



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CLÉIA VITÓRIA MARQUES MOVIO

**A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DE ANÍSIO TEIXEIRA:
O LEGADO TRANSFORMADOR NA
ESCOLA BRASILEIRA**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2025

CLÉIA VITÓRIA MARQUES MOVIO

**A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DE ANÍSIO TEIXEIRA:
O LEGADO TRANSFORMADOR NA
ESCOLA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

m897 Movio, Cléia Vitória Marques.
A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DE ANÍSIO TEIXEIRA : O LEGADO TRANSFORMADOR NA ESCOLA BRASILEIRA / Cléia Vitória Marques Movio. - Londrina, 2025.
140 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.
Coorientador: Edna Maria M. do Nascimento.
Coorientador: Darcísio Natal Muraro.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Escola Pública - Tese. 2. Democracia - Tese. 3. Educação - Tese. 4. Anísio Teixeira - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha . II. Nascimento, Edna Maria M. do . III. Muraro, Darcísio Natal . IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.

CDU 37

CLÉIA VITÓRIA MARQUES MOVIO

**A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA DE ANÍSIO TEIXEIRA:
O LEGADO TRANSFORMADOR NA
ESCOLA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Leoni Maria
Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Edna Maria Magalhães
do Nascimento
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de março de 2025.

Aos amores da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, e à Nossa Senhora de Aparecida, sem essa força nenhuma conquista seria possível.

À minha orientadora, professora Leoni Maria Padilha Henning, expresso minha profunda gratidão. Seu compromisso e excelência profissional foram a base, mas foi sua pessoa acolhedora e agregadora que me fez confiar em meu potencial. Seu apoio e incentivo constante, assim como nossa convivência e experiências, estão gravados em minha mente, coração e alma. Suas preciosas sugestões lapidaram e enriqueceram a minha pesquisa.

Ao Professor Darcísio Natal Muraro, meu sincero agradecimento por sua atuação decisiva em minha trajetória acadêmica. Sua acolhida no Grupo de Pesquisa abriu as portas para minha jornada no mestrado e, ao me apresentar à Professora Leoni Henning, proporcionou oportunidades significativas para a conquista desse projeto. Suas contribuições, marcadas por valiosos apontamentos, foram de grande importância para a realização desse trabalho.

À Professora Edna Maria Magalhães do Nascimento, pela incondicional disponibilidade, pelos aguçados e precisos apontamentos, que foram fundamentais para a conclusão do estudo.

À professora, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), cujos apontamentos discernentes, feitos durante a primeira leitura desta composição acadêmica, foram de grande relevância.

A todos os professores, à coordenação e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPeEdu-UEL), que sempre estiveram prontos a ajudar com eficiência e disposição. Meu sincero agradecimento pelos bons conselhos, instruções e esclarecimentos.

Ao Professor Claudiney José de Sousa, meu sincero reconhecimento. Sua generosidade e apoio foram essenciais na etapa inicial da minha investigação, seu incentivo foi a base para os primeiros passos dessa jornada.

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa, pela colaboração, apoio, conversas e amizade. Aos colegas do mestrado, pelo coleguismo e convívio durante as aulas presenciais. Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelos bons conselhos, instruções e esclarecimentos. À

coordenação da pós-graduação, que sempre esteve pronta a ajudar com eficiência e disposição.

Ao meu esposo Fábio, pelo amor, carinho, paciência, companheirismo, incentivo e dedicação sempre. Ao querido Arthur, meu filho e amor, pela dedicação, carinho, apoio e incentivo incondicional. Aos meus amores, José Vitorio Marques, meu pai, pelo exemplo de vida, incentivo vigoroso de sempre e orações constantes. À Maria Ysa de Paula, minha mãe, pelo amor, apoio e principalmente pelas orações. Às minhas queridas irmãs, ao meu querido irmão, às queridas sobrinhas e aos sobrinhos, pelo incentivo e apoio de sempre. Aos meus queridos padrinhos, Maria Lúcia Rodrigues e Adair Rodrigues, pelas orações, amor e apoio de sempre. À Ana Maria e ao Adélqui Movio, meus queridos sogros, que sempre me ofereceram apoio em todas as etapas desse trabalho. A todos, meu profundo agradecimento.

Manifesto também minha gratidão ao Padre José Valentim, cujo apoio e orações foram presença constante, mesmo à distância. Aos padres Fernando Garavaglia, Marcos A. Loro e Fagner Geraldo de A. Pereira, por suas orações.

Por fim, externo meu reconhecimento inestimável ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDu - UEL), por toda a estrutura, suporte e, especialmente, pela oportunidade de realizar essa pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas que me apoiaram, ofereceram suporte e me auxiliaram, direta ou indiretamente, ao longo deste percurso. Foram muitas, e sou grata a cada uma.

RESUMO

MOVIO, Cléia Vitória Marques. **A educação democrática de Anísio Teixeira: a transformação na escola brasileira.** 2025. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição da educação democrática de Anísio Teixeira para a transformação da escola brasileira. Dentre diversas personalidades do campo da educação nacional, Anísio Teixeira (1900-1971) foi selecionado como objeto de estudo para essa pesquisa, em razão da relevância de suas ideias na projeção de uma escola de qualidade para todos. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico. As obras de Anísio Teixeira constituem as fontes primárias, sendo este o autor principal para o estudo. Para melhor entendê-lo, consideramos o seu maior inspirador, John Dewey (1859-1952), além de comentadores que dialogam com a linha teórica adotada. Essas são as fontes basilares utilizadas para a análise conceitual de educação, democracia e escola. O problema da pesquisa é: como a proposta de educação democrática de Anísio Teixeira contribuiu para transformar a escola brasileira? Para responder a essa problemática, adotamos uma abordagem histórico filosófica no contexto político-educacional, utilizando as contribuições desse autor. Teixeira argumenta em suas obras que a escola pública é a principal instituição capaz de promover a educação democrática, pois seu caráter amplo e universal transcende barreiras socioeconômicas ao oferecer uma educação comum a todos. A pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória de Anísio Teixeira na busca pela educação democrática; discutir a escola e educação na perspectiva de Anísio Teixeira e John Dewey, bem como evidenciar as ideias anisianas sobre a educação integral implementadas nas escolas-parque. Para alcançar os objetivos, inicialmente realizamos uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o intuito de selecionar e analisar as pesquisas mais recentes disponíveis. Essa análise identificou lacunas, reforçando a relevância de revisitar a obra de Anísio Teixeira como base para aprofundar o estudo sobre a educação democrática.

Palavras-chave: Escola Pública; Democracia; Educação; Anísio Teixeira.

ABSTRACT

MOVIO, Cléia Vitória Marques. **Public school and democracy in contemporary Brazil: a dialogue with Anísio Teixeira**. 2025. 140 pp. leaves. Dissertation (Master's in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

The current research aims to analyze the contribution of Anísio Teixeira's democratic education to the transformation of Brazilian schools. Among several prominent figures in the field of national education, Anísio Teixeira (1900-1971) was selected as the object of study for this research, due to the relevance of his ideas in projecting a quality school for everyone. The research adopts a qualitative methodology of a bibliographic nature. Anísio Teixeira work's constitute the primary sources, being the main author for the study. To better understand him, we consider his greatest inspiration, John Dewey (1859-1952), as well as commentators who engage with the theoretical framework adopted. These are the foundational sources used for the conceptual analysis of education, democracy, and schools. The core of the research questions: How did the democratic education proposed by Anísio Teixeira contribute to the transformation of Brazilian school? In order to answer this question we have adopted a historical-philosophical approach in the political and educational context, utilizing the contributions of this author. Teixeira argues in his works that public school is the main institution capable of promoting democratic education, as its broad and universal nature transcends socioeconomic barriers by offering a common education to all. To deepen the analysis, the research has the following specific objectives: to analyze Anísio Teixeira's trajectory in the pursuit of democratic education, discuss school and education from the perspective of Anísio Teixeira and John Dewey, as well as highlighting Teixeira's ideas on integral education implemented in the escolas-parque. To achieve these objectives, we initially conducted a systematic search in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, with the aim of selecting and analyzing the most recent available research.

Key-words: Public School; Democracy; Education; Anísio Teixeira.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses com palavras-chave: escola pública; democracia; Anísio Teixeira	21
Quadro 2 – Dissertações e Teses com a palavra-chave: Anísio Teixeira	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	30
2.1	A trajetória de Anísio Teixeira, escolhas e renúncias.....	31
2.2	Pensamento anisiano e suas bases teóricas	53
2.3	Fundamento do ser	64
2.4	A Faculdade de Columbia	66
3	A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO TEIXEIRA E JOHN DEWEY	73
3.1	Fundamentos da escola progressiva de Dewey e Kilpatrick	73
3.2	A democracia e a educação democrática em Anísio Teixeira.....	77
3.3	A escola pública e seu papel formador da educação democrática	81
3.4	Anísio Teixeira e o manifesto dos pioneiros	83
3.5	A defesa da escola pública	88
4	A FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO E AS ESCOLAS PARQUE.....	97
4.1	A escola pública geradora do progresso social democrático	99
4.2	Formação integral na perspectiva de Teixeira	102
4.3	As escolas-parque: a educação como pilar da sociedade	109
4.4	A estrutura e os princípios pensados para as escolas- parque	113
4.5	Escola nova e escolas-parque: a transformação educacional no Brasil	115
4.6	Escolas-parque em Brasília	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

REFERÊNCIAS	131
--------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa relativa à dissertação de mestrado em educação, a saber, *A educação democrática de Anísio Teixeira: a transformação na escola brasileira*, tem como objetivo geral analisar a contribuição da educação democrática de Anísio Teixeira para a transformação da escola brasileira.

A motivação para este estudo surge de uma inquietação pessoal decorrente das minhas experiências como estudante em instituições públicas de ensino. Em particular, destaco a graduação e o período como estudante especial no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. Além da minha atuação profissional como educadora pedagógica, pois essas experiências me proporcionaram notar a indissociável relação entre escola pública e democracia.

Ao longo do tempo, tenho observado como as influências do poder político e econômico sobre o sistema público de ensino no Brasil têm gradualmente enfraquecido a essência da escola pública, espaço destinado ao desenvolvimento da prática da cidadania, Instituição pública fundamental para uma sociedade igualitária e participativa. Essa preocupação, aliás, ecoa uma causa que Anísio Teixeira (1900-1971) defendeu com grande empenho, a edificação de uma escola que espelhasse os valores de uma sociedade mais igualitária.

Contudo, esse ideal permanece um desafio para o sistema educacional brasileiro contemporâneo. Essa realidade impulsionou uma reflexão central para o nosso trabalho, qual seja, a necessidade de compreender as transformações que moldaram a trajetória do sistema educacional no Brasil. Tal inquietação alinha-se com a defesa da escola pública por Anísio Teixeira, cujas contribuições continuam sendo essenciais para o progresso da educação no país.

Ademais, em um momento de fragilidades democráticas globais, compreender a escola pública como espaço de formação cidadã, torna-se importante para fortalecer instituições e valores democráticos. Esse espaço educacional constitui o alicerce onde se cultivam, desde a base, os valores e práticas democráticas essenciais para a sustentação e vitalidade de nossas instituições sociais.

A escola pública representa o primeiro território democrático experimentado por grande parte dos estudantes, configurando-se como laboratório vivo para o exercício da cidadania, do pensamento reflexivo e da convivência em comunidade. Ao reconhecer essa dimensão formativa, investimos não apenas em educação formal,

mas na própria construção democrática. Existe também uma motivação histórica pela escolha de Anísio Teixeira como objeto de estudo para esta pesquisa, a atualidade de suas ideias. Ao longo das décadas, seu pensamento tem se revelado continuamente relevante, oferecendo entendimentos valiosos que reverberam na atualidade da escola pública no nosso país.

Na apresentação da obra anisiana *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola (2000), Moreira explica:

Para Anísio Teixeira, não havia soluções já feitas. Justamente por isso, era necessário desenvolver no aluno 'uma atitude crítica de inteligência', para saber julgar e discernir, 'dar-lhe método e juízo' e o sentido da responsabilidade social. Estes são alguns aspectos fundamentais da filosofia da educação advogada por ele. Mais de cem anos depois das primeiras experiências da 'escola nova', as ideias de Anísio Teixeira ainda soam atuais e necessárias para a construção de uma sociedade aberta e democrática (Moreira, 2000, p. 11, grifos do autor).

Para Anísio Teixeira, como nos elucida Moreira (2000), a educação não se resume a um conjunto de soluções prontas. O educador preconiza, conforme Moreira, a busca de uma "atitude crítica de inteligência" no estudante. Essa atitude visa capacitá-lo a julgar e discernir por si mesmo a realidade que o cerca de forma autônoma. Teixeira considera essencial que a prática educacional proporcione ao educando "método e juízo", capacitando-o a desenvolver um senso de responsabilidade social. Pressupostos essenciais na busca pela construção de uma sociedade genuinamente democrática. Tais princípios, segundo o autor, norteiam a filosofia educacional de Anísio Teixeira.

Embora essa não seja nossa questão central, Anísio Teixeira nos convida a repensar: como podemos, no cenário educacional de hoje, implementar de fato esses princípios em nossas práticas educacionais, para formar indivíduos verdadeiramente críticos e socialmente conscientes?

Anísio Teixeira iniciou sua vida pública em 1924, quando assumiu a gestão da Instrução Pública, ocupando o cargo que hoje é conhecido como Secretário da Educação, no Estado da Bahia. Até sua morte em 1971, Teixeira dedicou quase meio século à defesa da educação democrática como base da escola pública, atuando ativamente na produção intelectual e na busca por soluções para os desafios do ensino público no Brasil.

Ademais, Anísio Teixeira (2007a) nos alerta, em “uma sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e privilégio”, apenas a escola pública tem o potencial de ser genuinamente democrática (Teixeira, 2007a, p. 102). Para o autor, a gratuidade da escola pública, ultrapassa as barreiras socioeconômicas dos estudantes ao fornecer um programa educacional comum a todos os indivíduos, livre de preconceitos em relação a formações fundamentais para a democracia. De forma contundente, o autor afirma: “Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1953, p. 205). Tal afirmativa evidencia sua convicção de que a construção da educação democrática está intrinsecamente ligada à existência de uma escola pública. Nesse sentido, a escola pública não deve ser vista apenas como uma instituição de ensino, mas como um instrumento essencial para a formação de indivíduos livres, críticos e socialmente engajados.

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, 1953, p. 205).

Contudo, Teixeira (2007a) analisa a realidade da escola brasileira de sua época, compreendendo que a escola preparava alguns poucos elitizados para uma vida de vantagens e privilégios, enquanto a camada mais pobre da população ficava à margem desse acesso. Afirmava que “as escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita” (Teixeira, 2007a, p. 59), revelando uma visão aprofundada sobre a função histórica e social da instituição escolar que, em sua origem e ao longo da grande parte de sua existência, a escola não foi concebida primariamente como um motor de mudança social ou de ascensão irrestrita para todos. Pelo contrário, Para Teixeira (2007a) a função implícita, e muitas vezes explícita, da escola foi a de manter e reproduzir a ordem social existente.

Para o autor, a escola foi frequentemente influenciada por interesses políticos, ideológicos e econômicos. Esses interesses moldaram a escola com o objetivo de manter o *status quo* e evitar mudanças na estrutura social do país.

Sobretudo, segundo Nunes (2010), o aspecto fundamental na carreira de Anísio Teixeira foi sua profissionalização, da qual ele foi um precursor. A autora explica que, no início do século XX, ao buscar uma pós-graduação nos Estados Unidos, Teixeira expandiu seus conhecimentos por meio do contato com o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), seu principal expoente. Nunes afirma que, "suas bases teóricas de pensamento foram construídas em contato com o pensamento de John Dewey, sobretudo sua concepção de democracia" Nunes (2010, p. 36).

Essa conexão intelectual, sublinha a "importância de sua formação acadêmica para atuação na vida pública" (Moreira, 1971, p. 10). Para o mesmo autor, esse fundamento torna-se primordial para compreendermos a atuação de Teixeira no cenário educacional brasileiro. Foi essa fundamentação filosófica que permitiu a Anísio Teixeira transcender ideias, transformando-as em um projeto educacional e social concreto para o país.

A atuação de Teixeira na educação brasileira deixou um legado que continua a inspirar, sua trajetória destaca-se pelo compromisso com a educação democrática que serviu como sua principal força motriz. Tal compromisso vai além do mero afeto, é sustentado por uma filosofia pedagógica e uma compreensão profunda da histórica, política, cultural e econômica do Brasil.

Como costumava afirmar Fernandes (2002), Anísio Teixeira possuía uma imaginação pedagógica indissociável das dimensões teórica e histórica do país. Suas ideias educacionais, intrinsecamente ligadas ao pragmatismo, eram articuladas visando tanto o progresso quanto a viabilidade no contexto brasileiro. Essa abordagem integradora de tais dimensões era "resultante de uma prática imbricada no avanço necessário e nas possibilidades concretas" (Fernandes, 2002, p. 54), o que lhe permitia enfrentar os desafios educacionais ao contextualizá-los à realidade do país.

De acordo com Fernandes (2002), um exemplo emblemático desse posicionamento encontra-se em seu artigo antológico, publicado na revista do Inep. Nele, conforme o autor, Anísio Teixeira faz uma defesa contundente da Lei de Diretrizes e Bases, ao mesmo tempo em que refuta os argumentos contrários às ideias promovidas pelos pioneiros da Educação Nova. Para o autor, Teixeira sintetiza a trajetória da educação brasileira, evidenciando os desafios enfrentados e os avanços conquistados ao longo dos anos, consolidando uma visão profunda sobre a história educacional do país. Ainda, segundo Fernandes (2002), Teixeira conecta o passado

à realidade de sua época para embasar suas propostas, pois, “recapitula praticamente a nossa história, faz uma síntese dela, para compreender o nosso presente” (Fernandes, 2002, p. 54). Isso nos permite inferir que o educador não apenas aplicava ideias, mas as planejava e adaptava à realidade, movido, como nos explica Fernandes (2002), por uma postura filosófica permeada por sua imaginação pedagógica.

Ademais, essa pesquisa ganha relevância na contemporaneidade, pois se insere em um contexto nacional onde a ideia de escola pública e educação democrática enfrenta sérios desafios. Analisar a contribuição da educação democrática de Anísio Teixeira para a transformação da escola brasileira, constitui-se uma tarefa desafiadora.

Este estudo contribui para a reflexão sobre a importância da educação democrática no fortalecimento da escola pública, identificando desafios e inspirando práticas democráticas contemporâneas para um Brasil mais justo e democrático. Em um cenário o qual se vislumbra além de revisitar a obra de Teixeira, evidenciando sua relevância filosófica. As contribuições de Teixeira orientaram, desenvolveram e priorizaram a escola pública. Disso, entendemos que suas ações inspiram análises aprofundadas na contemporaneidade da educação brasileira.

No modelo educacional inovador proposto por Anísio Teixeira, a escola-classe representa o espaço formal de ensino, dedicado à transmissão sistemática de conhecimentos acadêmicos (letras e ciências), organizada em salas de aula convencionais para atendimento em turnos. Em consequência, a Escola-parque configura-se como um centro de formação integral, onde se desenvolvem atividades complementares às práticas artísticas, educação física, formação para o trabalho e assistência social. Essa dualidade educacional, inspirada nos princípios da Escola Nova visava superar a fragmentação do ensino tradicional, integrando formação intelectual e humana:

A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes

infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque (Teixeira, 1959, p. 83).

Enquanto a Escola-classe desempenhava a função de ensino acadêmico formal, a Escola-parque assumia um papel essencial na profissionalização e socialização dos estudantes, oferecendo desde bibliotecas até dormitórios para aqueles em situação de vulnerabilidade. O sistema de turnos alternados entre ambos os espaços viabilizava o ideal anisiano de escola em tempo integral, promovendo uma formação completa do indivíduo ao conciliar igualdade de oportunidades com a atenção às necessidades sociais concretas das comunidades.

Diante das atuais políticas educacionais que promovem a militarização das escolas, a terceirização do ensino público e o progressivo desmonte do Estado como garantidor do direito à educação de qualidade, torna-se essencial revisitar o legado de Anísio Teixeira. Seu pensamento constitui um sólido arcabouço teórico e prático para enfrentar as tendências neoliberais e autoritárias que enfraquecem a escola pública, pois defendia princípios diametralmente opostos aos que hoje se impõem.

Enquanto o atual cenário avança na militarização que impõe hierarquias rígidas, disciplina coercitiva e restrições à liberdade pedagógica, Teixeira concebe a escola como ambiente de formação cidadã, onde a autonomia e a participação ativa e democrática são princípios da ação pedagógica. Nela, não cabe a reprodução de estruturas autoritárias, mas sim a liberdade pedagógica, garantindo um ambiente de aprendizado que estimula o desenvolvimento integral do indivíduo.

Em seu pensamento, o Estado é o garantidor do direito à educação, na contramão da privatização e da transferência de responsabilidades educacionais para o setor privado, Teixeira defende um Estado forte e investidor na escola pública. Sua experiência com a Escola-parque em Salvador (1950) demonstra que é possível oferecer o ensino integral, gratuito e de qualidade sem abrir mão do caráter público. Seus ideais de formação Integral contrapõem-se às políticas atuais que reduzem a educação à lógica de “mercado” priorizando resultados mensuráveis. Anísio Teixeira propõe a formação integral, que articula conhecimentos formais historicamente produzidos com atividades artísticas, culturais e físicas.

Além disso, ao incorporar a assistência social abrangendo alimentação, saúde e suporte às crianças em situação de vulnerabilidade, essa abordagem rejeita a fragmentação do ensino e a crescente precarização imposta pelo Estado à escola pública. Os direitos educacionais, conquistados historicamente, contrastam com o

atual desmonte, evidenciado pelo subfinanciamento do ensino público e pela flexibilização curricular, em flagrante oposição à luta de Anísio Teixeira por uma educação igualitária e de qualidade para todos. Sua trajetória demonstra que retrocessos não são inevitáveis; são frutos de escolhas políticas que podem — e devem — ser contestadas.

Sua memória, enquanto símbolo de resistência, revela que as ameaças à educação pública são parte de ciclos históricos de avanços e retrocessos. A formação integral promovida pelo educador nas escolas-parque, comprova que um modelo educacional alternativo é viável, laico, gratuito, democrático e socialmente referenciado. Sua morte, sob circunstâncias obscuras durante a ditadura militar, permanece como um lembrete dos sérios desafios que cercam projetos educacionais transformadores e da necessidade de constante vigilância na defesa da educação pública.

Anísio Teixeira foi encontrado morto de forma trágica no fosso de um elevador de um edifício no Rio de Janeiro, em circunstâncias que sugerem que ele foi assassinado em instalação militar no Rio de Janeiro, entre 11 e 12 de março de 1971 (Pestili, 2022, p. 29).

Conforme relato da Comissão Brasil (2015), em 11 de março de 1971, Anísio Teixeira dirigiu-se ao apartamento de seu amigo Aurélio Buarque de Hollanda, situado em Botafogo, Rio de Janeiro, para conversarem sobre sua possível nomeação à Academia Brasileira de Letras. Ao final do dia, diante de sua ausência em casa, sua esposa, Anna Christina Teixeira Monteiro, iniciou a busca por informações sobre seu paradeiro.

No dia 13 de março, os meios de comunicação divulgaram o desaparecimento de Teixeira, e a família foi contatada pela polícia, que informou que seu corpo havia sido localizado no fosso do elevador do prédio onde residia Aurélio Buarque de Hollanda, com quem deveria almoçar na ocasião.

O corpo, levado ao Instituto Médico Legal (IML), antes da realização de perícia “no local da morte e tinha sido identificado inicialmente com o nome de um [...] oficial da Marinha que havia cometido suicídio nas proximidades do edifício” (Brasil, 2015, p. 293). O relatório necroscópico concluiu que a morte de Anísio resultara de um acidente, decorrente da queda no fosso do elevador.

Conforme descrito no documento submetido à Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília (CATMV-UnB) (2015), a família

Anísio Teixeira, ainda na época, questionou a narrativa oficial acerca das circunstâncias de seu falecimento. Contudo, as tentativas iniciais de investigar e esclarecer o incidente foram obstaculizadas por entraves impostos às apurações, embora reconhecesse indícios suspeitos na morte do educador, a polícia limitava-se a tratar o caso como delito comum, rejeitando a hipótese de um crime político. Ao tentar responsabilizar os funcionários do edifício onde o corpo foi localizado, “Quando tentaram incriminar os serventes do prédio onde o corpo foi encontrado, o filho de Anísio, Carlos Antônio Ferreira Teixeira, sentindo não haver espaço para uma investigação rigorosa” (Brasil, 215, p. 293) que pudesse esclarecer os fatos, optou por não prosseguir com as investigações.

No entanto, no relatório submetido à comissão da verdade (CATMV-UnB), foram expostos múltiplos elementos que levantam a suspeita de assassinato político de Teixeira, começando pela ausência de exame pericial no local do óbito, como mencionado anteriormente, antes da remoção de seu corpo para o Instituto Médico Legal (IML). Corroborando essas inconsistências:

O acadêmico Duarte Guimarães Neto presenciou a necropsia do corpo de Anísio e relatou que o legista descreveu “duas grandes lesões traumáticas no crânio e na região supra clavicular, que seriam incompatíveis com a queda” e que poderiam ter sido causadas por “um eventual instrumento cilíndrico, provavelmente de madeira (Brasil, 2015, p. 293-294, grifos do autor).

Ainda segundo o relatório (Brasil, 2015), há relatos de que a autópsia foi interrompida pela chegada de dois policiais que afirmaram a versão de que o educador morreria devido a um acidente no elevador.

A pesquisa de Rocha (2019), fundamentada em extensa análise documental e no estudo da vida e obra de Anísio Teixeira, sugere que o educador foi vítima da violência política.

Assim como, Viana Filho (1990), em sua biografia de Anísio, afirma:

Anísio morreria caído no poço (sic) do elevador do edifício para o qual se dirigira. Ninguém viu nada. Era a tragédia sem testemunhas, e sobre ela pairavam todas as conjecturas e todas as interrogações. Esquecidos de haver ele próprio dito vivermos num universo de acidente e sorte, onde não havia lei nem justiça, muitos não admitiam haver sido uma simples fatalidade. O advogado Marcelo Cerqueira, criminalista conceituado, acompanhou o inquérito para apurar os pormenores da tragédia que ninguém presenciara, e sobre a qual dúvidas se alastravam. Concluiu-se haver sido um acidente. Uma armadilha do destino (Viana Filho, 1990, p. 204 -205).

Mesmo sem negar abertamente a versão oficial da morte de Anísio Teixeira, a citação de Luiz Viana Filho “não endossa a versão da queda accidental, deixando uma aura de mistério ao afirmar, impessoalmente: “Concluiu-se haver sido um acidente”. Quem teria concluído? Fica a pergunta” (Rocha, 2014, p. 32). A pergunta retórica “Quem teria concluído?” não é meramente uma indagação; ela sublinha a ausência de provas claras e contundentes a respeito de seu desaparecimento, apontando para uma decisão imposta, não para uma investigação transparente. Essa “aura de mistério” é, na verdade, uma forma velada de questionar a narrativa oficial, sugerindo que a verdade sobre o falecimento de Anísio Teixeira era bem mais sombria, como posteriormente revelado por investigações históricas e comissões da verdade.

Anísio Teixeira defendia que a escola pública, por sua natureza de oferecer um programa educacional comum, era a base da educação democrática e, portanto, a única capaz de ser verdadeiramente democrática. Sua luta pela escola pública era, assim, uma defesa da própria educação democrática, essencial para o desenvolvimento do país.

Tendo isso em vista, os objetivos da pesquisa são: analisar a trajetória de Anísio Teixeira na busca pela educação democrática; discutir a perspectiva de Anísio Teixeira e John Dewey sobre escola e educação; evidenciar as ideias anisianas sobre a formação integral implementadas nas escolas-parque.

Para alcançar esses objetivos, iniciamos com o estado da arte. Romanowski e Ens (2006) afirmam que esta análise identifica e destaca as direções que a pesquisa tem seguido, assim como os tópicos específicos que têm sido estudados com mais frequência ou não. Ele ajuda esclarecer o foco da pesquisa e a identificar quais áreas podem estar sendo negligenciadas. Esse mapeamento favorece a compreensão sobre “[...] como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (Romanowski; Ens, 2006, p. 37).

Diante disso, ao buscar nossa temática no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), obtivemos variados e volumosos estudos abordando nosso autor. No entanto, identificamos poucos trabalhos focados na problemática da nossa pesquisa. Essa lacuna se tornou o princípio basilar para a nossa investigação.

Para compreender melhor o atual estado da arte do nosso estudo, utilizamos como critério para a busca as palavras-chave: educação, democracia e Anísio

Teixeira, com o intuito de selecionar e analisar as pesquisas mais recentes disponíveis. Escolhemos teses e dissertações entre os anos de 2009 e 2022, por considerar esse período uma amostra significativa sobre a atualidade para este estudo. Iniciamos a busca a partir das seguintes palavras-chaves: educação + democrática + Anísio Teixeira. Na sequência, realizamos outra busca somente com a palavra-chave: Anísio Teixeira.

Nos Quadros 1 e 2 podemos conferir as pesquisas encontradas.

Quadro 1 – Dissertações e Teses com palavras-chave: escola pública; democracia; Anísio Teixeira

Ano	Dissertação	Tese
2010	01	01
2011	03	-
2012	03	01
2013	01	-
2014	01	-
2015	01	-
2016	01	-
2017	01	-
2018	01	01
2019	01	-
2020	02	-
2021	01	01
2022	02	01
TOTAL	15	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Banco de Teses e Dissertações (CAPES, 2023).

Quadro 2 – Dissertações e Teses com a palavra-chave: Anísio Teixeira

Ano	Dissertação	Tese
2010	46	20
2011	73	27
2012	69	34
2013	50	56
2014	60	52
2015	51	54
2016	21	38
2017	31	37
2018	45	17
2019	87	50
2020	78	37
2021	07	12
2022	22	12
2023	01	-

TOTAL	641	446
-------	-----	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Banco de Teses e Dissertações (CAPES 2023).

Nas buscas realizadas, foram percebidas aproximações com a nossa temática. Contudo, as problemáticas tratadas não se alinhavam ao foco da problemática do nosso estudo.

A presente pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico. As obras de Anísio Teixeira (1900-1971) constituem as fontes primárias, sendo este o autor principal para a pesquisa e também o objeto de estudo para o trabalho. Consideramos o seu maior inspirador, John Dewey (1859-1952), além de outros teóricos que dialogam com a linha teórica adotada.

Essas são as fontes basilares utilizadas para a análise conceitual de educação, democracia e escola. O problema da pesquisa questiona: como a educação democrática proposta por Anísio Teixeira contribuiu para a transformação da escola brasileira? Para responder a essa problemática, adotamos uma abordagem histórico-filosófica no contexto político-educacional, utilizando as contribuições desse autor.

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador utiliza dados e categorias teóricas que foram desenvolvidos por outros pesquisadores e estão devidamente registrados. Nesse tipo de pesquisa, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122).

Feitas as considerações, passo a abordar a estrutura da pesquisa. No primeiro capítulo, buscamos compreender os desafios enfrentados por Anísio Teixeira em sua trajetória acadêmica e na vida pública, também consideramos o contexto histórico e sociopolítico da época e como esses fatores contribuíram para a gênese de sua perspectiva sobre educação democrática.

O segundo capítulo foca na ideia central de compreender como a escola e a educação são vistas nas perspectivas de Anísio Teixeira, John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965). Incluímos esses teóricos por acreditarem na escola como agente de transformação social, reconhecendo a relevância de suas contribuições para o tema.

Por fim, propomos evidenciar as ideias anisianas sobre a formação integral do indivíduo e sua aplicação nas escolas-parque. Ao longo de sua trajetória, Anísio Teixeira defendeu a importância da formação integral como umas das bases para a educação democrática brasileira. Para o autor, a escola deve atuar para além do

ensino formal, deve promover também o desenvolvimento social, cultural, intelectual, física e emocional dos educandos.

Nesta pesquisa, recorreremos às obras de Anísio Teixeira, como: *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: escola progressiva ou a transformação da escola* (2000), *Educação e o mundo moderno* (1977), *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos* (2007b), *Educação não é Privilégio* (2007a), *Educação é um direito* (1967) e *Educação no Brasil* (1969). Estas constituem as fontes primárias, juntamente com as obras de seu maior influenciador, John Dewey, *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação* (1979), *Vida e Educação* (1959) e *Democracia Cooperativa: escritos políticos de John Dewey* (2008). O período temporal da pesquisa insere-se entre 1924 e 1950.

A maior parte das fontes primárias das obras de Teixeira utilizadas está disponível para consulta na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, acervo do programa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Obras clássicas do autor, como *Educação para a democracia* (1997), *Pequena Introdução à Filosofia da Educação* (2000), *Educação não é privilégio* (2007a), *Educação é um direito* (1967) e *Educação e o mundo moderno* (1977) estão disponíveis na maioria das universidades públicas, incluindo a Biblioteca Setorial de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (2000), originalmente publicada em 1934, apresenta as principais questões relacionadas às mudanças que ocorreram no campo da educação brasileira. Aborda especialmente a análise da lógica por trás dessas transformações e a necessidade de contemplar a interconexão entre escola, educação e sociedade. O título, modificado em relação à edição de 1934, coloca a palavra escola no lugar de educação para valorizar os esforços da educação moderna na implementação de projetos desde o início do Século XX. Anísio Teixeira atua na disseminação das ideias apresentadas pelo pragmático filósofo norte-americano, John Dewey (1859-1952).

O movimento da Escola Nova, pautado pela filosofia de Dewey, encontrou uma figura proeminente no Brasil em Anísio Teixeira, que buscou racionalizar, a partir da realidade brasileira, as mudanças nas propostas pedagógicas por meio da transformação da escola.

Considerando que seres humanos e civilizações estão em permanente transformação, Teixeira (2000) apresenta o título *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (2000), no qual argumenta que a educação nova deve rever os velhos conceitos sociais. O autor enxerga a escola pública como instrumento para melhorar e harmonizar a existência humana. Além disso, destaca o progresso científico como um marco fundamental tanto para evolução da história da humanidade quanto para educação.

Ressalta-se também a importância da fundamentação filosófica na prática educacional, afirmando que o educador deve possuir o conhecimento técnico, mas também adquirir sólida filosofia da vida humana, além de uma percepção aguda da natureza humana. Essa relação entre filosofia e educação destaca-se na crítica à escola como mera reprodutora de conteúdos pouco relevantes para os desafios da sociedade em constante mudança. Em contrapartida, defende-se uma escola que promova a autonomia dos estudantes e a construção de uma prática democrática que valorize a expressão de valores individuais e o respeito pela diversidade de valores.

Além disso, *Educação e o mundo moderno* (2006), publicada originalmente em (1969), revela os elementos que inspiraram o entusiasmo de Anísio Teixeira, incluindo sua idealização da experiência norte-americana e do sistema educacional dos Estados Unidos. Teixeira utilizou esse modelo como uma estratégia para enfatizar o poder transformador da educação.

Nota-se nesta obra, também, a evidência de seu profundo engajamento com a construção de soluções para os vários desafios enfrentados pela educação e pela sociedade brasileira em sua época. Reúne estudos e ensaios escritos entre 1953 e 1964, originados de conferências e contribuições para congressos e reuniões, previamente publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Alguns desses textos foram incluídos em edições anteriores do livro *Educação e a Crise Brasileira* (1956). Oferecem reflexões profundas sobre os desafios sociais e educacionais da época, guiados pela crença no potencial humano, na experiência e na democracia. Essas produções surgiram em um período marcado pela transição entre dois regimes autoritários no Brasil - o Estado Novo e o regime militar.

Em meio a esse contexto, Anísio Teixeira destaca a defesa incansável da democracia e da educação como bases fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Inspirado pela obra do filósofo americano John Dewey, nesta obra, Teixeira enfatiza a importância da educação como um direito universal e

confia no potencial transformador da ciência. Apesar de seu otimismo em relação ao futuro, os ensaios presentes na obra não hesitam em apontar as contradições e desafios da sociedade da época.

Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos (2007b), lançada originalmente em 1934, a obra fornece informações sobre os fatores que despertaram o fascínio de Anísio Teixeira pelos Estados Unidos. O autor retrata uma visão idealizada da experiência norte-americana e explora como a estrutura educacional daquele país foi utilizada para ressaltar o papel transformador da educação. Além disso, o texto serve como testemunho da dedicação de Teixeira em formular soluções para os diversos desafios no campo da educação escolarizada e da sociedade brasileira. Analisa a importância da civilização dos Estados Unidos, com foco no espírito que a impulsiona.

Nesta obra também destaca os aspectos distintivos e promissores da sociedade americana, como sua notável prosperidade material e sua disposição maior para a mudança, se comparada com as sociedades europeias. Afirma que, em nenhum outro lugar do mundo, a filosofia que guia as atitudes diante da vida proporciona as condições necessárias para uma renovação moral e cultural completa da sociedade, algo requerido pela nova ordem científica, assim como a filosofia inovadora e pragmática dos americanos. Expõe, brevemente, as propostas de John Dewey e Walter Lippmann para a reestruturação da teoria democrática. Por fim, sugere que a responsabilidade de liderança em uma sociedade democrática seria primordialmente uma questão de esclarecimento e educação do público.

O livro *Educação Não é Privilégio* (2007a), publicado originalmente em 1957, analisa a escola brasileira, evidenciando sua natureza aristocrática, que privilegia os interesses da elite. A partir dessa análise, Teixeira empreende esforços para compreender as aspirações modernas de uma escola universal, concebida como uma nova etapa da humanidade e proclamada durante a Assembleia Geral da Revolução Francesa. Comprometido com essa inovação educacional e em franca discordância de modelos autoritários e ineficazes, Teixeira foi um dos grandes responsáveis pela condução da transformação educacional do século XX em nosso país.

Na nota explicativa da sétima edição dessa obra, Clarice Nunes (2007) descreve *Educação Não é Privilégio* como uma obra intimamente ligada à evolução pessoal de Anísio Teixeira e ao contexto socioeconômico do Brasil na década de 1950. A autora explica que a obra emerge de conferências realizadas por Teixeira em

1953 e 1956. Nela, o autor defende a escola pública, laica e gratuita, enfrentando a oposição das lideranças católicas e implementando medidas no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) para direcionar recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio para aprimorar o ensino primário nas escolas públicas.

Anísio Teixeira, em sua obra *Educação não é privilégio* (2007a), defende uma educação que não apenas ensine habilidades básicas, mas também promova a formação de indivíduos críticos e participativos na democracia. Ele fundou a Escola Parque em Salvador, uma instituição pública gratuita que ainda hoje representa seu compromisso com a educação integral e a formação contínua. Percebe-se, também, que esta obra permanece relevante ao abordar desafios escola brasileira, além de resgatar a esperança e a dignidade do trabalho docente.

Em *Educação é um Direito* (2009), publicada originalmente em (1968), Anísio Teixeira defende a escola pública, a promoção da democracia e a defesa da autonomia como um campo próprio da educação. Henning (2022) explica que esta obra complementa a anterior de Teixeira, *Educação não é Privilégio* (1957). Segundo a autora, Paulo Freire (1921-1997), ao elaborar sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), que mais tarde tornou-se livro, consultou *Educação não é Privilégio* (1957) quando realizou o concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes na Universidade Federal de Pernambuco.

Henning (2022) continua destacando que Freire também se baseou em Dewey, uma importante referência para Teixeira: “Diga-se de passagem que, neste livro, Freire também recorre a *Democracia e Educação* (1952), publicado originalmente em 1916 por Dewey, conhecido como inspirador do autor baiano” (Henning, 2022, p. 4).

Educação no Brasil (2011), publicada inicialmente em 1969, examina a crise educacional brasileira e os padrões educacionais e culturais do país. Teixeira fornece uma análise detalhada dos modelos educacionais históricos e atuais, com ênfase nos desafios relacionados à administração educacional e à reforma das escolas secundárias. Além de propor a reconstrução do sistema educacional no Brasil. Descrições e discussões detalhadas são oferecidas sobre os debates que cercaram o desenvolvimento e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.

Ademais, o autor investiga os papéis das universidades e as preocupações decorrentes dos processos de reforma dentro dessas instituições. Além de realizar uma avaliação sobre a real situação da educação em 1967. As últimas seções da obra

compilam artigos e palestras abrangendo de 1947 a 1967, com foco no discurso educacional brasileiro, o qual ressaltava a necessidade de sua reconstrução. Essas seções visam principalmente instigar a consciência pública, bem como a dos profissionais da educação, sobre os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Educação para a democracia: introdução à administração educacional (1997), reeditado pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve sua primeira publicação no ano de 1936, pela Editora José Olympio e em uma segunda edição em 1953 pela Companhia Editora Nacional. Destaca-se nesta obra seu significado político, servindo como um marco na defesa da democracia e da educação em um período marcado por repressão e censura em nosso país. Anísio Teixeira enfatiza que o sistema educacional tem o dever fundamental de capacitar todos os indivíduos a alcançarem uma vida melhor.

Teixeira defende uma educação que não apenas transmite habilidades práticas, mas promova valores cívicos e sociais que capacitam os indivíduos a contribuírem positivamente para a comunidade em que vivem. Ter a casa mais cuidada e higiênica; promover o progresso individual, por meio dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento. Para tanto, a escola deveria preparar o ambiente para que as instalações do prédio escolar atendessem os padrões de uma vida melhor.

Importa destacar a obra de John Dewey, com tradução de Anísio Teixeira, *Democracia e Educação*: introdução à filosofia da educação (1979), originalmente publicada em (1916), que teve a primeira publicação no Brasil em (1936) com prefácio de Anísio Teixeira. John Dewey apresenta a concepção de democracia, propõe ideias pedagógicas e filosóficas adequadas aos problemas humanos decorrentes da industrialização, urbanização, imigração e do progresso científico e tecnológico que marcaram a sociedade burguesa, especialmente nos Estados Unidos da América, nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX. Critica filosofias educacionais históricas por não considerarem o desenvolvimento natural da criança e a influência da sociedade e cultura. Afirmar que a verdadeira escola pública oferece as disposições fundamentais para o contínuo progresso da vida social. Explora a relação entre interesse e disciplina, experiência e pensamento, abordando questões metodológicas, curriculares, epistemológicas e morais.

Anísio Teixeira, no prefácio desta obra, destaca o caráter conciliatório de Dewey, que propõe uma ação prudente que aproveita o útil do passado e adapta o novo. Dewey incorporou a epistemologia e a psicologia ao pensamento e propôs ações dentro de um contexto ético, de respeitabilidade filosófica, diferenciando-se de outros pragmatistas como Peirce e James. O filósofo aborda a importância da educação democrática e a análise de como se pensa, relacionando isso às situações problemáticas, à ação ética. Ou seja, a vida democrática sustenta-se por uma educação que aproxime a escola à sociedade, promova o hábito do pensamento reflexivo sobre os desafios da experiência na vida cotidiana.

De acordo com Nunes (2010), nesta obra, Teixeira (1979) encontra nas concepções deweyanas a possibilidade para defender um sistema público de educação para que todos os indivíduos possam desfrutar dos benefícios de estarem preparados igualmente equipados para futuras carreiras. Essa proposta libertou-o das visões estreitas da educação religiosa.

Também o distanciou da imagem concreta que lhe foi apresentada por alguns comentadores de esquerda, a criação de uma escola profissional para a classe trabalhadora, entendida como preparação profissional, guiado pelos interesses da indústria. Assim, “No final da década de 1920, Teixeira começou a divulgar as obras de Dewey no Brasil, tarefa que continuou até a década de 1950, e uma das primeiras publicações de Dewey em nosso país data de 1930” (Nunes, 2010, p. 40).

Em seus anos formativos como gestor educacional, Anísio Teixeira empreendeu, em 1927, sua primeira viagem de estudos aos Estados Unidos na condição de diretor da Instrução Pública da Bahia. Durante esse tempo, passou pela Universidade de Columbia em Nova Iorque e em outras instituições de ensino norte-americanas, o jovem educador teve seu primeiro contato sistemático com as correntes pedagógicas progressivas que marcariam profundamente sua trajetória intelectual.

Não por acaso, retornaria à Universidade de Columbia em 1928 para aprofundar esses estudos, obtendo o grau de *Master of Arts* pela mesma Universidade. Foi neste período que Teixeira debruçou-se sobre as obras de John Dewey e William Heard Kilpatrick, encontrando no pragmatismo educativo as bases filosóficas que lhe permitiriam, posteriormente, repensar radicalmente a educação brasileira. Importa destacar, contudo, que sua apropriação dessas referências nunca se limitou à mera transposição de modelos - como veremos adiante, soube articulá-

las criativamente com as necessidades específicas do contexto brasileiro de educação.

Contudo, antes mesmo dessas experiências internacionais, Teixeira já dava mostras de seu espírito reformador. Sua atuação na reforma do sistema educacional baiano (Lei nº 1.846/1925) revelava, ainda que de forma embrionária, a combinação característica de seu pensamento: de um lado, a abertura às novas correntes pedagógicas; de outro, o compromisso inequívoco com a democratização do ensino. Esse duplo movimento não era exclusivo da Bahia, mas parte de um fenômeno mais amplo que marcou a educação brasileira nos anos 1920.

Como demonstrado por Nagle (1974), as reformas estaduais desse período, como as empreendidas por Sampaio Dória em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1922), a da Bahia, com Anísio Teixeira, em 1925 e Francisco Campos em Minas Gerais (1926), compartilhavam um mesmo impulso modernizador. Rompendo com a estagnação que caracterizou a Primeira República, esses educadores promoveram não apenas a atualização pedagógica, mas principalmente a expansão sistemática das oportunidades de escolarização ao povo brasileiro.

Nesse cenário, o que distingue Teixeira é a notável coerência com que soube desenvolver, ao longo de toda sua trajetória, um projeto educacional simultaneamente inovador e profundamente enraizado na realidade brasileira. Seu diálogo com o pragmatismo deweyano nunca significou submissão acrítica, mas antes a construção de uma síntese original - como atestam suas propostas posteriores para a formação integral, que reinterpretavam as experiências internacionais à luz das urgentes demandas educacionais do país.

Assim, ao analisarmos a trajetória formativa de Anísio Teixeira, neste primeiro capítulo, temos a intenção de compreendemos melhor as bases do que se tornaria um dos mais consistentes projetos para a educação pública brasileira. Sua capacidade de articular referências teóricas com um agudo senso das necessidades locais permanece, ainda hoje, como exemplo de como pensar a educação para além dos dilemas entre simples importação de modelos e fechamento nacionalista.

2 A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Neste primeiro capítulo, buscamos compreender os desafios enfrentados por Anísio Teixeira em sua trajetória inicial como gestor da educação, considerando o contexto histórico e sociopolítico da época e como esses fatores contribuíram para a gênese de sua perspectiva sobre educação democrática. Essa análise fornece a base para a discussão sobre a concepção de escola como espaço de reconstrução da experiência, tema do próximo capítulo.

Dessa forma, buscamos oferecer um suporte analítico para compreender a problemática em questão, sem atribuir a Teixeira a responsabilidade pelos desafios da educação atual. Sua concepção de educação, como ele mesmo articula, fundamenta-se em um processo dinâmico de permanente reconstrução:

Uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução, buscando incessantemente reajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças mais bem analisadas, bem como pela tendência de acompanhar a vida, em todas as suas manifestações (Teixeira, 2000, p. 12).

Ilustrando a visão de uma educação em constante transformação, capaz de responder às demandas do mundo dinâmico sem negligenciar o desenvolvimento autônomo do indivíduo, Teixeira oferece uma perspectiva atemporal. Tal concepção não apenas sublinha a atualidade do seu pensamento, mas também evidencia a necessidade de um sistema educacional que contemple inovação e autonomia intelectual, proporcionando uma valiosa perspectiva no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Ampliada dessa forma, a educação para Teixeira (2000) busca, portanto, acompanhar o ritmo dinâmico da vida, incorporando em sua prática pedagógica o “método da ciência” - caracterizado pela revisão permanente e pela reconstrução do conhecimento. Assim como a ciência não se contenta com verdades absolutas, a educação não poderia se basear em modelos engessados. Portanto, a verdadeira formação, nessa perspectiva, deveria ser, a de formar os estudantes não apenas para o mundo como ele é, mas para a sociedade em permanente mudança que estariam destinados a construir.

2.1 A TRAJETÓRIA DE ANÍSIO TEIXEIRA, ESCOLHAS E RENÚNCIAS

A análise da trajetória de Anísio Teixeira demanda um olhar para o contexto histórico e educacional que a moldou, dado o papel central da educação na formação da identidade nacional ao qual ele pertenceu. Contudo, esse processo ocorreu em uma estrutura hierárquica que perpetuava desigualdades sociais.

Essa dinâmica é elucidada por Pierre Bourdieu (1998), que descreve o sistema educacional como um mecanismo de conservação social. Nas palavras do autor, a escola reforça "a herança cultural e o dom social", como talentos naturais, perpetuando as desigualdades existentes em vez de eliminá-las (Bourdieu, 1998, p. 41). No cenário brasileiro, essa lógica de reprodução social manifestava-se de forma marcante em sua época, configurando o pano de fundo contra o qual Teixeira desenvolveu sua luta por uma educação democrática e transformadora.

Nesse sentido, a trajetória de Anísio Teixeira foi impactada pelo legado do sistema educacional de ensino pré-1920. Um sistema de educação, pautado na perpetuação da estrutura social patriarcal e elitista, persistia em oposição aos anseios de nacionalização e modernização do país. Uma de suas principais críticas direcionava-se justamente à expansão desmedida daquele modelo educacional, sobre a qual ele afirmava:

Que temos feito, entretanto, até hoje? Temos, predominantemente, expandido o sistema velho de educação, destinado originariamente à formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional do país e, só acidentalmente, temos atendido as exigências do novo tipo de vida da nação brasileira. (Teixeira, 1999, p. 115).

O referido legado muito tem a ver com a Companhia de Jesus, conforme Sousa e Cavalcante (2016), no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de seus domínios, incluindo o Brasil colônia. Todavia, segundo os autores, retornaram ao território brasileiro quando o Brasil já era uma jovem república - acolhendo após a instauração da República Portuguesa que - os expulsou pela terceira vez de seus domínios.

Entre Outubro de 1910 e Setembro de 1911 chegaram ao Brasil, de acordo com Luís Gonzaga Cabral, 85 jesuítas da Província Portuguesa. No Brasil foram responsáveis, por exemplo, pela fundação do Colégio António Vieira pelo Instituto de São Luís Gonzaga, na Baía - Entre os jesuítas exilados para o Brasil,

destacaram-se alguns naturalistas, nomeadamente o Padre Joaquim da Silva Tavares (1866-1931), o Padre Carlos Zimmermann (1871-1950) e o Padre Camilo Torrend (1875-1961). Após a implantação da República, o Padre Silva Tavares, exilou-se em Salamanca, onde chegou a 13 de Outubro de 1910. Em Novembro desse ano partiu para Buenos Aires e daí para a Baía, [...] (Sousa; Cavalcante, 2016, p. 13).

A presença dos jesuítas no Brasil deixou marcas duradouras, manifestando-se de forma contundente no cenário educacional brasileiro e, por conseguinte, na trajetória de Anísio Teixeira. Como observaremos adiante, não apenas moldou sua formação intelectual, mas, paradoxalmente, solidificou sua crença na educação.

Nesse contexto, no dia 12 de julho de 1900, nasce Anísio Teixeira (1900-1971), na cidade de Caetité sertão da Bahia, filho de Deocleciano Teixeira e de Anna Spínola Teixeira, conforme dados da *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira*¹. Seus pais não imaginariam que sua trajetória se entrelaçaria com os movimentos que marcariam a educação democrática do nosso país. Como sublinha Nunes (2000), Anísio Teixeira é considerado o maior representante da tradição democrática no Brasil.

Segundo Moraes (2023), a cidade de Caetité, considerada uma cidade dormitório à época, era uma passagem. Escolhida pela elite europeia, especialmente a portuguesa, dada a sua localização próxima ao rio São Francisco, que favorecia a pecuária e a mineração. A região remete à divisão de terras realizada no século XVI, durante o reinado de D. João III, quando Portugal concedeu terras para povoamento em áreas habitadas por indígenas, ameaçadas por invasores, como os holandeses.

Além disso, Moraes salienta que o processo de ocupação de terras no sertão da Bahia resultou na formação de grandes latifúndios, atraindo muitas famílias brasileiras, de “Minas Gerais, de outras regiões da Bahia e principalmente de Portugueses, sendo uma delas à família Spindola, de origem judaico holandesa que se refugiara em Portugal fugindo do nazismo” (Moraes, 2022, p. 25). O movimento migratório contribuiu para a formação latifundiária e para a população regional.

A origem das propriedades da família Spínola Teixeira, de Caetité, remonta aos Teixeira de Araújo:

Esses Teixeira de Araújo possuíam imensos latifúndios no São Francisco, talvez uns sessenta quilômetros ao longo do rio, campos da tradicional, largada criação extensiva. Um deles, major Francisco Teixeira de Araújo, casado sem descendência, legou fazendas aos

¹ Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br.

sobrinhos, sendo esta a origem das propriedades da família Spínola Teixeira, de Caetité (Lima, 1978, p. 24).

Como descrito por Nunes (2010), a figura de Deocleciano Pires Teixeira - pai de Anísio Teixeira, médico, fazendeiro e político por alianças familiares - personificava o “típico coronel do Nordeste”. Embora exercesse um “poder palaciano, conchavista, mais brando”, sua maior ambição era legar o poder político aos filhos (Nunes, 2010, p. 15). Essa dualidade entre o poder político e a brandura também se manifesta na descrição que Anísio Teixeira faz de seu pai, em entrevista ao jornalista Odorico Tavares:

Meu pai, médico e político, era realmente uma encarnação das virtudes patriarcais enriquecidas ou modificadas pelos ideais republicanos, a que não faltava uma nota de rebeldia voltairiana. Cresci nesse ambiente de austeridade patriarcal e de veemência intelectual e cívica. Lembro-me do seu conselho: ‘Meu filho, não se obedece a homem algum. Obedece-se à lei.’ E nisto se contém todo código republicano da dignidade humana (Tavares, 2002, p. 198, grifos do autor).

Morais (2023) ressalta que a família de Anísio Teixeira era composta por importantes figuras políticas da região e inserida em um cenário marcado pelas disputas entre os partidos: Conservador e Liberal. Este último, por muito tempo, explica o autor, foi liderado pelo Dr. Deocleciano, pai de Anísio - homem culto, político tolerante e com visão de futuro - “capaz de formar uma rede de correligionários que teve influência nas Câmaras Estadual, Federal e Senado, tendo em seu currículo o grande feito de eleger o primeiro governador do estado da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon” (Morais, 2022, p. 26). Essa ampla rede de aliados e a eleição do referido governador são exemplos preponderantes da atuação de Deocleciano no cenário político da época.

Morais (2023) destaca que Teixeira herdou do pai uma notável capacidade “e senso de equilíbrio dos conceitos e julgamentos” (Morais, 202, p. 25). Por sua vez, seu pai reconhecia nele um talento para a magistratura, enquanto os padres que frequentavam a casa dos Teixeira vislumbravam sua vocação para o sacerdócio.

Contudo, a singularidade de sua trajetória reside na capacidade de transcender as expectativas impostas pelo ambiente privilegiado a que pertenceu. Apesar de sua formação educacional enraizada nos valores tradicionais e religiosos, característicos da elite de sua época. Teixeira rompeu com os paradigmas de origem, forjando um

caminho inovador no campo educacional. Essa trajetória paradoxal, que contrapõe o privilégio de seu contexto familiar à veemente defesa da escola pública laica, gratuita e de qualidade para todos, desafiou diretamente as hierarquias sociais vigentes.

Assim, sua origem aristocrática não explica por completo a gênese de sua epistemologia, nem os elementos de seu ideário que justificam intenso compromisso pela causa da escola pública. Desse modo, como observa Bourdieu (1996), a compreensão das convivências sociais revela trajetórias individuais complexas e não lineares, com perspectivas contrastantes e que transcendem a noção de um percurso unidirecional, com início, meio e fim. Dessa forma, é necessário considerar os elementos filosóficos e históricos que estruturaram seu pensamento.

Pierre Bourdieu (1996) argumenta que a bagagem social herdada, abrangendo aspectos econômicos, sociais e culturais, configura a formação dos sujeitos. Contudo, o educador e filósofo Paulo Freire (2005) complementa essa perspectiva ao reconhecer tais condicionantes, mas enfatiza a capacidade humana de transcendê-los. Freire defende que o futuro não é predeterminado, mas aberto à transformação, como expressa em sua afirmação: “somos seres condicionados, mas não determinados” (Freire, 2005, p. 23). Ao afirmar a capacidade humana de ir além, podemos inferir que Freire estabelece a educação como ponto para a conscientização e a ação transformadora. Trata-se da possibilidade de intervir na realidade e reconstruí-la, reconhecendo que, embora influenciados por contextos históricos e sociais, o indivíduo pode ser agente de mudança e não mero “produto” das circunstâncias.

Anísio Teixeira personifica a possibilidade de transcender as determinações de sua origem, canalizando seus conhecimentos acadêmicos e vivências socioculturais para promover uma educação pública que beneficiasse os socialmente desfavorecidos. Como destacam Balestrin; Sponchiado; Sudbrack (2017), Teixeira foi “[...] um homem de ação que buscou, na medida do possível, transformar o sistema educacional do país, contribuindo para a formação do pensamento pedagógico brasileiro” (Balestrin; Sponchiado; Sudbrack, 2017, p. 127). Sua atuação marcou o alvorecer da autonomia educacional no Brasil, criou a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, sendo signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932.

Nesse período, prevalecia o “otimismo pedagógico”, que via a educação como alicerce para a reconstrução da sociedade. É nesse sentido que Azevedo e seus colaboradores explicam:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais da educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (Azevedo *et al.*, 2010, p. 35)

Anísio Teixeira utilizou sua formação acadêmica, forjada na excelência de renomados colégios, como alavanca para transformar a realidade social à qual pertencia. Esse compromisso com a transformação, que permeia toda a sua trajetória, teve raízes em sua própria educação.

Frequentou o Colégio São Luiz, instituição jesuíta, “de Caetitê, com o irmão Jaime, transferiu-se para o Colégio Antônio Vieira, em Salvador, onde chegou precedido do conceito de estudante notável” (Viana Filho, 2000, p. 12). Neste Colégio, teve contato com docentes renomados, que procuram alinhar a vocação sacerdotal à excelência acadêmica, destacando-se como pesquisadores e autores de artigos em revistas internacionais:

No corpo docente do colégio destacavam-se o padre Meyer, suíço de nascimento e dedicado à química, antigo professor da Universidade de Beirute; padre Zimmermann, alemão, matemático; padre Camillo Torrend, naturalista francês e especialista em protozoários; padre Dignam, irlandês, que ensinava vocabulário e gramática da língua inglesa; padre Antonio Ferreira, paulista e orador sacro muito estimado em Salvador e padre Luiz Gonzaga Cabral, considerado o maior pregador da Península Ibérica, descendente de família de aristocratas da cidade do Porto, provincial dos jesuítas em Campolide e confessor do rei português (Nunes, 2010, p. 13).

Após sua destacada passagem nesta instituição, Teixeira transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde obteve o diploma em Direito, pela Universidade do Rio de Janeiro, atual Faculdade de Direito da UFRJ. Em seguida, retornou à Bahia, trazendo consigo a experiência acadêmica e o reconhecimento conquistado.

Na convivência com o jovem de inteligência singular, os jesuítas, sob a liderança do padre Luís Gonzaga Cabral, empenhavam-se em atraí-lo para a Companhia de Jesus, com o intuito de formá-lo padre. Nesse período, o estudante atravessou uma fase de profunda reflexão, marcada por momentos de devoção

entremeados por questionamentos sobre as crenças que lhe eram apresentadas, revelando um espírito crítico que moldaria sua trajetória.

Nessa perspectiva, “A hipótese de ingressar na Companhia significou para Teixeira longa batalha interna, da qual, cada um a seu modo, participaram, além dele, o padre Cabral e o velho Diocleciano” (Viana Filho, 2000, p. 12). Assim, “Pela sua origem social, radicada nas famílias Spínola e Teixeira, proprietárias de terra e com prestígio político consolidado e pela educação inaciana recebida nos colégios que frequentou” (Nunes, 2010, p. 12). O estudante teve diversas possibilidades de formação profissional para escolher.

Entretanto, o desejo de tornar-se jesuíta era evidente, como menciona seu colega de faculdade de Direito, Pedro Calmon:

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 (Viana Filho, 2000, p. 17).

Viana Filho (2000) ilumina a singularidade da trajetória acadêmica de Anísio Teixeira, marcada por uma inclinação à filosofia e teologia que o distinguia de seus pares. A imersão na *Suma Teológica*² reflete a formação diretamente ligada ao método escolástico, o modelo de ensino jesuíta cuja ideologia, segundo Nunes (2000), sintetiza-se na concepção de que “o homem-Deus é o exemplo acabado da mais alta perfeição humana. Não é instinto, nem razão. É o instinto modificado pela razão,

² “Entre a antiguidade e a modernidade está Tomás de Aquino (ca. 1225–1274). A maior figura da Europa do século XIII nas duas ciências preeminentes da época, filosofia e teologia, ele personifica o método escolástico das universidades recém-fundadas. Seus esforços em uma reformulação sistemática do aristotelismo remodelaram a filosofia ocidental e provocaram inúmeras elaborações e disputas entre filósofos medievais e modernos posteriores [...]. Em 1268 Tomás de Aquino, escreveu um breve tratado defendendo um meio-termo sobre a controversa questão de se o mundo poderia ser provado eterno ou criado no tempo (§3), e um tratado um pouco mais longo contra a visão de que todos os seres humanos compartilham um único intelecto (§6.2). Esses anos foram dominados, no entanto, por seus esforços para concluir a *Summa theologiae* e, ao mesmo tempo, escrever comentários sobre todas as principais obras de Aristóteles [...]. A *Summa Theologiae* (ST) geralmente representa o pensamento mais ponderado de Tomás de Aquino sobre um determinado tópico, e a obra é abrangente o suficiente para conter pelo menos alguma discussão sobre quase todas as preocupações intelectuais do filósofo. Ela se divide em quatro partes: a *prima pars* (1a): a natureza de Deus e do mundo criado, incluindo a natureza humana; as *prima secundae* (1a2ae): ação humana e o que a molda (paixão, virtude, vício, lei, graça); as *secunda secundae* (2a2ae): as virtudes teológicas e filosóficas, em detalhes; a *tertia pars* (3a): Cristo e os sacramentos (completo até a q. 90; seus discípulos se basearam em textos anteriores para produzir um “suplemento” que leva a obra ao seu fim pretendido). Os tratamentos em ST são deliberadamente breves. Aquino escreve no prefácio que seu propósito era delinear os temas concernentes à crença cristã de uma maneira que facilitasse o aprendizado dos que estavam começando (Pasnau, 2022, p. 1-2, grifos do autor).

iluminada pela sabedoria divina” (Nunes, 2000, p. 26-27). Embora a disposição à filosofia e à teologia fosse inicialmente forjada pelo ideal da Companhia de Jesus, Anísio Teixeira, posteriormente, redirecionou sua escolha para o Direito.

A mudança do percurso acadêmico reflete sua inquietação com os limites da formação jesuítica, cujos contornos são esclarecidos por uma análise mais profunda da então ideologia educacional. Adicionalmente, Nunes (2000), evidencia que o ideal jesuíta buscava formar indivíduos virtuosos por meio de uma educação guiada pela sabedoria divina, visando à regeneração moral e espiritual da humanidade.

A autora pontua que esse ideal priorizava o fortalecimento de uma vontade capaz de dominar as paixões inferiores, subordinando-as à razão ancorada na fé. “Aí reside a força de uma personalidade virtuosa, que se impõe à admiração e ao entusiasmo dos que a cercam, mas... que, ao mesmo tempo, tem receio de libertar aspectos inexplorados da sua própria maneira de ser e foge dos prazeres da vida”(Nunes, 2000, p. 27, grifos da autora). Anísio Teixeira, porém, questionava o preço desse sacrifício, percebendo que tal abordagem restringia a individualidade do sujeito e cerceava a exploração de novas experiências.

A incapacidade desse ideal em responder a tais inquietações impulsionou sua busca por uma compreensão mais ampla da vida. Nesse momento, a magistratura apresentava-se, talvez, como a opção mais adequada para seu propósito profissional. Contudo, essa decisão não foi imediata nem uma tarefa fácil. Mesmo após a conclusão do curso de Direito, a vida religiosa ainda o atraía. Anísio Teixeira estava, conforme (Nunes, 2000, p. 15), rivalizado “entre dois universos aparentemente opostos, mas que convergiam em termos de prestígio político e social”: a carreira da magistratura e o sacerdócio.

Nunes (2000) sublinha que tal disputa chegou ao fim após sua viagem à Europa por volta de 1925, na companhia de Dom Augusto Álvaro da Silva, arcebispo primaz da Bahia e reformista católico. Segundo a autora “seu diário de viagem cala-se completamente sobre momentos significativos do itinerário religioso previsto para o católico renovado que pretendia ser” (Nunes, 2000, p. 15). Essa experiência europeia revelou-se em uma jornada intelectual e pessoal transformadora, marcando seu afastamento do caminho religioso e redirecionando suas energias para uma vida secular.

Como Rocha (2023) enfatiza que o nascimento de Anísio Teixeira ocorreu em um momento sociocultural complexo no Brasil. A autora explica que, ao nascer no final

do século XIX, Teixeira vivenciou um período de profundas transformações, como a recente Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

Nesse ambiente efervescente, foi exposto a discussões em torno de "temas como liberdade, igualdade, república, federalismo, sufrágio, ciência, direitos, cidadania. Temas que ele deve ter ouvido, estudado e participado de debates na infância, na adolescência e na juventude" (Rocha, 2023, p. 3). Essas discussões, conforme analisa a autora, provavelmente permearam a formação de Teixeira desde a infância, moldando suas perspectivas e contribuindo para a complexidade de suas escolhas. A esse respeito, Moraes comenta: Do seu lar Anísio recebeu uma elevada formação cultural e encaminhado na adolescência ao Colégio Antônio Vieira em Salvador concluindo um longo período de formação humanística com forte influência jesuítica, donde pode se intuir seu 'desvio' para a causa da Educação [...] (Moraes, 2022, p. 27, grifos do autor).

Assim, a educação primária³ e secundária de Teixeira, integralmente realizada em colégios jesuítas, teve como base a *Ratio Studiorum*, metodologia pedagógica que, segundo Rocha (2023), combinava: "Lógica com Matemática, Língua com Retórica, Literatura com História, Filosofia com Ciências Exatas, muito Aristóteles e, claro, muita teologia cristã" estiveram presentes em sua vida acadêmica.

As para que esses autores superassem os conhecimentos que receberam e fossem além, propondo novas formas de vida com fundamentação teórica, política e filosófica, ultrapassando os componentes ideológicos que alicerçavam a *ratio studiorum*.

A autora afirma ainda que as "bases de conhecimento, disciplina e técnicas como a Casuística, as Disputas Filosóficas e as Defesas de Teses, a *ratio studiorum* contribuiu para proporcionar as condições intelectuais" para que autores como Anísio Teixeira, pudessem superar os "conhecimentos que receberam e fossem além, propondo novas formas de vida com fundamentação teórica, política e filosófica, ultrapassando os componentes ideológicos que alicerçavam a *ratio studiorum*" (Rocha, 2023, p. 3). O objetivo da formação educacional de "qualidade" ou elitizada, a qual a família do estudante lhe proporcionava, portanto, já estava alinhada com a seguinte intenção: seu pai desejava que ele se tornasse promotor público e posteriormente político de carreira.

³ Adotamos a nomenclatura usada na organização do ensino brasileiro da época de Anísio Teixeira.

A esse respeito, “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” (Viana Filho, 2000, p. 20).

Para a complexa decisão da concretização de suas aspirações, Nunes (2010) aponta que, ao retornar ao Brasil, da então viagem à europa conforme mencionado anteriormente “Encontramos, porém, um Anísio⁴ já convencido de que sua compreensão metafísica da vida estava diluída [...]” (Nunes, 2010, p. 15). Já não considerava a Companhia de Jesus como um possível caminho. Questionava-se, segundo a autora, sobre como poderia servir a Deus de maneira mais ampla e integrada à esfera da vida leiga.

Especialmente, a luta anisiana entre a razão que questiona e a fé que inspira, um dos conflitos da essência humana. Apesar da tensão, essa dualidade pode gerar uma força transformadora, capaz de mover ideais. Um retrato da complexidade e da beleza inerentes à busca por significados e propósitos. Como destaca seu amigo e educador, Afrânio Coutinho (1960):

Espírito dilemático, seu maior conflito resulta no esmagamento e repressão da raiz religiosa de seu espírito por essa inteligência que não respeita limites e desafia todos os obstáculos. Espírito eminentemente religioso ele o é. Poucos homens mais dotados de fé. Fé nas causas em que se empenha, fé na humanidade, fé no ideal. Fé *tout court*. Uma fé ardente, envolvente, comunicativa, que arrasta, que conquista, que arrebanha, que comanda (Coutinho, 1960, p. 106, grifos do autor).

Dividido entre a razão questionadora e a fé ardente, Teixeira, inspira transformando conflitos internos em força motriz para ideais maiores. A Subjugação de sua raiz religiosa por seu poder de indagação, que resulta em uma fé ainda mais intensa e abrangente. Coutinho (1960) magistralmente captura a dialética fundamental na personalidade de Anísio Teixeira: o embate entre sua raiz religiosa e a capacidade questionadora que transcende limites. Embora não mais ligada ao sacerdócio, essa força manteve-se como um motor para sua ação e liderança, evidenciando como o espírito religioso anisiano se metamorfoseou em um engajamento cívico e social de magnitude. Resolvida a dilemática sobre os votos religiosos, Anísio Teixeira passa alguns meses de férias em Caetité e, em seguida, deixa o sertão para dar início à

⁴ Para manter a padronização, referimo-nos ao autor como Teixeira ao longo da pesquisa. Contudo, respeitamos a denominação Anísio quando utilizada pelos autores citados.

carreira jurídica. Retorna a Salvador em 1924, buscando uma vaga como promotor público. Essa decisão, no entanto, o inseriu em um contexto político que ele conhecia de perto.

Para Nunes (2010), Teixeira conhecia os problemas que ocorriam nas hostes partidárias de seu Estado. Na disputa política pelo governo baiano nas eleições de 1924, seabristas⁵ e calmonistas se engalfinharam e os segundos levaram a melhor (Nunes, 2010, p. 15). Esse cenário de conflitos e alianças caracterizavam a política da época.

Apesar de Anísio Teixeira almejar a carreira jurídica, um encontro com o governador Góes Calmon alterou seu percurso. Disso, Rocha (2014) destaca, em 1924, foi nomeado pelo governador Francisco Marques de Góes Calmon para dirigir a educação, na Inspeção Geral de Ensino. Órgão encarregado da educação na Bahia, dentro da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, Educação e Saúde. “Iniciava-se, assim, a trajetória pública do mais destacado dos educadores brasileiros” (Rocha, 2014, p. 12). Esse encontro representa um divisor de águas na trajetória de Anísio Teixeira, desviando-o da carreira jurídica. A nomeação, aos 24 anos, para a Inspeção Geral de Ensino da Bahia marcou o início de sua missão na história da educação brasileira.

Já engajado com as questões educacionais de seu Estado, buscava referências dialogando com outros pensadores para construir suas próprias ideias.

Iniciou uma série de conversas pedagógicas com Antonio Carneiro Leão, na ocasião, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, com Afrânio Peixoto, que também já havia exercido esse cargo. Nessa mesma época, leu *Métodos americanos de educação* do belga Omer Buyse, que muito o influenciou (Nunes, 2010, p. 16).

Essa fase sinalizou o redirecionamento de sua perspectiva para a construção de um pensamento educacional voltado aos desafios do Brasil, inaugurando uma trajetória moldada pela ação que o consolidaria como um dos principais reformadores da educação nacional.

⁵ Os seabristas eram seguidores de José Joaquim Seabra, há vários anos líder do situacionismo e, na década de 1920, candidato a vice-presidente na chapa Reação Republicana encabeçada por Nilo Peçanha. Com a vitória de Arthur Bernardes para a Presidência em 1924, a direção do governo da Bahia ganha um novo rumo. Mesmo antes de ser indicado para concorrer a governador, Francisco Góes Calmon passou a aglutinar todos os descontentamentos seabristas e a inspirar um calmonismo que aprofundou a divisão dos partidos locais até 1930. O curioso é que, tentando aplacar os ânimos, é o próprio Seabra que indica Calmon para a conquista do governo, mas ao ver como sua candidatura crescia retirou-lhe o apoio (Nunes, 2010, p. 15).

O percurso acadêmico de Anísio Teixeira já apresentava contrastes que constituiriam sua visão sobre educação desde muito cedo. Como destaca Britto (1999, p. 11), “pai republicano, mãe católica e educado em escolas inacianas, o contraponto já estava na raiz da formação de Anísio”. Esse cenário contribuiu para a amplitude de suas escolhas. A formação jesuíta de Teixeira foi fundamental para o desenvolvimento de sua personalidade acadêmica. Como aponta Nunes (2010), “possibilitou-lhe o domínio da escrita, mediante um trabalho constante com os textos, o treinamento caligráfico, diferentes tipos de leitura, a realização de operações mentais analíticas e sintéticas” (Nunes, 2010, p.13). Habilidades essenciais para sua futura trajetória no campo da educação.

Para compreendermos a influência jesuítica e sua prática de ensino à época, de Teixeira, trago as ideias de alguns autores, como Paiva (2015), que distingue a escolástica medieval “pautada pelo *modus italicus* de ensino – de caráter individual e equiparado ao trabalho artesanal”, pelo uso do “*modus parisiensis*, isto é, a uma didática fundamentada nas relações coletivas, equiparadas ao trabalho manufatureiro” (Paiva, 2015, p. 208, grifos do autor), esse último refere-se ao método de ensino mais utilizado pelos jesuítas, uma didática coletiva que organizava as crinaças por classes, promovia exercícios valorizando recompensas, e estruturava o ensino em *lectio*, *quaestiones*, e *disputatio*⁶, contrastando com o *modus italicus* individualista.

Na pedagogia jesuítica, instrução e educação⁷ eram conceitos complementares. A instrução significava o ensino formal e sistematizado, enquanto a educação visava à formação moral e do “caráter cristão de acordo com os preceitos da religião católica” (Miranda, 2009, p. 41). Para a autora, ambas tinham como objetivo a realização plena da natureza humana. Assim, a educação jesuítica, para Miranda (2009), mais do que uma abordagem religiosa, buscava o equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e a formação do caráter, sempre sob a égide dos princípios cristãos.

⁶ “Exposição didática na estrutura da apresentação (*lectio*), levantamento das dúvidas (*quaestiones*) e debate entre os alunos e o mestre (*disputatio*)”, (Paiva, 2015, p. 209). Segundo o autor, esses termos definem a didática jesuítica do *modus parisiensis*.

⁷ A utilização dos termos instrução e educação são necessárias neste período histórico, visto que segundo Miranda (2009), “deve-se equilibrar a educação intelectual com a educação moral” (Miranda, 2009, p. 41).

Para Hansen (2011), a educação jesuíta, através da *Ratio Studiorum*⁸ –, sobre o qual trataremos com mais profundidade ao longo da pesquisa, visava formar indivíduos que dominassem a memória, a vontade e a inteligência, mas que também soubessem aplicar esses dons por meio da Retórica, combinando conhecimento teórico (preceitos), beleza da expressão (estilo) e profundidade cultural (erudição) para a formação da pessoa humana. Segundo o autor, ao aprimorar essas três faculdades, o indivíduo se torna "mais homem", ou seja, mais completo e virtuoso. Assim, ser "mais homem" implica agir de acordo com esses princípios (Hansen, 2011, p. 25). Dessa forma, a Retórica ganha centralidade, o autor afirma que essa foi a principal disciplina no método jesuítico, sendo essencial para a formação sacerdotal e o exercício do magistério.

Paiva (2015) reforça essa ideia ao afirmar que a prática da “memorização dos textos para o discurso eloquente não se tratava de uma erudição passiva, mecânica, mas de uma ação de análise, comparação e versatilidade, agregando as três faculdades: memória, vontade e inteligência” (Paiva, 2015, p. 209). Tal perspectiva sublinha que o domínio da Retórica ia além da eloquência, revelando-se uma disciplina que promovia o desenvolvimento intelectual e volitivo nos estudantes, capacitando-os a uma ação comunicada e pensada.

Ainda de acordo com Hansen (2011), a Retórica, sendo uma das principais disciplinas do ensino jesuítico no Brasil, orientou as práticas de ensino, "como pode evidenciar um rápido exame do currículo seguido no Colégio Dom Pedro II na segunda metade do século XIX" (Hansen, 2011, p. 26). O que sugere que os princípios de persuasão e erudição, tão valorizados na formação jesuíta, tornaram-se pilares na construção do ideal de educação da elite brasileira.

Nunes (2010), relata que “estudar em colegios jesuítas” abriu caminho para o campo filosófico e estimulou a relação com os livros que acompanharia Teixeira por toda a vida. Nos gabinetes de física e laboratórios de química, bem como nos museus

⁸ A origem da *Ratio Studiorum* remonta às Constituições da Companhia de Jesus, elaboradas por Inácio de Loyola e colocadas em vigor em 1552. Sua parte IV, dedicada à educação, trazia as linhas mestras da organização didática e o espírito da atividade pedagógica da Ordem. Segundo Miranda (2009), o programa de estudos estabelecido na *Ratio* era essencialmente humanístico. Por essa característica, o método obteve vasta repercussão em outras instituições escolares além da Europa, podendo ser partilhado pela sociedade para além dos horizontes da Companhia de Jesus. A autora ressalta que a originalidade do programa de estudos da *Ratio* consistia: “[...] por um lado, no fato de ele se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos; por outro lado, no fato de ele incluir, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a história, o teatro... Esse foi certamente o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus” (Miranda, 2009, p. 27).

de história natural, pôde ingressar no campo científico e adotar um modo de pensar que, embora subordinado à fé, era inovador para os colégios da época. Foi nesse ambiente que se reconheceu, como dizia, “um animal religioso”. O ensino jesuíta implicou a interiorização de normas e valores morais e o reconhecimento de que seus “dons” específicos — a inteligência, o desejo, a imaginação e a memória — precisavam ser orientados para uma tessitura consciente, racional e espiritual (Clarice Nunes, 2010, p. 13-14).

Dito isso, entender a inclinação do educador em defesa do catolicismo torna-se evidente, Nunes (2010) ressalta que “essa formação forneceu-lhe um *modus vivendi*” (Nunes, 2010, p. 14). Ao assumir a posição designada por Góes Calmon, conforme supracitado, Anísio Teixeira trazia consigo uma complexa bagagem. Para Nunes (2010), isso incluía sua familiaridade com a política sertaneja advinda do contexto sociocultural; o sentimento de católico fervoroso e congregado mariano; sua organização de pensamento e trabalho aprendida nos colégios jesuítas; e seus conhecimentos jurídicos.

Nele, confrontavam-se “duas artes de governar: a de Inácio e a de seu próprio pai” (Nunes, 2010, p. 16), revelando, como explica a autora, a tensão entre a disciplina jesuíta e as influências republicanas. Essa nova função, no entanto, foi um divisor de águas, pois o impulsionou a um contato com a literatura pedagógica e o sistema público de educação precário, universos até então desconhecidos “em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara” (Nunes, 2010, p. 16). O fez enxergar as profundas lacunas e desafios do ensino público no país.

Embora deparado com os desafios e as lacunas do ensino público, Anísio Teixeira permanecia atuando como representante ativo da Igreja Católica e alinhado aos ideais conservadores e nacionalistas. Os princípios e métodos inicianos, absorvidos durante sua formação jesuítica, continuavam a influenciar sua prática profissional no início de sua gestão, pois continuava próximo aos padres jesuítas. Conforme evidencia Nunes (2001), o educador “viveu o cargo com fervor oligárquico e como um instrumento que tentava ampliar a área de influência da Igreja dentro do Estado. Espremido entre as aspirações da autoridade religiosa e as da autoridade paterna” (Nunes, 2001, p. 6).

Na primeira experiência como gestor, segundo Lima (1978), Anísio Teixeira demonstrou no relatório A propósito da escola única (1924), publicado na Revista do Ensino de Salvador, a defesa pela dualidade da escola, refletindo um pensamento ainda incipiente. Nele, o educador via a proposta da escola única como simplista e ineficaz para promover um desenvolvimento igualitário, dada a natureza desigual do homem que, a seu ver, tornaria o sistema inviável. Como afirma Lima, “[...] seu pensamento pedagógico refletia a marca do aristocratismo haurido da formação intelectual jesuítica para o qual buscava apoio no sistema francês típico do dualismo classista, o ensino primário independente e isolado do secundário” (Lima, 1978, p. 102).

[...] o ensino secundário, quando bem compreendido, se distancia do ensino primário desde as suas classes preparatórias ou elementares. Assim, enquanto uma educação puramente científica ou empírica produz esses espíritos positivos, que têm dentro da alma fórmulas e etiquetas para tudo: a cultura, no sentido humanista e clássico, forma essas inteligências ornadas e amadurecidas, com vistas próprias sobre as coisas e os homens, sem fórmulas e nem soluções feitas para nenhum problema, mas com uma noção exata da realidade e que sabem que concluir é, muitas vezes, dizer que não se pode concluir. O ensino primário, explicava, não suportava o sentido de profundidade e acabamento do secundário, pois destinava-se a ‘formar o espírito para as necessidades imediatas da vida’, ao passo que o outro visava prepará-lo para a cultura amadurecida (Lima, 1978, p. 43-44, grifos do autor).

Lima (1978) elucida que o ensino primário, com seu propósito mais imediato, não possuía a mesma profundidade do secundário. Isso implicaria uma formação voltada para a funcionalidade básica e a inserção prática no cotidiano. Por outro lado, o ensino secundário visava a um objetivo mais amplo, destinando-se a uma formação abrangente que ia além das necessidades básicas de sobrevivência. Essa perspectiva refletia a influência de um sistema educacional dualista, comum na época, que separava a educação para as massas daquela destinada aos futuros líderes e intelectuais da elite.

O posicionamento inicial de Teixeira, no entanto, não o protegeu das perseguições futuras de setores ligados à Igreja Católica e ao ensino privado na década de 1930, que o acusaram de “anticristão” e “comunista” (Souza, 2018, p. 68). Uma complexidade intrigante que se aprofunda ao considerarmos que Teixeira tornaria um dos maiores defensores da escola pública e democrática no Brasil.

Ainda no que tange à dualidade do sistema educacional da época, destaca-se que a conclusão de um curso técnico, fosse comercial, agrícola ou industrial, não conferia ao estudante o direito de prestar vestibular para o ensino superior, assim “sua formação teria de parar ali, a menos que cursasse todo o curso secundário para depois fazer o vestibular” (Rocha, 2014, p. 186). Tal estrutura revela que o ensino técnico visava formar mão de obra para o mercado de trabalho, enquanto o ensino secundário era voltado à preparação para a universidade, evidenciando uma rígida segmentação educacional.

A dualidade do sistema educacional daquele período refletia-se diretamente na limitação do acesso ao ensino superior e na desigualdade de oportunidades. Tal contexto era intensificado pelo conflito de interesses políticos e religiosos, pois os representantes do povo priorizavam o ensino particular, frequentado por seus filhos, em detrimento do ensino público (Nunes, 2000).

Contudo, diante dessa realidade, Teixeira foi compelido a reconstruir suas próprias concepções educativas. Tratou-se, portanto, de uma dupla reconstrução: tanto em relação ao sistema de educação pública quanto às suas próprias convicções. Ele reconhecia, assim, que a educação é, por natureza, um tema político, pois envolve decisões sobre recursos e prioridades:

Inicialmente, elaborou um amplo projeto de lei, para modernizar e ampliar o ensino. Transformado em lei em 1925, o projeto suscitou veementes debates no Legislativo, onde Hermes Lima foi um dos ardorosos defensores da proposta, cuja filosofia contrariava a Escola Única, em grande voga com os trabalhos de Carneiro Leão. Enquanto em São Paulo se defendia a alfabetização em massa, apressada; na Bahia, por circunstâncias peculiares, pretendia-se ir além da simples alfabetização. Luiz Henrique Dias Tavares, em estudo sobre a reforma de Anísio, dela fez esta síntese: ‘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 escola 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 (Viana Filho, 2008, p. 29).

O relatório de Anísio Teixeira, elaborado em abril de 1925 o qual descrevia a reforma supracitada, difere significativamente de seu predecessor, o documento de 1924 intitulado *propósito da escola única*, no qual Teixeira posicionava-se contrariamente à escola única. Já no relatório de 1925, que seria aprovado meses

depois como a reforma de ensino na Bahia, o educador demonstra clara preocupação com o analfabetismo.

Outras problemáticas marcavam a educação na Bahia, a realidade do sistema público de educação representou um choque para Anísio Teixeira. Embora impactante, significou também um momento conscientizador, no qual o educador pôde perceber as deficiências estruturais, a falta de recursos e a desorganização que caracterizavam o ensino público:

O jovem titular da Inspetoria do Ensino encontrara uma organização pedagógica rotineira e pobre, 600 escolas elementares isoladas e apenas 1 grupo escolar custeados pelo Estado e cerca de 500 escolas municipais, com a matrícula de 23.428 alunos nas classes estaduais (Lima, 1978, p. 44).

Diante dessa citação, compreendemos o desafio que Anísio Teixeira enfrentou ao assumir a Inspetoria, deparando-se com um sistema educacional desorganizado, com poucos recursos, métodos ultrapassados e um alcance muito restrito, o que sublinha a necessidade urgente de reformas profundas. Adicionalmente, Nunes (2010) oferece um retrato vívido encontrado por Anísio Teixeira desse cenário ao descrever que ele “[...] deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos [...] o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal”.

Ademais, Nunes (2010) detalha: “as poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas [...]”. Esse precário panorama, assevera a autora, persistia “apesar de a primeira Constituição Estadual Baiana, datada de 2/7/1891, estabelecer no artigo 148, do capítulo I, no título X, a gratuidade e a universalidade do ensino primário” (Nunes, 2010, p. 16-17). Em essência, esse cenário serviu como um catalisador para a atuação de Anísio Teixeira.

Impulsionado por esse contexto desafiador, Anísio Teixeira lançou sua proposta para o sistema educacional da Bahia, introduzindo uma perspectiva inovadora para sua gestão. Uma característica marcante dessa atuação, foi a ênfase no uso de estatísticas, inquéritos e dados objetivos. De acordo com Lima (1978), Teixeira considerava esses instrumentos indispensáveis para sua prática, argumentando que não podia atuar em um ambiente de incertezas sem compreender

plenamente as condições que buscava aprimorar. Nesse sentido, o autor destaca a importância que o educador atribuía à análise, à mensuração e ao controle na administração dos serviços de instrução pública:

Passara o tempo em que se administravam serviços educacionais pelas improvisações mais ou menos autorizadas dos 'experimentados'. A autoridade pessoal acentuava o novo Diretor, cedera lugar às conclusões dos inquiridos. À administração competia estabelecer condições de êxito para a obra, que o mestre que ao mestre e só a ele pertencia: educar. Dessa forma, 'ao primeiro ímpeto', entusiástico, mas tumultuário, tinha-se que trazer, raciocinava Anísio, 'a disciplina da análise, da medida e do controle, sem, entretanto, fazer diminuir o calor das convicções'. A renovação esperada haveria de processar-se por 'estágios progressivos', pois, examinada a situação, 'perdia-se a ilusão dos planos integrais e perfeitos, desenvolvidos a golpes de lógica e de doutrina'. No método da administração que se inaugurava, a tônica estaria na experimentação gradual das soluções e obediência rigorosa às condições locais (Lima, 1978, p. 102, grifos do autor).

Por seu turno, Souza (2018) pondera que a eleição de Góes Calmon e a participação de Anísio Teixeira na condução da instrução pública na Bahia sinalizavam um movimento de modernização educacional.

Em julho de 1924, Calmon formou uma comissão para elaborar um projeto de lei que visava modificar a instrução pública, resultando no Projeto de Lei nº 169, que passou por diversas emendas. Em 1925, sob condições políticas favoráveis, "[...] a direção de Anísio, decidiu ampliar a mensagem quanto à reforma do ensino, e não mais apenas como propostas de melhoria na escola.

Como detalhada pela Souza (2018), a proposta buscava transformar a educação além da infraestrutura. O projeto visava, de acordo com a autora, discutir o ensino religioso, o catolicismo e demais religião, envolver famílias, formar professores e democratizar o acesso à educação. Também defendia, assinala a autora, a responsabilidade social e a gestão transparente dos recursos. "Reforçando os princípios de probidade, lisura e retidão na destinação e aplicação de recursos públicos (Souza, 2018, p. 71, grifos da autora). Observa-se que a reforma trazia conceitos fundantes da educação, propondo envolver as famílias, professores, sociedade em geral e até mesmo a indústria, no projeto educacional.

Era na questão da vitaliciedade do professor que se fazia depender de tempo de serviço e exigências de ordem profissional; era na caracterização do ensino primário como obrigatório para a população escolar dentro do perímetro da escola pública; era na subvenção às

pequenas escolas de penetração nos povoados e fazendas, era ainda na redução do curso primário a três anos nas escolas sertanejas onde a precocidade do trabalho cedo afasta a criança da escola e também na classificação das escolas em urbanas e rurais de que resultava a diferença de currículos e horários, que a proposta evidenciava algo do contido pendor revisionista de sua formulação (Lima, 1978, p. 46).

Ao ser remetido ao Senado, o projeto enfrentou críticas, centradas principalmente em dois pontos doutrinários: a proposição de um ensino religioso facultativo e fora do horário regular, destacava-se a preocupação com a separação de poderes, uma vez que a Câmara havia aprovado a competência do Executivo para criar, “onde e quando julgasse convenientes e necessárias, escolas noturnas, escolas ao ar livre e colônias de férias” (Lima, 1978, p. 49). Essas contestações revelavam as tensões ideológicas da época, em particular a oposição a uma maior laicidade e a preocupações com a separação de poderes.

Observa-se, no entanto, que as iniciativas marcaram um momento importante na modernização do sistema educacional baiano, refletindo o pensamento inicial de Teixeira, ainda em uma fase germinal.

Na análise da reforma defendida por Teixeira, antes de suas viagens e cursos nos Estados Unidos da América, duas peças legislativas chamam a atenção: a Lei nº 1.846 (14/08/1925) que reforma a instrução pública do estado e o Decreto nº 4.312 (30/12/1925) que aprova o Regulamento do Ensino Primário e Normal. A Lei 1.846, tendo 268 artigos, apresentou como pontos a serem destacados o problema da centralização administrativa, a prioridade e preocupação com a escola primária, uma divulgação maior do ensino que significava a ampliação e oferecimento do mesmo à população e a valorização da formação de professores/as, a Escola Normal passou a ser vinculada à Diretoria Geral de Instrução num passo fundamental para a sua reorganização didático-administrativa. O Decreto 4.312, através dos seus 825 artigos, regulamentou a Lei 1.846 (Gouvea; Borges, 2023, p. 6).

Os dois primeiros documentos legais elaborados por Anísio Teixeira, concebidos em uma fase germinal de seu pensamento, refletem um período anterior às inspirações de contatos internacionais, como o encontro com as ideias do filósofo norte americano John Dewey, por exemplo, que o orientariam rumo a novas perspectivas. Nessas propostas iniciais, a legislação era vista como uma solução universal, capaz não apenas de regulamentar, mas de estabelecer a própria educação por meio de regulamentação legal.

A atuação de Anísio Teixeira, em conjunto com Hermes Lima, deputado estadual e relator da Câmara, foi fundamental para superar os desafios e garantir a aprovação do Projeto. A ‘assistência e argumentação de Anísio’ (Lima, 1978, p. 49), mesmo não sendo membro do Legislativo, foi fundamental, sua capacidade de argumentação e o conhecimento sobre educação foram decisivos para convencer os parlamentares e garantir a aprovação final do projeto. Concluíra-se afinal a reforma, também preocupação absorvente do Governador. Era a Lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925. Durante trinta e dois anos, até o Governo de Otávio Mangabeira, ela perdurou substancialmente como o estatuto básico do sistema educativo da Bahia. Longa de 268 artigos, instrumentalizada por caudaloso regulamento de 825 artigos, legislação e índole casuística, tocada pela tendência minuciosa da previsibilidade, sua adequação à realidade baiana não produziria os frutos correspondentes à vigilância permanente, ao trabalho incessante, à capacidade de organizar do Diretor Geral da Instrução, como passava a denominar o antigo Inspetor Geral do Ensino (Lima, 1978, p. 50).

A reforma foi abrangente e detalhada, estabelecendo, inclusive, uma estrutura jurídica. Configurando-se como um movimento renovador para a educação baiana que repercutiu em outras regiões do país, diferenciando-se de projetos anteriores que implementaram apenas mudanças pontuais em escolas do Distrito Federal e de outros estados. Teixeira, compreendendo a importância central do professor para a qualidade do ensino, investiu em medidas que visavam à profissionalização, valorização e modernização da formação docente. Prova disso é que, “além de se fixarem padrões de vencimentos e equipar o Instituto Normal de Salvador para atender ao objetivo profissionalizante, foram criadas duas escolas normais — em Caetité e em Feira de Santana” (Souza, 2018, p. 72). A reforma também “presumiu realizar cursos de férias de 1º a 20 de janeiro nas escolas normais para indicar orientação moderna do ensino, correlacionar disciplinas e criar perspectivas de interesse intelectual e didático” (Souza, 2018, p. 72).

Conforme a autora, a Lei nº 1846 também enfatizava os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino, estabelecendo objetivos claros e projetando um futuro educacional moderno. Assentada na lei 1.846, [...], a reforma marca o início de um movimento remodelador da educação na Bahia e no país, diferentemente de quem renunciava os projetos que instituíram mudanças pontuais nas escolas do Distrito Federal e noutros estados. Essa lei tratou dos princípios de gratuidade e obrigatoriedade [...] (Souza, 2018, p. 71). O primeiro artigo da Lei estabelecia que a educação na Bahia deveria integrar as dimensões física, intelectual e moral do indivíduo. Sob essa perspectiva, percebemos indícios, ainda que sem um

embasamento teórico consolidado, de sua visão de futuro que romperia com o ensino tradicional da época, como afirma Nunes (2010): “A Escola Tradicional nunca teria sido capaz de perceber que, junto ao objeto primário do seu ensino, pudessem ser aderidas outras possibilidades de aprendizagem [...]” (Nunes, 2010, p. 47).

O perfil revisionista de Anísio Teixeira, que propunha mudanças, manifestou-se em sua visão inovadora, já sinalizando o compromisso com o progresso social exigido à época.

[...] criar as necessidades que pretende satisfazer. Para isso, precisaria estar superiormente aparelhada, a fim de conseguir reter o aluno por tempo tão longo que lhe permitisse sair não só devidamente preparado, como ainda em idade de aplicar, autonomamente, o que tivesse aprendido (Teixeira, 1997, p. 101).

Como consequência dessa percepção, Anísio Teixeira buscou adaptar o ensino às realidades locais, valorizar o professor e universalizar a educação. Sua proposta de medidas como a redução do curso primário em áreas sertanejas e a classificação das escolas em urbanas e rurais demonstrou um entendimento das necessidades específicas de cada comunidade.

A defesa pela valorização docente, do tempo de serviço e a exigências profissionais, evidenciava a importância de um corpo docente qualificado, sem improvisações. A obrigatoriedade do ensino primário até quatro anos e o incentivo financeiro às pequenas escolas, por sua vez, revelavam um compromisso com a universalização da educação básica, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem, tivessem acesso à escola pública.

A reforma foi desafiadora também no sentido das questões econômicas e forte resistência às mudanças. Somente foi implementada mediante grande esforço e apoio político, sobretudo do governador do Estado. Esse apoio fomentou a valorização de atividades práticas e manuais como formas de desenvolver habilidades motoras e cognitivas, além de estimular a criatividade e o interesse pelo aprendizado:

[...] exercitar hábitos de observação e raciocínio, despertando nos alunos interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções elementares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e de expressão, guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais [...] (Lima, 1978, p. 54).

Diante desse cenário, percebemos o ensejo dos aspectos intelectuais, culturais e práticos a serem introduzidos no ensino público. No entanto, a visão da Teixeira estava em constante evolução.

A afirmação de Pagni (2011) revela mais um dos desafios enfrentados em sua trajetória durante a gestão da educação na Bahia: “A visão de Teixeira sobre os problemas se tornou mais aguda conforme percebia as insuficiências das primeiras medidas adotadas pela sua gestão” (Pagni, 2011, p. 20). O autor menciona que, em seus primeiros momentos como gestor educacional, Teixeira buscou resolver os problemas aplicando os conhecimentos adquiridos em teorias de sua formação católica e jurídica. Conforme Pagni (2011), influenciado pela filosofia clássica e pelo positivismo⁹ e ao estudar obras estrangeiras, mudou sua visão:

[...] ao interar-se da literatura educacional produzida em outros países, com a finalidade de encontrar respostas aos problemas com os quais se deparava e de refleti-los de um ponto de vista mais largo do até então adotado, Anísio Teixeira muda a sua atitude filosófica e confere outro sentido político e pedagógico à reforma educacional do estado da Bahia (Pagni, 2011, p. 20).

Teixeira ocupou o cargo até 1928, como assinala Pagni, “[...] 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, 2011, p. 20). A experiência e o reconhecimento obtidos nesse período foram fundamentais para sua trajetória no campo da educação, projetando-o como uma figura central na discussão e implementação de políticas educacionais.

Segundo Carbello (2016), em seu *Relatório do Serviço de Instrução Pública da Bahia* (1924-1928) sobre o quadriênio à frente da gestão educacional, Anísio Teixeira expôs a discrepância entre a precariedade do ensino primário público e a excelência do ensino privado:

[...] devemos registrar que a Bahia, que não possuía em 1923 uma escola primária pública organizada e em condições de eficiência, nem sequer em sua Capital, contava com um Ginásio oficial montado com luxuosa liberalidade se o comparássemos com as classes elementares, vários colégios secundários particulares, uma Faculdade

⁹ 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).

de Direito, uma Escola Politécnica e uma Faculdade de Medicina, considerada como uma das mais notáveis do país (Teixeira, 1928).

Essa realidade revelava a desigualdade social na educação, a qual a falta de estrutura da escola pública evidenciava a disparidade das instituições da elite, “a gratuidade e a universalidade contrastavam com os privilégios dos filhos de famílias aristocráticas” (Carbello, 2016, p. 114), carecia de escolas organizadas, enquanto a elite desfrutava de estruturas e instituições renomadas de qualidade.

Lima (1978) corroborou essa análise, evidenciando a desigualdade no acesso à educação:

[...] do ensino secundário ocupavam-se sobretudo os colégios particulares, que acolhiam os jovens cujas famílias, colocadas em situação financeira propícia, podiam pagar-lhes os estudos visando os cursos superiores, praticamente reservados às categorias abastadas da sociedade (Lima, 1978, p. 45).

A realidade de privilégios existentes na educação, para Anísio Teixeira, configurava-se numa crise que exigia compreensão e ação. Em seu entendimento, “Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, [...]. Cabe-nos [...] tornar o presente compreensível, a despeito das contradições, por intermédio do que chamamos cultura” (Teixeira, 1969, p. 367-385). O centro da crise a qual Teixeira se preocupava eram as desigualdades educacionais, na perspectiva anisiana, tais desigualdades configuravam-se não como meras disfunções, mas como uma crise da compreensão do presente. Teixeira (1969) postula que a superação dos privilégios educacionais demanda uma compreensão aprofundada de suas causas e manifestações. Afirma que, somente por meio da elucidação das contradições inerentes à realidade, é possível delinear estratégias eficazes para a edificação de um sistema educacional igualitário. Dessa forma, a crise educacional de sua época, em seu entendimento, representava um imperativo à ação consciente e transformadora.

Anísio Teixeira (2007) ressalta a importância de uma pedagogia que se alinha com a utopia. Para ele, “a utopia não aceita seres humilhados, diminuídos, amputados. A pedagogia mais próxima da utopia é a que coloca à disposição de cada ser humano toda a cultura humana” (Teixeira, 2000, p. 137). É justamente por meio da pedagogia que essa visão atua sobre esferas mais amplas: “É pela pedagogia que a utopia atua sobre a política e a economia” (Teixeira, 2000, p. 6). Dessa forma, a construção de um sistema de educação mais igualitário também revela-se uma utopia

na visão anisiana, uma vez que ele pode representar um caminho para transformar a realidade dos indivíduos.

Sob a perspectiva da ação consciente em 1927, Anísio Teixeira, viaja pela primeira vez aos EUA, comissionado, para aprofundar os estudos sobre planejamento escolar, mas antes inaugura a Escola Normal de Caetité. Em 1928, publica *Aspectos americanos de educação*, relatório sobre suas observações na América do Norte. Volta aos EUA para o curso de mestrado, dez meses na Universidade de Columbia, Nova Iorque (Nunes, 2010, p. 121). Corrobora Cavaliere:

Quando de sua viagem aos EUA, já deixou em andamento uma reforma no sistema educacional da Bahia (Lei nº 1.846/1925) na qual a influência de ideias renovadoras já era perceptível, ainda que predominasse o sentido republicano democratizador (Cavlieri, 2010, p. 250).

Nesse contexto, a trajetória educacional de Anísio Teixeira pode ser delineada em fases marcantes, conforme destacado por Britto (1999). Inicialmente, destacou-se como Secretário de Educação e Cultura do antigo Distrito Federal, sob a gestão do prefeito Pedro Ernesto (1931-1935). Nesse período, liderou uma ambiciosa iniciativa educacional no Rio de Janeiro, abrangendo desde o ensino pré-escolar até o universitário. Um marco dessa fase foi a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), que não apenas ampliou os cursos supletivos, mas também consolidou Teixeira como um defensor dos ideais democráticos na educação.

Posteriormente, sua formação acadêmica nos Estados Unidos, onde obteve o título de Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de Columbia, foi decisiva para alinhá-lo aos princípios da Escola Nova, que “iria identificá-lo com o ideário da Escola Nova, habilitando-o a conscientizar-se da antinomia existente na realidade educacional brasileira entre a educação para as elites e a educação para o povo” (Britto, 1999, p. 11). Contudo, é fundamental incluir a primeira reforma do sistema educacional baiano, realizada em 1925, como um marco inicial que lançou as bases para suas contribuições futuras.

Anísio Teixeira dedicou sua trajetória a transformar a escola pública em um instrumento de educação para todos, impulsionado por uma profunda compreensão das dinâmicas sociais, políticas e pelo potencial de conscientização inerente às ações.

2.2 PENSAMENTO ANISIANO E SUAS BASES TEÓRICAS

O percurso da formação acadêmica de Anísio Teixeira foi marcado por duas perspectivas fundamentais: “[...] a escolástica, presente na pedagogia jesuítica, durante o período de estudos nos colégios da Companhia de Jesus, na Bahia e o pragmatismo norte-americano, incorporado à sua formação, na década 1920, após ter sido aluno de John Dewey (1859-1952) [...]”, no *Teachers College*, da Universidade Columbia, em Nova Iorque (Souza, 2011, p. 193-194). **Trazer luz para essa dualidade é essencial para compreender como Anísio Teixeira formulou um pensamento educacional genuíno para o Brasil.** Embora moderno e alinhado às propostas da Escola Nova, seu pensamento buscou contextualizar e adaptar tais propostas à realidade do país, frequentemente marcada por tradições arraigadas. Sua síntese dessas diversas correntes intelectuais o capacitou a propor uma educação verdadeiramente inovadora, mas com raízes sólidas em diferentes tradições intelectuais.

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534 e reconhecida pelo papa em 1540, origina-se na Europa como reação da Igreja Católica à Reforma Protestante (Piletti, C.; Piletti, N., 2016). Nesse cenário da Contrarreforma, emerge como instituição missionária, tendo como principal objetivo confrontar o movimento protestante luterano (Fontana; Kuhn; Ermel, 2021).

Assim, para alcançar com mais eficiência os objetivos de conter o avanço protestante, era preciso educar as novas gerações e converter à fé católica os povos a serem colonizados.

Podem ser compreendidas as razões pelas quais Portugal escolheu a Companhia de Jesus para monopolizar a educação e o ensino tradicional na Metrópole e nas colônias, exercendo um domínio quase absoluto. Já no século XVI, era uma organização existente em várias regiões do mundo, atuando em diversas províncias, com uma forte estrutura hierárquica.

A Ordem dos Jesuítas reconhecia que, nos territórios onde se estabelecia, especialmente em novas áreas de missão, estava subordinada à Coroa, que financiava a ação evangelizadora. Os jesuítas demonstravam claramente o “papel preponderante da Companhia de Jesus como instituição de vanguarda no processo de ensino tradicional, assegurando a hegemonia da influência religiosa na educação instrucional” (Negrão, 2000, p. 157).

Contudo, o sentido geral da colonização do Brasil pretendido pelo governo português visava transformar sua colônia americana em uma “[...] simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano [...]”, que pudessem ser vendidos com altos lucros nos mercados europeus. Esse objetivo foi “[...] plenamente alcançado [...]”, ainda que para isso Portugal mantivesse o Brasil sob um rígido regime econômico e opressão administrativa (Prado Júnior, 1970, p. 55).

Com os propósitos claramente delineados, em março de 1549, desembarcaram no Brasil, juntamente com a expedição do primeiro Governador Geral do Estado do Brasil, Tomé de Sousa, na aldeia Arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos. Dentre eles, estavam seis jesuítas liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega, constituindo o primeiro grupo da Companhia de Jesus a chegar às Américas (Nogueira, 2023, p. 34).

Não se tinham passado duas semanas, após o desembarque na Bahia porque foi antes de 15 de abril, e já Nóbrega dá esta informação: “O Ir. Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo para trazer os índios desta terra, os quais têm grandes desejos de aprender” (Leite, 1965, p. 134).

Nesse cenário, a realza procurava facilitar o trabalho missionário e educativo, na medida em que buscava converter os povos aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa portuguesa. Os jesuítas atuavam em duas frentes principais: a missão evangelizadora e o trabalho educacional. Este último, pautado no ensino das primeiras letras e da gramática latina que visava “[...] facilitar a doutrinação católica e a imposição dos costumes europeus” (Piletti, C.; Piletti, C., 2016, p. 69).

Inácio de Loyola se inspirou nos estudos realizados na Universidade de Paris para fundar a Companhia de Jesus. Esse ambiente acadêmico foi moldado pelo humanismo renascentista e pela restauração tomista, fornecendo as bases para o desenvolvimento do plano de ensino jesuítico (Negrão, 2000, p. 155).

Para Romanelli (1986), a educação colonial brasileira foi profundamente marcada pelo espírito da Contrarreforma, que se caracterizou pela “[...] enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim [...]” pela reafirmação dos valores medievais. Os jesuítas, principais

responsáveis pela educação no período, embora fossem cultores das letras, mantinham-se distantes das transformações científicas da época. Seu modelo educacional, transplantado de Portugal, priorizava a formação de letrados eruditos através de exercícios de memorização e análise textual, com forte apego aos dogmas religiosos e à tradição escolástica. Avessos à experimentação e à pesquisa, acabaram por moldar uma educação colonial fechada ao espírito crítico e às atividades técnicas e artísticas, refletindo o conservadorismo da metrópole portuguesa (Romanelli, 1986, p. 34).

Romanelli (1986) pondera que a configuração socioeconômica desse período teve um impacto significativo na estruturação educacional do Brasil colonial. Relata que a economia colonial brasileira, fundamentada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, trouxe implicações sociais e políticas bastante profundas. Destaca que essa estrutura, possibilitou o surgimento da “unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal”.

A autora observa também que a família patriarcal adotava o pensamento europeu introduzido pelos jesuítas. O branco colonizador buscava diferenciar-se “da população nativa, negra e mestiça”, detentor dos bens culturais europeus, havia de ser também detentor do poder político e econômico da colônia. Assim, a sociedade latifundiária e escravocrata, conclui a autora, consolidava-se também aristocrática, “para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus” (Romanelli, 1986, p. 33).

A educação no Brasil foi majoritariamente conduzida pelos jesuítas de 1549 a 1759, até a sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Durante esse período, o colonizador europeu, o povo originário e as pessoas escravizadas tiveram a marca da educação jesuíta (Nogueira, 2023, p. 22-23). Para Ferreira e Henning (2023), essa periodização histórica foi “[...] marcada pelo teocratismo, numa tradição aristotélico-tomista expressa num ensino escolástico, humanista-religioso” (Ferreira; Henning, 2023, p. 33).

Nesse processo, o *Ratio Studiorum* configurou-se um instrumento fundamental, o manual instrutivo sobre administração, organização e ensino escolar da Companhia de Jesus. Ao documento foi atribuído 30 conjuntos normativos que indicavam as especificidades quanto à “[...] responsabilidade, desempenho, subordinação e de relacionamento entre estudantes e professores da Companhia de Jesus” e continha “467 regras, apresentando os níveis de ensino da época” (Albuquerque Junior *et al.*,

2024, p. 4). Consolidando, assim um modelo de escola próprio que se tornaria referência para as instituições jesuíticas nas regiões colonizadas.

Albuquerque Junior *et al.* (2024) apontam que menosprezar o papel dos jesuítas seria um equívoco, uma vez que a compreensão das complexas nuances do presente, com suas limitações e potencialidades para o futuro, somente se torna possível por meio do conhecimento do passado. Limitar o reconhecimento apenas às contribuições das pedagogias modernas “seria semelhante a tentativa de construir uma casa só como telhado” (Albuquerque Junior *et al.*, 2024, p. 4). Essa analogia sublinha a importância de uma análise histórica aprofundada, que reconheça as fases e atores da envolvidos na construção da história educacional do Brasil.

Estruturado em uma organização de conteúdos unificada, o ensino ocorria por meio de escolas elementares destinadas às crianças indígenas, estendendo-se também aos filhos dos colonos, o que assegurava a evangelização dessa camada da sociedade. À camada dominante fundaram os colégios para preparar os servidores da Ordem para o exercício do sacerdócio. Para estes, ensinavam ciências humanas, as letras e teologia.

Dessa forma, inicialmente, ministravam educação elementar para a população indígena e branca – salvo as mulheres, educação média para homens da classe dominante e educação superior religiosa para futuros sacerdotes. Sendo “a parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 1986, p. 35).

Configurada sob estes aspectos, a educação jesuíta trazia consigo o elitismo e suas consequências: “[...] a exclusão, os privilégios de alguns, a educação humanista erudita dirigida a poucos com possibilidades de estudos complementares na Europa em vista da formação da elite dirigente, dentre outros”. Conforme já mencionamos anteriormente, o plano de estudos dos jesuítas era guiado pela *Ratio Studiorum*, que promovia a uniformidade no ensino, fundamentado pela filosofia de Aristóteles e a teologia de Santo Tomás de Aquino, à teologia e ao dogmatismo. Excluía desse plano, qualquer ensinamento divergente das ideias fundantes (Ferreira; Henning, 2023, p. 33). Contudo, vale ressaltar que Teixeira não permaneceu vinculado a esse modelo. Sua trajetória revela, conforme discutido anteriormente, uma gradual desconexão com os ideais jesuítas, impulsionada pela busca por uma educação mais abrangente e alinhada às necessidades sociais do país.

Com o exposto, Teixeira analisava a educação brasileira: “proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna”. [...] continua, “A vida do recém-descoberto Continente foi, assim, desde o comêço, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; fé e império; religião e ouro” (Teixeira, 1962, p. 59-79).

Os jesuítas, trouxeram consigo a educação formal, fundando escolas e contribuindo para o desenvolvimento intelectual do país. No entanto, suas ações estavam frequentemente atreladas a um projeto maior de controle e assimilação cultural, servindo aos interesses coloniais. Já os bandeirantes, símbolos da busca desenfreada por riqueza e poder, representam uma vertente que muitas vezes negligenciou a educação em prol de ganhos econômicos imediatos. Essa tensão histórica entre ideais elevados e realidades exploratórias parece ecoar até hoje nas desigualdades e desafios do sistema educacional brasileiro, como a disparidade no acesso e na qualidade da educação entre diferentes classes sociais.

Reconhecer essa duplicidade, como Teixeira sugere, é essencial para compreender as complexidades da educação no Brasil. Mais do que isso, sua análise nos convida a refletir sobre a necessidade de reformas que honrem as aspirações de uma educação transformadora, enquanto enfrentam as heranças de desigualdade e poder que ainda persistem. Assim, essa análise de Teixeira não é apenas um olhar crítico sobre o passado, mas também um chamado à ação para o presente.

Por um extenso período, a educação jesuíta permaneceu orientada para as elites, marcada por um “[...] conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical, sem manifestação ou interesse pelo conhecimento natural e nacional” (Ferreira; Henning, 2023, p. 33). Os autores descrevem um modelo de ensino desconectado da realidade, centrado em saberes clássicos, mas que negligenciava o desenvolvimento científico, a valorização do ambiente do estudante e sua cultura local. Com isso, essa abordagem reforça a imagem de uma formação tradicional que, longe de preparar para a inovação ou os desafios da vida cotidiana, perpetuava um *status quo* elitista. Assim, evidencia-se a herança colonial da educação jesuíta privilegiava a formação de uma elite alheia às realidades do povo brasileiro, aprofundando as desigualdades educacionais e culturais.

Anísio Teixeira, imerso neste contexto educacional elitizado. Em um estudo realizado com o objetivo de mapear ideias sobre educação e cultura defendidas por

Anísio Teixeira, divulgadas no jornal *A PENNA*, em Caetité, BA, no início do século XX. Fernandes e Reis (2023) evidenciam que Anísio Spínola Teixeira provinha de família tradicional, com poder econômico e político tanto pela linhagem paterna quanto materna (Fernandes; Reis, 2023, p. 4). Contudo, sua formação acadêmica em um contexto de poder econômico e político privilegiado, não o limitou a reproduzir os valores da elite; pelo contrário, impulsionou-o a propor uma educação democrática, como demonstrado em suas reformas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1931-1935). Assim, a citação ilumina o paradoxo de sua trajetória: um filho da elite que se dedicou a transformar a educação em um instrumento de justiça social, desafiando a herança colonial e elitista que ele próprio vivenciou.

Em 1913, o *A Penna* menciona a escolarização de Anísio Teixeira, que nessa época iniciava o curso ginásial no Instituto São Luiz Gonzaga de Caetité, implantado na cidade pelos padres jesuítas. No impresso, o redator Gumes¹⁰, além de destacar e aprovar os planos pedagógicos adotados pela instituição, registrava o desempenho dos alunos em exames e premiações - sobre o jovem Teixeira, havia comentários que evidenciavam a sua inteligência e dedicação aos estudos.

Em dezembro de 1913, o jornal expôs o resultado geral dos exames finais do primeiro ano do curso ginásial e ponderou sobre Anísio Teixeira: “Anísio Spínola Teixeira, aprovado e distinto com louvor, obtendo as mais altas classificações em todas as matérias” (Gumes, 1913, p. 7).

A influência dos colégios católicos, incluindo os jesuítas, “contribuíram para a formação das mentalidades de Miguel de Cervantes, Galileu Galilei, René Descartes, Molière, Montesquieu e Voltaire”. Essas são “[...] algumas das mais brilhantes mentes que instituíram as bases intelectuais da modernidade ocidental”.

Contudo, é notável que muitos desses pensadores, apesar de formados em um ambiente dogmático, romperam com as amarras do pensamento escolástico, promovendo inovações que desafiaram as estruturas tradicionais. Nesse sentido, a trajetória de Anísio Teixeira ecoa esse movimento de ruptura.

O ensino das primeiras letras no contexto da história da educação escolástico no Brasil, ocorria com mestres particulares nas casas. Algo

¹⁰ O jornal *A PENNA*, primeira tipografia do Sertão da Bahia, foi fundado em 1897, pertencia à família Gumes, que apesar de sua procedência espírita mantinha boas e respeitadas relações com a Ordem Jesuíta presente em Caetité. Se constitui uma genuína e importante fonte de pesquisa histórica por trazer notícias sobre as escolas de Caetité assim como informações sobre o cotidiano sócio político da cidade e da região, possuía assinantes em muitas localidades e se definia como “órgão dos interesses comerciais, agrícolas e civilizadores do Alto Sertão”.

que somente as famílias nobres ou abastadas poderiam propiciar a seus filhos. Não havia ainda a intenção “de educação para todos”, como Anísio Teixeira (2007) veio a defender séculos depois. Essa visão restritiva alinhava-se à perspectiva da Coroa portuguesa, que via os habitantes das terras brasileiras de forma peculiar. [...] aventureiros, os degredados e, por último, os restos de fidalguia que Portugal conseguiu nos mandar. A empresa era tudo que havia de mais contraditório: exploração econômica e missão jesuítica. Aventureirismo e delírio teocrático. Pouco depois, os escravos, caçados na África, para ajudar aqui a fundação de uma nova terra para Jesus! Até os jesuítas os admitiram na obra de construir o Brasil, que, segundo eles, era a sua empresa...Os fatos foram mais fortes. E a ‘empresa’ jesuítica resultou afinal numa colônia, que supera tôdas as expectativas (Teixeira, 1967, p. 39).

Teixeira (1967) retrata a contundente visão da Coroa Portuguesa e da Companhia de Jesus sobre a colonização brasileira e seus habitantes. Desvela a contradição entre a exploração econômica e a missão evangelizadora, destacando o caráter utilitário e desumanizador com que os colonizadores viam tanto os colonos “aventureiros, degredados” quanto os povos escravizados, reduzidos a “mão de obra” para uma “empresa” religiosa e colonial.

O educador enfatiza a subordinação da suposta missão evangelizadora aos interesses materiais, culminando na transformação do que seria uma “nova terra para Jesus” em uma colônia que superou as expectativas de exploração. Esse olhar aprofundado do educador torna-se essencial para entender como a formação social e educacional do Brasil foi moldada por forças contraditórias, priorizando a extração de recursos em detrimento do desenvolvimento humano e social equitativo.

O ciclo do açúcar e posteriormente o ciclo do ouro impactaram o desenvolvimento inicial do Brasil colonial, gerando riqueza e opulência. Disso, observa Teixeira (1967), “A organização autoritária e patriarcal das plantações casa-se com o espírito de aventureirismo do ouro e das bandeiras [...]”, ocasionando um longo período de segregação. O autor analisa que, após três séculos sob vigilância portuguesa e leis severas de segurança, comentar-se-ia que em certas regiões do país, emergiam um espírito de liberdade, especificamente aquelas menos flageladas. Sobre essas alegações Teixeira (1967) afirma:

A tendência da humanidade, em virtude de hábitos milenares, é para a submissão e a obediência. O espírito de liberdade, se não encontrar condições particularmente estimulantes, não se desenvolve. Para vencer a tremenda hostilidade do próprio homem a tudo que é novo, a tudo que o obrigue a pensar de novo a sua própria vida, o espírito de liberdade precisa ou de *espaço* para escapar à ira do homem, ou de

recursos institucionais de segurança para se poder afirmar (Teixeira, 1967, p. 40, grifos do autor).

Teixeira critica que a aparente liberdade resultava da organização aristocrática colonial, sendo categórico ao afirmar: “Dír-se-ia que a própria subordinação excessiva do indivíduo acabara por dar origem a êsse espírito de liberdade. Mas não é verdade”. A extensão territorial brasileira, analisava Teixeira (1967), pode ter sido a construtora do espírito de tolerância, tudo que aqui chegava “ideias, instituições, costumes, raças [...] se diluía” neste imenso espaço geográfico (Teixeira, 1967, p. 40). Desconstruindo a ideia de que a imensa vastidão territorial do Brasil e a aparente frouxidão do controle colonial teriam naturalmente gerado um “espírito de liberdade”. Teixeira argumenta que essa percepção é falsa, pois a liberdade genuína não nasce da ausência de vigilância em um espaço amplo, mas sim de condições estruturais que a promovam.

Ao afirmar que a subordinação excessiva não resultava em liberdade, Teixeira reforça sua ideia de que a liberdade é uma construção complexa, que exige mais do que a simples diluição de influências em um vasto território. Sugerindo que a “tolerância” da vastidão pode ter levado à acomodação, e não à autonomia do indivíduo.

Aos poucos, o indivíduo encontrava-se imerso em uma hierarquia patriarcal, que “[...] separava o país em duas estruturas sociais, a da chamada elite e a do povo, esta, subdividida ainda em massa do campo e das cidades [...]”, sustentada pelo trabalho escravo, que servia a um país católico e medieval até o fim do século XIX (Teixeira, 1967, p. 41). Teixeira descreve uma sociedade patriarcal que não apenas dividia a população em uma “elite” e um “povo”, mas também segmentava o próprio povo entre as massas do campo e das cidades. A menção ao trabalho escravo como pilar dessa estrutura sublinha a brutalidade e a injustiça sobre a qual o país foi edificado, mantendo um caráter “católico e medieval” que se estendeu até o final do século XIX. Essa análise social profunda de Teixeira é fundamental para compreender sua posterior defesa de uma escola pública e democrática, que visava justamente dismantelar essa estrutura segregacionista.

Com a República detém-se um pouco essa importação da cultura européia, ensaiamos aquelas idéias, a que já nos referimos, de um duplo sistema de ensino – para a elite um, para o povo, outro. Mas, nem uma nem outra coisa funciona. A educação popular faz-se seletiva e entra a preparar alunos (os célebres “alunos prontos”) para as escolas secundárias e estas fazem-se o processo de “passar” da

classe popular para a da elite ou classe dirigente. E, apesar da República, toda a educação continua oligárquica como se estivessemos na Monarquia ou na Colônia (Rocha, 2002, p. 40)

Para Teixeira (1967), a educação não deveria ser um instrumento de submissão, mas uma oportunidade de desenvolver habilidades para transformar a realidade. A ausência dessas condições ao longo da história colonial brasileira explica, em grande parte, a dificuldade de consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática, um problema que suas reformas educacionais buscavam enfrentar.

Diante do exposto, podemos inferir que a educação colonial brasileira se configurou em um privilégio de poucos. Relegada aos pobres, tornou-se um bem acessível apenas àqueles com recursos econômicos, ou seja, a elite do país.

A compreensão das perspectivas anisianas por novos rumos para a educação brasileira exige, como propõe Schmidt (2005), situá-lo “no contexto histórico, político, econômico, filosófico, cultural e pedagógico como “o Pragmatismo e a Escola Nova”¹¹ são elementos fundamentais”. O período entre os anos 1920 e 1964, que insere esta pesquisa, foi marcado por esforços em direção à democratização, à implementação de medidas mais liberais¹² e, sobretudo, à construção de uma identidade nacional autônoma que buscava reduzir a dependência externa do país. Como evidencia Schmidt (2005):

¹¹ O termo Escola Nova designa um movimento de renovação educacional surgido no fim do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos (usam-se as expressões escola ativa, escola moderna e escola progressiva também). O termo foi usado pela primeira vez em 1889, pelo inglês Cecil Reddie (1858–1932), que anotou *The New School*. Em 1912, foi difundido na França, por Adolfo Ferrière (influência no escolanovismo do Brasil), e na Alemanha, por Georg Kerschensteiner. Em 1917, o suíço Pierre Bovet retomou o ideário do movimento, que foi então chamado de escola ativa. Ao Brasil, essas ideias chegaram no século XIX, por meio de Rui Barbosa, e influenciaram as reformas que propuseram mudanças na educação, em especial na década de 20, tempo de transformações econômicas, sociais e políticas severas. Nos anos 30, o movimento da Escola Nova ganhou força após a divulgação do Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932. Cf. VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517; TEIXEIRA, Anísio. Por que Escola Nova? **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, BA, n. 1, p. 2-30, 1930.

¹² As ideias liberais, enquanto fenômeno histórico, englobam uma ampla gama de pensadores, de Locke, Montesquieu, Adam Smith, Tocqueville e Mill a Dewey, Keynes, Hayek e Rawls, cada um representando diferentes matizes do pensamento. Assim, compreender o liberalismo exige considerar suas múltiplas vertentes, manifestadas em correntes como o liberalismo clássico, o conservador, o igualitário e os chamados novos liberalismos, incluindo os neocontratualistas igualitários — Rawls, Nozick e Bobbio — e os neoliberalismos. Merquior, José Guilherme. *O liberalismo: antigo e moderno*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1991, p. 15. Embora não seja o objetivo deste trabalho esmiuçar a história do liberalismo consideramos ressaltar a existência dessas vertentes.

[...] o país começava a integrar-se ao processo de industrialização e urbanização que marcava as nações desenvolvidas do mundo de então e, por isso, a [ideia] da modernização contagiou, também, os nossos intelectuais, indicando para a necessidade de transformações urgentes [...] (Schmidt, 2005, p. 18).

As mudanças de maneira aceleradas decorrem de elementos da emancipação, quando o país buscava se modernizar e estabelecer sua própria identidade, tanto no aspecto econômico quanto cultural (Schmidt, 2005). O Brasil, na primeira metade do século XX, começou a integrar-se aos processos de industrialização e urbanização que já redefiniam as nações desenvolvidas. Essa dinâmica, de acordo com o autor, contagiou alguns intelectuais brasileiros com a ideia de modernização, gerando um senso de urgência por transformações no país. Como aponta Schmidt (2005), essa assimilação da modernidade não era apenas um anseio cultural, mas uma percepção estratégica sobre a necessidade de o Brasil integrar-se ao progresso global.

A modernização aqui compreendida como transformações "simultâneas e interdependentes associadas a um processo que se convencionou chamar de modernidade, ou seja, com uma nova concepção de mundo, uma nova lógica de vida, uma nova sensibilidade, uma nova condição de vida humana e social" (Schmidt, 2005, p. 20). Tal processo, conforme o autor, embora vivenciado na Europa entre os séculos XVII e XIX, manifestou-se de forma mais evidente no Brasil a partir do século XX. A Primeira República, por exemplo, exemplifica essa modernização, impulsionada por fenômenos como a urbanização acelerada, a industrialização com o crescimento do mercado capitalista, o aumento do consumo e o desenvolvimento dos meios de comunicação. O autor ressalta que essas mudanças representaram transformações sem precedentes na estrutura e dinâmica do país.

No Brasil, esse movimento refletiu uma transição de um país até então predominantemente agrário, cuja economia se sustentava na exportação de produtos como café e açúcar, e cuja sociedade era marcada pelas desigualdades herdadas da colonização.

A industrialização, ainda que incipiente, trouxe o crescimento de fábricas em centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, enquanto a urbanização atraiu populações rurais em busca de trabalho e melhores condições de vida. Nesse contexto, a ideia de modernização tornou-se um imperativo para os intelectuais brasileiros, que viam no progresso econômico, social e cultural a chave para superar o atraso nacional.

O processo de industrialização no Brasil, e, por conseguinte da mudança de uma sociedade rural e agrária para uma urbana e industrial, iniciou-se na segunda metade do século XIX, ganhou impulso nas primeiras décadas do século XX e teve um grande salto no período pós-Segunda Guerra Mundial (Mendonça, 2011, p. 1).

Anísio Teixeira apresenta à educação brasileira uma proposta de reforma educacional em 1932, quando assina o Manifesto da Educação Nova com outros educadores. Antes, porém, na década de 1927, já havia promovido sua reforma educacional na Bahia, segundo os moldes da educação norte-americana. Esse era o projeto que desejava estender a todo o país.

Considerava essa reforma a inauguração do futuro. Seus ideais reformistas seriam abortados na ditadura do Estado Novo e somente retomados na década de 1950, com a abertura democrática. O projeto de 1930 falhou, esbarrando na ditadura Vargas. No período do Estado Novo, não foi possível a democracia, consequentemente o projeto de Anísio Teixeira se tornou inviável, como também impossível era a reconstrução social sonhada por ele (Souza, 2004, p. 147).

2.3 FUNDAMENTO DO SER

Paulo Freire, “educador pernambucano, amigo pessoal e admirador de Anísio Teixeira [...]”, como relata Rocha (2014, p. 20), em sua tese para Cadeira de História e Filosofia (1959) afirma que:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança (Freire, 1959, p. 8).

Conforme Paulo Freire (1959), o planejamento educacional não pode ser desassociado da realidade social a qual pertence. Ao espelhar as características e valores de uma sociedade, a educação opera tanto como força estabilizadora, transmitindo e consolidando sua cultura, quanto como fator de mudança, impulsionando a reflexão crítica e a transformação. Por meio dessa íntima correlação o processo educativo pode, de fato, cumprir o seu papel na formação e progresso social.

Teixeira defendia que a escola democrática deve ser um espaço onde a experiência social é permanentemente reconstruída e reorganizada. A partir dessa

ideia, podemos inferir: o ser humano é fundamentalmente constituído por seu contexto histórico, sendo moldado pelo mundo que precede a existência, como também, pelas inquietações do tempo presente.

Na busca por compreender a realidade que o cerca, o ser humano recorre à tradição sociocultural, esperando encontrar nela, respostas para suas inquietações. Nesse processo de entendimento, de idas e vindas, explora as raízes históricas de sua existência para, então, dialogar com os pensadores e as propostas de seu tempo, na tentativa de buscar soluções às questões que emergem da sua contemporaneidade.

Perante os desafios enfrentados no cotidiano, é natural que o homem busque no passado as bases para compreender o presente e projetar o futuro. Em outras palavras, o homem é um ser histórico, cuja identidade e existência se moldam a partir do contexto que o cerca.

Essa construção contínua de si, ocorre à medida em que ele busca respostas para suas inquietações, dedicando-se a elaborar, investigar e implementar soluções visando superar suas preocupações e progredir como indivíduo e como parte da sociedade. Anísio Teixeira, teve significativa atuação, contribuição e participação no cenário educacional do país, por meio do diálogo, dedicação, reflexões e escolhas, no percurso para a construção de sua admirável trajetória.

Diante dos desafios e contextos adversos, o educador definiu os caminhos que considerou necessários para compreender e transformar a realidade circundante. Nunes (2010) menciona que sua condição social, histórico-política foi determinante para que se tornasse um pensador comprometido com a educação, sobretudo com a educação democrática. Essa análise reforça a ideia: o que somos não é predeterminado ao nascermos, mas resulta das decisões que tomamos ao longo da vida.

Ao tomar uma decisão a respeito de um propósito, optamos por realizar esforços que vamos levar a termo no futuro. Toda decisão é fruto das escolhas que fazemos dentro do enfrentamento de situações que vivemos e que são afetadas pela nossa origem social e pelas influências do grupo familiar, da escola e dos amigos (Nunes, 2010, p. 11).

No caso de Anísio Teixeira, segundo Rocha (2023), sua identidade como intelectual engajado, foi uma construção contínua. A autora apoia-se no conceito do

sociólogo Norbert Elias (2006) para apontar seu entendimento - intelectual engajado – designado a Teixeira:

[...] posição de extrema proximidade que uma personagem ocupa em relação a um referencial com o qual se encontra em conexão. Esse referencial pode ser: um grupo; um movimento social; uma ideologia; uma instituição; e/ou [...] uma temática de trabalho. Posição cujo distanciamento entre os dois referenciais é nulo. O compromisso com esse referencial leva à atitude de engajamento. É a atitude de comprometer-se com o referencial escolhido, não apenas idealmente, mas concretamente, por intermédio de ações (Rocha, 2023, p. 7).

A citação de Rocha (2023) descreve uma relação de identificação entre personagem e o referencial de conexão, na qual essa proximidade resulta em um compromisso ativo e engajado, manifestado por meio de ações concretas. Essa ideia é importante para entendermos como personagens podem ser moldados por suas conexões sociais e ideológicas, e como essas conexões impactam nas decisões e comportamentos.

2.4 A FACULDADE DE COLUMBIA

Durante seus estudos nos Estados Unidos, entre 1927 e 1928, este último permanecendo até 1929 para conclusão do mestrado, Anísio Teixeira vivenciou uma transformação que redefiniu sua trajetória intelectual e pessoal. Ao conhecer o pragmatismo do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), rompeu decisivamente com a tradição jesuítica.

A ideia do pragmatismo em John Dewey aborda, de forma preliminar, conceitos como: pensamento, lógica, princípio de continuidade, instrumentalismo, entre outros. No entanto, o objetivo não é abordar esses conceitos, mas entender a concepção de educação democrática.

Segundo Dewey (2008), democracia não é um conceito abstrato, mas uma prática que "há de começar em casa, e sua casa é a comunidade vicinal" (Dewey, 2008, p. 17). Essa perspectiva ressalta a ideia de que a essência da democracia se manifesta primeiramente nos locais e nas relações cotidianas. Ou seja, a partir das interações do indivíduo em sua comunidade.

É nesse contexto que o autor distingue comunidade e sociedade. Para Dewey (2008) a comunidade é formada por um grupo de indivíduos que compartilham

experiências e seus resultados. A percepção e a consciência das consequências desses resultados geram solidariedade e cooperação mútua entre eles. Isso ocorre porque compreendem que os desdobramentos podem ser positivos ou negativos para todos os seus membros. Essas vivências conjuntas, por sua vez, promovem o compartilhamento de valores e princípios entre as pessoas envolvidas.

Já a sociedade, Dewey (2008) a resume como um conjunto de indivíduos ou instituições estatais que, distintamente da comunidade, não partilham interesses, objetivos, valores e princípios comuns, tampouco nutrem preocupação mútua.

A obra *Democracia Cooperativa: Escritos Políticos Escolhidos* de John Dewey, editada por Augusto Franco e Thamy Pogrebinski com tradução de Traduzca em 2008, apresenta uma distinção entre a "Grande Comunidade" e a "Grande Sociedade", termos empregados por Dewey para explorar esses conceitos. Uma das principais características que as diferencia é que o ambiente comunitário se estrutura em práticas cooperativas voltadas para o bem comum. O conhecimento e os hábitos socialmente transmitidos pela educação conforme John Dewey, são os catalisadores dessas práticas cooperativas, representando o caminho para converter a Grande Sociedade na Grande Comunidade. Essa elaboração direciona a educação para a formação de cidadãos conscientes, reflexivos e cooperativos, capacitando-os, assim, a construir e vivenciar uma sociedade verdadeiramente democrática, ou seja, a Grande Comunidade. A esse respeito, Teixeira discorre:

A indústria criou, com a interdependência universal, a “grande sociedade” mas ainda não conseguiu aperfeiçoá-la em uma “grande comunidade”. A interdependência é ainda, em grande parte, obra mecânica e material, e a integração social, em seu verdadeiro sentido, a grande expectativa dos anos porvindouros. E essa integração é que será a verdadeira expressão de uma verdadeira democracia (Teixeira, 2007b, p. 48).

Dewey elucida que as interações entre os indivíduos são uma constante, em qualquer uma das atividades assossadas, constituindo um ambiente social comum. No entanto, a diferença se manifesta quando os membros de um grupo examinam e refletem sobre como as consequências de seus atos ressoam nas ações de outros. Esse processo estimula a integração comportamental. Para o pedagogo, a consciência de propósitos comuns e a relação de suas atitudes com as dos demais

funcionam como um recurso para superar as barreiras de classe, raça e território que obstam a compreensão da importância da ação individual naquele contexto social.

Sob esse olhar deweyano, cada indivíduo molda suas ações e atividades levando em conta as dos demais, e, por sua vez, usa as condutas dos outros como guia para as suas próprias. A percepção dessa responsabilidade compartilhada pode direcionar as ações de todos rumo a um propósito coletivo, capacitando o indivíduo em um participante ativo no desenvolvimento comunitário.

Anísio Teixeira (2007b), inspirado por Dewey busca adaptar seus ideais à realidade brasileira, tendo a escola pública como o instrumento primordial para a prática da democracia. É precisamente por essa característica de valorização do cotidiano e nas responsabilidades compartilhadas entre as pessoas que o educador considera esse modo de democracia como local, à própria vida em comunidade.

Dewey (2008) denomina essa concepção como democracia em seu sentido “forte”, sugerindo que ele a considerava a expressão mais autêntica do ideal democrático:

Os meios aos quais ela se dedica são as atividades voluntárias dos indivíduos ao invés da coerção; são assentimento e consentimento ao invés de violência; são a força da organização inteligente versus aquela da organização imposta de fora e de cima. O princípio fundamental da democracia é que os fins de liberdade e individualidade para todos apenas podem ser obtidos por meios que estejam de acordo com esses objetivos (Dewey, 2008, p. 15).

Essa visão reflete o pensamento pragmatista de Dewey (2008), que enxergava a democracia não apenas como um sistema político formal, mas como um modo de vida associativo e uma experiência comunicada conjuntamente.

Quanto às ameaças à democracia e as respostas insuficientes a essas ameaças, a “a perversão da política promovida pelos diversos populismos” como uma grave ameaça à democracia, especialmente na América Latina, onde esses populismos são descritos como “remanescentes ou reflorescentes”. Tal ameaça só pode ser completamente compreendida por aqueles que, assim como Dewey, estão convencidos da necessidade de haver mais democracia.

Essa experiência consolidou seu pensamento educacional, tornando-o um defensor fervoroso da escola pública como ferramenta para a educação democrática. Os princípios absorvidos nesse período fecundo não apenas orientaram sua atuação

como educador, mas também transformaram os horizontes da educação brasileira nas décadas seguintes.

Período amplamente documentado pelos biógrafos, seus contemporâneos e amigos próximos - Hermano Gouveia Neto (1973), Hermes Lima (1978) e Luiz Viana Filho (1990) – e demais pesquisadores que se dedicam ao estudo de sua vida e obra, como: Clarice Nunes (2000, 2010) e João Augusto de Lima Rocha (2002, 2014).

O contato com o pensamento progressivo, especialmente por meio das obras de John Dewey, provocou uma mudança em sua compreensão sobre as possibilidades da educação no Brasil. Forneceu as bases teóricas e práticas que orientariam suas futuras propostas e perspectivas sobre reforma educacional, inaugurando uma nova concepção da educação democrática.

Os registros de Anísio Teixeira do período em esteve no mestrado, segundo Warde (2006), demonstram seu esforço em destacar que a experiência com os Estados Unidos preencheu de maneira positiva o vazio deixado pela Europa, que o desapontava tanto em relação aos seus rumos sociais quanto - e ele considerava isso ainda mais grave – “às orientações do pensamento filosófico, destacadamente o católico”. Na visão de John Dewey, a educação pode ser um instrumento para realizar as mais nobres aspirações humanas. Ela pode promover esperanças e ideais de uma vida melhor, no contexto de que ainda estamos longe de compreender plenamente o potencial da educação como agente de construção de uma sociedade melhor (Warde, 2006, p. 172).

Como explica:

Há já tempos que o homem vem sentindo a extensão em que a educação conscientemente praticada pode eliminar manifestos males sociais fazendo os jovens seguir caminhos que não produzam aqueles males – como também não lhe tem faltado a intuição de que a educação pode tornar-se um instrumento para realizar as mais belas esperanças humanas. Entretanto, estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles (Dewey, 1979, p. 86, grifos do autor).

Dewey (1979) defende, portanto, uma visão ampla da educação, que vá além de sua função imediata de instrução. Ele a vê como um meio essencial para promover mudanças, tanto em nível individual quanto coletivo.

Em seus estudos sobre Anísio Teixeira, Rocha (2014) diz:

Do ponto de vista político, a maior contribuição de Anísio é o fortalecimento da tese de que educação pública precede democracia, isto é, a educação pública é mais uma condição para a construção da democracia do que propriamente uma consequência da democracia (Rocha, 2014, p. 20).

Pois, para Dewey (2008):

[...] os seres humanos comuns podem, sim, aprender a se auto conduzir [...] quando imersos em ambientes que favoreçam ao exercício coletivo [...]. Ora, esses ambientes são os ambientes comunitários, constituídos pela prática cooperativa das pessoas que se conectam umas com as outras e atuam coletivamente em prol de objetivos comuns (Dewey, 2008, p. 16).

Essa ideia ressalta a importância de investir na democratização da educação como um instrumento de progresso social e humano. A educação consciente envolve práticas cooperativas e experiências que constroem o desenvolvimento, por meio de ambientes comunitários que estimulam a autonomia e autogestão.

Nunes (2010) afirma que o pensamento de Dewey ofereceu a Anísio Teixeira uma chave interpretativa para compreender a sociedade e a educação. A autora destaca que Dewey indicava “a necessidade de uma revisão crítica do passado”, argumentando que os sistemas anteriores refletiam uma visão pré-científica da natureza, pré-tecnológica do contexto industrial e pré-democrática da esfera política. Dewey defendia a reconstrução da teoria do conhecimento com o propósito de examinar onde e como os sistemas filosóficos do passado falhavam em atender às demandas da vida moderna (Nunes, 2010, p. 41).

Em contraste com a visão de Dewey, que buscava reconstruir a teoria do conhecimento para atender às demandas da vida moderna, a educação jesuítica, era regida pela *Ratio Studiorum*. Segundo Henning e Ferreira (2023), “Todo plano de estudos e organização dos jesuítas eram regidos pela *Ratio Studiorum* [...]”, o documento que subordinava o ensino à teologia e ao dogmatismo religioso.

Esse método educacional, de acordo com as autoras, é “caracterizado por uma filosofia ou saber da salvação”, estritamente alinhado aos conhecimentos autorizados pela Igreja Católica, na qual qualquer ensinamento que se desviasse das ideias de São Tomás de Aquino e Aristóteles era rigorosamente rejeitado (Henning; Ferreira, 2023, p. 33).

A ênfase na teologia e no dogmatismo presentes na Companhia de Jesus revela o modelo educacional que esteve inserido e muito o influenciara. Como o próprio Teixeira relata em um texto sobre ciclo de sete anos:

No Instituto São Luís, entre os jesuítas portugueses, franceses, alemães, suíços e irlandeses, e depois, no Colégio Antônio Vieiras, da Bahias, vi-me arrancado das primeiras influências – aquele deísmo austero, revolucionário e republicano – para o catolicismo ultramontano reacionário, que a Companhia de Jesus, [...], trazia para o Brasil (Rocha, 2002, p. 198, grifos nossos).

Complementando essa ideia, Teixeira com suas próprias palavras, relata mais adiante no mesmo texto “entre 1911 e 1923, tive a experiência dos ardentes conflitos religiosos, participando, com paixão, da formação intelectual e religiosa que me proporcionavam os padres” (Rocha, 2002, p. 198-199).

Podemos observar que a educação jesuíta, pautada na filosofia dogmática e na tradição católica, contrastava com os conhecimentos adquiridos por Anísio Teixeira na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Enquanto a formação jesuíta era marcada pela rigidez doutrinária e pela centralização da autoridade religiosa, sua experiência acadêmica nos Estados Unidos o expunha a ideias progressivas de educação. Esse contraste entre duas visões de mundo tão distintas moldou sua trajetória/formação acadêmica de forma profunda e complexa:

O contato com escritos de Dewey alinhou Anísio numa frente de formação erudita marcada pelo aprofundamento de estudos sobre a revolução científica e a industrialização. Por isso, cabe ressaltar que a sua produção intelectual se encontrava sempre afinada com sua prática social efetiva, em especial nos projetos capitaneados por ele nos cargos públicos que ocupou nos anos 20-30 (Bahia e Distrito Federal); e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na Universidade de Brasília etc. A mediação entre pensamento teórico e filosófico de Anísio e o contexto no qual ele se inseriu ao longo da vida passou pela elaboração cotidiana de questões políticas e sociais [...] (Souza, 2018, p. 423).

Lima (1978) destaca que “Anísio chega católico aos Estados Unidos e de lá regressa liberto de qualquer crença revelada. A crise religiosa conheceu ali o seu epílogo”. A dedicação à educação suplantou a vocação religiosa, e a causa educacional passou a ser o foco de sua atuação a partir de então. É esse Anísio “transformado” que volta ao país com “[...] um programa de luta pela educação no Brasil” (Lima, 1978, p. 60-1).

A esse respeito, Cavaliere (2010) relata que Anísio Teixeira passa a desenvolver, “gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar” (Cavaliere, 2010, p. 250).

Em entrevista ao jornalista, advogado e amigo, Odorico Tavares¹³, ao jornal *Diário de notícias da Bahia*, em 1952, Teixeira relata a experiência norte americana:

Iniciou-se, assim, a minha vida de educador. Tinha então vinte e três anos. Trazia para a nova profissão a cultura geral que me deram os jesuítas, os cinco anos de literatura e direito na Universidade do Rio, e a humildade e ardor religioso de jovem líder católico. Fiz-me, bem ou mal, um educador. Além dos estudos intensivos que me impôs o cargo, fui à Europa e à América em viagem de observação e, depois, voltei à América para um curso regular na Columbia University. Neste terceiro ciclo, revivi um embate da adolescência, entre as duas filosofias que lutavam em meu espírito. Por volta de 1927, senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. Trouxe de meus cursos universitários não somente esta paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil. Logo depois de chegado, porém, encerrou-se, com a revolução de 30, este ciclo de minhas atividades públicas. Voltei ao Rio, sem trabalho nem emprego.

Durou pouco, entretanto, o período de chômage. Serviu, apenas, para marcar a separação entre um ciclo e outro. Fui logo chamado para servir à educação no campo federal, primeiro, e depois no Distrito Federal. A Revolução produzira o necessário clima de renovação. Procurei, durante perto de cinco anos, elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais da república e da democracia, distribuí-la por todos na sua fase elementar e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de acadêmica, verbal e abstrata. Esta luta encerrou-se em 1936 com a onda reacionária que, então, submergiu o país. Os nossos insignificantes progressos democráticos pareceram perigosos e um obscurantismo, que se julgaria impossível entre nós, determinou um retorno de 180 graus na roda do leme nacional. Por dois anos, ainda andei em atividades intelectuais. Traduzi Wells, Adler, Dewey, meus mestres em democracia e crença no homem. Afinal, mesmo isto tive de deixar de fazer. Fechava-se mais um ciclo de sete anos. ‘Iniciei o quinto, retornando à vida privada. Comerciante e industrial, fiz-me minerador e exportador até 1945. Com uma filosofia que procura não distinguir pensamento de ação, achei a chamada vida

¹³ Entrevista concedida ao jornalista Odorico Tavares, do *Diário de Notícias da Bahia*, em 1952, intitulada *Hierarquia para os problemas da educação*. Cf. 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. p. 199-200. Odorico Tavares (1912-1980) foi jornalista pernambucano, bacharel em Direito, escritor, poeta, amigo particular e correspondente de Anísio Teixeira.

prática tão sedutora quanto a chamada vida intelectual. Foi uma bela ocasião de demonstrar a mim mesmo que vencera, realmente, os dualismos entre pensamento e ação, trabalho manual e intelectual, corpo e espírito, etc., etc.’

Ademais, a relação estabelecida com John Dewey foi cultivada e mantida ao longo das décadas seguintes, refletindo uma troca intelectual entre educação e o progresso científico. A esse respeito, Nunes (2010) destaca que Anísio Teixeira leu com empenho e disciplina John Dewey, com quem conviveu academicamente durante seus estudos nos Estados Unidos, de forma que o apreço de Teixeira ao pensamento de Dewey se refletiu nas publicações, traduções e em sua atuação política.

3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO TEIXEIRA E JOHN DEWEY

Este segundo capítulo discute como a escola e a educação são compreendidas nas perspectivas de Anísio Teixeira, John Dewey¹⁴ (1859-1952) e William Kilpatrick¹⁵ (1871-1965). Consideramos incluí-los nesta discussão uma vez que estes teóricos acreditam na escola como agente de transformação social.

3.1 FUNDAMENTOS DA ESCOLA PROGRESSIVA DE DEWEY E KILPATRICK

John Dewey (1859-1952), importante filósofo da educação do século XX, propôs a ideia de que a educação deve ser baseada na experiência. Em sua obra *Democracia e Educação* (1979), o filósofo argumenta que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando os educandos estão envolvidos ativamente em seu processo educacional, em vez de serem meros receptores passivos de conhecimento, pois para ele, a escola deve ser um microcosmo da sociedade democrática, onde os

¹⁴ John Dewey (1859-1952), foi uma figura exponencial nos campos da política, da filosofia e da educação dos Estados Unidos. Seu compromisso com a filosofia pragmática e com a psicologia funcional tornaram-no o principal representante do movimento da escola progressiva norte-americana no início do século XX. A obra *Democracia e Educação* (1916), foi traduzido por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira: São Paulo: Companhia Editora Nacional, (1936) foi determinante nas modificações do sistema educacional norte-americano desse século (Teixeira, 2000, p. 57).

¹⁵ William Kilpatrick (1871-1965), foi um dos principais teóricos e propagadores, nos Estados Unidos, do movimento da “escola nova”, “escola ativa” ou “escola progressiva”, iniciado nesse país e na Europa, na transição do século XIX para o século XX. Dentre suas obras incluem-se *Educação para uma civilização em mudança* (1931) (Teixeira, 2000, p. 57).

educandos possam praticar a cooperação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Assim, sua abordagem enfatiza a importância de preparar os educandos para a vida real, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para participarem ativamente na sociedade.

Além disso, John Dewey (1959) destacava a relevância do ambiente escolar como uma comunidade de aprendizagem. Em sua obra *Vida e Educação* (1959), o filósofo discute como as interações sociais dentro da escola são importantes para o desenvolvimento moral e intelectual dos estudantes. A escola, segundo o autor, deve ser um espaço onde os estudantes aprendam a viver em comunidade, respeitando as diferenças e colaborando para o bem comum, sendo esta visão holística da educação promotora de um ambiente em que o aprendizado é visto como um processo contínuo e dinâmico, diretamente ligado às experiências vividas pelos educandos.

O filósofo William Kilpatrick (1871-1965), seguidor de John Dewey, ampliou esses conceitos por meio do desenvolvimento do método dos projetos, acreditando ele que a educação deve ser orientada para atividades significativas e relevantes para os estudantes, permitindo-lhes aplicar o que aprendem em situações práticas.

Em seu ensaio *The Project Method* (1918), Kilpatrick argumenta que os projetos educativos devem ser planejados e executados pelos próprios estudantes, com orientação do professor, para resolver problemas reais e concretos (Kilpatrick, 1918). Essa abordagem não só engaja os educandos, mas também promove a autonomia e a responsabilidade, habilidades essenciais para a vida adulta.

A aplicação do método dos projetos na educação tem mostrado resultados positivos em termos de engajamento e desenvolvimento integral dos educandos, com estudos demonstrando que essa metodologia aumenta a motivação dos estudantes ao conectá-los com o mundo real e permitindo que vejam o impacto direto de seus esforços (Rocha, 2016). Segundo o autor, a aprendizagem ativa, característica central do método dos projetos, facilita a aquisição de conhecimentos de forma significativa e duradoura.

Essa perspectiva implica necessariamente implementar elementos essenciais para uma nova pedagogia educacional, na qual o aprendizado deve ocorrer em situações reais, contemplando a vivência prática, metodologia ativa e centrada em projetos os quais os educandos assumem o papel ativo no processo educativo, desenvolvendo projetos que partam de seus interesses reais, de modo a tornar a aprendizagem significativa.

O papel do professor como mediador se destaca neste processo, pois deve atuar como um facilitador, compreendendo as necessidades psicológicas e sociais dos educandos para mediar o processo de desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, Teixeira ressalta que, na Escola Nova, as disciplinas não são ensinadas de forma fragmentadas, mas integradas em centros de interesse ou projetos, nos quais o estudo se configura como um esforço para resolver problemas reais.

Outro aspecto relevante nesta proposta é a formação dos professores, que deveriam ampliar os conhecimentos sobre a psicologia infantil para criar um ambiente educativo mais livre e consciente. Dessa forma, a disciplina não seria imposta de maneira autoritária, mas internalizada pelos estudantes como parte natural de seu crescimento pessoal e social.

Portanto, a filosofia educacional de Anísio Teixeira, adaptada à realidade de seu tempo, representa um esforço para alinhar a escola brasileira aos ideais da Escola Nova, enfatizando a formação integral do indivíduo, a aprendizagem ativa e a adaptação às demandas emergentes de sua época. Suas proposições continuam relevantes, na medida em que questionam modelos educacionais engessados e reforçam a importância de uma educação que valorize a experiência, a autonomia e o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Primeiramente, a substituição do ensino livresco e passivo por uma pedagogia ativa, na qual o aprendizado se dá por meio da experiência concreta. Em segundo lugar, a formação integral do educando, que passa a ser visto como sujeito ativo do processo educativo, e não mais como mero receptor de informações. Por fim, a valorização do método científico e experimental, que permite ao aluno desenvolver habilidades de investigação e resolução de problemas.

É importante destacar que a transformação não se limitava aos aspectos metodológicos, mas envolvia uma profunda mudança na concepção de sociedade e de ser humano. Como observa Teixeira (2007b, p. 95), a falta das “velhas certezas” tradicionais abria espaço para “caminhos novos para o exercício da ação criadora, por isso mesmo que vive em um mundo onde as mudanças e, com elas, os atos de criação são permanentes e contínuos” (Teixeira, 2007b, p. 95).

Com o desenvolvimento científico, impulsionado pelo método experimental, exerceu influência no campo educacional. Essa transformação manifestou-se nas abordagens empíricas e práticas no ensino, marcando uma transição do conhecimento teórico para metodologias baseadas na experiência concreta. Nessa

perspectiva, a educação deixava de ser ferramenta de reprodução social para se tornar instrumento de transformação e emancipação.

A atualidade do pensamento de Anísio Teixeira se revela precisamente na pertinência de suas críticas e proposições. Em um mundo marcado por aceleradas transformações tecnológicas e sociais, sua defesa de uma educação que prepare para a incerteza, que desenvolva o pensamento e que valorize a experiência, mostra-se cada vez mais necessária. Seu legado permanece como referência fundamental para quem busca repensar a educação brasileira em direção a um modelo mais democrático, de qualidade e adequado aos desafios do século XXI.

Assim, é possível observar que Dewey e Kilpatrick compartilharam a crença de que a educação deve preparar os estudantes para a vida democrática e para a participação ativa na sociedade. Enquanto Dewey forneceu a base filosófica para a educação progressiva, Kilpatrick operacionalizou essas ideias por meio de métodos práticos que podiam ser implementados em sala de aula. Juntos, eles transformaram a visão da educação de uma transmissão passiva de conhecimento para um processo ativo e dinâmico de construção de saberes, alinhado às necessidades e interesses dos educandos.

Ao se concluir esta análise dos fundamentos da escola progressiva de Dewey e Kilpatrick, fica evidenciado que suas contribuições foram revolucionárias para a educação moderna, com teorias e métodos que continuam a influenciar práticas educacionais ao redor do mundo, promovendo uma educação mais democrática, ativa e centrada no aluno.

dano que concerne à recepção das ideias progressivas ao contexto brasileiro por Anísio Teixeira, este representa um marco na história da educação no Brasil, sendo importante compreender como Teixeira, influenciado pelos princípios de John Dewey e William Kilpatrick, implementou reformas educacionais significativas que visavam democratizar e modernizar o sistema educacional brasileiro.

Uma das principais realizações de Anísio Teixeira, segundo os autores, Sandano e Ataíde (2018), foi a criação das Escolas Parque e Escolas Classe, inspiradas diretamente nos princípios de Dewey e Kilpatrick. Essas instituições visavam oferecer uma educação integral, combinando ensino acadêmico com atividades culturais, esportivas e artísticas.

Destacam ainda os autores que as Escolas Parque eram projetadas para atender às necessidades das crianças de maneira abrangente, promovendo um

desenvolvimento equilibrado e integral, buscando essa abordagem inovadora integrar a escola à comunidade, tornando-a um verdadeiro centro de aprendizagem e convivência.

Teixeira também foi pioneiro na defesa da universalização da educação pública no Brasil, acreditando que a educação deveria ser um direito de todos, não um privilégio de poucos. Conforme exemplifica Silva (2017), suas reformas visavam democratizar o acesso à educação, garantindo que todas as crianças tivessem oportunidades iguais de aprendizado, visão esta que se materializou em diversas políticas públicas que promoveram a expansão e a melhoria da educação básica, influenciando gerações subsequentes de educadores e legisladores.

Ao avaliar criticamente os resultados das reformas de Anísio Teixeira, é evidente que seu legado perdura no sistema educacional brasileiro, embora muitos de seus projetos tenham enfrentado desafios e resistências, a influência de suas ideias progressivas é inegável.

Oliveira (2022) aponta que as bases lançadas por Teixeira continuam a orientar políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que diz respeito à busca por uma educação de qualidade para todos, já que seu trabalho pioneiro estabeleceu um padrão que ainda inspira esforços de inovação e melhoria na educação brasileira.

3.2 A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA EM ANÍSIO TEIXEIRA

A educação democrática anisiana pressupõe a relação entre educação e democracia. Para o autor, “O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissoluvelmente educação e democracia” (Teixeira, 1977, p. 136). Essa premissa está na capacidade humana em aprender. Anísio Teixeira tinha a crença de que todos os indivíduos devem ter igual oportunidade para se educarem, independentemente de suas histórias pessoais.

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. A desigualdade dos indivíduos é fato incontestável. Em face dele, tanto se pode construir uma teoria de desigualdade quanto de igualdade (Teixeira, 1967, p. 14).

Essa afirmação do autor é fundamental para entender o cerne da democracia em Teixeira - ela não ignora as diferenças naturais, mas busca garantir que todos tenham oportunidades iguais para desenvolver suas potencialidades e participar da vida em comunidade. Essa crença reflete o compromisso de Teixeira, com a justiça social e a igualdade de oportunidades, valores primordiais para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Em um discurso de Teixeira, como Secretário de Educação da Bahia, proferido durante uma sessão da Assembleia Constituinte Estadual, onde foi convidado para debater o capítulo - Educação e Cultura da nova Constituição, Teixeira critica a discrepância entre o discurso e a prática na educação brasileira. Ele reconhece que, apesar de a educação ser um tema amplamente debatido, pouco foi feito para melhorá-la efetivamente. Seu tom é de frustração e urgência, destacando a necessidade de ações concretas, como políticas públicas, em vez de palavras vazias.

Além disso, Teixeira afirmou: “Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação” (Teixeira, 1947, p. 59).

Frente ao desafio de organizar o ensino e consolidar a democracia, reconhece que a democracia é um regime difícil e custoso de se estabelecer, mas também essencial para a liberdade e a justiça social.

O contexto histórico dos Estados Unidos na época de John Dewey foi marcado pela Revolução Industrial, que consolidou o Imperialismo contemporâneo e desencadeou conflitos globais, como as duas Guerras Mundiais. Essas transformações econômicas e sociais, aliadas à busca por novos mercados na África e Ásia, criaram um cenário de instabilidade. Foi nesse ambiente que Dewey desenvolveu suas teorias filosóficas, buscando responder aos desafios de uma sociedade em mudança permanente.

Inspirado em Dewey, Anísio Teixeira na obra *Pedagogia de Dewey* (1980), defende a premissa de que todos os indivíduos possuem capacidade educativa, devendo ser formados para participar plenamente da sociedade de maneira autônoma e equitativa.

O autor argumenta que a transformação da realidade social requer uma educação intencionalmente fundamentada nos princípios da democracia. Conforme afirma o autor: “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, 1967, p. 254 - 255).

Segundo, como democracia é acima de tudo o modo moral da vida do homem moderno, a sua ética social, a criança deve ganhar através da escola esse sentido de independência e direção que lhe permita viver com outros com a máxima tolerância, sem, entretanto, perder a personalidade (Teixeira, 1971, p. 48).

Para Fialho e Oliveira (2022), a perspectiva deweyana de democracia é uma forma ética de viver na sociedade moderna. A escola, portanto, tem um lugar importante nesta ótica - a responsabilidade de construir um sentido de independência e propósito, essencial para a convivência social. Além disso, a escola precisa desenvolver a máxima tolerância às diferenças sem comprometer a individualidade da criança.

Nesse sentido, para Teixeira, a democracia é um princípio fundamental que deve permear todas as esferas da vida humana, incluindo a educação. Em visto disso, procuramos aclarar “a lucidez e a perseverança de Anísio em sempre alinhar educação e democracia, postura que o talhou, de modo incontestado, como o democrata da educação brasileira” (Fialho; Oliveira, 2022, p. 3).

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe *em função* dos outros e *por causa* dos outros; que a sua ação é sempre uma *trans-ação* com as coisas e as pessoas e que *saber* é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (Teixeira, 1977, p. 141, grifos do autor).

A concepção anisiana de democracia enfatiza a participação ativa dos indivíduos na tomada de decisões que afetam suas vidas e a vida coletiva. Essa perspectiva estabelece democracia como um processo dinâmico e contínuo, sempre aberto à mudança e adaptação (Muraro, 2012, p. 220).

Por conseguinte, a transformação da situação presente dentro da visão democrática deve ser guiada pelo pensar reflexivo. Isso significa que as decisões e ações devem ser baseadas em uma análise cuidadosa das circunstâncias, levando em consideração diferentes perspectivas e experiências.

Para Teixeira, uma sociedade democrática só é possível quando seus membros são educados para pensar de forma crítica e participativa, respeitando a diversidade de opiniões e contribuindo para o bem comum. Diante disso, a educação pública desempenha papel basilar, de não apenas repassar conhecimentos, mas também de promover habilidades cívicas e sociais aos estudantes.

Analisando a contribuição de Anísio Teixeira no entendimento da participação democrática, percebe-se a relação de seu pensamento entre educação e democracia. Como segue:

É verdade que a democracia, em seus documentos legais, sublinhava a liberdade de expressão, de reunião e de organização. Ao lado da liberdade de ir e vir, estas novas liberdades sempre se ergueram como as grandes liberdades da época. Mas não se estendiam elas senão àqueles poucos que formavam a classe ascendente. Todas essas liberdades estavam, com efeito, subordinadas uma condição fundamental: a de educação. O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades. A inteligência, no sentido em que falamos, não é algo de nativo, mas algo de cultivado, de educado, de formado, de novos hábitos -que a custo se adquirem e se aprendem. Ora, a educação, como veremos a seguir, não foi considerada necessidade para o funcionamento da nova sociedade. Ficara relegada também à iniciativa privada. E, assim, aos que tivessem recursos para consegui-la. Deste modo, a sociedade democrática pôde ir aos poucos se fazendo oligárquica e, deste modo, aristocrática. As relações entre a forma democrática de vida e a educação não foram percebidas em todo seu alcance. A nova experiência de vida não se poderia fazer sem que todos e cada indivíduo tivessem oportunidade de se educar até o limite de suas possibilidades (Teixeira, 1967, p. 17).

Teixeira (1967) destaca que as relações entre democracia e educação não foram plenamente compreendidas, e para o autor, sem a oportunidade de educação para todos os indivíduos até o limite de suas capacidades, dessa maneira, a experiência democrática de vida não poderia se realizar de maneira plena.

A defesa de Teixeira “em favor da educação pública e da democracia se confrontava com o pensamento hegemônico, dominante e conservador, fortemente arraigado no Brasil, cujas marcas continuam” (Fialho, Oliveira, 2022, p. 2).

Teixeira (1967) argumenta, que a forma democrática de vida se baseia no princípio fundamental de que cada indivíduo possui capacidades intelectuais e experiências únicas que podem contribuir para a sociedade como um todo. Nesse contexto, a democracia não apenas valoriza a diversidade intelectual humana, mas

também promove a igualdade de oportunidades para que todos os indivíduos participem ativamente na tomada de decisões. Como explica:

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; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses (Teixeira, 1967, p. 13).

Assim, postula-se que cada indivíduo possui o potencial de atuar ativamente da vida em sociedade, suplantando a aristocracia política, como discutem Piai e Henning (2018), “Essa aristocracia seria uma aristocracia política e, Teixeira propunha essa superação por uma aristocracia intelectual”, comprometida com a sociedade, com a educação e com os rumos democráticos do país (Piai; Henning, 2018, p. 1). Teixeira contrasta essas duas perspectivas para salientar como diferentes modelos de organização social moldam o papel e a participação dos indivíduos na sociedade, influenciando a estrutura e a dinâmica social de um país.

Concluindo, ao longo do que foi abordado sobre sociedade tradicional e sociedade moderna, descentralização e a propostas de reforma educacional de Teixeira, foi possível observar a evolução do pensamento educacional de Anísio Teixeira e seu impacto na sociedade brasileira, na qual ele buscou romper com a educação tradicional excludente e centralizada, inspirado pelos ideais deweyanos, propôs uma educação inclusiva e adaptada às realidades regionais. Essas mudanças foram fundamentais para a transformação do sistema educacional brasileiro, promovendo a modernização da escola pública no país.

3.3 A ESCOLA PÚBLICA E SEU PAPEL FORMADOR DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Para Teixeira (1977), “a escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo”. Porém, é evidente, continua o autor, “se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia” (Teixeira, 1977, p. 139). Pensada dessa forma, a escola é mais que um local de ensino, constitui-se uma verdadeira comunidade com seus próprios integrantes, objetivos e um sistema de governança interno. a vivência democrática no

cotidiano escolar torna-se fundamental para que ela possa, de fato, preparar os estudantes para compreender e atuar na construção da sociedade democrática.

Com isso, “A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola” (Teixeira, 1977, p. 139). Essa visão, inspirada nas ideias de John Dewey, destaca a escola como uma miniatura da sociedade, a qual a prática das atividades compartilhadas que visam o bem comum são essenciais para cumprir o propósito educativo.

Dessa maneira, Teixeira (1977), propõe um modelo pedagógico inovador, destacando a educação como base para a construção de uma democracia participativa. A participação ativa e o sentimento de um interesse comum são, segundo Teixeira (1977), essenciais para a eficácia da gestão educacional, de modo que a prática da democracia deve iniciar-se na própria organização e gestão da escola.

Como sublinha Moreira (2000, p. 19), na apresentação, *Pequena Introdução a filosofia da educação*, é importante perceber que, democracia não é apenas um sistema político, mas uma maneira de viver que valoriza e respeita a dignidade humana. Dessa forma, a democracia, “é entendida como ‘modo de vida’, está inserida nesse processo de educabilidade; sociedade e indivíduos democráticos dariam pleno significado à ideia de humanidade”.

Embora alguns possam ver um conflito entre os princípios democráticos e a ciência, a democracia transcende ser um sistema político ou uma teoria científica; ela é fundamentalmente um “modo de vida”. Isso significa que a democracia se manifesta nas relações cotidianas, nos valores que regem o convívio e na forma como as pessoas interagem e se respeitam. O autor acredita que a busca por um modo de vida que nega a democracia será sempre insatisfatória para as pessoas.

É curioso notar que de todas as correntes modernas, essa de respeito pelo homem, ou democracia, é a que mais de longe se filia à ciência. Não falta quem diga que antes a ela se opõe. Mas democracia é acima de tudo, *um modo de vida*, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia (Teixeira, 2000, p. 44).

Conforme Teixeira, a democracia não é apenas uma forma de governo, mas um modo de vida que se manifestava nas interações cotidianas e nas instituições sociais. O autor sustenta que a escola tem um papel central na promoção dessa visão

de democracia, sendo um espaço onde os valores democráticos, como a liberdade, a igualdade e a justiça, podem ser vividos e internalizados pelos estudantes.

No projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Teixeira pôs em prática muitas de suas ideias, em sua concepção “era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os educandos e de vivência em diferentes atividades”. Desse modo, criou o modelo de escola que integrava ensino, trabalho e vida comunitária. Esse centro educacional buscava oferecer uma educação integral, que atendesse às necessidades físicas, intelectuais e emocionais dos educandos, promovendo seu desenvolvimento pleno e preparando-os para a vida em sociedade.

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte. O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964 (Nunes, 2009, p. 123).

Foi demonstrado que a visão de Anísio Teixeira sobre a escola pública serve como um alicerce para a educação democrática, integrando práticas que promovem participação, a justiça social e a equidade.

3.4 ANÍSIO TEIXEIRA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS

Na história da educacional brasileira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) emerge como um documento que vislumbrou uma transformação no cenário educacional do Brasil dos anos 1930. Esse documento, não apenas marca uma época, mas também estabelece as bases para os debates futuros sobre a democratização do acesso à educação. Buscamos aqui, explorar a contribuição de

Anísio Teixeira neste movimento pioneiro, delineando as proposições que buscavam alinhar a educação brasileira aos princípios da democracia moderna.

Lançado em 1932, o escrito revela um período de profundas transformações sociais, políticas e educacionais no Brasil. Já na década de 1930, o país vivenciava uma transição do modelo agrário para a urbanização e industrialização que exigia uma reformulação do sistema educacional para atender às novas demandas da sociedade. Tal cenário, marcado pelo anseio de modernização, criou um terreno fértil para o surgimento de iniciativas que buscavam uma educação mais alinhada com os princípios democráticos exigidos pela época.

O Manifesto dos pioneiros representa uma das páginas mais vibrantes da história educacional brasileira. Educadores e pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros, figuram entre os seus signatários. Ele definiu e propôs uma nova política de educação que, infelizmente, a ditadura e os anos autoritários da época impediram de seguir adiante e se converter em política pública. Vencida a ditadura em meados dos anos quarenta, alguns dos pioneiros foram chamados para a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi concluído e remetido ao Congresso Nacional, mas logo engavetado. Só no final dos anos cinquenta, ele haveria de ser retirado e colocado em debate, gerando uma enorme polêmica entre escola pública e escola privada (Azevedo *et al.*, 1932, p.102).

Segundo Oliveira (2018), as raízes da Escola Nova no Brasil foram estabelecidas por correntes pedagógicas internacionais, sobretudo as ideias progressivas de John Dewey. Consolidando-se no país como uma alternativa ao ensino tradicional, caracterizado pela memorização e rigidez disciplinar. A proposta da Escola Nova, por outro lado, era promover uma educação mais ativa, centrada no aluno e em suas experiências concretas.

Nesse período, a educação brasileira era destinada a uma minoria privilegiada, oferecendo poucas oportunidades de acesso às camadas populares. A escola pública, por sua vez, encontrava-se em crise, sofrendo com a falta de recursos, infraestrutura inadequada e um currículo antiquado.

O documento solicitado pela IV Conferência Nacional de Educação, intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é publicado em jornais e folhetins e suscita uma importante discussão em toda a sociedade brasileira, influenciando inclusive na elaboração da Carta Constitucional de 1934, a segunda da República (Braga, 2018, p. 4).

O documento foi uma reação direta às deficiências do sistema educacional da época, propondo uma reforma ampla. De fato, como Azevedo *et al.* (1932) pontuam, "A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras eminentes" (Azevedo *et al.*, 1932, p. 22). Trazendo consigo uma série de mudanças no cenário educacional brasileiro.

Dentre os principais marcos históricos da Escola Nova no Brasil, destaca-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Esse documento seminal delineava uma nova visão para a educação no país, pautada nos princípios da pedagogia progressiva. Foi assinado por diversos educadores, incluindo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que se tornaram figuras centrais na disseminação das ideias da Escola Nova (Gouvêa; Borges, 2023). Entre outras questões, o Manifesto reivindicava uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, com a finalidade de democratizar o acesso à educação de qualidade.

Para Oliveira (2018), a Escola Nova fundamenta-se em princípios que visam romper com a educação tradicional. Um de seus pilares é a educação pela experiência, pela qual o aprendizado ocorre por meio de atividades práticas e significativas. Isso permite ao estudante construir o conhecimento a partir de suas próprias vivências e experiências.

Anísio Teixeira, ao adaptar esses princípios ao contexto brasileiro, reconheceu a necessidade de uma educação que fosse não apenas democrática, mas também inclusiva e acessível a todos os segmentos da sociedade, argumentando que a escola deveria ser um espaço de reconstrução da experiência, onde os estudantes pudessem interagir com o meio ambiente de forma crítica e reflexiva (Gouvêa; Borges, 2023). Um aspecto central da contribuição de Teixeira segundo os autores, foi a visão de uma educação laica e gratuita, defendendo a separação entre educação e religião, argumentando que a escola pública deveria ser um espaço neutro, onde todas as crenças fossem respeitadas.

Além disso, Anísio Teixeira era defensor da inclusão de todas as crianças na escola, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Essa perspectiva inclusiva, abrangendo todos os indivíduos sem distinção, era uma das bases para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Abreu e Nascimento (2023) explicam que, na prática, Teixeira implementou os preceitos escolonivismos por meio de reformas educacionais, durante sua gestão à

frente da Secretaria de Educação da Bahia e posteriormente no Distrito Federal, promoveu a criação de escolas que adotavam métodos pedagógicos inovadores. Essas escolas eram organizadas de maneira a incentivar a participação ativa dos educandos, utilizando laboratórios, bibliotecas e espaços abertos para atividades práticas e lúdicas, iniciativas essas que não só colocavam o aluno no centro do processo educativo, mas também buscavam integrar a escola à comunidade.

Para Pedrosa e Silva (2020), a adaptação dos postulados da Escola Nova também levou em conta as disparidades regionais e socioeconômicas do Brasil. Teixeira entendia que uma educação de qualidade deveria ser contextualizada, respeitando as características locais e culturais dos estudantes, propondo currículos flexíveis e diversificados, que pudessem ser ajustados às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

O papel do professor na visão de Teixeira era de um facilitador do processo de aprendizagem, ao contrário do modelo tradicional de transmissão de conhecimento, pois os professores deveriam ser mediadores, incentivando a curiosidade, a investigação e a autonomia dos educandos, mudança de perspectiva que exigia uma formação docente robusta e contínua, capaz de preparar os educadores para atuar de acordo com os princípios da Escola Nova (Vieira, 2011). Teixeira, portanto, investiu também na capacitação dos professores, promovendo programas de formação que enfatizavam as novas metodologias pedagógicas.

Nesse contexto, o impacto e legado das reformas de Anísio Teixeira no sistema educacional brasileiro representam um capítulo essencial na história da educação do país, sendo necessário compreender as mudanças imediatas promovidas por suas reformas, os desafios enfrentados durante sua implementação e a influência duradoura de suas ideias.

De acordo com Mattos (2008), as reformas de Anísio Teixeira provocaram um impacto imediato nas escolas brasileiras, com iniciativas que trouxeram inovações pedagógicas significativas, como a introdução de métodos de ensino que priorizavam a participação ativa dos educandos e a integração entre a teoria e a prática, promovendo assim a criação de escolas-laboratório, que serviam como modelos para a implementação de suas ideias progressivas, facilitando a adaptação dos educadores e educandos às novas metodologias (Mattos, 2008). O que demonstra o caráter experimental e prático de sua visão educacional, que buscava demonstrar concretamente os benefícios de uma pedagogia progressiva, abrindo caminho para a

prática de ensino dinâmica e alinhada às necessidades da sociedade em modernização.

Fica evidente que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou um marco decisivo na luta pela educação democrática no Brasil. O documento criticou o sistema vigente e propôs um modelo educacional que promovia a igualdade, laicidade e obrigatoriedade do ensino, refletindo a visão anisiana de educação como instrumento de emancipação social.

No entanto, não se pode ignorar, por outro lado, que o contexto atual guarda importantes diferenças em relação ao período histórico do Manifesto. Se nas décadas de 1920-30 a educação era claramente um privilégio de elites, hoje enfrentamos um paradoxo: a massificação do acesso convive com mecanismos sutis de segregação, como a estratificação entre redes públicas e privadas, a militarização das escolas, a mercantilização e a consequente privatização do ensino público. Conforme Grossi; Gasparotto e Vieira (2014), essa realidade exige que repensemos as próprias bases do projeto dos pioneiros, adaptando-o às formas vigentes das desigualdades do século XXI.

Ao estabelecer um diálogo entre as proposições do Manifesto dos Pioneiros (1932) - cuja elaboração contou com a fundamental contribuição de Anísio Teixeira - e o cenário educacional atual, constata-se que a construção de uma escola pública democrática e de qualidade permanece como projeto inacabado. Teixeira visionava um sistema educacional que superasse as barreiras de classe e garantisse acesso igualitário ao conhecimento. Transcorridas nove décadas, enquanto celebramos a expansão quantitativa do ensino, os princípios qualitativos defendidos pelo educador baiano seguem como metas não plenamente alcançadas.

Anísio Teixeira defendia com veemência a tríade constituída por escola pública universal, formação docente qualificada e gestão democrática, entendendo-a como alicerce para uma sociedade verdadeiramente justa. Contudo, o que se observa na atualidade é a permanência de um sistema fragmentado, onde a precarização do trabalho docente, os investimentos insuficientes e a descontinuidade das políticas públicas comprometem a realização desse ideal. Enquanto instituições privadas e escolas públicas em áreas privilegiadas concentram recursos, as unidades educacionais em regiões periféricas e rurais enfrentam carências que as impedem de cumprir sua função social plena.

Diante deste quadro, impõe-se a reflexão: se por um lado reconhecemos avanços importantes na democratização do acesso, por outro, as disparidades regionais e a estratificação da qualidade do ensino perpetuam as desigualdades sociais, demonstrando que a educação emancipatória idealizada pelo educador permanece como desafio premente. Seu pensamento, longe de ser uma relíquia histórica, configura-se como ferramenta analítica para compreendermos a realidade educacional do país.

3.5 A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Em sua obra *Democracia e educação* (1979) Dewey argumenta que, a escola deveria ser um laboratório social, onde os estudantes pudessem experimentar e aprender a partir de suas próprias vivências. Teixeira adotou essa visão, propondo uma educação que não fosse apenas transmissão de conhecimento, mas um processo dinâmico de construção do saber, capaz de formar cidadãos socialmente participativos. Para exemplificar essa perspectiva, conforme analisado por Souza (2018):

Ele considerava a descentralização uma contingência da extensão territorial e do regime federativo e democrático. Administração e programa educacional seriam responsabilidades municipais, mas com assistência e aconselhamento técnico estadual e federal. Ele defendia a escola como instituição que mais precisa de autonomia e liberdade de ação, visto que o processo educacional é individual e particular. Cumpre dar à escola o máximo de autonomia possível [...] (Souza, 2018, p. 122).

Essa visão contrastava fortemente com a rigidez dos métodos tradicionais de ensino, que eram padronizados, ignorando as diversidades individuais dos estudantes, bem como as regionais e culturais do país. As ideias de Anísio Teixeira, como conferimos na seção anterior, contemplavam a educação como uma função pública e estatal, essencialmente laica e gratuita. A obrigatoriedade do ensino e a função social da escola são considerados conceitos modernos à época de Teixeira, incluindo a noção de universidade e a formação docente. São características que refletem a essência das propostas de Anísio Teixeira (Souza, 2018, p. 144). A educação tradicional, segundo Teixeira, era insuficiente para atender às demandas de uma sociedade emergente e em rápida transformação.

Para Magoga e Muraro (2020), a escola pública:

[...] possibilita e estimula a pluralidade da participação social e considera o interesse do educando na prática pedagógica. Também preza pela reconstrução e pela reorganização das experiências como aprendizagem; preocupa-se com a capacidade relacional, intelectual e operacional dos alunos; e defende a educação como fim em si mesmo, uma vez que não está preocupada apenas com o futuro. Ela educa para o hoje, entendendo a educação, não como preparação para a vida, mas como a própria vida (Magoga; Muraro, 2020, p. 13).

Nessa ótica, a abordagem pedagógica valoriza a participação ativa do educando, a experiência e a relevância do aprendizado para o presente. A educação é vista como reconstrução contínua da experiência, partindo da vivência para a reflexão, e não como preparação para as fases futuras da vida. Essa visão opõe às abordagens tradicionais que priorizam o ensino para a vida futura.

Por sua vez, Anísio Teixeira criticava a escola tradicional, considerando-a seletiva, alegava que ela não estava adequada para enfrentar os desafios do mundo moderno. Argumentava que a escola tradicional era descontextualizada e falhava em proporcionar uma igualdade real de oportunidades, como ele próprio destacava, “A igualdade de oportunidades não é atingida pela escola tradicional de pura instrução” (Teixeira, 1967, p. 43).

Ele defendia uma abordagem prática, voltada para o desenvolvimento de habilidades que visasse preparar os educandos para os desafios da atualidade. Afirmava que a “A educação arma o indivíduo para a luta pela vida, mas, por outro lado, o redistribui pelos diversíssimos setores do trabalho na sociedade moderna e, neste sentido, atua como reguladora econômica e social” (Teixeira, 1967, p. 106). Para o autor, essa mudança era essencial para promover o progresso econômico e social do país, garantindo uma educação escolarizada mais democrática. Como explica:

As escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade as instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá tomá-las tanto quanto possível, representativas do meio local e indenizadas aos aspectos impessoais as grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isto perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e a multiplicidade dos órgãos locais de controle (Teixeira, 1967, p. 35).

A proposta de Teixeira sugere que a escola pública deve ser administrada localmente, com autonomia para refletir as necessidades e características da comunidade, mantendo uma conexão próxima com o meio local, beneficiando-se da diversidade e oferecida por órgãos públicos locais. Uma perspectiva radicalmente oposta à visão da educação para elite, ou para poucos privilegiados. Em *Educação e o mundo moderno*, ele afirma que o postulado da democracia “[...] liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada” (Teixeira, 1977, p. 136). Para Teixeira, a educação é a base do pensamento democrático na luta contínua contra a marginalização da maioria, opondo-se à concessão de privilégios a poucos. Assim, via a educação não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um instrumento vital para a justiça social.

Nessa perspectiva anisiana, conforme expõe Souza (2018), o ensino público, especialmente a educação básica, era fundamental para o desenvolvimento da democracia, pois garantia a formação necessária dos indivíduos para participar ativamente da vida democrática do país, visto que “a escola pública representava a raiz da democracia”, o caminho para a emancipação dos indivíduos e para o fortalecimento da democracia no Brasil (Souza, 2018, p. 55). Para Teixeira, a “Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (Teixeira, 2007, p. 59). A democracia não só se concretiza com uma educação que seja verdadeiramente libertadora, e essa educação, por sua vez, só faz sentido em um contexto democrático.

A ausência de qualquer um desses elementos leva a um ciclo de falhas e impede o desenvolvimento social pleno. Para ele, uma sociedade que se pretende democrática necessita de cidadãos educados e críticos para sua efetivação. Contudo, essa educação só seria genuína se pautada na liberdade, estimulando o pensamento autônomo e a participação consciente. Ao separar esses pilares, tanto a democracia quanto a educação se esvaziam de seu propósito, tornando-se meras formalidades destinadas ao insucesso e impedindo o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade. Contudo, essa educação só seria genuína se pautada na liberdade, estimulando o pensamento autônomo e a participação consciente. Ao separar esses pilares, de acordo com Teixeira (2007), tanto a democracia quanto a educação se esvaziam de seu propósito, tornando-se meras formalidades destinadas ao insucesso e impedindo o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade.

O conceito anisiano de modernização da educação brasileira representava uma ruptura significativa com o modelo tradicional de ensino, propondo uma abordagem democrática, inclusiva e voltada para a realidade dos estudantes. Teixeira via a escola pública como uma ferramenta essencial para a transformação social, capaz de promover a equidade e formar os estudantes para participarem ativamente da vida democrática.

Nesse sentido, Matos e Sousa (2020) afirmam: “Uma das bases teóricas e epistemológicas, para tal redimensionamento da mentalidade da época, foi ao encontro da filosofia do estadunidense John Dewey” (Matos; Sousa, 2020, p. 233). As ideias de Dewey foram fundamentais para moldar o pensamento sobre educação e sociedade, impulsionando uma nova forma de ver e organizar o ensino. A influência de Dewey, com seu pragmatismo e foco na democracia, ajudou a guiar as discussões e as propostas de reforma educacional no país, promovendo uma visão mais ativa, prática e integrada da escola.

Matos e Sousa (2020) argumentam que, a filosofia de John Dewey serviu como uma das bases teóricas e epistemológicas importantes para a redefinição da mentalidade educacional no Brasil da época. Sua abordagem pragmática, que valoriza a experiência e a aprendizagem com foco no educando, ofereceu um arcabouço conceitual para a modernização do pensamento pedagógico, inspirando as propostas de reforma e a busca por uma educação mais alinhada aos desafios e necessidades de uma sociedade em transformação.

No final da década de 1920, Teixeira iniciou a divulgação das obras de Dewey no Brasil. Uma das primeiras publicações de Dewey no nosso país data de 1930 (Nunes, 2010, p. 40). Sobre esse aspecto, Rocha (2023) menciona:

[...] início dos anos 30 do século 20 – Dewey era o pensador de ponta nos temas afetos à Educação: como o ser humano aprende; como a escola deve ensinar; o que a escola deve ensinar; relação entre educação e democracia; relação entre educação e liberalismo; relação entre educação e desigualdade social. Ademais, ao longo das décadas seguintes, Anísio Teixeira dedicou-se ao trabalho de tradução de algumas das obras deweyanas, juntamente com seus contemporâneos Lourenço Filho e Godofredo Rangel, e entregou-se também ao trabalho de escrita de seus próprios livros (Rocha, 2023, p. 5).

Conforme Matos e Sousa (2020), “[...] Teixeira já propõe, para a roda de embates, que as práticas educativas poderiam ser beneficiadas com uma relação

intrínseca com o progresso da Ciência”, enfatiza que essa transição deve ser feita de forma gradual, com cooperação e respeito ao papel dos professores. Essa abordagem reflete sua visão pragmática e democrática, como explica os autores (Matos; Sousa, 2020). Assim, “Tal situação não deveria ser precipitada, mas cautelosa. Seria uma espécie de mudança paulatina para o professor, considerando buscar a cooperação na transição da educação, do seu atual empirismo para um estado progressivamente científico” (Matos; Sousa, 2020, p. 233).

Não se trata, pois, de criar propriamente uma ‘ciência da educação’, que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – como a engenharia e a medicina – e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexa (Teixeira, 1977, p. 46).

Para entender como Anísio Teixeira buscou reconfigurar o sistema educacional brasileiro, promovendo uma escola pública inclusiva e democrática, é necessário compreender a concepção de educação democrática de John Dewey.

Para Chicava e Nhanombe (2020), a educação democrática em Dewey representa uma “educação democrática e progressiva é uma democratização das relações pedagógicas e, não uma rejeição da autoridade, por isso, a escola deweyana é uma escola democrática” (Chicava; Nhanombe, 2020, p. 46). Em Dewey, a educação não deve se resumir em conhecimentos prontos, o objetivo é promover e integrar o que se aprende de forma significativa em suas vidas como indivíduos, cidadãos e seres humanos. Diferentemente dos métodos tradicionais que tratam os estudantes de maneira similar, forçando-os a adotar comportamentos e rotinas que não fazem parte de sua experiência natural:

[...] aos atos mecânicos que têm por fim embutir com repetidas pancadas, uma substância estranha num material resistente, ou comparável à rotina maquinal com que se emprestam a bisonhos recrutas o porte e os hábitos marciais que lhes eram, como de esperar, totalmente alheios (Dewey, 1979, p. 92).

Em contraste, a abordagem educacional de Dewey coloca a experiência pessoal do estudante no centro do processo educativo, enfatiza a importância do

interesse e da disciplina intelectual. A disciplina verdadeira não humilha ou mortifica, mas sim desenvolve a compreensão e a perseverança. “Na perspectiva da formação da liberdade intelectual, Dewey desenvolve uma reflexão atualizada sobre interesse e disciplina” (Chicava; Nhanombe, 2020, p. 65). Em suas palavras:

Disciplina significa a energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar em diante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilidade dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva. Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir obediência, mortificar a carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável – estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em deem perseverança para a ação (Dewey, 1979, p. 141).

Segundo Dewey, a disciplina deve evitar preconceitos de que o conhecimento é algo indiscutível. Ao contrário, ela promove uma construção que desenvolve a compreensão. Isso implica que a educação democrática fornece aos estudantes a liberdade de pensar de forma independente.

Por meio de uma prática pedagógica que encoraja a exploração de ideias e a formação de opiniões próprias, em vez de seguir passivamente informações e instruções pré-estabelecidas. A educação democrática progressiva, promove uma liberdade intelectual ao estudante que o leva a agir, conscientemente, na resolução dos mais variados problemas.

Como expõem Chicava e Nhanombe (2020), “O pensamento deve ser liberal, ou por outra, deve ser uma escola democrática que ajuda o aluno no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico”. Na perspectiva deweyana, o estudante torna-se protagonista de seu próprio saber. “A iniciativa e a independência levam à autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza a obediência” (Chicava; Nhanombe, 2020, p. 65-66). Uma escola que forma indivíduos autônomos e promova a participação ativa, é imprescindível para uma sociedade democrática.

Explica Teixeira, assim como Copérnico deslocou o centro do universo do homem para o sol, a nova escola deve deslocar o eixo do processo educacional do professor para a criança. A proposta é uma educação que valoriza a participação da criança na construção do conhecimento. Passa pela ideia de que, “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

Alargada desse modo, na sua compreensão não a podemos encontrar nos processos mecânicos da escola tradicional” (Teixeira, 2000, p. 63).

Com efeito, a lógica é oposta. Para o educador, é inevitável contrastar “com o que foi a nossa infância [...] as amarguras da lembrança”, referindo-se à escola tradicional. Nela, “a criança é o autômato. *Está em uma forma que a prepara para a vida futura*”, moldada para a vida adulta, submetida à autoridade do professor, do programa e do livro. Já na nova escola, a ideia não é o desejo de dar liberdade à criança, mas “a impossibilidade de a negar, se querem construir obra de educação respeitável e sincera” (Teixeira, 2000, p. 62, grifos do autor).

Rocha (2014) destaca que a principal contribuição de Anísio Teixeira foi fortalecer a ideia de que a educação pública precede a democracia, ou seja, a educação pública é uma condição essencial para a construção de uma sociedade democrática, e não apenas um resultado dela (Rocha, 2014, p. 20).

A ausência de uma educação robusta representa um risco significativo: a democracia pode se tornar superficial, incapaz de assegurar a participação plena e consciente de todos os indivíduos na vida política e social. Sem uma base educacional sólida, a democracia corre o perigo de se limitar a uma mera formalidade, sem efetivamente promover a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Anísio Teixeira foi incansável defensor da escola pública, gratuita e laica. Ele acreditava que a educação deve ser separada de influências religiosas e políticas, garantindo a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos. Darcy Ribeiro, na apresentação do livro *Educação não é privilégio* (2007) retrata essa importância atribuída a Anísio Teixeira:

Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza (Teixeira, 2007a, p. 9).

Em contrapartida, a defesa da escola pública defendida por Teixeira ocorre em um contexto de políticas neoliberais que ameaçam reduzir os investimentos estatais em setores essenciais, como a educação (Rocha, 2002, p. 115).

Anísio Teixeira dedicou sua vida à luta pela educação pública de qualidade. Ele acreditava que “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, 2000, p. 220).

É com essa visão acerca da importância da escola para a formação social e cidadã que Anísio Teixeira lutava para que todos os brasileiros tivessem acesso à educação pública de qualidade, definida como “essa nova escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do País” (Teixeira, 2000, p. 222).

À luz das discussões apresentadas neste capítulo, constata-se que a trajetória histórica da educação brasileira se configura como um processo marcado por conquistas, mas também por recorrentes discontinuidades na consolidação de um projeto educacional nacional. Esse percurso, cujas fundamentações teóricas remetem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), revela uma tensão permanente entre os ideais democráticos propostos e sua efetiva materialização nas políticas públicas.

Conforme Fialho e Oliveira (2022), Favoreto (1998), Nascimento (2016), em 1961, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº4.024/1961), estabeleceu-se o primeiro Plano Nacional de Educação para o Brasil. No entanto, é importante observar que esse plano, por não ter sido instituído como Lei específica, jamais saiu do papel, tornando-se mais uma proposta interrompida em nossa trajetória educacional. O golpe militar de 1964 representou um retrocesso nesse processo, relegando a educação a um plano secundário na agenda nacional.

O sonho de uma escola democrática, livre dos privilégios de classe, foi mais uma vez adiado. Todavia, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a educação retomou seu lugar como prioridade política. Movimento que culminou na aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), que, pela primeira vez, viabilizou a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação com força de lei (PNE 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172/2001). O PNE estabeleceu um marco regulatório para a política educacional brasileira. Esse instrumento normativo organizou de forma sistemática os objetivos e metas para o campo da educação nacional, estruturando-se de forma prioritária a qualificação da educação, a democratização do acesso aos diferentes níveis de escolarização e a redução das desigualdades educacionais que historicamente caracterizavam o sistema educacional brasileiro. Representando um esforço pioneiro de planejamento e ação para a área da educação (Fialho; Oliveira, 2022; Favoreto, 1998; Nascimento, 2016).

Não se pode negar que essas conquistas legais guardam profunda sintonia com os ideais defendidos pelos pioneiros em 1932. Princípios como a obrigatoriedade escolar, a gratuidade, a qualidade do ensino público e a laicidade das instituições escolares foram propostos no Manifesto e posteriormente incorporados às constituições brasileiras, a começar pela Carta Magna de 1934.

Embora seja justo celebrar os avanços alcançados ao longo da história, conforme documentado no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a expansão da educação infantil, a universalização do ensino fundamental e a valorização docente.

É igualmente necessário reconhecer que muitos desafios persistem, após uma década de vigência do último PNE (2014-2024), a distância entre as metas estabelecidas e sua plena realização demonstra que a construção de um sistema educacional verdadeiramente democrático e qualificado ainda se configura como projeto inconcluso em nossa sociedade. Essa realidade evidencia a necessidade de superar as disparidades entre as proposições normativas e sua efetiva materialização nas políticas públicas educacionais.

4 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO E AS ESCOLAS PARQUE

Neste terceiro capítulo, propomos evidenciar as ideias anisianas sobre a formação integral do indivíduo e sua aplicação nas escolas-parque. Ao longo de sua trajetória, Teixeira defendeu a importância da formação integral como uma das bases para a educação democrática. Para o autor, a escola deve atuar para além do ensino formal, promovendo também o desenvolvimento social, cultural, intelectual, física e emocional dos educandos.

As escolas-parque, pensadas por Anísio Teixeira, surgiram como um modelo que concretiza essa visão, oferecendo um ambiente educativo amplo, com diversas atividades e recursos que incentivam a convivência, a cooperação e a participação ativa dos estudantes.

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a formação integral relaciona-se ao direito à educação em sua plenitude, abrangendo todas as dimensões do desenvolvimento humano, este direito deve ser garantido a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social ou condições socioeconômicas.

A educação, assim compreendida, constitui um direito universal e inalienável que transcende fronteiras temporais e espaciais. Trata-se de um princípio democrático essencial que não admite qualquer tipo de distinção ou seletividade quanto ao acesso ao ensino. A verdadeira formação integral, portanto, não se mede pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade e abrangência das experiências educativas proporcionadas a todos os educandos, em igualdade de condições de oportunidades educacionais.

Jayme Abreu (1960, p. 2), professor e amigo de Anísio Teixeira, descreveu as escolas-parque como “Centros que constituíam um dos instrumentos mais acarinhados por Anísio para a realização de seu plano educacional, de expansão ordenada, autêntica, gradual e consequente da escolarização pública”. A proposta de Teixeira era democratizar a educação transformando a escola brasileira.

Conforma sublinha Abreu (1948), propôs um sistema educacional implementando os Centros Regionais de Educação abrangendo desde o jardim de infância até o ensino secundário, organizado em dez zonas. A proposta incluía escolas articulando cultura geral, técnico-industrial e comercial, além de parques escolares e centros sociais. Essa visão de educação democrática buscava diversificar a prática

pedagógica, ampliar as oportunidades educacionais e transformar a escola brasileira, adaptando-a aos desafios da época e às necessidades da sociedade.

Nesse complexo escolar concebido por Anísio, já em 1948, se verifica a sua preocupação em transformar a escola brasileira, tendo em vista a necessidade de se ampliar as oportunidades educacionais (Abreu, 1960, p 3-4).

Assim, a visão de Anísio Teixeira para a educação brasileira caracterizava-se pela busca da transformação da educação.

Como bem destacou Abreu (1960), já nessa proposta pioneira de 1948 evidenciava-se a preocupação central de Teixeira com a transformação estrutural da escola brasileira. Seu projeto pedagógico contemplava a diversificação das práticas educativas, a ampliação das oportunidades educacionais e a adaptação da instituição escolar aos desafios de uma sociedade em transformação. Tal abordagem, mantém surpreendente atualidade nos debates educacionais contemporâneos.

A visão educacional anisiana distinguia-se por seu duplo compromisso: com a educação de qualidade a todos os indivíduos e com a democratização do acesso ao conhecimento, independentemente das condições socioeconômicas dos estudantes. Suas propostas anteciparam em décadas discussões hoje centrais sobre formação integral, escola em tempo integral, politécnia e formação cidadã.

As Escolas-parque representavam, nesta perspectiva, muito mais que modelos institucionais alternativos, configuravam-se como expressão concreta de um projeto civilizatório que colocava a educação pública como alicerce da construção democrática.

A contemporaneidade do pensamento de Anísio Teixeira revela-se precisamente na persistência dos desafios que buscou enfrentar: como conciliar qualidade educacional com democratização do acesso? Como articular formação humanística e preparação para o mundo do trabalho? Como transformar a escola em espaço efetivo de emancipação social? Questões essas que continuam a interpelar gestores e educadores no Brasil do século XXI, comprovando a atualidade do legado anisiano para a educação brasileira.

4.1 A ESCOLA PÚBLICA GERADORA DO PROGRESSO SOCIAL DEMOCRÁTICO

Teixeira defendia que a escola pública não deve reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, mas sim trabalhar ativamente para reduzi-las por meio de políticas educacionais inclusivas e equitativas (Fialho; Oliveira, 2022). Para Teixeira, a diversidade dentro da escola não é vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para promover o entendimento mútuo e o respeito às diferenças.

Isso implica em garantir acesso universal à educação, assim como em oferecer suporte adicional para aqueles que enfrentam desafios específicos, promovendo assim um ambiente educacional democrático. Sob a visão de Anísio Teixeira:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da 'grande sociedade', e se deve fazer o meio de transformá-la na 'grande comunidade'. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* (condição sem a qual não pode ser) do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (Teixeira, 1997, p. 36).

Para analisar o papel da escola pública no progresso social democrático, é fundamental considerar os desafios enfrentados por ela ao longo do tempo. Questões como financiamento insuficiente, infraestrutura precária e desigualdade de recursos continuam a ser obstáculos significativos para a realização plena do ideal de uma educação pública democrática (Nunes, 2000). No entanto, as contribuições de Teixeira e de outros pensadores educacionais têm servido de base para políticas e práticas que buscam superar esses desafios e fortalecer a escola pública como agente de transformação social.

Além disso, outra forma com que a escola gera o progresso democrático é pela participação ativa dos educandos. Segundo Teixeira (2007a), a ideia de participação é central para todas as atividades humanas e deve ser cultivada desde a infância.

A interdependência mútua é essencial para a formação de um ambiente democrático dentro da escola. Teixeira (2007a) argumenta que a escola deve se organizar como uma comunidade de professores, estudantes e pais, onde todas as atividades são orientadas para promover a vida associada. Essa experiência escolar, que valoriza a colaboração e a interdependência, transforma a escola em uma experiência democrática por excelência, formando os educandos para viver em uma sociedade democrática.

Na visão de Teixeira (2007a), a escola deve funcionar como um ideal de vida comunitária, sem diferenças econômicas ou conflitos de interesse. Dentro desse ambiente, a escola promove o rigor do trabalho, a intimidade familiar e a integração social. Essa combinação de elementos é essencial para conduzir os estudantes na jornada do saber e do progresso social, bases da democracia.

Além disso, Teixeira (2007a) enfatiza que a escola deve permitir que os educandos experimentem diferentes papéis sociais, desde companheiros de trabalho até membros do governo escolar. Essa diversidade de experiências prepara os estudantes para a vida democrática, ensinando-os a ser membros ativos e engajados da sociedade. Estudar, aprender, trabalhar, divertir-se e conviver são aspectos de participação que auxiliam os estudantes a conquistar autonomia:

Tal atmosfera de participação fará com que nenhuma atividade escolar tenha aquele velho espírito de segregação e isolamento, que tanto dificulta depois a verdadeira formação democrática. Na escola tradicional, a segregação, que isola e aliena, manifesta-se de todas as formas, pelo ensino de culturas passadas sem articulação com o presente, pelo ensino abstrato sem ligação com os fatos, pelo ensino oral e lívresco sem relação com a vida, pelo ensino de letras, sem referência com a existência, enfim por todos aqueles exercícios que rompem a continuidade entre o mundo e a experiência do aluno e a sua aprendizagem (Teixeira, 2007a, p. 142).

A atmosfera de participação na escola é fundamental para evitar o espírito de segregação e isolamento que caracteriza a educação tradicional. Teixeira (2007a) critica a segregação nas escolas tradicionais, onde o ensino desarticulado e abstrato desconecta os estudantes da realidade. A escola democrática, por outro lado, integra o ensino com a vida real, garantindo que a aprendizagem esteja sempre relacionada à experiência do estudante, sendo que a experiência educativa deve ser contínua e unificada, ampliando-se com novos interesses e aprendizagens.

O ensino que se desconecta da experiência do educando corre o risco de ser inútil ou prejudicial ao seu desenvolvimento. A educação deve ligar o passado ao presente e projetar-se no futuro, aumentando a compreensão e a capacidade operacional do estudante em seu crescimento emocional, intelectual e moral.

Apesar dos desafios e das distorções enfrentadas ao longo do tempo, a escola primária representa um marco significativo na democratização da educação. Teixeira (2007a) ressalta que - embora nem sempre tenha alcançado plenamente seus objetivos democráticos - a escola primária foi a primeira instituição de educação para

todos, criada pelo movimento democrático já no século XIX nos países desenvolvidos. Hoje, essa mesma escola está expandindo-se até o nível médio e passando por uma intensa renovação pedagógica, visando tornar-se uma escola de formação humana integral.

Ao contrário das escolas do passado, destinadas à educação especial suplementar à educação comum, a escola democrática para todos visa oferecer uma educação comum que anteriormente era transmitida espontaneamente pela família, pela classe e pela participação na vida social.

Com isso, entende-se a necessidade da escola pública de redefinir e refazer a educação comum diante da complexidade social contemporânea. A escola democrática deve proporcionar ao indivíduo um meio adequado para revisar e integrar suas experiências, tornando-se um participante inteligente e ajustado em uma sociedade igualitária.

Além disso, a escola democrática, conforme argumenta Teixeira (2007a) não poderia mais se limitar a ser uma instituição parcial, voltada à instrução complementar da educação das famílias abastadas.

A escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que alí iam buscar a complementação à educação recebida em casa [...], mas instituição destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes (Teixeira, 2007a, p. 164).

Com a missão primordial de educar, no sentido mais amplo e elevado do termo, todas as crianças, independentemente de sua origem social. Essa perspectiva sublinha a importância de uma escola pública abrangente, capaz de oferecer uma formação integral e equitativa, essencial para o desenvolvimento pleno de cada indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa.

Ao longo deste capítulo, ressaltamos a visão de Anísio Teixeira sobre a escola pública como instrumento de formação integral do indivíduo. Indo além da mera transmissão de conhecimento, a escola anisiana se funda em um espaço de inclusão, experimentação e participação ativa. Essa análise proporciona uma compreensão aprofundada da capacidade da escola em formar uma sociedade mais justa e democrática.

4.2 FORMAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE TEIXEIRA

A concepção de formação integral, frequentemente interpretada como educação de tempo integral, é ampliada na visão de Anísio Teixeira. Para ele, a formação integral abrange todas as dimensões humanas: física, intelectual e afetividade, refletindo a ideia de um ambiente educativo conectado à vida cotidiana. “Anísio Teixeira preocupava-se com a qualidade da educação ofertada e projetou este centro como contraponto à improvisação da escola primária existente” (Carbello, 2016, p. 167). A preocupação o levou a buscar alternativas para superar as deficiências do sistema educacional existente.

Essa formação é um direito universal, independentemente de classe social ou condição socioeconômica. A educação, portanto, é um direito inalienável, assegurado a todos, sem distinção ou seletividade. Nessa perspectiva anisiana, torna-se relevante nos dias atuais, nos quais o debate sobre escola pública intensifica-se, exigindo que os envolvidos com a educação a defendam. A luta pela educação completa e acessível, no combate às desigualdades.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, foi concebido por Anísio Teixeira como um modelo experimental de formação integral. Inspirado nos princípios da escola progressiva, o projeto visava oferecer educação primária de qualidade a crianças e adolescentes, a “escola primária é o instrumento mais deliberado e intencionalmente dirigível na dinâmica da sociedade. Portanto, não podia ser improvisada” (Lima, 1978, p. 152). Para Teixeira, a escola primária não pode ser deixada ao acaso; ela exige planejamento cuidadoso, recursos adequados e profissionais qualificados, além de, um compromisso de toda a sociedade, incluindo o governo, as famílias e os educadores.

A escola pública preconizada por Anísio Teixeira foi direcionada para a educação primária, modelo este representado pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador, também conhecido como Escola Parque. Esta concepção de escola, sendo ela pública, laica, gratuita e democrática, foi defendida por Teixeira e em sua gestão seria organizada através de conselhos de educação divididos na esfera municipal, estadual e nacional, contando ainda com a participação da comunidade escolar (Silva; Barreto, 2023, p. 30).

A educação escolar tem como uma de suas funções a construção ou o despertar do pensamento crítico nos estudantes, mas vai muito além da sala de aula,

pois, se questionarmos de onde vem a criticidade daquele que nem mesmo conheceu o caminho da escola, sabemos que a resposta seria dos meios de educação não formais como, as mídias, os cidadãos com instrução escolar que compartilham esse conhecimento, os espaços culturais e outros (Souza, 2011).

Clarice Nunes, em seu livro intitulado *Anísio Teixeira* (2010), menciona:

A educação foi para ele um valor sagrado. A indiferença inaciana, extremamente ativa e vigorosa nele, foi colocada a serviço da causa pública à qual se dedicou e que o levou não só a enfrentar lutas duras, mas também incluiu uma das mais belas realizações da educação popular no país, já no final da década de 1940: a conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral. De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural (Nunes, 2010, p. 30).

Anísio Teixeira defendia que somente por meio da educação seria possível construir uma nação moderna, segundo ele, “[...] a escola se destina aí a formar no aluno os hábitos fundamentais e as atitudes gerais para com a vida e o trabalho” (Teixeira, 1997, p. 173). Dessa maneira, a reforma educacional consistia em organizar o ensino da escola pública para que não se restringisse apenas ao ensino da leitura, da escrita e de contar, mas a “[...] formação de hábitos sadios, inteligentes e belos” (Teixeira, 1997, p. 202).

Vale ressaltar que Teixeira não se preocupava somente com o ensino primário, conforme suas próprias palavras “em todas as modalidades [...] o ensino se tem de fazer pelo trabalho, ou seja, pela prática, e não somente pela palavra e pela exposição”. Reconhece ser tudo isso “[...] de certo modo ainda marginal e extraordinário. Regulares e sistemáticas são as formas arcaicas de ensino pela “exposição oral” e “reprodução verbal” de conceitos e nomenclaturas, mais ou menos digeridos por simples “compreensão”, as quais dominam em boa parte a escola primária, e, esmagadoramente, a escola média, sobretudo a secundária, e a maior parte das escolas superiores” (Teixeira, 2007a, p. 46, grifos do autor).

Para Teixeira, o ensino não deveria se opor à prática, à experimentação e ao trabalho. Logo, passa a lutar por uma nova política educacional na qual seja oferecida uma escola primária capaz de oferecer a formação fundamental indispensável ao seu trabalho, tendo em vista que sua finalidade:

[...] é ministrar uma educação de base [...]. Assim sendo, complementa: “[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (Teixeira, 2007a, p. 66 - 67).

Decorrente de suas preocupações com o sistema de ensino, insiste Teixeira, não se pode oferecer uma formação base em “uma escola de tempo parcial”, com períodos reduzidos ou curtos do ano letivo, tal como era e ainda é a escola brasileira (Teixeira, 2007a, p. 171).

Para educador, haveria de existir a “escola-classe” para o ensino formal de primeiro turno propriamente dito e “parque-escolar” ou “Escolas-parque” para o segundo turno a educação propriamente social, sendo:

[...] obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá o *ensino propriamente dito* em prédio adequado; no segundo turno receberá, em um parque escola aparelhado e desenvolvido, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira, 1997, p. 243, grifos nossos).

Ao defender a criação de uma escola voltada à educação democrática e ao ensino integral, chamada por ele de escola elementar, Teixeira afirma:

Buscamos aí, dentro do plano do Centro Carneiro Ribeiro, juntar o ensino propriamente dito da sala de aula, com a [autoeducação] resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social. No ‘centro de educação elementar’, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da ‘escola-classe’, onde aprende a ‘estudar’, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (Teixeira, 2007a, p. 170).

A escola de tempo integral tendo como base a formação integral do indivíduo, proposta por Teixeira seria uma escola na qual seriam dadas oportunidades de formação de hábitos de vida real, uma escola como um espaço físico adequado de estudo, de atividades de trabalho, de recreação e de arte. Deveria ser, também, uma

“instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com seus mores, seus costumes” (Teixeira, 2007a, p. 67). Assim, a escola é tida como uma instituição comunitária, que desempenha um papel relevante no desenvolvimento local e na preservação da cultura regional.

Ao observar os levantamentos propostos por Anísio, é possível perceber que não foi a primeira vez que ele levantou solução para os problemas da escola básica do país. Na gestão da Instrução Pública do então Distrito Federal (1931-1935), Teixeira lutou pela implantação de um verdadeiro sistema de ensino, criando serviços centralizados de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar, além de ter organizado um sistema de ensino que se estendia do pré-escolar à universidade.

Outra questão relevante é que Teixeira também se preocupa com a formação do professor, no que tange à modernização do ensino. Para ele, essa questão era tão importante e complexa que o docente deveria ter sua formação elevada ao nível superior. Não obstante, no mesmo modo de pensar, se propôs a reorientar o ensino secundário, como pensava desde os anos 1930, entendendo que esse ano não deveria ser seletivo, mas um ensino para o adolescente, no qual o país deve ministrar aos indivíduos entre 11 e 18 anos, e que o sistema de escolas secundárias tivesse uma organização com a maior flexibilidade possível, sendo rica e livre, de acordo com as aptidões e interesses dos educandos, aptidões e interesses que nascem do intercurso de suas personalidades com o meio ambiente (Fávero, 2008).

A organização escolar era vista como um modelo antidemocrático, provida “de um dualismo filosófico entre cultura e trabalho” (Teixeira, 1997, p. 214). Vale destacar, entretanto, que para Teixeira, o segmento mais importante é o ensino primário. Para Fávero (2008) talvez seja por essa razão que durante sua gestão como secretário de Educação da Bahia, de 1947-1951, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como a escola-parque, passou a ser a obra norteadora de uma política educacional para o estado baiano.

Sendo, de acordo com (Fávero, 2008), instituído como contraponto à improvisação da escola primária existente, objeto das críticas de Teixeira em inúmeras conferências e que ele já deixara muito claras no discurso por ocasião da inauguração do mesmo. Em consequência, observa-se a importância da iniciativa de Anísio Teixeira:

[...] desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura,

aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos, também, que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização [...]; desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, p. 2).

Sua visão abrangente para a escola primária, articulava a necessidade de tempo integral e de um currículo que superasse a mera instrução em leitura, escrita e aritmética. Para Teixeira (1959), a escola deveria integrar ciências, arte, música, dança e educação física, visando à formação de hábitos sadios e inteligentes. Mais do que um centro de conhecimento, a instituição escolar precisaria moldar atitudes, cultivar aspirações e, crucialmente, garantir a saúde e a alimentação da criança, reconhecendo que a aprendizagem plena é inviável diante da desnutrição e do abandono. Assim, Teixeira propunha uma escola que fosse um espaço integral de desenvolvimento humano.

Sem pretendermos ser exaustivos na perquirição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las ou aperfeiçoá-las, como boas amostras ou modelos (Teixeira, 2007a, p. 87).

E acrescentou:

A República veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida (Teixeira, 2007a, p. 89).

A preocupação de Teixeira não era apenas em debater, mas, o que fazer para incorporar o censo democrático na expansão da educação brasileira. Para ele, não bastava apenas a mudança do conceito de escola, mas, que ela fosse entendida no campo da educação comum a todos, a qual todos, independentemente da classe socioeconômica, deveriam ter o direito ao seu acesso, por isso essa escola deveria necessariamente ser pública. Deixou claro assinalando em suas palavras:

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm o direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (Teixeira, 2007a, p. 99).

Conforme Nascimento (2016), Anísio Teixeira, de fato, identificava na escola pública a principal solução para as desigualdades sociais e indagava-se sobre o motivo pelo qual a população não a elevava a hierarquia de suas demandas prioritárias, conforme expresso em seus escritos “Por que, então, faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo?” (Teixeira, 2007a, p. 85).

Nesse aspecto, é possível identificar uma convergência ideológica entre as proposições do Manifesto (como analisado anteriormente) e a filosofia educacional de Anísio Teixeira, pois “Ambos são referenciais históricos na luta por uma educação democrática e pela implantação de um novo sistema educacional onde não existissem classes privilegiadas nem reprodução de conhecimentos” (Nascimento, 2016, p. 35), em prol da emancipação cidadã e de uma educação progressiva.¹⁶

Nesse novo cenário, a nova escola precisava necessariamente romper com a postura estática de educação para alinhar-se às necessidades exigidas pelos novos tempos. John Dewey complementa essa ideia quando afirma:

Como o ‘desenvolvimento completo e harmonioso de todas as faculdades’ subentendia uma humanidade esclarecida e progressiva, sua consecução requeria uma organização especial. Por em prática ideias novas sobre educação, ideias destinadas a criar uma nova sociedade, dependia, ao cabo de tudo, da ação dos estados existentes. O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas (Dewey, 1979, p. 100, grifos do autor).

¹⁶ E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam (Teixeira, 2000, p. 24, grifos do autor).

Por outro lado, a segunda conferência constituiu um “estopim” desencadeando reações em cadeia contra as posições de Teixeira, criticado por conservadores católicos e privatistas – e, em contrapartida, enaltecido por educadores, cientistas e instituições comprometidos com a escola pública (Nunes, 2010). Em julho de 1958, a cúpula da Igreja Católica divulgou uma declaração, em que reiterava o seu posicionamento no sentido de que educar é dever da família e que a escola pública - do Estado - deve existir onde não pode existir a escola particular. Houve manifestações de apoio e de solidariedade de cientistas e professores, através de manifestos, mensagens e moções, como: “Manifesto de 529 Educadores”, documento enviado a Anísio Teixeira, em 22/04/1958, e publicado na imprensa diária; “Mensagem de um Grupo de Cientistas”; “Moção da Diretoria da Associação Brasileira de Educação”; “Manifesto de Professores da Universidade de São Paulo”; “Manifesto dos Professores da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto”, entre outros.

Em resposta ao “Memorial dos Bispos do Rio Grande do Sul”, Anísio deixou claro mais uma vez as diretrizes que orientavam sua vida de educador e suas atividades à frente do INEP, visando evitar reiteradas incompreensões, enuncia seu posicionamento em simples afirmações e negações do que ele propugna e o que combate, em documento intitulado *Por uma escola primária organizada e séria para a formação básica do povo brasileiro*, sendo este distribuído à imprensa pelo educador em 15 de abril de 1957.

O presidente da República, mesmo com a pressão de membros da hierarquia católica, manteve Anísio Teixeira na Direção do INEP e da CAPES. Assim, o pensamento e a atuação do educador, expostos nessas duas conferências, podem ser sintetizados em três grandes eixos: a defesa da escola pública universal, a defesa da democracia e a defesa da liberdade, como espaço próprio da educação (Fávero, 2008). As perspectivas de Anísio Teixeira, que se complementam mutuamente. Pela defesa da escola pública, da democracia e da liberdade revela o compromisso de Teixeira com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Apesar de todos os problemas que enfrentou durante a sua trajetória, Teixeira não se deixou intimidar em momento algum, e por meio de suas propostas convidou a sociedade para construir uma nova escola que promovesse a formação integral do indivíduo, que fosse mediadora, incentivadora e que auxiliasse o educando a ser protagonista de sua formação.

Anísio também evidenciou que o segmento mais importante da educação é o ensino primário, onde são formados e criados muitos dos primeiros processos cognitivos e concepções de sociedade, como igualdade, afetividade, coletividade, direitos.

No entanto, o que se percebe, ainda nos dias de hoje é que este modelo de educação difundida, idealizada e desejada ao povo brasileiro continua sendo privilégio de alguns. Em resumo, Teixeira argumenta que, em um país marcado por desigualdades, a escola primária deve ter um papel transformador, promovendo a inclusão social e preparando os estudantes para a vida democrática.

Bem sei que a experiência tradicional da escola é a de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, [...], volumoso resíduo a ser erguido à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla de que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida (Teixeira, 2007a, p. 166).

Com esse espírito de mudança, Teixeira democratizou a educação brasileira pensando em um sistema educacional voltado para todos os indivíduos: “[...] deixou sua marca não apenas como pensador e político da educação, mas também como administrador[...]”. Como Inspetor Geral do Ensino e Diretor da Educação e Saúde na Bahia, iniciando em 1924, enfrentou desafios do ensino público e da administração, criando modelos organizacionais inovadores para o sistema educacional brasileiro. Sua atuação visava a educação democrática tendo como instrumento principal a escola pública, o que asseguraria uma formação integral aos indivíduos. Desenvolveu soluções práticas para os problemas encontrados na gestão pública do ensino.

4.3 AS ESCOLAS-PARQUE: A EDUCAÇÃO COMO PILAR DA SOCIEDADE

A formação integral na educação ganhou força com a experiência das escolas-parque, especialmente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Cerc), idealizado por Anísio Teixeira na década de 1950, em Salvador, Bahia. Esse projeto pioneiro visava oferecer ensino em tempo integral para os filhos de trabalhadores, preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Anísio Teixeira questionava a ideia de que a escola, por si só, poderia transformar a sociedade. Para ele, em países em desenvolvimento como o Brasil, o

progresso precedia a preparação das pessoas para as mudanças. Assim, a escola deveria não apenas reproduzir costumes, mas também renová-los e adaptá-los às novas formas de trabalho e organização (Cavaliere, 2010, p. 254).

Em 1947, como Secretário de Educação da Bahia, Teixeira promoveu uma reforma educacional como podemos para revitalizar a escola primária pública, ampliando a jornada escolar e melhorando a qualidade do ensino (Teixeira, 1959). No entanto, o cenário era desafiador: o ensino primário era fragmentado, focado apenas na alfabetização básica, e carecia de estrutura técnica e administrativa adequadas. Embora a Constituição Estadual da Bahia de 1891 previsse ensino primário gratuito e universal, na prática, a educação pública era precária e dependia do financiamento de escolas particulares pelas prefeituras, o que perpetuava desigualdades (Nunes, 2010).

As escolas-parque surgiram como uma alternativa inovadora, buscando garantir um ensino democrático e integral. Teixeira acreditava que a escola deveria ser um pilar de estabilidade, mas o sistema educacional se tornara instável, com mudanças frequentes na administração e no corpo docente, além da redução da carga horária dos estudantes. Como consequência, a escola primária perdeu seu papel fundamental, tornando-se apenas uma etapa preparatória para o ginásio, acessível a poucos.

O ensino secundário também era restrito: dos quatro milhões de estudantes que ingressavam no ensino primário, apenas setecentos mil chegavam ao secundário e sessenta mil concluíam o ensino superior (Teixeira, 1956). Esse cenário reforçava as desigualdades e limitava o acesso ao conhecimento.

Anísio Teixeira não se limitava à teoria; sua atuação na educação foi prática e transformadora. Seu compromisso com a gestão participativa refletia ideais de democratização do ensino e formação para a cidadania, princípios que nortearam o modelo das escolas-parque (Nascimento, 2009, p. 16).

Em 1946, convidado pelo governador Otávio Mangabeira, Teixeira assumiu a Secretaria de Educação da Bahia. Ao retornar de sua atuação como conselheiro-geral da Unesco, deparou-se com um sistema educacional precário: escolas com instalações inadequadas, falta de recursos e salas superlotadas, onde professores lecionavam sem suporte técnico ou administrativo (Nascimento, 2009, p. 16-17).

Para recuperar o ensino primário, o governo autorizou a construção de centros educacionais voltados à renovação curricular, capacitação docente e melhoria das

instalações. Essa reforma era urgente, pois muitas crianças baianas viviam sem suporte educacional ou familiar. Como Rocha (1992) aponta, Teixeira foi encarregado de elaborar um plano de educação elementar para reestruturar o sistema vigente.

Teixeira refletia sobre essa realidade:

No Brasil, quase toda a infância, exceto a das famílias abastadas, pode ser considerada abandonada. Pois, se tinham pais, não tinham lares que lhes proporcionassem educação, e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham. [...] Sempre me pareceu essencial retornarmos à escola de tempo integral (Teixeira, 1959, p. 87).

Diante desse contexto, Teixeira tornou-se um dos principais articuladores da Escola Nova no Brasil (Nascimento, 2009). Sua proposta ia além da defesa da escola pública e gratuita: ele buscava integrar experiências práticas ao ensino, promovendo uma educação ampla e integral baseada na cooperação e no desenvolvimento das habilidades de trabalho e cidadania. Como destaca Nascimento (2009, p. 17): “Anísio Teixeira anunciava uma escola para todos, onde se desenvolvesse o hábito e a técnica do trabalho, e se ensinasse a viver em cooperação”.

Para Teixeira, a escola pública era mais que um espaço de ensino; era um pilar da identidade nacional. Em países desenvolvidos, as escolas eram priorizadas, enquanto no Brasil, investimentos focavam infraestrutura urbana, relegando a educação a segundo plano. Como destacou Rocha (2002), Teixeira criticava essa lógica e defendia que a escola deveria ser prioridade absoluta: “escola barata é escola de quem não quer educar” (Rocha, 2002, p. 67).

Anísio Teixeira nos lembra que a educação não é um gasto, mas um investimento para o desenvolvimento social e econômico de um país. Sua defesa por escolas de qualidade para todos ecoa a necessidade de políticas públicas que garantam acesso equitativo a uma educação que prepare os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade.

Essa visão guiou a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde Teixeira reafirmou que investir em educação nunca seria um desperdício: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. [...]. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (Teixeira, 1959, p. 85).

O modelo das escolas-parque estruturava-se em dois componentes: as escolas-classe e a escola-parque. As primeiras mantinham o ensino tradicional,

enquanto a segunda oferecia atividades práticas e culturais, como educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física, promovendo uma formação integral.

Como detalha Teixeira:

A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, propriamente dita, e o da educação, propriamente dita. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética, além de ciências físicas e sociais. No setor educação, estariam as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais, além da educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções (Teixeira, 1959, p. 82-83).

A implementação dessas escolas buscava restaurar a educação primária, enfraquecida por mudanças políticas e estruturais. Quando assumiu como Diretor de Instrução da Bahia, Teixeira percebeu que, em vez de fortalecer a escola primária, o governo reduzia a educação à mera alfabetização para contornar a falta de recursos, comprometendo sua função formativa. Esse processo ficou conhecido como “democratização do ensino primário” (Teixeira, 1959, p. 78).

O modelo paulista exemplificou esse processo, como explicou Teixeira:

São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Muitos educadores resistiram à ideia. Resistiu a Bahia antes de 1930. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com turnos sucessivos de estudantes, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de *meios* dias, ou seja, um ano e meio e até, no grande São Paulo, aos três anos de *terços de dia*, o que equivale realmente a um ano de vida escolar (Teixeira, 1959, p. 78-79, grifos do autor).

Com a redução do tempo escolar, a educação tornou-se precária e insuficiente. Para Anísio Teixeira, a solução era o modelo de escolas-parque, que garantiria às crianças não apenas conhecimento acadêmico, mas também desenvolvimento intelectual, social, cultural e moral. Ele acreditava que uma nação só se fortaleceria investindo em educação pública de qualidade, acessível a todos e voltada à formação de cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade.

Teixeira criticava a forma como a democratização do ensino foi conduzida no Brasil. A tentativa de ampliar o acesso comprometeu a qualidade, tornando o ensino superficial. O primário, que antes durava cinco anos em período integral, foi reduzido,

e, em algumas regiões, como São Paulo, chegou-se a dividir o dia letivo em três turnos, reduzindo o tempo efetivo de aprendizado para um ano de estudos completos. Para Teixeira, esse modelo prejudicava os estudantes: “Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade” (Teixeira, 1959, p. 79).

Para combater essa “simplificação destrutiva”, Teixeira idealizou um ensino que resgatasse a integralidade da educação primária. Defendia um ciclo de cinco anos, em período integral, com currículo abrangente, incluindo leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, a escola deveria promover hábitos, atitudes e aspirações para preparar a criança para uma sociedade técnica e industrial. Também enfatizava a necessidade de oferecer alimentação e cuidados com a saúde, pois crianças desnutridas e em abandono não poderiam aprender adequadamente (Teixeira, 1959, p. 79).

Embora alguns vissem suas ideias como visionárias, Teixeira as considerava uma necessidade prática. Argumentava que as práticas educacionais vigentes não estavam construindo uma nação, mas desestruturando o país. Para enfrentar essa crise, a escola precisava ser o eixo central da transformação social: “A escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação – e em transformação, queiramos ou não, precipitada” (Teixeira, 1959, p. 80).

Um dos maiores desafios, segundo ele, era a falta de confiança da sociedade na escola. A educação passou a ser vista como mera formalidade, sem impacto real na formação dos indivíduos. Esse pensamento criou um ciclo vicioso: escolas improvisadas e ineficientes reforçavam a descrença da sociedade em seu potencial transformador. Assim, bastava cumprir formalidades escolares, sem compromisso genuíno com a aprendizagem e a construção de uma nova ordem social (Teixeira, 1959, p. 80-81).

Anísio Teixeira defendia a escola a qual deixasse de ser um espaço de transmissão superficial de conteúdos e se tornasse um centro de formação cidadã, cultural e social, preparando os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo.

4.4 A ESTRUTURA E OS PRINCÍPIOS PENSADOS PARA AS ESCOLAS-PARQUE

Anísio Teixeira defendia que a educação básica deveria se basear em três pilares: ensino formal, com disciplinas tradicionais; recreação, por meio de atividades lúdicas e educação física; e formação profissional, incluindo cursos como marcenaria, corte e costura, panificação e confeitaria (Nascimento, 2009, p. 17). Essa abordagem buscava uma formação completa, equilibrando conhecimento acadêmico, desenvolvimento físico e capacitação para o trabalho.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que abrigava a primeira Escola-Parque, foi projetado para refletir essa concepção. Contava com quatro escolas-classe dedicadas ao ensino convencional e um complexo central, a Escola-Parque, onde os educandos participavam de atividades artísticas, culturais, esportivas e profissionalizantes. Essa estrutura ampliava as oportunidades de aprendizado e promovia uma educação mais integrada.

Um dos principais desafios foi a capacitação de professores para atender a essa proposta diversificada. Para solucioná-lo, Teixeira implementou a formação contínua dentro do próprio centro educacional. Além dos docentes das disciplinas tradicionais, a Escola-Parque contava com especialistas em música, dança, teatro, artes industriais, desenho, biblioteca, educação física e recreação. Assim, a escola ia além do ensino convencional, tornando-se um espaço dinâmico para o desenvolvimento social, artístico e esportivo dos estudantes (Teixeira, 1959).

Na inauguração do primeiro Centro educacional de formação integral em 1950, Teixeira ressaltou a importância dessas escolas para a educação e a democracia no Brasil. Ele destacou que aquele projeto era apenas um passo inicial e que o país precisaria de muitos outros Centros para atender sua população. Para ele, investir em educação era essencial para evitar o caos social e garantir a sobrevivência da democracia:

[...] O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só este, como mais 9 centros iguais a este. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema

educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração que, hoje, aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição (Teixeira, 1959, p. 82).

A visão de Anísio Teixeira se concretizou com a inauguração da Escola-Parque de Salvador, em 1950. Como destaca Ribeiro (2002), essa escola de tempo integral oferecia um ambiente educacional ampliado, no qual os estudantes permaneciam por quatro a cinco horas além das aulas regulares, participando de atividades complementares que enriqueciam sua formação (Ribeiro, 2002, p. 67). O modelo rompia com o ensino tradicional fragmentado e criava um espaço democrático, integrando educação, cultura e cidadania.

O principal objetivo das escolas-parque era transformar a educação pública, combinando ensino acadêmico com atividades artísticas, recreativas e culturais. Além de garantir uma jornada escolar ampliada para os filhos dos trabalhadores, esse modelo inovador rejeitava os métodos rígidos e autoritários do ensino tradicional.

As escolas-parque incorporaram essa visão ao criar ambientes de aprendizado que dialogavam com a comunidade e promoviam o progresso social.

4.5 ESCOLA NOVA E ESCOLAS-PARQUE: A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

O movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, como uma resposta às limitações da educação tradicional diante de um mundo em rápida transformação. Com a industrialização crescente, tornou-se evidente que os métodos rígidos e autoritários não preparavam os estudantes para os desafios da modernidade. Os escolanovistas propunham, então, um ensino mais dinâmico e centrado no estudante, valorizando a experiência, a autonomia e a conexão do aprendizado com a vida real. Como destaca Carlesso (2008, p. 17):

Movimentos como o da Escola Nova, no início do século XX, protagonizado pelo filósofo John Dewey, fundamentaram e divulgaram a ideia de que o conhecimento não deveria ser compartimentalizado, com disciplinas estanques e desconectadas da vida. O movimento criticava o sistema educacional tradicional, incapaz de gerar experiências significativas.

No Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950, a modernização do país impulsionou a necessidade de reformular a educação. A adaptação aos padrões das

nações mais desenvolvidas exigia um ensino mais flexível e alinhado às transformações sociais e tecnológicas. Como argumenta Cunha (2001, p. 87-88), as necessidades do mundo moderno permearam diversos setores da sociedade, incluindo a educação, e favoreceu a difusão das ideias da Escola Nova.

A Educação Progressiva, inspirada nas experiências norte-americanas e fundamentada nos trabalhos de Dewey e Kilpatrick, apresenta-se como alternativa viável ao modelo de educação tradicional. Conforme Teixeira (2000) explica, essa nova concepção de educação justifica-se pelas características da nova civilização em progresso, nela apresenta-se a concepção de futuro como dimensão essencialmente incerta.

Nesse contexto, tornava-se ineficaz a manutenção de modelos educacionais arraigados em paradigmas que pretendiam preparar o indivíduo para um porvir supostamente definido mediante estruturas cristalizadas. Essa rigidez mostrava-se particularmente problemática diante do mundo moderno.

Foi nesse cenário que as escolas-parque surgiram, colocando em prática os princípios da renovação pedagógica. Inspirado pela Escola Nova, Anísio Teixeira propôs um modelo de ensino que integrava conhecimento acadêmico e experiências cotidianas, preparando os estudantes para um mundo em constante evolução. As escolas-parque iam além do ensino formal, promovendo cooperação, trabalho coletivo e desenvolvimento integral, consolidando, assim, os ideais escolanovistas no Brasil.

A escola deve ir além das exigências do mercado, assumindo a missão de preparar tecnicamente a sociedade e, ao mesmo tempo, promover um desenvolvimento intelectual emancipatório. Isso significa democratizar não apenas o acesso à educação, mas também sua construção, rompendo com a visão de que a escola é apenas um instrumento do sistema capitalista. O verdadeiro papel da educação é capacitar os indivíduos a compreenderem e transformar a realidade, superando a lógica utilitarista que subordina o ensino aos interesses econômicos.

Como destaca Dórea (2000), a educação deve ser universal, garantindo oportunidades para todos, e não apenas para uma elite intelectual:

Dessa forma, a educação primária elementar deveria estar na base desse sistema e deveria ser ministrada, inevitavelmente, a todos os cidadãos. Tratava-se, portanto, de uma educação para todos e não de uma educação para alguns bons dotados. Tratava-se de uma educação em massa (Dórea (2000, p. 153).

A criação da Escola-Parque no bairro da Liberdade, em Salvador, refletiu essa visão inovadora de Anísio Teixeira. Ele propôs um modelo de ensino integral que combinava educação formal com atividades complementares, tornando-se uma referência nacional. Sua experiência como Inspetor-Geral do Ensino na Bahia e seu compromisso com a democratização do conhecimento foram fundamentais para a implementação dessa proposta. A escola idealizada por Teixeira era pública, laica, gratuita e inclusiva, promovendo a participação de todos os estudantes, independentemente de sua classe social. Nunes (2010) ressalta essa conquista educacional:

A indiferença inaciana, extremamente ativa e vigorosa nele, foi colocada a serviço da causa pública à qual se dedicou e que o levou não só a enfrentar lutas duras, mas também a realizar uma das mais belas conquistas da educação popular no país: a conhecida Escola-Parque, que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, reuniu o ensino com práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural (Nunes, 2010, p. 12).

O projeto surgiu em um período de grandes transformações sociais, políticas e econômicas, marcado pelo início da industrialização e pela crescente participação das massas urbanas. Teixeira via a escola não como uma solução definitiva para os desafios da época, mas como um meio para enfrentá-los de forma mais sistemática, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na década de 1940, como Secretário de Educação da Bahia, Teixeira promoveu uma ampla reforma educacional, expandindo o ensino público em Salvador. Em uma carta sobre a obra *Sociologia Educacional*, de Fernando de Azevedo, ele relata: “a educação é, sobretudo, um sentido”, refletindo sobre seu caráter filosófico e artístico: “Sempre haverá mais necessidade de filosofia do que de ciência [...] A educação é uma arte que progride como a música” (Vidal, 2000, p. 43). Para ele, ciência e arte eram indissociáveis no processo educativo (Nunes, 2010, p. 9).

Teixeira acreditava que a educação refletia os valores de cada época e deveria romper com o modelo tradicional, elitista e verbalista. Defendia um ensino universal e inclusivo, baseado nas aptidões naturais dos indivíduos, em oposição ao privilégio econômico e social (Azevedo *et al.*, 2010). A visão de Teixeira, concilia a prática educacional ao reconhecimento do caráter filosófico e artístico da educação, conferindo uma complexidade notável ao seu pensamento e posicionando-a como um empreendimento que transcende a mera técnica.

Sua proposta para os centros integrados de educação na Bahia inovava ao unir ensino formal, formação cultural e capacitação docente. Para isso, criou bolsas de estudo que garantiam a permanência dos professores, ampliando a qualidade do ensino. Além disso, preocupava-se com a infância em situação de abandono. Ele denunciava que, para a maioria das crianças, a escola era precária e insuficiente, e defendia a implementação da escola de tempo integral como solução (Teixeira, 2007a, p. 180).

A desigualdade social, especialmente no Nordeste, fez com que Teixeira adotasse uma visão cada vez mais progressiva. Ele percebeu que as estruturas políticas privilegiavam interesses particulares, aprofundando as disparidades sociais. Seu compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade refletia sua crença de que apenas o conhecimento poderia garantir um futuro mais justo para o Brasil.

Consciente da gravidade da pobreza e da violência, Teixeira defendia uma educação democrática e de tempo integral como base para uma sociedade moderna. Ele via a escola pública como o principal instrumento para promover justiça social e igualdade de oportunidades, alinhando a educação às necessidades de transformação da época.

No Brasil republicano, a fragilidade da cultura nacional refletia-se na desarticulação da sociedade, inclusive no sistema educacional. As reformas econômicas e educacionais seguiam caminhos distintos, dificultando o desenvolvimento do país. O ensino permanecia ultrapassado, com mudanças superficiais e sem o suporte financeiro necessário. A ausência de um projeto educacional integrado, fundamentado em princípios filosóficos e científicos, comprometia a modernização da educação (Azevedo *et al.*, 2010).

Para Anísio Teixeira, a democracia dependia de liberdades fundamentais, como expressão, reunião e circulação. No entanto, ele considerava a educação o pilar que sustenta todos esses direitos.

Todas essas liberdades estavam, com efeito, subordinadas a uma condição fundamental: a de educação. O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades. A inteligência, no sentido em que falamos, não é algo de nativo, mas algo de cultivado, de educado, de falado, de novos hábitos – que a custo se adquirem e se aprendem (Teixeira, 1967, p. 27, grifos do autor).

Teixeira ressaltava que a liberdade real não se limitava a garantias formais, mas exigia um preparo intelectual que permitisse ao indivíduo exercer plenamente seus direitos. Para isso, a educação precisava ser acessível a todos. No entanto, a sociedade de sua época mantinha uma divisão profunda entre os modelos de ensino oferecidos às diferentes classes sociais, perpetuando desigualdades.

As elites tinham acesso a escolas secundárias e superiores de prestígio, que formavam líderes e ocupantes de cargos privilegiados. Já as classes populares eram destinadas às escolas primárias e profissionais, com ensino voltado para o trabalho manual.

Anísio Teixeira criticava essa divisão e a “educação dualista” que predominava no Brasil:

Concepção dualística da educação – A escola secundária é considerada entre nós como uma instituição totalmente diferente das escolas profissionais, embora servindo ambas a alunos da mesma idade. O velho preconceito contra as ‘profissões’ chamadas manuais corporifica-se nesse aspecto dualístico da nossa educação para o adolescente. A escola profissional não tem perante a opinião pública o ‘prestígio’ de que desfruta a escola ‘acadêmica’. Isso torna a educação secundária antidemocrática, por um lado, e por outro, antieconômica. Tal aspecto não somente agrava o caráter livresco e artificioso da escola ‘acadêmica’, como impede o desenvolvimento das escolas profissionais, que são, cada vez mais, escolas para pobres e desafortunados. Organização sem finalidade nítida – A organização da escola secundária não tem unidade de plano. O seu programa se constitui de toda sorte de estudos, sem perfeita correlação ou coordenação mútua e, embora o chamemos de ‘clássico-acadêmico’, de fato é uma combinação de línguas modernas, línguas mortas, ciências, matemática, filosofia e sociologia – tudo incluído sem plano de conjunto nem orientação uniforme. [...] As matérias são ensinadas ‘teoricamente’, isto é, por intermédio de livros, sem nenhuma discriminação do que é ou não importante, do que interessa ou não o aluno, do que tem ou não utilidade. De modo geral, o professor preleciona a matéria e depois toma a lição. Não há a necessária aproximação entre os professores, nem entendimentos mútuos para o efeito de coordenar inteligentemente os seus cursos. Ensinam as suas matérias como se professassem em uma cátedra especializada de universidade. Exames – De fato, a escola só existe para os exames. Os cursos são puramente uma preparação para as provas livrescas e formais do fim do ano (Teixeira, 1997, p. 93-94).

Esse modelo educacional não apenas refletia a estratificação social da época, mas também reforçava as desigualdades. Ao restringir o acesso das classes populares a uma formação de qualidade, impedia a mobilidade social e perpetuava um ciclo de exclusão.

4.6 ESCOLAS-PARQUE EM BRASÍLIA

Além da Escola-Parque de Salvador, Anísio Teixeira também idealizou o sistema educacional de Brasília, integrando jardins de infância, escolas-classe, escolas-parque, centros de educação média e a Universidade de Brasília (Teixeira, 1961). Seu projeto estava alinhado ao plano urbanístico de Lúcio Costa, que organizou a cidade em quadras residenciais.

Assim, cada unidade habitacional deveria contar com um jardim de infância e uma escola-classe, enquanto as escolas-parque atenderiam grupos de quatro quadras, funcionando em turnos complementares para garantir a continuidade do aprendizado.

Para viabilizar essa proposta pedagógica, as escolas-parque foram projetadas com salas de aula, oficinas, laboratórios, espaços para atividades artísticas, auditórios, bibliotecas, piscinas, refeitórios, quadras esportivas e jardins. Esse modelo rompia com a concepção tradicional de ensino, oferecendo uma educação integral não apenas em tempo, mas também em formação.

No contexto de Brasília, a arte foi incorporada ao currículo como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, fortalecendo a proposta de uma educação baseada em experiências reais e significativas, como defendia John Dewey. Dessa forma, todo o sistema das escolas-parque foi pensado para articular ensino, cultura e cidadania.

Como parte do planejamento de Brasília, Anísio Teixeira concebeu um sistema educacional inovador, de modo integrado a outros setores como cultura e saúde. O fundo em branco de uma cidade em construção – a futura capital – oferecia o espaço político perfeito para a implantação do sistema educacional pioneiro, pretendido como modelo para o Brasil, no qual a escola era vista como uma ‘máquina de democracia’, principalmente porque Brasília estava sendo construída para que pudesse funcionar como catalisadora da integração do país, como símbolo do nacional-desenvolvimentismo. (Wiggers, 2023, p. 61).

A Escola-Parque foi peça central nesse projeto, e Teixeira tratou cada detalhe com precisão. Segundo Wiggers (2023), o Plano de Construções Escolares de Brasília evidencia como a arquitetura dessas instituições foi planejada para promover uma

educação renovada, na qual a escola não fosse apenas um preparo para a vida em sociedade, mas a própria vivência de tempos e espaços de qualidade.

As influências da escola nova podem ser observados na concepção das escolas-classe e escolas-parque de Brasília, refletindo sua contribuição para a aprendizagem infantil e o desenvolvimento social. Algumas dessas escolas foram projetadas com espaços flexíveis, sem paredes fixas, permitindo a reorganização do ambiente conforme as atividades. Essa inovação arquitetônica alinhava-se tanto aos princípios modernos da pedagogia quanto aos preceitos da arquitetura, favorecendo a diversidade das práticas artísticas e a relação entre criatividade e espaço físico.

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais alto da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber. Por isto mesmo, a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes de casa, de família, de classe social e, por fim, de escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (Teixeira, 1977, p. 129).

Outro aspecto relevante foi a formação dos professores nas escolas-parque de Brasília. Para que a arte fosse um eixo central na experiência pedagógica, era essencial transformar a prática docente, abandonando métodos tradicionais. O educador não deveria ser visto apenas como um técnico, mas como alguém com uma visão humanista e sensível sobre a natureza humana. Teixeira também enfatizava a formação integral do professor, considerando-a indispensável para a consolidação do modelo educacional.

O projeto idealizado por Anísio Teixeira, baseado na integração entre escolas-classe e escolas-parque, tinha como objetivo ser implantado em todo o país. Funcionando em tempo integral para estudantes e professores, a proposta buscava reduzir desigualdades educacionais, combater a discriminação socioeconômica e garantir um ensino público de qualidade.

Diferentemente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na periferia de Salvador para atender crianças em situação de vulnerabilidade, em Brasília, as escolas-parque foram concebidas para oferecer as mesmas

oportunidades a todos, independentemente da classe social. Nessa perspectiva, a arte, aliada às atividades de lazer e esportes, era vista como uma ferramenta essencial na formação integral do indivíduo, preparando-o para a complexidade da sociedade moderna.

No contexto escolar compreendido como uma “comunidade socialmente integrada”, a criança se depararia com atividades de estudo, atividades de trabalho e de ação prática, atividades de expressão artística e de fruição do exercício de vida. “Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o *sportsman*, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz” (Teixeira, 1962, p. 26). Enfatizando uma visão de formação integral do indivíduo, alinhada com a educação democrática que contrasta com o ensino elitista da época, focando no desenvolvimento pleno do indivíduo para a participação ativa na sociedade.

Tais evidências configuram-se como marcas distintivas do programa pedagógico moderno, que superou o modelo tradicional limitado ao ensino rudimentar de alfabetização e cálculo básico (as quatro operações matemáticas), ampliando os objetivos e conteúdos da formação escolar.

Para Teixeira, as escolas-parque representavam um modelo capaz de transformar a educação brasileira. Ele defendia que a arte, como expressão natural da criatividade humana, deveria ser socialmente valorizada na escola, sem se restringir às elites (Wiggers, 2023).

O programa educacional em questão estruturava-se em sete eixos fundamentais, segundo Teixeira (1928) (i) bases teórico-conceituais; (ii) aproveitamento pedagógico do tempo livre - compreendendo espaços como sala de música, estúdio de arte e sala de leitura; (iii) cuidados com a saúde física - através de ginásio esportivo e momentos de recreação; (iv) socialização das atividades escolares - realizadas no auditório; (v) orientação vocacional; (vi) ensino das ciências; e (vii) atividades complementares - incluindo biblioteca e refeitório.

Como bem observa Duarte (1973), esse modelo inovador “sem substituir completamente o ensino tradicional dos 3 RR - ler, escrever e contar” (Duarte, 1973, p. 12-13), ministrado em sessões de uma hora e meia por período, com o mesmo docente, permitia o desenvolvimento integral da criança mediante a diversificação de atividades elementares, artísticas e técnicas. A instituição se caracterizava, de acordo com (Duarte, 1983), como um verdadeiro centro de extensão cultural para a

comunidade, integrando os migrantes de todo o país e de todas as classes sociais que se instalavam na nova capital. Essa abordagem multifacetada respondia efetivamente às exigências de um “projeto pedagógico alinhado com o contexto global de transformações aceleradas” (Rocha, 2011, p. 102), que Anísio Teixeira visionariamente buscava implementar no Brasil como base para a modernização educacional.

A primeira escola-parque de Brasília tornou-se um espaço fundamental na construção das narrativas sociais e culturais da cidade. Ao integrar diferentes costumes, origens e realidades socioeconômicas, promoveu o encontro entre culturas e o desenvolvimento de atividades artísticas. E com isso, Anísio Teixeira voltou a ser alvo de críticas das forças conservadoras. Em 1958, bispos católicos, receosos da concorrência entre escolas públicas e privadas religiosas, acusaram-no de extremismo e pediram sua exoneração do Inep ao presidente Juscelino Kubitschek, sem sucesso. Persistente em seus ideais, Teixeira, ao lado do antropólogo Darcy Ribeiro, ajudou a fundar a Universidade de Brasília (UnB) em 1961, tornando-se reitor entre 1962 e 1964. Com o golpe militar, foi afastado do cargo e deixou o país (Silva; Barreto, 2021, p. 44-45). Esse episódio ilustra como as forças políticas adversas podem dismantelar iniciativas educacionais progressivas e seus idealizadores. Ademais, ressalta a fragilidade das conquistas democráticas diante de rupturas autoritárias.

Ao longo de seus 40 anos de vida pública, Anísio Teixeira priorizou a democracia, tanto na escola quanto na sociedade. Sua visão singular, expressa em obras e ações, o distinguia de outros intelectuais. As escolas construídas por ele, no Rio de Janeiro e em Salvador, foram centros de educação popular, promovendo a participação estudantil e a comunicação interativa. “[...] as construções escolares que edificou, tanto no Rio de Janeiro, quanto em Salvador, foram palco de uma expansão regulada tanto das atividades dos estudantes, quanto da sua comunicação interativa” (Nunes, 2000, p. 162). Os espaços de aprendizado foram ampliados e diversificados, buscando uma expandir a educação democrática.

A escola idealizada por Anísio Teixeira rompia com padrões tradicionais, promovendo um aprendizado baseado na vida em comunidade, na experimentação e na interação social. Como apontam Mendonça *et al.* (2006, p. 108), essa proposta considerava a diversidade e a necessidade de um ensino ativo e progressiva, alinhado às transformações educacionais que se difundiam mundialmente. Para Teixeira, uma

escola inovadora deveria ser dinâmica, prática e voltada para a realidade dos estudantes.

Anísio Teixeira deixou um legado para a educação brasileira. Inspirado em pensadores como John Dewey, suas ideias centram-se em alinhar teoria e prática, garantindo que a escola fosse mais do que um espaço de instrução: ele a via como um ambiente de desenvolvimento social abrangente.

As Escolas-Parque representaram essa visão ao oferecer um ensino dinâmico e acessível, no qual os estudantes pudessem aprender não apenas conteúdos formais, mas também artes, ofícios e habilidades para a vida em comunidade. Ao transformar a escola pública em um espaço acolhedor e eficiente, Teixeira reafirmou seu compromisso com a democratização do ensino e a promoção da igualdade de oportunidades.

A relação entre escola, democracia e formação integral era uma das perspectivas de seu pensamento. Para Teixeira, uma sociedade verdadeiramente democrática só pode existir se todos tiverem acesso a uma educação de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e participativos.

A escola, nesse sentido, não deveria apenas transmitir conhecimento, mas preparar os estudantes para a vida em sociedade, incentivando a cooperação, o pensamento reflexivo e a cidadania ativa. Esse ideal dialoga diretamente com Dewey, que via a escola como o principal espaço para o desenvolvimento da democracia e da justiça social.

O impacto de suas ideias vai além da estrutura escolar. Como ressaltam Henning (2010; 2015) e Nunes (2007), sua obra permanece atual, oferecendo reflexões essenciais sobre os desafios educacionais do Brasil. Seu pensamento reforça a necessidade de uma escola pública de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos e autônomos, comprometidos com o progresso social.

As Escolas-Parque simbolizam a força dessa proposta, conciliando tradição e inovação para preparar indivíduos para um mundo em constante transformação. Seu impacto inicial na Bahia e posterior abrangência nacional, incluindo Brasília, demonstram que Anísio Teixeira não apenas sonhou com uma educação mais justa, mas lançou bases concretas para sua realização. A busca pela qualidade do ensino e a democratização do acesso à escola pública como fundamento da educação democrática, permanecem como ideais ainda a serem alcançados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender como as ideias e ações de Teixeira, mudaram os rumos da educação pública no Brasil, explorando a fundo sua visão sobre a educação democrática e seu impacto na realidade escolar brasileira.

A escolha de Anísio Teixeira como objeto de estudo se justifica pela relevância e atualidade de suas ideias, que continuam a inspirar debates e práticas educacionais no Brasil. Teixeira foi um defensor incansável da escola pública como instrumento de democratização do ensino e de transformação social, acreditando que a educação era a chave para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua visão de educação democrática, inspirada nas ideias de John Dewey, buscava romper com o elitismo e a exclusão presentes no sistema educacional brasileiro, propondo um modelo de escola que valorizasse a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A pesquisa realizou uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de selecionar e analisar as pesquisas mais recentes disponíveis sobre Anísio Teixeira. Essa análise permitiu identificar lacunas e a necessidade de revisitar a obra de Teixeira para fortalecer as escolas democráticas no Brasil. Adotando uma metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico, utilizamos as obras de Anísio Teixeira como fontes primárias. Para aprofundar a análise, recorreremos também às obras de John Dewey, considerado o maior inspirador de Teixeira, e a comentadores que dialogam com a linha teórica adotada. A análise das fontes revelou que Teixeira recorreu a diversas correntes de pensamento, como os fundamentos jesuíticos e o pragmatismo, sendo a filosofia de Dewey sua maior inspiração, construindo sua visão sobre a educação democrática.

O problema da pesquisa foi: como a educação democrática proposta por Anísio Teixeira contribuiu para a transformação da escola brasileira? Para responder a essa problemática, analisamos o contexto social, político e educacional em que Teixeira atuou e as suas contribuições para a educação brasileira.

Para aprofundar a análise, a pesquisa se propôs a alcançar os seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória de Anísio Teixeira na busca pela educação democrática; discutir a escola e educação na perspectiva de Anísio Teixeira e John Dewey; e evidenciar as ideias anísianas sobre a educação integral implementadas nas escolas-parque.

A análise revelou que Teixeira foi um educador visionário e um gestor público eficiente, que dedicou sua vida à luta pela democratização do ensino no Brasil. Teixeira e Dewey defendiam a escola pública como instrumento de transformação social, mas com nuances em suas abordagens. Dewey enfatizava a importância da experiência e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, enquanto Teixeira destacava a necessidade de um planejamento educacional e intencional para a construção de uma educação democrática.

Sobre a análise das ideias anisianas acerca da formação integral implantada nas escolas-parque, ficou evidente a importância da escola, que contempla não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o físico, o emocional e o social. As escolas-parque, idealizadas por Teixeira, foram um exemplo concreto de sua visão de educação integral, oferecendo aos estudantes um currículo diversificado e atividades extracurriculares que promoviam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Apesar dos avanços alcançados, a pesquisa também revelou os desafios e resistências enfrentados pelo educador em sua luta pela democratização do ensino. A oposição de setores conservadores da sociedade, a falta de recursos e as dificuldades de implementação de suas propostas foram alguns dos obstáculos que ele teve que superar.

John Dewey, com sua ênfase na experiência e na aprendizagem ativa, forneceu a Anísio Teixeira um arcabouço teórico essencial para suas propostas educacionais no Brasil. Além das obras de Teixeira e Dewey, recorreremos a comentadores que dialogam com a linha teórica adotada. Esses autores nos ajudaram a aprofundar o entendimento de que Anísio Teixeira dedicou sua vida à defesa da educação de qualidade. O educador compreendia que o papel da escola pública era fundamental na construção de uma sociedade justa e democrática, e acreditava que a capacidade de um sistema educacional se organizar e prosperar estava diretamente ligada à consciência político-social da população. Assim, aponta para uma perspectiva crítica sobre a função histórica da educação.

Teixeira afirma que, em sua origem e desenvolvimento, os sistemas educacionais não foram concebidos com a finalidade principal de dismantelar as hierarquias sociais existentes, mas sim, de alguma forma, reproduzi-las ou legitimá-las, “sem a intenção ou o propósito de preparar os indivíduos para quaisquer das classes existentes” (Teixeira, 2007, p. 59). Argumentava que a própria existência de

um sistema educacional robusto depende da percepção coletiva de que a escola é um instrumento de poder e emancipação social. Sem essa compreensão por parte do povo, a educação perde sua força como agente de transformação e não consegue se consolidar como uma base sólida para a democracia e a justiça social.

A partir dessas análises, percebemos que há um interesse em perpetuar as relações de poder, garantindo que um grupo seletivo mantenha o controle social. A educação escolar, nesse contexto, surge como um dos instrumentos utilizados para esse fim, pois pode retardar ou impedir o desenvolvimento intelectual e a capacidade crítica da vasta maioria da população brasileira. A compreensão sobre a dinâmica entre a educação e as relações de poder é essencial, embora esta pesquisa não se aprofunde em referenciais bibliográficos específicos sobre o capitalismo nem explore exaustivamente a relação entre o sistema capitalista e a realidade antidemocrática do Brasil.

Análises como essas nos levam a concluir que há um interesse velado em perpetuar as relações de poder, garantindo que um grupo pequeno e seletivo permaneça no controle. Constatamos que a educação escolar é um dos instrumentos utilizados para esse fim, pois, por meio dela, é possível retardar ou impedir o desenvolvimento intelectual e a capacidade crítica da maioria da população brasileira. Esse entendimento justifica a relação do sistema capitalista neoliberal com nossa pesquisa.

Diante desse cenário, emerge o questionamento sobre a esperança na educação, considerando que ela tem sido usada justamente como ferramenta para reproduzir a estratificação e polarização de classes, mantendo os desfavorecidos em uma condição de subordinação ao poder dos privilegiados.

Atualmente, soma-se a esse quadro o complicador da gestão governamental no poder, caracterizada por autoritarismo, militarismo e uma soberania conservadora, moldada por preconceitos em todas as esferas. É um governo que desrespeita o indivíduo e nega-lhe os direitos mínimos à dignidade humana, propagando uma educação voltada para a alienação, decorrente da vaidade e do luxo esbanjados por uma minoria elitizada e dominante.

Em conclusão, esta pesquisa reafirma o papel fundamental de Anísio Teixeira como um dos mais influentes educadores brasileiros do século XX. Sua contribuição para a transformação da escola brasileira é incontestável e de efeito duradouro. A sua

visão de formação integral permanece atual e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Buscamos evidenciar a concepção de Teixeira da escola pública como um espaço para a formação de cidadãos engajados socialmente, capazes de transformar a realidade. Sua crença na capacidade da educação democrática em promover a igualdade de oportunidades e a justiça social o levou a defender a universalização do ensino, a valorização docente e a criação das Escolas-Parque.

Após estudarmos a concepção de educação de Anísio Teixeira, concluímos que a escola deve ser um espaço de formação integral, onde o aprendizado fundamenta-se na experiência concreta do estudante, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Ademais, para que essa formação seja, de fato, um direito comum a todos, a escola precisa ser pública, garantindo acesso universal, igualdade de oportunidades a todos os indivíduos. A educação democrática defendida por Teixeira exige um ambiente escolar que estimule a reflexão, o diálogo e a experiência. Somente por meio de uma escola pública comprometida com a realidade social e cultural de seus estudantes será possível formar indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e responsável, contribuindo para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme nos aprofundamos na trajetória e o legado de Anísio Teixeira, buscamos evidenciar a coerência de suas ideias para a transformação da escola brasileira. A investigação realizada ao longo deste trabalho permitiu constatar que Teixeira não apenas formulou teorias sobre a educação brasileira, mas também as colocou em prática, como as Escolas-Parque, demonstrando um compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade.

A coerência entre teoria e prática manifestou-se ao longo da trajetória de Anísio Teixeira como educador, gestor e pensador da educação brasileira, evidenciando-se, conforme analisado neste estudo, na Assembleia Baiana de 1947, onde reafirmou suas convicções sobre a importância da escola pública. Com uma atuação pautada pela busca incessante da democratização do ensino, promoveu a igualdade de oportunidades e a formação integral dos estudantes.

Ao analisar a atuação de Teixeira, Florestan Fernandes (2002) destacou a importância da criação das Escolas-Parque, um exemplo concreto da visão de Teixeira sobre a educação democrática. Fernandes salientou que Teixeira, ao fundar as Escolas-Parque, buscava não apenas defender a qualidade do ensino, mas

também ampliar as oportunidades educacionais, tornando a escola pública a base da educação democrática.

A visão de educação democrática de Anísio Teixeira, que permeou toda a sua vida pública, permanece como um farol a iluminar as questões educacionais contemporâneas. Seu legado inspirador nos instiga a retomar o diálogo sobre a necessidade da educação democrática no Brasil, especialmente no fortalecimento da escola pública.

A figura de Teixeira, “um intelectual que não se distanciou do seu povo”, como define a Professora Carlota Boto (1996, p. 28), oferece uma perspectiva valiosa para a reflexão sobre os problemas educacionais do país. Suas ideias surgem e são postas nas mesas públicas e em outras mesas em momento de dura discussão de uma sociedade de classes. Continuar as leituras em Anísio significa compromisso com a escola pública para descortinar a possibilidade de uma outra educação, a educação da consciência, da formação do sujeito democrático de direito (Boto, 1996), na busca de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Em um contexto de crescentes desafios para a escola e a democracia, o legado de Teixeira se apresenta como um farol, iluminando o caminho para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos os brasileiros. Trazer Anísio Teixeira como análise de sua proposta de educação democrática no Brasil, não é mero exercício de nostalgia; é rearmar-se intelectualmente contra os projetos que esvaziam a educação pública nacional.

Nascimento (2009) aponta que, Anísio Teixeira fundamentou a educação básica na Bahia em três eixos principais: o currículo formal, a recreação e o trabalho. Como idealizador desse projeto de escola, Teixeira inseriu o trabalho para concretizar sua visão de transformar o ambiente escolar em uma réplica da sociedade. Seu objetivo era que a formação do indivíduo fosse pautada em situações reais da vida social.

Na teoria educacional anisiana, o trabalho funciona como preparação para a vida social, e não com uma abordagem de profissionalização ou meramente tecnicista. A atual ênfase no empreendedorismo como solução universal em certas propostas educacionais, ignora a complexidade do mercado de trabalho e desconsidera as desigualdades estruturais que impedem o acesso equitativo a oportunidades, inclusive às educacionais. Ao negligenciar o conhecimento e a cultura historicamente construídos, essa visão reduz a educação em um “negócio rendoso”, cujos conteúdos

e métodos, supostamente neutros, são direcionados a valores que atendem exclusivamente às demandas do mercado (Ferreira; Frigotto, 2019, p. 108). Assim, o mercado consolida-se como a instância avaliadora máxima, determinando os caminhos aos quais todos devem se submeter.

A educação contemporânea, frequentemente fragmentada e direcionada às demandas do sistema neoliberal, contribui para a precarização do trabalho formal e reforça a ideia de que todos devem se tornar empreendedores, independentemente de suas aptidões ou condições sociais. Diante desse cenário, torna-se essencial promover um modelo educacional que valorize trajetórias profissionais diversas e reconheça a importância de múltiplas formas de trabalho. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o sucesso não se limite à capacidade de empreender ou ao imediatismo profissional, mas reflita a contribuição consciente de cada indivíduo em sua área de atuação.

Nesse sentido, a educação democrática defendida por Anísio Teixeira mantém-se extremamente relevante. Seu legado nos convoca a rejeitar a interferência do Estado como regulador dos processos educacionais, a exigir financiamento adequado e a promover uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas. O educador nos instiga a buscar uma formação que contemple o indivíduo em sua integralidade, indo além da mera preparação para o mercado neoliberal. Diante dos constantes ataques aos direitos educacionais, sua obra nos lembra que a escola pública, democrática e de qualidade não é uma utopia – é uma urgência histórica.

Por isso, torna-se essencial a implementação de políticas públicas que consolidem a educação como um direito fundamental, garantindo que a escola cumpra plenamente seu papel social e cultural. Dessa forma, é necessário que a escola esteja integrada à realidade, funcionando como uma comunidade educativa em constante diálogo e ampliando a participação social. Afinal, como afirmava Anísio Teixeira (2007a), educação não é privilégio, mas é um direito de todos e um dever do Estado. Reconhecer essa premissa é essencial para assegurar que a escola pública ofereça oportunidades igualitárias de formação, permitindo que cada indivíduo desenvolva suas competências para uma participação ativa na vida social, econômica e cultural, fortalecendo a democracia e promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In*: ABREU, Jayme *et al.* **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1960. p. 4-68.
- ABREU, Waldir Ferreira de; NASCIMENTO, Ivany Pinto (org.). **Temas em educação brasileira**. Belém: RFB, 2023.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- BALESTRIN, Mariana; SPONCHIADO, Breno Antônio; SUDBRACK, Edite Maria. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 125-135, 2017. DOI: 10.14393/REP-2017-40525. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40525>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 25-39.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório Comissão Nacional da Verdade**. Recurso eletrônico. Brasília: CNV, 2015. Disponível em: https://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Comissao_da_Verdade.pdf. Acesso em 20 de maio 2025.
- BRITTO, Jader de Medeiros. **Anísio Teixeira: arquiteto da educação brasileira**. Conferência [abertura das comemorações do centenário de Anísio Teixeira realizado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 2, n. 40, nov. 1999.
- CABRAL, Maria Cristina Nunes; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Juan Mantovani e Anísio Teixeira: intelectuais da Escola Nova no Brasil e na Argentina. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 203-212, jan./jul. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647034/13922>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira**: a centralidade do trabalho docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/80366f83-2a70-4689-98bf-34ee1c452513/content>. Acesso em: 14 maio 2025.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a educação como “reconstrução da experiência”**: um possível diálogo com a educação contemporânea. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6853>. Acesso em: 14 maio 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; NHANOMBE, Armindo Armando. John Dewey e Paulo Freire: duas visões da educação. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 1, n. 1, p. 63-74, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i1.9>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COUTINHO, Afrânio. Pensando com a cabeça. In: ABREU *et al.* **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 106-170.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 86-154, maio/ago. 2001.

ALBUQUERQUE JUNIOR de, A. B.; ARAÚJO, A. C. U.; FERNANDES, K. L. C.; CARVALHO, M. L. D. O. S.; DE SOUZA, P. V. L.; ASNIS, V. Reverberações contemporâneas do método pedagógico *Ratio Studiorum*. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 7, p. e5345-e5345, 2024.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 5ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: uma introdução para a filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia Cooperativa**. In: FRANCO, Augusto; POGREBINSCHI Thamy. Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey (1927-1939). Tradução de Traduzca. Porto Alegre: Editora: Edipucrs, 2008.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 13, jan/jun. p. 151-160, 2000.

DUARTE, Hélio de Queiroz. **Escolas-classe, escola-parque**: uma experiência educacional. FAU/USP: São Paulo, 1973.

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte**: o caso Brasília. Brasília: Thesaurus, 1983.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 161-180, 2008.

FAVORETO, Aparecida. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. 1998. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

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. Brasília: ed. Senado Federal, p. 50-57, 2002.

FERNANDES, Keyse Martins; REIS, Joseni Pereira Meira. Ideias de Anísio Teixeira sobre educação e cultura em jornais do Alto Sertão da Bahia, na primeira metade do século XX. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023008, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1386. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1386>. Acesso em: 18 fev. 2025. Acesso em: 12 dez. 2024.

FERREIRA, Sonia Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. *Trabalho necessário*, Niterói, v. 17, n. 32, p. 88-113, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304>. Acesso em: 14 abr. 2025.

FERREIRA, Anderson Luiz; HENNING, Leoni Maria Padilha. Ensino de filosofia desde a infância: uma lição para a contemporaneidade. **Cadernos do NEFI**. ISSN:2237-289X. 2023. Disponível em: <https://www.ufpi.br/revistas-eletronicas-da-ufpi>. Acesso em: 8 jun. 2024.

FIALHO, Nadia Hage; OLIVEIRA, João Danilo Batista de. Anísio Teixeira, sistema de educação e democracia. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 43, e257567, 2022.

FONTANA, P.; KUHN, M.; ERMEL, T. de F. Formação professores e processo educativo: a Companhia de Jesus nos clássicos da educação brasileira. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 122, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43020/pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira 1959**. 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Helena Antipoff e Anísio Teixeira: diálogos no campo da História da Educação Especial no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-157>. Acesso em: 16 jul. 2024.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Fé na educação. Editora Segmento. **Revista Educação**. História da Pedagogia: John Dewey, São Paulo, v. 6, p. 54-63, dez. 2010.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Anísio Teixeira – em destaque. *In*. EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. 2015, Curitiba. **Anais**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18066_11282.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Anísio Teixeira e o “direito à educação” – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200033, 2022.

KILPATRICK, William Heard. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. **Teachers College Record**, New York, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918. Disponível em: <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgooq>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LEITE, Serarim. **Novas Páginas de História do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1965.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: Estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. e236819, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.236819>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MATOS, Fernanda de Oliveira. **Presença jesuíta no sertão da Bahia Instituto São Luiz Gonzaga / Caetité - 1912 a 1925**. 2016. Dissertação de Mestrado em educação e contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.cdi.uneb.br/site/wp->

content/uploads/2016/07/FERNANDA-DE-OLIVEIRA-MATOS.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro; SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. Vestígios memorialísticos de Anísio Teixeira: interlocuções com a educação jesuítica no início do século XX. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 227-251, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2024.

MATTOS, Sérgio Túlio Generoso de. **A noção de interesse na Escola Nova:** formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932. 2008. 107 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska. **História(s) da História da Educação**, v. 2, n. 8. Rio de Janeiro: UERJ: NEPHE/NIPHEI/LIEPHEI, apoio CNPq, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska *et al.*, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 107, abr. 2006.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas:** Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MORAIS, Lindberg Clemente de. **Ideário de Anísio Teixeira:** escola pública um projeto de nação. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. **Cognitio-Estudos**, v. 9, n. 2, p. 205 - 226, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: E.P.U., 1974.

NASCIMENTO, Edna M. Magalhães do. A influência do pragmatismo estadunidense na filosofia da educação de Anísio Teixeira: a dimensão político pedagógica na defesa da escola pública. **Cadernos do PET Filosofia**, v.7, n.13, p. 24-39, jan./jun. 2016.

NASCIMENTO, Gedeon Ribeiro. **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque:** simbologia de escola viva na comunidade do bairro da liberdade em Salvador-Bahia. 2009. 86 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Teologia, Faculdade Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154-157, maio. 2000.

NOGUEIRA, Douglas Rubens. **Programa de Pós-graduação em Educação, conhecimento e sociedade**. 2023. Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, 2023.

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

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 5-18, jan. 2001.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Larissa Santana de. **As escolas experimentais de Anísio Teixeira**: suas contribuições para a educação brasileira. 72 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira**: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Editora: Ed. Vozes, 2011.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 201-222, out. 2015.

PASNAU, Robert. Thomas Aquinas. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 2022, Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/aquinas/>. Acesso em: 23 maio. 2025.

PEDROSA, José Geraldo; SILVA, Reislá Suelen Oliveira. As viagens pedagógicas do jovem Anísio Teixeira à Europa (1925) e Estados Unidos da América (1927) e sua inclinação definitiva para a educação pública. **Educação Em Foco**, v. 23, n. 40, p. 153-173, 2020.

PESTILI, Ligia Cristina. **Educação profissional e tecnológica em Anísio Teixeira**. 2022. 142 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022.

PIAI, Maria Lima; HENNING, Leoni Padilha. A escola nova e os fundamentos sociais da transformação escolar. **Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la educación**, v.10, n. 5, p. 205-225, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726452>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 1970. Disponível em: https://resistir.info/livros/historia_economica_do_brasil.pdf

RIBEIRO, Darcy. Depoimento. *In: Anísio em movimento*. Brasília: Senado Federal, 2002. p. 66-67.

ROCHA, João Augusto de Lima. *et al. Anísio em movimento. A vida e as Lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador-Bahia, 2002.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. **Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935): Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho**. 2016. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura**: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**: Desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: EDUFBA, 2019.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Anísio Teixeira: de sinhozinho a maître penseur. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e-ISSN 2176-6681. e5461, 2023.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

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

SANDANO, Wilson; ATAÍDE, Sâmara Rodrigues de. Anísio Teixeira: Dom Quixote Nacional. **Quaestio Revista de Estudo em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 779-798, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3349>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SCHMIDT, Ireneu Aloísio. **Anísio Teixeira e sua Filosofia da Educação**, 2005. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Campus de São Luiz Gonzaga – São Luiz Gonzaga, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/253/463>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, João Batista da. **A moral científica como superação da moral tradicional na filosofia da educação em Anísio Teixeira**. 2017. 139 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses.; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (org.). **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; LiberLivro, 2016 - Romeras 2016.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública. 1924-64**. 2018. 597 f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13155/7517>. Acesso em 10 de mar. de 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.11, n. 29, p. 89-104, jul./ago.1947.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Descentralizar a educação, uma reforma que se impõe. Entrevista. **O Globo**. Rio de Janeiro, RJ, 7 de dezembro de 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 355 p. (Série Biblioteca Pedagógica Brasileira; 64).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957a.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Bases para a programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 28-46, jan./mar. 1957b.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. p. 78-84, 1959.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 71-92, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. p. 59-79, 1962.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação como experiência democrática para cooperação internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 102, abr./jun. 1966.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: Escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. edi. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Em Marcha Para a democracia**: à Margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A pedagogia de Dewey**: Vida e Educação. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1980.

VIANA FILHO, Luiz. A Religião nova. **Revista da Bahia**, n. 31, jul. 2000.

VIANA FILHO, Luiz. **Anísio Teixeira**: a polêmica da educação. 3. ed. São Paulo: ed. UNESP; Salvador: ed. UFBa, 2008.

VIANA FILHO, Luiz. **A Polêmica da Educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP/EDUFBA, 2009.

VIDAL, Diana (org.). **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (1929-1971). São Paulo: IEB; CDAPH-IFAN; USF, 2000.

VIEIRA, Elisabete de Souza. **Anísio Teixeira e a proposta de educação integral para a escola pública primária**. 2011. 42 f. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

WARDE, Mirian Jorge. Encantamentos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos em escritas de Anísio Teixeira. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 32, n. 1. 2006.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023.