempos modernos de inquietação e de progresso nos estão trazendo. Uma delas acredita, ainda, na eficácia da coação e sonha a realizar, pela força, pelo suborno das promessas ou pelo apelo à covardia dos homens, temerosos ante os perigos que pressentem, uma nova ordem, que se diferencia da antiga pela largueza e amplitude dos seus planos de domesticação da opressão humana. A outra vê de face os problemas e acredita que a mesma força que os deflagrou seja capaz de os resolver e encaminhar a vida para novo planos sempre progressivos e cada vez mais satisfatórios (TEIXEIRA, 2007a, p. 108).

Diante da sociedade atual, frente aos problemas concernentes à educação do indivíduo, nos desafios de educá-lo para ser juiz de sua vida e interagir em sociedade, a exemplo do pensamento kantiano, e adorniano, abordados no item anterior, compreendemos com Anísio Teixeira que “o problema não é de coação, mas de esclarecimento. Para a ordem atual da vida, precisamos de homens esclarecidos, isto é, educados, como precisávamos de homens eficientes no início da sociedade industrial do século XIX. Esclarecer é educar” (TEIXEIRA, 2007a, p. 109). Compreendemos que a direção da sociedade complexa de hoje será favorecida por meio do esclarecimento gestado pela educação democrática de qualidade. Pois vemos que “as forças da ciência tornaram a vida tão ampla e tão complexa, e os homens tão libertados, que, ou eles se dirigem a si mesmos, ou ninguém mais os dirigirá” (TEIXEIRA, 2007a, p. 109).

O que um educador bem formado e consciente deve visualizar é uma educação que não se reduza ao imediato ou somente ao local, mas sim uma educação que fomente a construção no devido tempo da infância à adolescência, que dê sentido ao desenvolvimento da vida. O processo educacional é progressivo e inacabado, isto é, ele acontece desde os primeiros contatos da criança com a vida social levando em conta os seus antecedentes, mas, sobretudo por influir na qualidade de vida de seus descendentes. Isso implica a sintonia entre professores e os educadores primeiros que são os progenitores e responsáveis. Ou seja, falamos da importância da empatia, confiança e respeito entre pais e educadores para o bom êxito da formação dos educandos. É neste sentido que a pergunta “a quem interessa uma mudança social que conduz o homem para a sua emancipação?” pode ser respondida de forma direta: a todas as pessoas que, responsáveis pela educação como transformadora da sociedade, homens, mulheres, pais, mães, cidadãos, buscam transformar a sociedade nos pequenos atos de suas vidas e isto inclui a dimensão da educação formal, mas não se resume a ela.

Sabemos que o ato educacional é essencialmente socializável. Argumentamos, assim, que a formação do educador pode ser aberta ao novo, à partilha e voltada à criticidade, bem como à criatividade. Entendemos que a facilitação do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados possibilita o livre fluir dos estímulos intelectuais. Entendemos que variedade de estímulos significa novidade e novidade significa provocações à criatividade de pensamento crítico. Nessa tarefa social da educação que partilha o conhecimento, o educador emancipado e emancipador encontrará livre o seu caminho que lhe faz jus à profissão.

Como pondera o próprio Anísio, diante do problema da busca pela educação democrática e pública de qualidade, e dos erros que iremos cometer, julga que “o problema é único: de mais educação, mais esclarecimento, mais inteligência, e que, na sociedade atual, fora daí não há direção e nem, sequer, salvação” (TEIXEIRA, 2007a, p. 109). Esta clareza da necessidade de mais educação revela-se na consciência de Anísio Teixeira, já naquela época, da complexidade e do antagonismo da sociedade de seu tempo. De lá até o hoje, levando em conta o aumento da complexidade da sociedade contemporânea, argumentamos com o referido autor que essa necessidade constante de mais esclarecimento faz parte da essência da questão educacional. “Em tal sociedade, é, pois, indispensável, para haver felicidade comum, uma dose muito grande de cultura, de conhecimento e de educação” (TEIXEIRA, 2007a, p. 110). E entendemos que os desafiados por excelência a administrar as doses de cultura, de conhecimento e de educação são dos educadores.

Toda esta reflexão aponta para a questão da mudança de mentalidade, que nasce do ‘desconforto’ de uma realidade perene que, para o educador bem formado e consciente da necessidade da evolução, envolvido em seus pensamentos e criatividade, mobiliza, cria, revaloriza⁴⁴ e incentiva o crescimento livre e espiral de seus educandos, uma vez que os conhecimentos construídos coletivamente são comunicados, partilhados e renovados constantemente na dinâmica social da vida histórica. Esse nosso terceiro desafio tem direta articulação com os anteriores, em especial com a questão da emancipação. Os valores ‘re-criados’, são comunicados pela própria motivação que proporciona aos estudantes, como protagonistas que são, da construção dos seus conhecimentos. Motivados assim, os estudantes divulgarão os resultados da ação educativa que foi motivada pelo educador consciente.

Nessa tarefa entra o papel do educador bem formado, isto é, consciente de seu papel como cidadão e educador que é para a cidadania⁴⁵, ele contribuirá para a construção de um ser que busca constantemente a excelência no agir, mediante a educação, pois a sua teleologia é proporcionar a emancipação⁴⁶ do sujeito. Sabemos, portanto, que poderá ser o educador, o mediador que provoca a reflexão crítica juntamente com a comunidade acerca da realidade

⁴⁴ Embora em outro contexto, a partir de outro referencial, no caso Nietzsche, o termo revalorização é apropriado neste momento para o desejo de mudança das condições atuais na educação, nosso terceiro desafio para a qualificação da educação, no entanto, registramos que o uso de Nietzsche não diz respeito ao uso deste referencial teórico. Esta advertência é importante porque seguimos a base de Dewey e Anísio, isto é, o pragmatismo. Conforme a tese de doutorado do Professor Dr. Samuel Mendonça, o termo revalorização, que é um conceito fundamental na filosofia de Nietzsche, “indica uma ‘nova’ construção de valores” dos valores do homem. (MENDONÇA, 2009, p. 15). E essa nova construção de valores possibilitará ao homem comum sair do seu “estado de dormência, nivelado com iguais, massificado. (...), possuído por ilusões na sociedade de consumo – ilusões do ter, do possuir, fugindo igualmente das ilusões do poder, do deixar de ter. A alteração de seu estado de ser indica a necessidade de tornar-se outro homem, sujeito a criticar-se continuamente, a alterar-se, a construir novos valores” (MENDONÇA, 2009, p. 93-94). Sendo assim, esse revalorar que altera o estado de ser do homem o conduzirá para a sua teleologia, isto é, permitirá ao homem ser aquilo que ele está destinado a ser: homem. E esse processo de humanização exigirá do ser humano uma constante autocrítica, uma permanente revalorização de seus valores, na busca constante de si mesmo. “A busca de si mesmo é o núcleo da autocrítica e da autossuperação, que inclui a tarefa de revalorarmos-nos em relação àquilo que somos”. (...), pois a revalorização de valores e, portanto, a possibilidade de autossuperação e autocrítica dos valores e de si mesmo pelo sujeito, só é possível para quem deseja viver ‘além do bem e do mal’. A revalorização dos valores humanos é uma tarefa para o ‘filósofo do futuro’, aquele sujeito capaz de se transmutar, de se rever, de alterar-se continuamente a partir daquilo que ele é. (MENDONÇA, 2009, p.95). Sendo assim, compreendemos que a revalorização conduz o homem para a excelência no agir.

⁴⁵ Quando falamos em cidadania, não falamos em mero conjunto de direitos e deveres legais ou constitucionais, mas em cidadania ativa e participativa, interativa e crítica, libertadora e autoconsciente, produtiva e dinâmica. Não é possível desatrelar educação e cidadania. Faz-se necessário criar sempre mais uma consciência crítico-reflexiva a fim de nos livrarmos do processo de adestramento do sistema educacional a serviço de um sistema politicamente dominante. É necessário o fortalecimento do sistema educacional nacional. E isso não ocorrerá sem uma política sistemática de valorização e capacitação do profissional da área educacional. O desenvolvimento só é possível com incentivos educacionais concretos e palpáveis. Essa é a forma de libertação de um povo de sujeições de diversas naturezas, entre elas, o colonialismo cultural. Cabe dizer educação e cidadania, mas também educação para a cidadania ou ainda cidadania na educação. É pensando essas múltiplas dimensões que somos levados a analisar o projeto educacional brasileiro (BITTAR, 2004, p. 106).

social. Isso é um paradoxo para a sociedade hodierna adormecida na cultura da imagem e da tecnocracia⁴⁷.

A importância do educador que rompe as barreiras do comodismo e leva a comunidade educativa a refletir sobre seu tempo e os problemas que a cercam, gesta, como consequência, uma cultura escolar que mediará o conhecimento rumo à defesa dos direitos e deveres dos cidadãos que foram educados para a necessidade da compreensão efetiva da realidade. “(...) Nenhum sistema escolar se pode organizar se o povo não tem visão social suficientemente larga e ampla para perceber que a escola é, por excelência, o instrumento da conquista e defesa de seus direitos essenciais” (TEIXEIRA, 2007b, p. 220).

Essa reflexão hoje na nossa sociedade globalizada, desmaterializada⁴⁸ e desterritorializada, na qual as notícias acontecem em tempo real é mais do que necessária, compreensível e pertinente. É o educador bem formado e consciente, no mundo do diálogo em tempo real entre homem e mídia, no dia a dia do processo de formação do cidadão, que provoca o homem para a inserção no seu meio, nos problemas de seu tempo, preparando-o para a superação do seu estado de dormência que o faz passar para a transitividade da crítica ingênua a um estado crítico-reflexivo. Por esta razão a mudança constitui-se do terceiro desafio que qualifica a educação democrática.

Ratificamos a constatação e evidência do estado de dormência da sociedade atual, nas palavras do educador Samuel Mendonça:

Por adormecimento social entendemos a falta de ações racionais voluntárias que evidenciem o estado de alerta de alguém que busca se superar na sociedade. No geral o cidadão está dormindo, (...), e a metáfora aplica-se para os dias de hoje – afinal, o homem continua adormecido na sociedade (MENDONÇA, 2009, p.132).

Para a árdua tarefa de ‘acordar’ o cidadão hodierno, já que, como diz Mendonça, ele ‘está dormindo’, compreendemos que o educador bem formado, responsável por seu papel e

⁴⁶ Além de todo o estudo que fizemos sobre a questão da emancipação podemos ver ainda que “(...) não é possível falar em emancipação na educação senão por meio da autossuperação e autocrítica” (MENDONÇA, 2010-2011, p. 6).

⁴⁷ A palavra tecnocracia é resultado do neologismo composto das palavras gregas *tekhne* e *kratos*, força, dominação. E significa, portanto, uma cultura em que o poder é exercido por um pequeno grupo de dirigentes, que coordena especialistas em gestão e técnicas, gerindo os sistemas administrativos. Aqui tem mais um sentido pejorativo e crítico. Isto é, um poder que só ocupa com técnica e administração, sem consideração pelas pessoas. (RUSS, 1994, p. 287).

⁴⁸ Numa sociedade global, os limites territoriais são desfeitos, os códigos numéricos é quem fazem as tarefas humanas, desde as contas nos bancos, até o radar eletrônico e os pedidos que são feitos *online* nos processos de compras e vendas, por exemplo. Todas as complexidades desses processos estão intrinsecamente ligadas ao processo educacional. Se o papel da educação é promover a liberdade do ser humano, sua emancipação, este deve estar preparado para lidar com o novo mundo tecnocrático.

inteirado acerca do que acontece no mundo, de maneira ética e criativa, vai inserindo o educando no diálogo com essas várias realidades. Indagamos: Qual o papel do educador para essa tarefa? Como fazer isso? A resposta, podemos buscar nestas palavras de Walter Kohan ao estudar Rancière sobre o papel do mestre ignorante. “O mestre ignorante (...) é um mestre que é puramente vontade; ele não se oferece como guia do aluno, mas apenas busca que outra vontade, distraída, exerça sua própria inteligência, sem seguir a nenhuma outra inteligência mais do que a si mesma” (KOHAN, 2011, p. 176). Advertimos novamente que o referencial de Rancière não diz respeito ao pragmatismo, no entanto, a despeito dos desafios para a efetivação da qualidade da educação, este autor é um importante interlocutor. É importante ressaltar que ‘mestre ignorante’ aqui tem uma conotação que poderíamos dizer emancipatória, em detrimento da compreensão etimológica da palavra ignorante⁴⁹. Para ser capaz dessa tarefa então, o educador emancipador, não poderá ditar o caminho rígido a ser seguido pelo estudante, pois assim agindo estaria negando o que a emancipação exige, mas poderá, entretanto emitir o seu posicionamento crítico, expondo suas razões. “Posso não aceitar a concepção pedagógica desta ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho e ela, mas o que não posso, na minha crítica, é mentir” (BITTAR, 2004, p. 77). Se o processo educativo soma algo e lapida o indivíduo (construção, reconstrução ou desconstrução de conhecimentos), então se deve aceitar que sua postura ética venha condicionada a valores inscritos no processo constante de mudança que exige a tarefa da aprendizagem.

Entendemos que a mudança constante de mentalidade mediada pela autocrítica proporcionará uma alternância de mentalidade de quem estava condicionado ao “conforto” do perene, do estável acomodativo, que na verdade trata-se de uma realidade escravagista. Sabemos que o acomodado recebe do outro o farol para a sua conduta. O indivíduo nessa situação permanece como escravo segundo a visão platônica e que também é consenso em Dewey (1959) ao trazer esse pensamento à tona. Vejamos:

O escravo, no definir de Platão, é o homem que recebe de outro os objetivos que orientam sua conduta. Manifesta-se esta condição mesmo quando não haja escravidão no sentido legal desta palavra. Ela existe sempre que o homem se dedica a uma atividade, cuja utilidade social ele não compreenda e que não encerra para ele algum interesse pessoal (p. 91).

Ora, a principal oportunidade para a eficácia da educação será a descoberta das relações do homem com seu trabalho. Sabemos que da consciência e qualidade dessa relação

⁴⁹ “Diz-se de, ou pessoa que ignora, que não tem conhecimento de determinada coisa. Que ou quem não tem instrução, não sabe nada” (FERREIRA, 1988, p. 349).

depende o bem estar emocional dos que trabalham. A preocupação com a qualidade de vida e a formação integral do homem é própria das associações nas quais existem reciprocidade de interesses e esses não são resguardados para si, mas partilhados, como no caso aqui dos interesses educacionais que devem ser formal e sistematicamente socializados.

E é a ação educacional que nos põe a par de toda essa embaraçada teia de relações que envolvem o homem e o mundo. Caso a educação não faça a sua parte, os seres humanos podem viver apenas alheios ao seu meio e ensimesmados nos seus afazeres em prol de sua própria sobrevivência. Quando na verdade, o que se sonha com a educação é que o cidadão, como protagonista de sua história, tenha pleno senso crítico da sociedade e de seu desenvolvimento. Sendo protagonista de sua própria formação - que deve ser integral, isto é, completa, que leve em conta todas as dimensões humanas, que o homem saiba agir por si só em prol de uma vida de qualidade numa cidadania ativa.

Dentro dessa discussão sobre a necessidade da mudança nos costumes, encaixa a questão da cidadania ativa, já acenada anteriormente. Aqui é compreendida como “a introdução do princípio da participação popular no governo da coisa pública, (...)”. Daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa – numa sociedade republicana (BENEVIDES, 1996, p. 194). Entendemos que no afã de efetivar uma educação para a cidadania, apesar do esvaziamento da esfera política e do declínio da política, “A expectativa de mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigências por maior participação política” (BENEVIDES, 1996, p. 194). Despertando na sociedade o reconhecimento de direitos de cidadania e fomentando a educação política do povo.

Em suma, argumentamos que o que se pretende com a educação emancipadora, que proporciona a democratização social, é que o ser humano não viva como resignado, mas como cidadão com pleno acesso aos recursos que produz, que saiba fazer uso consciente e justo dos produtos de suas ações. Entendemos que isso se consegue com uma visão educacional transponível no tempo. Uma visão que seja educada, democraticamente emancipada, e com um olhar para além-fronteiras, o nosso quarto desafio para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade.

3.4. Um olhar educacional democrático, emancipador e além-fronteiras

Sabemos que uma sociedade ou sistema marcado pelo isolamento e exclusivismo egoísta tendem a apontar para uma rigidez do indivíduo, para a instituição formal da vida,

para os ideais estáticos e egoístas desencadeando-se em um espírito etnocêntrico⁵⁰ e antissocial. Como alcançar a qualidade da educação neste contexto? Para responder a essa questão, iniciemos com algumas ponderações.

Mesmo sem desenvolver de forma mais elaborada uma discussão em torno do egoísmo, se tomarmos a perspectiva de ausência de cuidado com o outro, então, já teremos elementos para pensar a necessidade de mediação do educador na formação dos indivíduos. Cabe explicitar que o egoísmo também pode ser pensado como base do altruísmo; afinal, ao buscar o próprio interesse, em última instância, o indivíduo consegue o seu aprimoramento e, por consequência, alcança o aprimoramento social. O que destacamos como problema do egoísmo, neste sentido, no contexto educacional, é a construção de valores com as crianças ou adolescentes, por exemplo. Um grupo que procede egoisticamente corre o risco de sucumbir-se em uma mentalidade cultural de olhar o estranho como “inimigo” e “estrangeiro”. Deriva daí a prática de entender a sabedoria⁵¹ como a observância fatal de seus antigos costumes. Fatal no sentido de que, neste tipo de sociedade fechada, o que não estiver nos seus costumes não tem valor algum e só é considerado sábio aquele que segue rigorosa e exclusivamente o que pertence a esse determinado grupo ou cultura. Ao contrário dessa mentalidade etnocêntrica, Anísio Teixeira, preocupado com a qualidade de vida do cidadão, reivindica uma atitude de revisão constante dos nossos costumes ou hábitos. Este nosso quarto desafio, neste sentido, diz respeito ao olhar educacional que deve ter o educador por ocasião de seu ofício.

Mais ainda do que isto, os problemas estão a exigir revisões tão violentas dos nossos hábitos, das nossas virtudes e das nossas ideias que se não tivermos a inteligência suficientemente esclarecida e formada não compreenderemos, nem participaremos das soluções mais avisadas (TEIXEIRA, 2007a, p. 109).

Sabemos que a sociedade e o cidadão serão tanto mais conscientemente conduzidos para a sua teleologia, quanto mais responsáveis ou educados forem. “(...) a humanidade prosseguirá em meio a catástrofes, se a educação não estiver à altura dos problemas”

⁵⁰ Por espírito etnocêntrico, entende-se a “tendência para considerar a cultura de seu próprio povo como a medida de todos os demais” (FERREIRA, 1988, p.280). Ou seja, o indivíduo que cultiva o etnocentrismo é aquele voltado para o próprio umbigo, aquele em que só as verdades do bairro são as corretas, sem levar em conta o valor intrínseco na cultura do outro. O etnocentrismo é “um neologismo formado a partir do grego *ethnos*, raça, e do latim, *centrum* (...), ponto central de uma circunferência. Tendência dos indivíduos a tomar sua própria cultura ou sociedade como centro, modelo de referência e norma (a rejeitar assim a diversidade cultural)”. (RUSS, 1994, p. 98). Dessa maneira, é o sujeito que cultiva o espírito etnocêntrico, ao negar a diversidade cultural, rejeita tudo aquilo que não se conforma à norma sob a qual se vive.

⁵¹ Sabedoria entendida não só como conhecimento científico, mas como virtude, prudência, moderação nos desejos, bem como consiste num saber prático. (RUSS, 1994, p 257).

(TEIXEIRA, 2007a, p. 111). Anísio Teixeira busca a qualidade da educação de uma forma tão contínua que chega a ser utópico, não no sentido de impossibilidade de realização, mas no sentido de uma meta distante e que precisa ser superada por meio de diversos desafios, inclusive este que trata do olhar educacional democrático. (...) “fizesse com que toda a sociedade se movesse harmoniosamente para frente, sem atritos, desigualdades e conflitos que estão a pôr a própria vida humana em perigo” (TEIXEIRA, 2007a, p. 111). Esse desafio de conduzir a convivência dos cidadãos a viverem harmoniosamente mediante uma vida educada entendemos que é de todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

Diante dessas reflexões vemos que uma sociedade que vive limitada aos seus muros, está obviamente incapacitada para uma visão além-fronteiras em que não há, nessa perspectiva, a necessidade de ver no outro um semelhante, mas uma ameaça. “Esta circunstância torna perfeitamente lógico reear a comunicação com outros povos, pois este contato poderia dissolver aqueles costumes” (DEWEY, 1959, p. 92). Sendo assim, entendemos que se isto acontecesse ocorreria a sua reconstrução. Essa mentalidade cultural etnocêntrica provoca conflitos sangrentos que continuam sendo alardeados pela mídia a todo o momento nos tempos hodiernos. Paradoxalmente, mesmo que os conflitos aumentem há sempre a possibilidade de interlocução, de relação de respeito e de boa convivência. Então, as pessoas de diferentes povos podem aprender com outras culturas, com o diferente, com aquele que se destaca pela diferença.

Se os educadores propiciarem a convivência que aponte para o desenvolvimento da democracia⁵² e consequente efetivação da cidadania, valorizando a presença do outro como importante e não como ameaça os seres humanos, talvez a sociedade consiga o seu aperfeiçoamento no contexto de valores éticos e universais. Logo, adotarão outra postura mais razoável do que a do isolamento.

⁵² A ideia de democracia a que nos referimos remete mais ao conceito de equidade do que ao de democracia propriamente dita tal como ela é entendida usualmente como igualdade pura e simplesmente. Democracia aqui vem com a inspiração bíblica da Parábola do Semeador, na qual, cada semente, segundo suas potencialidades, deve ter a oportunidade de desenvolver-se. As Sagradas Escrituras trazem esse ideal de justiça democrática. Em que caindo em terra boa, a semente deve produzir frutos, cada uma segundo sua essência individual: uma produz trinta, outra sessenta e outra cem. (Mateus 13,8 e Marcos 4,8). Ou seja, o trinta que alguém produz é o seu cem por cento. Entretanto, cada um, partindo de onde se encontra democraticamente deve ter acesso aos recursos para se autodesenvolver. Na nota ‘c’ da Bíblia de Jerusalém, diz: “Produziram fruto que subiu e desenvolveu”. Isto é, a vocação democrática é que cada um, tendo acesso à terra boa, deve produzir frutos e desenvolver. É assim que se pensa aqui em democracia educacional defendendo que toda criança [semente] tenha acesso à terra boa. Essa metáfora aplica-se à escola de qualidade, à boa educação. É essa a ideia que defendemos como analogia à linha de reflexão semelhante àquele velho dualismo combatido por Anísio Teixeira de que: “para os poucos privilegiados a educação necessária, quanto tempo ou dinheiro custe, para as altas funções; para os muitos sem “tempo e dinheiro” – para longos estudos, o treino para o trabalho subalterno” (OLIVEIRA, 2000, p.104).

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

Cabe ressaltar que quando Dewey fala da educação no contexto da educação democrática, que proporcione interesses pessoais e hábitos de espíritos que permitam mudanças, compreendemos que está em questão aquilo que entendemos como potência das capacidades individuais, avanço pessoal mediante a dedicação própria de cada indivíduo, de modo que este entenda a democracia como a igualdade de acesso aos bens e não que todos devam parar no acesso a eles apenas, mas cada educando deve buscar, para além do que lhes é de direito, o contínuo desenvolvimento de suas potencialidades. A partir do acesso a uma boa educação, cabe a cada cidadão desenvolver as suas capacidades dado que já possui um espírito livre, emancipado que lhe serve de plataforma de crescimento pessoal.

A escola que Dewey idealizou propunha uma educação não subserviente, na qual a ideia de democracia não vinha pronta e acabada, mas sua construção se dava por meio de processos experimentais continuados, nos quais seria indispensável a constante reconstrução da experiência pedagógica. Para isso, necessitamos da construção de escolas democráticas. “(...) uma escola democrática não é a que olha a vida como quem vê um retrato de ontem e busca imitá-lo, mas como quem percebe uma força em permanente movimento que necessita ser canalizada para uma democracia em contínuo processo de crítica e reconstrução social” (ANTUNES, 2008, p. 165). Cada dia a vida muda, a ciência progride, as gerações evoluem e com a escola não é diferente. Desejamos para a educação, que o seu crescimento seja constante, isto é, que construa diuturnamente uma imagem espiralada em busca de novos horizontes.

Reafirmamos aqui a compreensão de que os educadores são os protagonistas dessas mudanças e criações, não no sentido de que a educação de qualidade depende única e exclusivamente deles, mas que, a partir deles é possível qualificar a educação democrática.

A conquista da emancipação, como já analisamos, não depende de um estado de espírito, mas do esforço individual que tem na educação a mola propulsora para a construção da cidadania. Em se tratando de emancipação, ela é entendida também como igualdade de inteligência dos seres que se falam:

Central à emancipação (...) é a consciência do que uma inteligência pode fazer quando ela se considera igual a alguma outra e considera alguma outra igual a si. (...) não há nenhuma hierarquia da capacidade intelectual, mas só desigualdade nas

manifestações da inteligência. (...) a emancipação é sempre emancipação agarrada, até contra os eruditos, quando cada um se ensina. A única coisa que é necessária aqui é motivar outra gente para usar a sua inteligência, que pensa verificar o princípio da igualdade entre todos os seres da fala. (...) A única coisa que é necessária é lembrar as pessoas que elas podem ver e pensar para elas e não dependem de outros que vêem e pensam para elas (BIESTA, 2010, p. 55).

Esse trecho de Gert Biesta é fundamental para compreendermos o sentido de emancipação que queremos expressar. Ele não vem no sentido de que há a necessidade do professor explicador, mas daquele educador que motiva o outro a pensar. Não há, portanto, uma hierarquia entre emancipador e emancipado. Na verdade, o que o educador faz é instigar uma capacidade intelectual já presente no educando. Então, o educador emancipador nesse caso, incentiva, motiva os seus estudantes a usar a sua inteligência na compreensão mútua da igualdade da inteligência. Assim, não há relação de dependência entre educando e educador, gerando a emancipação do sujeito. Essa é a educação de que pensamos. Esse sentido se aplica de maneira especial quando se trata de educação entre adultos, por exemplo, que constitui, na prática, nada mais do que um ato de solidariedade recíproca.

E sobre os moldes que devemos pautar na busca pela concepção de uma educação para a emancipação e para além do seu tempo, em uma sociedade em constante e veloz transformação, vejamos o que nos diz Dewey:

Quanto ao aspecto educativo, observamos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço (DEWEY, 1959, p. 93).

O desafio que se observa nessa concepção democrática de educação é a necessidade de reafirmarmos o direito de acesso de todos a uma boa educação, ou mais especificamente a uma educação democrática de qualidade como ponto de partida e como necessidade individual de potencializar as aptidões pessoais do educando ao invés de valorizar a sua estratificação. É mister, portanto, compreendermos os educadores como protagonistas de uma valorização de cada indivíduo em suas potencialidades, em detrimento de uma massificação que sobrepõe como consequência a uma subordinação da individualidade à organização social. Evitando assim a supressão da identidade pessoal.

O educador que assume o compromisso do um olhar democrático da educação, nosso quarto desafio, e com uma visão além-fronteiras não perde de vista que “(...) o ser humano é um ser que está em permanente processo de construção, de invenção e reinvenção dos moldes pelos quais organiza o meio em que vive, administra os conflitos a ele inerentes e constrói

relações” (BITTAR, 2004, p.79). Sabemos que é nesse processo de construir e reconstruir coletivamente o conhecimento que se dá a tarefa educativa.

Anísio critica a escola antiga que dilui os conteúdos sem levar os educandos a compreender os fundamentos de sua vida real, com suas conquistas e problemas. Acompanhemos essa crítica nas próprias palavras do autor. Sabemos que em tempos idos, a escola:

... correta, assim, na sua estrutura, não creio, entretanto, que tenha conseguido realmente oferecer uma educação à altura dos desafios dos nossos tempos. O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e das diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhe dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas a fim de lhe emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira (TEIXEIRA, 2006b, p. 188).

A provocação da educação democrática de qualidade consiste em oferecer aos educandos condições de compreender criticamente o quadro da cultura que lhe é contemporânea e, para isso, ela deve ser compreendida desde os primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes.

A partir dessas reflexões, entendemos que o educador consciente dos desafios da função docente vai obviamente trabalhar na formação dos seus educandos - sejam eles futuros educadores ou não -, para uma disciplina pessoal e consciência crítica de si mesmos no sentido de que saibam que a tarefa do homem é educar-se a si mesmo e que a sua vocação é desenvolver as suas próprias potencialidades, levando em conta a realidade do seu tempo. Nesse sentido, entendemos como Immanuel Kant que a educação é uma arte em processo geracional:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daqueles, e, assim guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 2006, p. 19).

Sendo assim, a arte da educação ou pedagogia deve ser raciocinada, pois esta deve desenvolver a natureza humana de tal modo que ela possa conseguir o seu destino, uma vez que por si só não se é possível o homem ser desenvolvido educadamente. “A natureza não depositou nele nenhum instinto para essa finalidade”. (KANT, 2006, p 21). Também Dewey pondera que “A natureza proporciona unicamente germes, que a educação deve desenvolver e aperfeiçoar” (DEWEY, 1959, p. 102). Quando falamos da uma visão além-fronteiras, estamos

dizendo da necessidade de se fomentar uma educação melhor, uma educação que possa promover um estado melhor no futuro. Não simplesmente uma educação centrada no hoje apenas.

No que tange à arte de um educar além-fronteiras, faz-se necessário pensar em uma educação melhor. A esse respeito, vejamos o que nos diz Immanuel Kant:

... não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. (KANT, 2006, p. 22).

É pertinente essa ideia kantiana de educação pensada para além do tempo presente. Isso não significa que essa educação se dê fora da experiência da criança, mas o que Kant quer refletir com esse pensamento, é que a educação deverá levar o homem para que ele chegue a ser aquilo que ele realmente deverá ser: humano no sentido completo de humanidade. Estamos no campo do axioma kantiano do ‘dever ser’. Com essa preocupação, o autor quer combater o tipo de educação fechada, egoísta, no sentido do descuido com o outro, na qual o educador leva em conta somente o indivíduo ensimesmado. A educação kantiana aqui descrita neste fragmento leva em conta inclusive o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade e para qual esta tem as disposições. Geralmente os pais e os governantes não se preocupam senão com uma coisa: que os filhos ou cidadãos, respectivamente, façam uma boa figura no mundo.

Com o advento da tecnologia, por exemplo, é possível, por meio do vídeo, da televisão, da internet, do cinema levar a todos os jovens a ver e ouvir os grandes especialistas e, juntamente com o educador, descobrir, discutir e alargar sempre mais os nossos conhecimentos. É evidente que a escola já exerce este tipo de atividade, no entanto, no sentido proposto por Anísio, é preciso destacar que:

Mesmo assim, entretanto, será imensa a tarefa do professor secundário [por exemplo] e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a terra (TEIXEIRA, 2006b, p. 193).

Assim, o educador enxergando a realidade da educação para além das castas ajudará a sociedade a se organizar e a entender que “a consequência deste fato é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na

utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não da sua estratificação em classes” (DEWEY, 1959, p. 97).

Vale ressaltar, em concordância a Dewey (1959), que o pensamento kantiano de educação diz respeito ao “processo pelo qual o homem se torna homem” (DEWEY, 1959, p. 102). Ou seja, o desafio e a peculiaridade da vida humana é que o homem precisa criar-se por seus próprios esforços voluntários, isto é autoemancipar-se; tem que se fazer um verdadeiro ser moral, racional e livre. Este esforço criador desenvolve-se pela atividade educativa de numerosas gerações, mediada por educadores bem formados, autoconscientes de seu papel sócio educacional.

A consciência aguçada de Anísio Teixeira ajuda a vislumbrar os desafios para a educação democrática hoje:

... quanto vai depender o homem de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. (...). Diante dos novos recursos tecnológicos, ousou crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa (TEIXEIRA, 2006b, p. 193-194).

Essa proposição da alteração da formação do mestre para a sua nova tarefa no processo educativo é consenso na comunidade científica dos nossos tempos, uma vez que já se visualiza a necessidade de constante reavaliação da prática pedagógica e formação do educador.

Notamos que este quarto desafio é um tanto quanto utópico e insere a figura do educador com protagonista do processo de lançar um novo olhar para a dimensão educacional, no entanto, destamos que este sujeito só pode ser pensado por meio de políticas públicas, em especial, aquelas que destacam o plano de carreira do magistério ou, no mínimo, o cuidado em oferecer ao educador as condições básicas e elementares para o seu ofício. Cobrar o educador o ofício de formar personalidades é um tanto quanto complexo. Evidente que o educador exerce o seu papel, com efeito, o Estado tem a prerrogativa no Brasil, Constitucional, de prover as condições para o desenvolvimento da educação.

Essa ideia aponta para a efetivação de uma educação que possibilita o desenvolvimento pessoal e total de todo o gênero humano. Este modo de pensar a educação é inclusivo, encarar aquele que é diferente da nossa cultura, enaltecendo o seu valor e não como estrangeiro ameaçador. É uma educação para a civilidade. Visualiza-se aqui uma cidadania universalizada (não massificada), efetiva e genuína. A efetivação dessa mentalidade educativa é obra de uma educação pautada pela boa formação do educador que busca constantemente

autossuperar porque tem em vista a cidadania ativa, nosso quinto desafio para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade.

3.5. A formação do educador: autossuperação⁵³ em vista da cidadania ativa

O quinto desafio que pretende efetivar a educação democrática e pública de qualidade diz respeito à dimensão mais interna do sujeito, a dimensão da autossuperação no contexto da formação do educador. Se entendemos o papel da educação para a promoção da liberdade e da emancipação, isto é, não negador, castrante, coisificador, vemos então que a educação serve para cumprir a sua finalidade, qual seja, a de transformar a vida do sujeito, enquanto é capaz de promover a liberdade e de ser produtiva. Ou seja, quando a educação provoca no indivíduo a busca do desenvolvimento de sua cidadania, então, percebemos sua realização a partir deste movimento interno e pessoal, de modo a gerar sentido em sua vida, na construção da cidadania ativa. A educação é parte do processo cultural pelo qual os seres humanos se fazem e se ajustam ao que fazem. Então, ela é parte do processo que fomenta a cultura. Indagamos: quais as características necessárias do educador para a efetiva construção do sujeito emancipado e cidadão?

Quando pensamos em explicitar as características deste educador, capaz de elevar o educando à condição de ser emancipado, remetemos à tese da autossuperação do sujeito. “A autossuperação supõe a árdua tarefa de autocrítica” (MENDONÇA, 2009, p. 94). Ou seja, o educador capaz de estimular esse tipo de educação que aponta para a emancipação é aquele que preza pela busca da excelência. É o educador que, no exercício da sua vida pessoal e docente, preza pela busca e estima de si, pela busca do sentido por si mesmo e do agir excelente. Isto não significa que esta caracterização remeta ao individualismo, ao contrário, esta perspectiva sinaliza para o fortalecimento da sociedade, na medida em que cada indivíduo, cômico de si mesmo, vive em sociedade na sua dimensão de liberdade cidadã. Mesmo as pessoas menos favorecidas podem ter a busca da excelência como meta. “Então, a busca da excelência está presente na moral de senhores, perfazendo a vida aristocrática e indicando a possibilidade de autocrítica e autossuperação” (MENDONÇA, 2009, p. 99). É enfim, o educador ativo em seu ofício que sente a necessidade de aprimoramento, de elevação constante e, conseqüentemente, os seus educandos perceberão esse prazer pelo conhecimento

⁵³ Atrelada a esta palavra autossuperação, depararemos com expressões como: vida aristocrática, vontade de potência, revalorização dos valores. São termos nietzschianos da tese de doutorado de Samuel Mendonça, que tem como referencial teórico o pensamento de Nietzsche. Este referencial não se aproxima do pragmatismo, mas, nunca é demais esclarecer, é utilizado neste texto por aproximação temática.

novo e o podem seguir. Ser educador, neste sentido, além de uma atividade profissional, é uma opção de vida que implica na formação da vida do outro. Não podemos, por esta razão, minimizar a atividade docente como uma atividade profissional, no sentido de não se ter o cuidado com as implicações da atividade educativa.

Anísio Teixeira pondera que a característica do mestre que conduz o estudante para esse tipo de mentalidade educativa: de crescer sempre mais no conhecimento, é aquela em que faz no ser humano, “emergir a atitude e o propósito profundos de se fazer um eterno estudante, cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre mais. E nisto lembrará ele o pesquisador” (TEIXEIRA, 2006b, 195). Assim, o ser em construção, que é o homem em busca do conhecimento, prosseguirá como um constante pesquisador e, desta forma, contribuirá para o contínuo desenvolvimento da humanidade. Mais uma vez afirmamos que a aproximação de aspectos da educação aristocrática não se refere a tentativa de aproximação de Anísio Teixeira com o perspectivismo de Nietzsche. Isto seria um equívoco metodológico. A aproximação é temática e, portanto, periférica quanto ao referencial teórico.

A esse tipo de educação, Mendonça (2009) caracteriza de educação mediada pelo educador aristocrata. E as características principais da educação aristocrática⁵⁴ são a radicalidade, a exploração, a dureza e a opressão.

Esta caracterização da vida aristocrática é radical, pois evidencia a dureza, e a opressão, mas ela se revela também autêntica quando estabelece a revalorização do que se é. Em última instância, trata-se da vida como vontade de potência e nada além disso, destinada ao homem do futuro, *muito livre* (MENDONÇA, 2009, p.103).

Vemos com esse excerto de Mendonça que o papel do educador que necessitamos para a efetivação da tarefa emancipadora no campo educacional é aquele educador muito livre como homem que vive no presente, com conhecimentos do passado, visualizando o futuro e seus desafios a serem vividos na liberdade e criticidade.

O educador bem formado não se deixa amedrontar pelas provocações porque ele é consciente de que alimentar o passivismo é contribuir para a perpetuação do sistema sócio-educacional vigente que em nada contribui para o cumprimento do papel educacional de conscientização que consiste em “gestar a cidadania do seio de suas práticas educacionais e políticas (...)” (BITTAR, 2004, p.85). Isso quer dizer que há a possibilidade da aplicação de uma genuína democracia educacional onde quer que se possa contar com educadores bem

⁵⁴ Por educação aristocrática, Mendonça (2009) entende a educação do indivíduo solitário. Isto não significa uma educação individualista, mas, por certo, individual, que fortalece a individualidade. A educação aristocrática, neste sentido, parte da etimologia *aristós* (*αριστοι*) que remete à excelência e governo, então, podemos defini-la como governo da excelência ou governo daquilo que temos de melhor de dentro de nós mesmos.

formados e conscientes de sua tarefa. Não queremos afirmar com isto que apenas a consciência, embora absolutamente fundamental, seja suficiente para a efetivação da educação democrática. É preciso considerar as condições materiais, de infraestrutura, sem as quais, não se pode conceber uma educação rica e de qualidade para todos, como visualizava Anísio Teixeira. Diante disso, é mister ter como objetivo assegurar as facilidades escolares com amplitude e eficácia a fim de diminuir os efeitos das desigualdades e outorgar a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras.

Desse modo, com Anísio Teixeira, compreendemos que as incitações para a construção da educação democrática e pública de qualidade estão circunscritas à tarefa de construir a sociedade atual com uma escola ‘ajustada⁵⁵’ ao tipo de cultura que ela representa. Ajustar no sentido de que a mudança social a que o homem foi constantemente lançado é irreversível. Então, o ajustar é compreender que a cultura atual deve ser dirigida por uma educação que a ilumine e a administre sempre mais num sentido humano.

Anísio Teixeira pondera que:

O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la a uma ordem humana (TEIXEIRA, 2006b, p.199).

Anísio Teixeira insiste na real possibilidade de que, por meio da educação, todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento, a fim de se servir da ciência para compreender a vida na complexidade com que se apresenta. Este desejo de Anísio vem como anseio de que o homem submeta a vida e não seja submetido por ela.

Como vimos, os professores, ao alvorecer da vida reflexiva, isto é, de pensamento racional, tiveram em Sócrates o seu mais significativo modelo. E Anísio Teixeira, no forte desejo de apontar o retrato do mestre de amanhã, assevera que:

Nada menos podemos pedir hoje ao professor de amanhã. Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão

⁵⁵ Ajustada aqui se aplica não no sentido de coexistência pacífica, mas no sentido de ser criticamente e com infraestrutura hábil a ponto de dialogar com as exigências da cultura em que está inserida.

modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal (TEIXEIRA, 2006b, p.199).

A expectativa em relação à tarefa do educador é significativa para Anísio Teixeira, da mesma forma que a clareza do papel social deste agente da educação, que deve subsidiar o desenvolvimento da cidadania. Antes, deve procurar a sua crítica interna, isto é, sua autossuperação, seja em relação ao sentido das políticas públicas, seja na perspectiva de que a sua participação nas decisões da vida escolar e da sociedade, já evidenciam o exemplo que deverá servir de espelho aos alunos.

O educador, na arte de iniciar o humano na compreensão da sociedade complexa, deve preparar o sujeito para a compreensão crítica de seu papel no mundo e, principalmente, dar-lhe condições de avaliar de forma cuidadosa e emitir juízos de valor sobre os fenômenos da sociedade.

Em suma, a nossa pergunta que coloca em relevo os desafios para o educador na construção da educação democrática e pública de qualidade, acabou por enfatizar a figura do educador. Os cinco desafios desenvolvidos ao longo deste capítulo não podem ser tomados como derradeiros para a construção da educação democrática e pública de qualidade. Há outros que serão sistematizados nas considerações finais.

Considerações finais

Concluir um trabalho de pesquisa constitui uma tarefa paradoxal, pois é sempre um momento especial por evidenciar o fechamento de um processo que se iniciou com uma pergunta, mas, ao mesmo tempo um risco, uma vez que nele é de se esperar que se condensem as ideias principais e conclusivas resultantes dessa tarefa. Neste caso, é momento especial porque já é possível visualizar o caminho percorrido, levando em conta todas as discussões que se fizeram essenciais para a compreensão dos meandros da questão educacional, levando em conta os limites e as possibilidades de uma dissertação de mestrado que deve ser cumprida dentro dos rigorosos 24 meses. É risco porque no espaço das considerações finais, sempre escapa algo que para o leitor pode ser sumariamente importante para a efetivação daquilo a que a pesquisa se propôs realizar. Portanto, que o leitor não limite a sua leitura nas considerações finais, mas no corpo de todo o trabalho.

Discutimos a questão da educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo, a partir do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira. A grande meta da dissertação consistiu em compreender quais os desafios, a partir desse autor, para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo. Para a realização deste trabalho: (i) contextualizamos a obra de John Dewey e de Anísio Teixeira e suas ações na luta pela educação democrática e pública de qualidade; (ii) esquadrimos o conceito de educação democrática, evidenciando o cenário brasileiro, tendo como pano de fundo a concepção de educação democrática cunhada por Anísio Teixeira e (iii) apresentamos e discutimos os principais desafios para a efetivação da educação pública e democrática de qualidade. É interessante notar que este último objetivo propiciou a discussão das características necessárias ao educador na busca da emancipação de seus alunos, a partir das contribuições de Anísio Teixeira.

No decorrer da pesquisa, a resposta à pergunta: quais os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo? assim se apresentou, ressaltando: (i) a necessidade da autoconsciência e da formação do educador; (ii) a importância de se estabelecer relações entre educação e emancipação; (iii) a mudança como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa; (iv) utilidade do olhar educacional democrático, emancipador e além-fronteiras; (v) a autossuperação do educador em vista da cidadania ativa.

Além dos desafios apresentados de forma sintetizada, ainda outros desafios se mostraram presentes, dentre eles: gerir democraticamente a educação de forma que ela esteja ao acesso de todos; financiar criteriosamente a educação democrática, levando em conta os gastos alunos quantidade e a sua evolução ano a ano; rever as expectativas da sociedade acerca da escola pública etc.

O caminho percorrido para a investigação se deu a partir da abordagem filosófica da educação. Essa abordagem é compreendida por Anísio como um método que pauta pela busca constante da verdade e da liberdade. E esse foi o lugar da nossa argumentação. Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida com base na perspectiva liberal derivada da pedagogia de John Dewey, fonte em que Anísio se fundamentou teoricamente para desenvolver o seu pensamento educacional a fim de favorecer o desenvolvimento educacional do indivíduo. Foi então, a partir do liberalismo e do pragmatismo que discutimos a educação pública assumida por Anísio Teixeira, buscando estruturar a nossa investigação em três capítulos.

A construção do primeiro capítulo apresentou-nos os contextos de John Dewey e de Anísio Teixeira frente à educação democrática e serviu-nos, de maneira especial, para compreendermos o pragmatismo como um método que se orienta, por meio de um olhar para além da primeira aparência e, circunscreve-se o seu significado em uma atitude de orientação prática. “A atitude de olhar para além das primeiras coisas, dos princípios, das “categorias”, das supostas necessidades; e de procurar pelas coisas, frutos, consequências, fatos.” (JAMES, 1974, p. 13). Dessa forma, compreendemos que o pragmatista terá sempre um olhar transponível visando a real necessidade prática que melhor adapte à vida. Ainda neste capítulo, pudemos analisar a trajetória de Anísio Teixeira no seu contato com a realidade educacional brasileira, na qual lutou arduamente para possibilitar a educação de qualidade para todos os cidadãos, admoestando que “a escola é, por excelência, o instrumento da conquista e defesa de seus direitos essenciais” (TEIXEIRA, 2007c, p. 220). Apesar de extenso, esse primeiro capítulo foi fundamental para situar a trajetória de Anísio Teixeira, que se valeu do pragmatismo de John Dewey como base teórica do seu pensamento.

No segundo capítulo continuamos a discussão acerca da educação democrática e pública de qualidade pensada por Anísio Teixeira, elucidando o seu conceito de democracia. “Democracia não é, no entanto (...) somente uma forma de governo, mas uma nova organização social, em que se busca oferecer a todos os indivíduos iguais oportunidades e iguais responsabilidades para a livre expansão dos seus valores” (TEIXEIRA, 2007a, p. 67). A discussão deste capítulo se fez também a partir dos desafios da democratização de acesso à educação de qualidade e gestão democrática de escola pública. No bojo dessas discussões vimos que há a necessidade histórica do planejamento educacional estratégico, isto é, faz-se necessário avaliar constantemente as potencialidades disponíveis na comunidade dos usuários da escola pública para a sua participação na gestão democrática, medindo os obstáculos a fim de que esses não acabem por sufocar as potencialidades.

O segundo capítulo possibilitou uma essencial reflexão acerca da questão do financiamento público da educação brasileira, apontando que a história nos tem mostrado a luta dos educadores, para que, na época de Anísio, “se fixassem na Constituição os valores de dez e vinte por cento das receitas da União e dos Estados e municípios, respectivamente, para o custeio da educação pública” (TEIXEIRA, 2007b, p. 219). Atualmente, a Constituição Federal de 1988, “garantiu percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos, à manutenção e desenvolvimento do ensino, 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos estados, Distrito Federal e municípios” (BRASIL, 2010, p. 103). Em comparação com a época de Anísio percebemos uma elevação de dez para vinte por cento para a União e de vinte para vinte e cinco para estados, municípios e Distrito Federal. Entendemos que esse crescimento é natural e necessário, uma vez que “nenhuma obra educativa pode existir sem crescer de ano para ano e, isso mesmo, sem exigir, de ano para ano, recursos novos” (TEIXEIRA, 2007b, p. 219). A discussão atual no sentido de efetivar uma distribuição equitativa dos recursos financeiros para a educação aponta para a adoção da estratégia “como referência, e em caráter de urgência, o mecanismo do custo aluno/a-qualidade (CAQ)” (BRASIL, 2010, p. 104). Essa estratégia deve levar em conta as prioridades regionais das escolas com menos acessos aos recursos. Neste âmbito do financiamento, admoesta o autor acerca da realidade brasileira, desde a sua época, destacando o ponto nevrálgico do que é mais grave: “o que é mais grave, não se distinguiram nos orçamentos as verbas para o custeio do serviço, das verbas para a realização das obras novas. Esse é o defeito mais importante no financiamento da educação pública, no Brasil” (TEIXEIRA, 2007b, p. 220). Para sintetizar as contribuições que esse capítulo revelou acerca

do financiamento da educação pública, o autor pondera que há a necessidade da aceitação de dois princípios fundamentais no financiamento de um serviço escolar:

... a constituição de um fundo escolar permanente, cujas proporções cresçam de ano para ano e que responda pelas necessidades extraordinárias do serviço escolar; 2) a constituição do orçamento ordinário da educação pública por um critério objetivo, que o coloque ao abrigo de diminuições ou de deficiências, oriundas de medidas orçamentárias gerais, e que lhe permita, igualmente, aumentar de ano para ano (TEIXEIRA, 2007b, p. 223).

Dessa maneira, pudemos ver que é preciso estabelecer um critério objetivo a fim de se cumprir esse desafio de manter no orçamento público um aumento de ano a ano, em prol da educação democrática de qualidade. Por fim, nesse capítulo, destacamos as reflexões educacionais de Anísio Teixeira acerca da tecnologia. E sobre essa questão admoesta o autor: “O progresso científico (...) está unificando o mundo inteiro, em uma gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos” (TEIXEIRA, 2005, p. 362). O resultado de sua fala aponta para a necessidade de fomentar uma educação crítico-reflexiva no educando a fim de que seja capaz de refletir sobre a complexidade da sociedade tecnológica em que está imerso.

A construção do terceiro capítulo se deu a partir da apresentação dos desafios para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade, evidenciando a importância da autoconsciência e da formação do educador, como elementos essenciais para o fomento da cidadania. A discussão da emancipação se faz necessária no processo educacional, não perdendo de vista que é “desejável entender a força que o conceito de emancipação tem no âmbito da Filosofia da Educação no Brasil” (KOHAN, 2011, p.170). Este conceito de emancipação no seu sentido etimológico na língua portuguesa leva a compreender como emancipado o indivíduo “que é senhor de seus próprios atos, de sua pessoa, livre, independente” (FERREIRA, 1988, p. 238). Ou seja, a emancipação exime o ser da tutela de outrem e o conduz para a liberdade, entendendo liberdade no seu sentido filosófico primeiro: “estado da pessoa que não está em estado de escravidão, de servidão etc. Esta pessoa não sofre coerção de outra” (RUSS, 1994, p. 165). Esta compreensão levantou a indagação: como fomentar uma educação que seja realmente capaz de conduzir o indivíduo a um estado emancipatório? Ou se realmente essa emancipação é possível?

As reflexões apontaram, sinteticamente, para a constatação da real necessidade da educação para a efetivação da emancipação que conduz à democratização social. As

argumentações mostraram que a finalidade da educação emancipadora consiste sempre, como diz Kant (2010), em possibilitar que os educandos possam ‘lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento’. Ou seja, o escopo dessa educação é motivar o educando, por meio de uma corajosa crítica dos estados das coisas existentes, a “fazer uso público de sua própria razão e expor publicamente ao mundo suas ideias” (KANT, 2010, p. 70). Kant usa o termo ‘esclarecimento’ [*Aufklärung*] ao invés de emancipação. Procedendo assim, fará com que o estudante se expandirá sempre mais enquanto pessoa e desenvolverá a tendência e vocação para fazer uso do livre pensamento, tornando-se, uma pessoa emancipada e, conseqüentemente, emancipadora. A discussão acerca das reais possibilidades da emancipação, de sua concretização, apontou para a necessidade da contradição e da resistência como saídas para a sua efetivação. “(..), a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p.183). Mesmo diante dessa constatação, percebemos que a questão da emancipação é paradoxal, mas necessária e profícua como assevera (KOHAN, 2011, p. 177): “a emancipação é tão impossível quanto necessária; tão intempestiva quanto atual; tão inútil quanto profícua”.

Retomando o objetivo principal da nossa pesquisa, vimos que os desafios para o fomento da educação democrática e pública de qualidade exigem a necessidade de encarar a mudança de mentalidade como ideal para a construção de uma nova mentalidade educativa. Essa mudança deve ser então, considerada pelo educador como uma necessidade:

É particularmente verdade o fato de que uma sociedade, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspirem meramente a perpetuação de seus próprios costumes (DEWEY, 1959, p. 87).

Compreendemos, dessa maneira, que há uma necessidade constante de visualizar e criticar os limites e alcances para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade, dentro do bojo da complexidade acerca dessa questão educacional. Entendemos que a sociedade democrática depende diretamente da educação para se efetivar. E essa conquista segundo Anísio Teixeira, não se eximirá de um tremendo esforço educativo. “A sociedade democrática não pode, por natureza, ser espontânea. Nenhuma organização social o é ... Foi e é uma opção, e só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo” (TEIXEIRA, 2006b, p. 269). A vinculação intrínseca existente entre

educação e democracia mostra, de maneira especial, a dependência da educação em relação à democracia. Para que esta se efetive, necessita-se da educação para todos os homens e não para apenas uma parcela da humanidade. “A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para (...) rematar, por evolução consciente, a obra que as sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos vêm realizando pela injustiça” (TEIXEIRA, 2006b, p. 269). Sendo assim, na obra de Anísio Teixeira, a educação se mostrou indispensável para a construção da sociedade democrática, O tremendo esforço educativo se fez presente durante o acontecer da vida.

A educação, por mais modesta que seja a sua contribuição para a democratização da sociedade, é um fator imprescindível para a sua efetivação. A educadora Sabina Maura, ao apresentar resumidamente as conclusões de sua tese, diz. “É discutida, em especial, a natureza idealista do pragmatismo de Dewey e de Anísio Teixeira, bem como o caráter efetivo da *democracia* em confronto com a forma idealizada e abstrata na qual esta é apresentada por ambos” (SILVA, 2010, p.7). Não obstante as suas críticas da não efetivação da proposta democrática de educação apresentada por Anísio Teixeira, acusando a sua obra de idealizada e abstrata, sabemos que Anísio Teixeira, não abriu mão do direito à educação de qualidade para todos, e educação adquirida na reconstrução da experiência, por meio da educação de qualidade. Essas experiências certamente constituirão os hábitos necessários na vida do cidadão, fomentando a democracia. Argumentamos que se com as exigências de uma educação de qualidade ainda não atingimos essa meta, sem essas exigências, certamente, as reflexões acerca da questão educacional não teria avançado.

Em Anísio Teixeira, é certo que o percurso necessário à consecução da sociedade democrática no Brasil, requeria a colaboração da educação, porquanto essa era uma tese evidente, nos seus textos, tanto naqueles da década de 1930, quanto nos livros publicados nos anos 50. Para esse educador, é justificável propor a participação da educação, na construção da sociedade democrática, uma vez que a formação de hábitos democráticos é um dos primeiros passos necessários a esse fim (FONSECA, 2011, p. 249).

Por fim, entendemos que se os desafios para a efetivação da educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo forem constantemente avaliados por todos os usuários da escola pública, certamente eles serão enfrentados de maneira racional, de forma a possibilitar o acesso à escola de qualidade para todos, efetivando, assim, a construção da cidadania. Uma vez que compreendemos ser a educação escolar a principal via de acesso do indivíduo aos propósitos da vida democrática.

A pesquisa ganhou vida e, neste momento derradeiro, questionamos: a quem interessa uma educação democrática e pública de qualidade no Brasil contemporâneo? A nossa expectativa é de responder esta pergunta com Anísio: todos os agentes da educação almejam a educação pública, laica e de qualidade para todos, logo, o trabalho só está no início...

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. e rev. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Mestre Jogo, 1982.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ANPED. *Documento: por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado*. Rio de Janeiro: Anped, 2011.
- ANTUNES, Celso *Professores e Professauros: reflexão sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BACKES. Lucas Henrique. *Professor Pesquisador*. Acessado em 27/10/2011. Disponível em http://euler.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/texto_Backes.pdf
- BAHIA, Carmem de Britto. *Gestão Escolar e Educação Integral: um estudo de experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Salvador - Bahia - Brasil*. (Tese de Doutorado, 224p.). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.
- BENTLEY, Arthur F. *Saber e do Conhecer*. Boston: Beacon, 1949.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1996.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM*. São Paulo: Paulus, 1996.
- BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acessado em 25/10/2011.
- BIESTA, Gert. A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. In. *Educational Theory*. Vol. 10. Nº 1, Univesrsity Illinois. USA, 2010 [p. 39-60].
- BITTAR, Eduardo C. B. *Ética, educação e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- BÖLTING, Rudolf. *Dicionário Grego-Português*. MEC: Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1953.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI & PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília, Editora Universidade de Brasília; São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- BOMENY, Helena. *O Brasil de JK. Manifesto "Mais uma vez convocados"*. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>
- BRASIL. *CAPES*. <http://www.capes.gov.br>. Acessado em 12 de março de 2011.

BRASIL. *INEP*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/institucional-70anos>. Acessado em 11/12/2011.

BRASIL. *MEC*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: *O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília, 2010.

BRASIL. *Planalto*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 09/05/2011.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 247 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14/11/2011.

CORREA, Bianca Cristina. *Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados*. (Tese de Doutorado, 242p.): USP. São Paulo, 2006.

CORREIO DO ESTADO. Disponível em http://www.correiodoestado.com.br/noticias/brasil-13-9-milhoes-nao-sabem-ler-e-escrever_132261 Acessado em 17/11/2011.

COSTA, Gisele Jorge Reis da. *Gestão Escolar democrática: desafios e possibilidades da educação contemporânea*. (Dissertação de Mestrado, 143p.). UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - SEMIÓTICA, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO. Mogi das Cruzes/SP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Apresentação à segunda edição. In. TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

DANTAS FILHO, Raimundo Silvio. *Participação, diálogo e confiança: caminhos para a democracia na escola*. (Tese de Doutorado, 206p.): Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DEWEY, John. *Democracy and Education: complete and Unabridged*. Lexington. KY, USA: Feather Trail Press, 2009.

_____. *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água Editores. Portugal, 2002.

_____. *Human nature and conduct: and introduction to school psychology*. New York: Prometheus Books, 2002.

_____. *O Essencial Dewey*. Vol 1. Um pragmatismo, a Educação, a Democracia. Vol 2. Ética, Lógica, Psicologia. Bloomington: Indiana University Pres, 1998.

_____. *Experience & Education*. New York: First Touchstone Edition, 1997.

_____. *Vida e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. A Arte como Experiência, in *Os Pensadores*. São Paulo. Abril. 1974.

_____. Experiência e Natureza. In. *Coleção Os Pensadores*, trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Reconstrução em Filosofia*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Saber e do conhecer*. Boston: Beacon, 1949.

_____. *O público e seus Problemas: Um Ensaio em Inquérito Políticos*. Chicago: Gateway, 1940.

_____. *How We Think: uma reafirmação da relação do pensamento reflexivo ao processo educativo*. Boston, New York & London: Heath, 1933; Harrap, 1933.

_____. *Essays Experimental Logic*. Chicago: University of Chicago Press, 1916.

_____. *A Influência de Darwin sobre a Filosofia e Outros Ensaio em Pensamento Contemporâneo*. New York: Holt, 1910. Londres: Bell, 1910.

_____. *Psicologia*. New York: Harper, 1891.

_____. *New Essays Leibniz em relação ao entendimento humano: A Critical Exposition*. Chicago: Griggs, 1888.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola Pública. In. ROCHA, João Augusto de 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.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIELD, Richard. *John Dewey Vida e Obra*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/23016782>. Acessado em 15/08/2010.

FILHO, Luiz Viana. *A Polêmica da Educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP/EDUFBA, 2009.
_____. A Religião nova. In. *Revista da Bahia*. Nº 31/ julho/2000.

FOLSCHIED, Dominique. WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, Sérgio C. *Paulo Freire & Anísio Teixeira: Convergências e divergências (1959-1969)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. Sergio Cesar da. *Da organicidade à rachadura: a interlocução de Paulo Freire com Anísio Teixeira (1959-1969)*. (Tese de Doutorado, 229p.). UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. ARARAQUARA, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GALLO, Sílvio. (Coord). *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia*. 11^a. ed. Rev. e atualizada. Campinas: Papirus, 2003.

GAZETA DO POVO. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br>. Acessado em 10/09/2010.

GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In *Ensaio*: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em 25/03/2011.

_____. *Gazeta do povo* – Ano 93, nº 29.948. Curitiba, 11 de novembro de 2011.

GOMES, Maria Tereza Uille. *POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVIDADE DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO*. (Dissertação de Mestrado em Educação, 342p): PUCPR. Curitiba, 2006.

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. *ANÍSIO TEIXEIRA: atuação educacional e propostas para a formação do magistério primário*. (Dissertação de Mestrado, 117p.). UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS. Petrópolis, 2008.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimaraes. *A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a Situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil*. (Tese de Doutorado 310p): UNB. Brasília, 2007.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMES, Willam. *Pragmatismo: textos selecionados*. In. Coleção os pensadores. Trad. Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

_____. Resposta à pergunta o que é o “esclarecimento”? *Textos Seletos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KENNEDY, Raphael. *Bônus Demográfico – País alcança situação demográfica ideal para o crescimento econômico*. Disponível em: <http://raphaelkennedy.wordpress.com/2010/11/22/bonus-demografico-pais-alcanca-situacao-demografica-ideal-para-crescimento-economico>. Acessado em 06/04/2011.

KISTEMACHER, Dilmar. *AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS/INEP (1944-1964)*. (Dissertação de Mestrado 166p.): UNISINOS. São Leopoldo, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Paradoxos da emancipação. In. SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LIMA, Maria Jose Rocha. O Legado de Anísio. In. ROCHA, João Augusto de Lima (Org). *Anísio em Movimento*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

LOPES, MONIK DE OLIVEIRA. *POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: UM LABIRINTO DE SENTIDOS, DISCRUSOS E CONTRADIÇÕES*. (Dissertação de Mestrado, 259p). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Natal, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Prefácio à obra Vida e Educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MANCEBO, Samara Lima Tavares. *Caminhos da Educação Pública no Brasil: dilemas e tensões para a realização de uma educação emancipatória*. (Dissertação de Mestrado 50p.). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

MARICONDA, Pablo Rúben. *Dewey (1859-1952) Vida e Obra*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MENDONÇA, Samuel. *Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito*. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

_____. *Educação aristocrática e emancipação do homem: liberdade e autonomia para a formação do educador*. Campinas: PUCAMP, 2010-2011.

MOGILKA, Maurício. Educação para a democracia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 119. São Paulo, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200007&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 10/11/2011.

MORAIS SILVA, Artur de. *ANÍSIO TEIXEIRA E FLORESTAN FERNANDES: INTELLECTUAIS ORGÂNICOS EM DOIS PROJETOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR*. (Tese de Doutorado, 220p.). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Rio de Janeiro, 2010.

NEMES, José Luiz. A antropologia política de Paulo Freire: uma contribuição para o problema da decisão. *Reflexão. Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia*. Campinas, São Paulo: PUCCAMP, maio/agosto/1982 [p. 56-67].

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000a. 644p.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73. Campinas, dezembro/2000b [p. 9-40].

_____. Apresentação à segunda edição. In. TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. In. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 16. Jan/fev/mar/abr. Campinas: Autores Associados, 2001 [p. 5-18].

OLIVEIRA, Hildérico Pinheiro de. Anísio Teixeira cem anos e o direito à Educação. *Revista da Bahia*. Nº 31/ julho/2000 [p.91-104].

OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

PARO. Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. *Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

REVISTA DA BAHIA. Anísio Teixeira: educador do Brasil. *Revista da Bahia*. nº 31/ julho/2000.

ROCHA, João Augusto de 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.

RODRIGUES, Cinthia. *IG São Paulo*. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+medio+a+pior+etapa+da+educacao+do+brasil/n1238031482488.html>. Acessado em 15/03/2011.

_____. *IG São Paulo*. Disponível em <http://www.perfilnews.com.br/brasil-mundo/ensino-medio-fracassa-no-pais>. Acessado em 15/03/2011.

RUSS, Jacqueline. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SANTOS, Denise Marcia da Silva dos. *Vida e Obra de Anísio Teixeira e Paulo Freire*. Disponível em <http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/vida-obra-anisio-teixeira-paulo-freire.htm>. Acessado em 08/09/2010.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008. 473p.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed.revista. Campinas,SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Sabina Maura. *Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Org. Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

_____. *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007c.

_____. *Aspectos Americanos da Educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006a.

_____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2006b.

_____. *A Educação e a Crise Brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. *Educação não é privilégio*. 6ª. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *Vida e Educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12086/desigualdade-social-afeta-acesso-a-escola-e-conclusao-dos-estudos>. Acessado em 15/03/2011.

UNESCO. *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: UNESCO/ CRUB/ CAPES, 1999.

WOODRUFF, Paul. *First Democracy: The Challenge of an Ancient idea*. Oxford: University Press, 2005.