



Educação
é da nossa conta

**CONSTRUÇÕES,
PALAVRAS E
PRODUTOS**



**VOL. 1
2022**

DIÁLOGOS COM ANÍSIO



EDUCAÇÃO É DA NOSSA CONTA

CONSTRUÇÕES, PALAVRAS E PRODUTOS

Vol. 1 - Diálogos com Anísio

Salvador
2022

1ª Coletânea de Documentos do *Projeto Educação é da Nossa Conta*, instituída por meio da Resolução Normativa TCE/BA nº 086, de 15 de dezembro de 2020.

Esta publicação está disponível para *download* gratuito no formato PDF. Acesse: <https://www.tce.ba.gov.br/files/flippingbook/Coletanea-Educao-vol1/index.html>

É permitida a reprodução dos textos e dos dados contidos na publicação, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Tribunal de Contas do Estado da Bahia ou do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia.

Tribunal de Contas do Estado da Bahia
© 2022 TCE/BA
Avenida 4, nº 495, Plataforma 5, Ed. Joaquim Batista Neves
Centro Administrativo da Bahia (CAB)
Salvador/Bahia - CEP: 41.745-002
E-mail: biblioteca@tce.ba.gov.br
Telefone: (71) 3115-4512 / 3115-4477 / 3115-4613

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B151 Bahia. Tribunal de Contas do Estado.
Educação é da Nossa Conta: construções, palavras e produtos /
Tribunal de Contas do Estado da Bahia; Tribunal de Contas dos
Municípios do Estado da Bahia. – Salvador: TCE/BA, 2022.
125 p. (v.1)
Conteúdo: v. 1. Diálogo com Anísio – v. 2. Gestão, Controle Interno
e Controle Social – v. 3. Controle Externo – v. 4. Produtos do Projeto.
ISSN 2764-5770
1. Política Educacional. 2. Controle Externo – Educação. 3. Controle
Interno – Educação. 4. Controle Social – Educação. I. Título.
CDU 37.014

Elaborada por Neuza Adorno Farias CRB-5/294

COMPOSIÇÃO DOS TRIBUNAIS DE CONTAS

Tribunal de Contas do Estado da Bahia

Presidente: Conselheiro Marcus Vinicius de Barros Presidio
Vice-presidente: Conselheiro Antonio Honorato de Castro Neto
Corregedor: Conselheiro Gildásio Penedo Filho
Conselheiro Pedro Henrique Lino de Souza
Conselheiro Inaldo da Paixão Santos Araújo
Conselheira Carolina Matos Alves Costa
Conselheiro João Evilásio Vasconcelos Bonfim

Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia

Presidente: Conselheiro Plínio Carneiro da Silva Filho
Vice-presidente: Conselheiro Raimundo Moreira
Corregedor: Conselheiro Fernando Vita
Conselheiro Francisco de Souza Andrade Netto
Conselheiro José Alfredo Rocha Dias
Conselheiro Mário Negromonte
Conselheiro Nelson Pellegrino

CONSELHO EDITORIAL

Carolina Costa (Presidente)
Aline Kazuko Sonobe
Gabriel Ferreira Fonseca
Iris Célia Azevedo Azi
Morgana Bellazzi de Oliveira
Murilo Mota Nunes
Roberto de Freitas Tenório de Albuquerque
Thaiz Braga
Vitor Maciel

EQUIPE TÉCNICA DO GABINETE

Thaiz Braga (Coordenadora)
Aline Kazuko Sonobe
Maria Aparecida Menezes
Nathalia Silva Nascimento
Orlando Rufino
Ticiania Carvalho

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Bianca Alves (ASCOM)
Jéssica Lavígnia (ASCOM)

DIAGRAMAÇÃO

Bianca Alves (ASCOM)

NORMALIZAÇÃO

Neuza Adorno Farias (GEBID)

REVISÃO DE LINGUAGEM

Cristiane Mary Vasconcelos Silva
Marcos Navarro (ASCOM)

IMAGENS DA CAPA

Freepik.com

LISTA DE SIGLAS

ABRACOM	Associação Brasileira dos Tribunais de Contas dos Municípios
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALBA	Assembleia Legislativa da Bahia
AMPCON	Associação Nacional do Ministério Público de Contas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATRICON	Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil
AUDICON	Associação Nacional dos Ministros e Conselheiros-Substitutos dos Tribunais de Contas
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CEDASC	Centro de Estudos e Desenvolvimento de Tecnologias para Auditoria
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CNPGC	Conselho Nacional de Procuradores-Gerais de Contas
CNPTC	Conselho Nacional de Presidentes dos Tribunais de Contas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONDEGE	Conselho Nacional das Defensoras e Defensores Públicos-Gerais
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
COPEDUC	Comissão Permanente de Educação
CTE-IRB	Comitê Técnico de Educação-Instituto Rui Barbosa
DCRM	Documento Curricular Referencial do Município
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAED	Fundo de Assistência Educacional
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FEE/BA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAEPE	Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IEGM	Índice de Efetividade da Gestão Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTOSAI	Organização Internacional das Entidades Fiscalizadoras Superiores
IPEM	Índice de Performance da Educação nos Municípios
IRCE	Inspetoria Regional de Controle Externo
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
JERP	Jogos Estudantis da Rede Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA	Lei Orçamentária Anual
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
NAMPPE	Núcleo de Acompanhamento e Monitoramento das Políticas Públicas da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBLP	Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PETE	Programa Estadual de Transporte Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSNP	Piso Salarial Nacional Profissional
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RREO	Relatório Resumido de Execução Orçamentária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEC	Secretaria da Educação
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN	Secretaria do Planejamento
SETRE	Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações
SICONFI	Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro
SIGA	Sistema Integrado de Gestão e Auditoria
SIMCAQ	Simulador de Custo-Aluno Qualidade
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

SJDHDS	Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUDESB	Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TBM	Taxa Bruta de Matrícula
TCE/BA	Tribunal de Contas do Estado da Bahia
TCM/BA	Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia
TCU	Tribunal de Contas da União
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
TLM	Taxa Líquida de Matrícula
UEE	Unidade Escolar Estadual
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPB	União dos Prefeitos da Bahia
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

SUMÁRIO

VOLUME 1 – Diálogos com Anísio

Apresentação..... 17

Poema “Chão da Escola”

Professora Mayanna Costa Martins 26

Depoimentos

Conselheiro Marcus Vinicius de Barros Presidio 31

Conselheiro Plínio Carneiro da Silva Filho 33

Conselheiro Gildásio Penedo Filho 35

Conselheiro Inaldo da Paixão Santos Araújo 37

Conselheiro João Evilásio Vasconcelos Bonfim 39

Conselheiro Cláudio Couto Terrão 41

Entrevistas

Thiago Alves 47

Dorinha Seabra Rezende 61

Artigos - DIÁLOGOS COM ANÍSIO

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO: UMA HOMENAGEM A ANÍSIO TEIXEIRA
Carlos Roberto Jamil Cury e Elenice Silva Ferreira 69

ANÍSIO TEIXEIRA: UMA INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DO EDUCADOR DA DEMOCRACIA
Juliano Matos 109

VOLUME 2 – Gestão, Controle Interno e Controle Social

VOLUME 3 – Controle Externo

VOLUME 4 – Produtos do Projeto



Intervenção artística sobre fotografia da apresentação de capoeira dos jovens do Projeto Axé no II Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2018)
Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA







Coreografia Bangulê. Intervenção artística sobre fotografia da apresentação do grupo de dança do Projeto Axé no III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2020)
Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA





APRE

SEN

APRESENTAÇÃO

TA

CÃO





Carolina Matos Alves Costa

Conselheira
Tribunal de Contas
do Estado da Bahia

Com renovada satisfação, apresento a todos vocês a primeira coletânea do Projeto de Fiscalização *Educação é da Nossa Conta*. Este projeto propôs desenvolver um planejamento de ações de fiscalização do setor educacional do estado da Bahia, uma das prerrogativas dos Tribunais de Contas. Ao longo dos cinco primeiros anos de existência, atividades significativas saíram do “papel”. Essas atividades foram pensadas e materializadas com o intuito de aproximar a gestão das Casas de Controle baianas aos jurisdicionados e às comunidades, em especial das entidades e órgãos que atuam direta ou indiretamente com Educação, posicionamento que, além de diversificar ações, potencializa os resultados.

Intitulada de **Construções, Palavras e Produtos**, a publicação revela o quanto exitosa é a trajetória do projeto (instituído pela Resolução 082/2017). Está estruturada em quatro volumes: *Diálogos com Anísio*; *Gestão, Controle Interno e Controle Social*; *Controle Externo e Produtos do Projeto*. A obra oferece – por meio de artigos, depoimentos, entrevistas e relatos de experiências – reflexões e aprendizados sobre a educação baiana e brasileira.

O primeiro volume - *Diálogos com Anísio* - compõe-se de dois artigos: *A Educação como Direito e o Direito à Educação Democrática como Princípio: Uma Homenagem a Anísio Teixeira*, dos professores Carlos Alberto Jamil



Cury e Elenice Silva Ferreira; *Anísio Teixeira: uma Introdução ao Pensamento do Educador da Democracia*, de Juliano Matos. Nestes, os autores introduzem o leitor na trajetória do importante educador baiano, sua atuação em nosso país e nos Estados Unidos, com ênfase em sua luta pela implantação de projetos relevantes por uma educação de qualidade, igualitária e inclusiva.

O segundo volume – *Gestão, Controle Interno e Controle Social* - reúne os artigos: *O Destaque Educacional do Município de Licínio de Almeida e a História de Sucesso da Escola Municipal Pingo de Gente: Como é Possível uma Educação de Qualidade para Todos?* de Matildes Pachêco Barbosa Freire e Karla Mychely Teles de Miranda Santana; *Plano Estadual de Educação da Bahia 2016/2026: Monitoramento e Perspectivas no Meio Caminho de sua Implementação*, de Maria Couto Cunha e Jean Mário Araújo Costa; *O Regime de (Falta) de Colaboração e o Financiamento da Educação no Brasil*, de José Marcelino de Rezende Pinto; *A Gestão e o Planejamento Educacional de Sistemas Municipais de Ensino, na Bahia, diante dos Desafios de Garantir o Direito à Educação em Tempos de Pandemia*, de Moacir Borges Freitas, Maria Couto Cunha e Alessandra Santos de Assis; e *O Custo Aluno Qualidade (CAQ) na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (PNE): um Novo Regime Jurídico para a Realização do Padrão de Qualidade do Ensino*, de Salomão Barros Ximenes. Estes textos trazem análises críticas e técnicas que fomentam debates sobre: uma prática educacional pautada em projetos através da gestão em rede e gestão democrática que atendem às diversidades dos educandos; os indicadores das metas do Plano Estadual de Educação da Bahia 2016/2026 (PEE-BA); complexidades e desafios do financiamento educacional brasileiro; o enfrentamento da Pandemia da Covid-19 e os impactos na gestão e implementação dos Planos Municipais de Educação (PME); e um estudo sobre as estratégias do atual PNE sobre o CAQ.

Em *Controle Externo* - terceiro volume da série, os textos apontam questões cruciais relativas: às funções dos Tribunais de Contas em consonância com o Plano Nacional de Educação; à ressignificação do dever de gasto mínimo em educação; e à análise da confluência entre os planos nacional e estadual de educação, a partir da observação da estrutura e características do PEE do Estado da Bahia. Estas discussões são desenvolvidas nos artigos: Planos de Educação:



a Atuação Indutora dos Tribunais de Contas para sua Concretização, de Cezar Miola; *Controle Qualitativo da Aplicação dos Recursos Educacionais Conforme o Cumprimento Tempestivo das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE)*, de Élide Graziane Pinto; e *Políticas Públicas em Educação: uma Análise da Compatibilidade entre o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação da Bahia* de Thaiz Silveira Braga.

E, em seu quarto e último volume - *Produtos do Projeto*, a coletânea brinda-nos com ações educacionais relevantes, apresentando relatos de experiência que mostram os processos, os êxitos e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que agem no Controle Externo. São os artigos: *Projeto “Educação é da Nossa Conta”: Cinco Anos de Atuação*, de Carolina Matos Alves Costa, Maria Aparecida Silva de Menezes e Mariana Santos Coutinho da Silva; *Projeto Educação é da Nossa Conta e as Inovações nas Atividades da Quinta Coordenadoria de Controle Externo*, de Israel Santos de Jesus; e *Inovações na Fiscalização da Educação no TCM/BA*, de Alex Aleluia, Bartolomeu Barros Lordelo Júnior, José Aurelino Costa, Jumara Novaes Sotto Maior e Maíra Oliveira Noronha

As discussões e os resultados apresentados nesta publicação buscam descortinar uma atuação comprometida do Tribunal de Contas do Estado da Bahia e do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia, em consonância com os princípios da democracia, da igualdade, da diversidade e da transparência, que caracterizam a nossa sociedade. Para além da simples observação das formas como os recursos públicos são revertidos para promover o desenvolvimento da sociedade, evidencia-se uma preocupação com a qualidade da educação no estado e no país.

Construções, Palavras e Produtos não pretende estabelecer-se por um caráter apolítico nem pretende esgotar as possibilidades de atuação. Busca fomentar debates críticos sobre as práticas educacionais baianas, acompanhando o “caminhar” do grande educador Anísio Teixeira, valendo-se de suas ideias já bastante inovadoras para a época, permanecendo até hoje relevantes, mas também observando a necessidade de mudar a triste realidade atual do Estado da Bahia, e do Brasil.



Trata-se de uma vontade de contribuir para, se não resolver definitivamente, pensar em soluções possíveis para problemas históricos, como a evasão escolar, a formação deficitária, os altos índices de reprovação e as práticas que acabam por **expulsar** as crianças, adolescentes e adultos das escolas, a partir da compreensão das dificuldades que se impõem para educadores e educandos.

Com a certeza de que há um imenso fosso nessa área crucial para toda sociedade, não há aqui a pretensão de acreditar em respostas prontas e definitivas, porém tenho a convicção de que é possível realizar algumas práticas. Não é um caminho fácil de percorrer, são muitos os desafios, como são muitos os obstáculos. Cada passo, então, torna-se fundamental.

Evocar ações em prol da educação brasileira não se encerra, necessitamos dar continuidade a atividades sérias e comprometidas. É inafastável compreender as dinâmicas ambientais, culturais, políticas e sociais, considerando as transformações que se operam na realidade e a responsabilidade de cada um nesse processo. É preciso pelos princípios de democracia, de respeito à diversidade, de igualdade e transparência, assumindo os compromissos que nos ensinou o mestre Anísio Teixeira e todas/os que lutaram e continuando agindo por uma educação de qualidade. Por isso, conclamo: educação é da nossa conta. ”



Coreografia Bangulê. Intervenção artística sobre fotografias da apresentação do grupo Axé no III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2020)

Foto: Thaiz Braga - TCE/BA





Intervenção artística sobre fotografia da apresentação da Orquestra Santo Antônio no I Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2017)

Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA





Chão da escola

Acabou o gás

Não tem como cozinhar

Biscoito água e sal sem nada para molhar

Uma banana e uma laranja

Essa sem descascar

Pró! Olha o ventilador!

Fumaça preta, fedor de queimado e chamas saindo do motor.

Ainda bem que a P2 faltou, assim eu pude deslocar meus 35 alunos para a sala do 5º ano A

Mas ela faltou por motivo de doença

Provavelmente somatizada pelo cansaço, por todas as turmas que tem que passar,

Ou pelo medo do pó branco que apareceu em um saquinho na sala de aula da turma que tem que acelerar.

Meus alunos não têm farda e eu não tenho sala para trabalhar.

Visito todas, arrasto carteiras e mesas, no início e no final. Assim dá.

Pró! Estou com sede.

Menino, você sabia que não tinha água, porque não trouxe sua garrafinha?

Eu trouxe pró, mas já acabou.

Já sei! Vou lá fora pegar.

Lá fora onde, menino?





Na torneira, tem água que vem da rua.

O que fazer? O que falar?

Pró, e o teatro?

Vamos dançar?

Não sei menina, não tem ônibus para levar.

Então fazemos uma feira, com material reciclado para vender (sugestão da aluna).

Não é assim que funciona, mas vou tentar...

Nem vou falar das ADIs, que não tem

Nem vou falar da falta d'água

Nem da falta de papel para “xerocar”

E tem que alfabetizar

Nem vou falar da quentura

Nem das paredes escuras

Nem do telhado desforrado que faz pingueira quando chove

E tem que alfabetizar

E o tempo passa

E as crianças dançam

Na arte e na vida

Por mais quanto tempo irá continuar?

Poema de Mayanna Costa Martins

Professora de Dança da Escola Municipal Acelino Maximiano da Encarnação e

Escola Municipal Maria Constança.

GRE Cabula





Intervenção artística sobre fotografia da apresentação do Coral da Escola de Música VanMusic no III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2020)
Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA





DE
POI
MEN
TOS.

DEPOIMENTOS





Marcus Vinicius de Barros Presidio

Conselheiro-presidente
Tribunal de Contas
do Estado da Bahia

Como Entidade do Controle Externo, o Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA) ocupa-se da fiscalização dos mais diversos setores de atuação da Administração Pública, de modo a garantir a diligente prestação do serviço público ao cidadão.

A educação, enquanto serviço público, notabiliza-se nesse espectro, não apenas porque é um direito social esculpido na Constituição e integrante do mínimo existencial, como também porque ela permite o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas nuances, sobretudo diante da necessidade do desenvolvimento das competências pessoais em um mundo globalizado e informatizado.

Em face desse desafio, o TCE/BA adotou, como ação estratégica coordenada pela Conselheira Carolina Costa, o *Projeto Educação é da Nossa Conta*, dedicado a verificar o nível de cumprimento do alcance das metas definidas nos planos nacional e estadual de educação.

Nesse sentido, o Tribunal tem capitaneado diversas auditorias criteriosamente desenvolvidas para avaliar a regularidade na aplicação dos recursos públicos e no cumprimento das disposições pertinentes aos planos citados. Tais iniciativas auditoriais foram executadas, inclusive, em pleno pe-



ríodo pandêmico, examinando, dentre outros aspectos, a implementação dos protocolos de biossegurança por parte das unidades escolares, com o intuito de assegurar um retorno adequado às aulas presenciais do corpo discente, docente e colaboradores.

O TCE/BA também realizou, no último ano, um plano de capacitação com o objetivo de promover o aprimoramento da gestão pública estadual na educação, como as jornadas técnicas voltadas ao público externo, aproximando a sociedade baiana de temáticas como financiamento desse setor no contexto da pandemia, bem como um curso de indicadores e seu uso no monitoramento e avaliação de políticas públicas.

Ao agir, institucionalmente, na fiscalização da prestação do serviço público educacional, a partir de uma perspectiva firmada no Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas, diretrizes e estratégias, este Órgão de Controle reafirma suas competências constitucionais e seu compromisso em induzir a melhoria na qualidade do ensino, e questões correlatas, no Estado da Bahia.





Plínio Carneiro da Silva Filho

Conselheiro-presidente
Tribunal de Contas dos Municípios
do Estado da Bahia

A relevância da política educacional para o desenvolvimento do país orienta as ações de controle dos Tribunais de Contas, visando à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade em educação.

O *Projeto Educação é da Nossa Conta*, parceria entre o TCM/BA e o TCE/BA, induz a articulação das duas Cortes no exercício da função prevista na Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e redefiniu a atuação do Controle com o objetivo de fomentar a garantia do direito à educação pública de qualidade.

Desta aliança surgem iniciativas como os seminários anuais Educação é da Nossa Conta, promovidos pelos dois Tribunais de Contas baianos, que reúnem representantes de diversos segmentos da área, fomentando reflexões no âmbito da boa governança da educação pública e fortalecendo a atuação do Controle Externo nesta temática. A criação do Índice de Performance da Educação nos Municípios (IPEM), contemplando aspectos da educação pública municipal e estadual, configura-se como um indicador para uso dos gestores, do controle social e do próprio controle externo.



No âmbito da fiscalização da educação, o TCM/BA, buscando o zelo pela qualidade dos gastos públicos e o fomento do controle social, incluiu-se no relatório das contas anuais, tópico específico sobre o desempenho dos municípios no resultado do Ideb e sobre o cumprimento do piso nacional do magistério, pontos referentes a metas do PNE. Foram ainda realizadas duas auditorias temáticas em educação: em 2018 com foco em transporte escolar, e em 2020 com foco no cumprimento do piso e na formação continuada dos professores. Foram realizados ainda, nos anos de 2019, 2020 e 2021, estudos em parceria com o Comitê Técnico de Educação (CTE), do Instituto Rui Barbosa (IRB), com o objetivo de identificar boas práticas nos municípios baianos, inclusive no contexto da pandemia.

A relevância da articulação entre o Controle Externo e as instâncias de Controle Social das Políticas Públicas norteou o Termo de Cooperação TCM/BA e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BA), firmado em 2020. Essa iniciativa se constitui em forma de contribuir com o funcionamento regular e autônomo dos Conselhos, para que lhes sejam garantidas condições previstas na legislação.

Neste sentido, a experiência inovadora do *Projeto Educação é da Nossa Conta* busca contribuir com a melhoria da gestão da educação pública, o fortalecimento da gestão democrática e a oferta de informações que contribuam de forma efetiva para o controle social. ”





Gildásio Penedo Filho

Conselheiro
Tribunal de Contas
do Estado da Bahia

A sociedade moderna tem ampliado e sofisticado os seus anseios por serviços públicos de qualidade e em oferta compatível com as demandas, além de exigir mais transparência na atuação governamental e também dos órgãos de controle, cuja ação primordial é a de atentar para a correta, eficiente e eficaz aplicação dos recursos.

Com essa perspectiva, a fiscalização das ações na área da educação assume relevância substancial, considerando-se não apenas as circunstâncias do momento presente, mas o efeito futuro que seus resultados podem proporcionar para o desenvolvimento da sociedade e para assegurar a competitividade do país e de cada ente federativo perante a comunidade das nações.

Nesse contexto, em nosso Tribunal de Contas do Estado da Bahia, o *Projeto Educação é da Nossa Conta*, liderado pela nobre Conselheira Carolina Costa, tem apresentado resultados auspiciosos e cumprido com sua função de catalisar os debates e promover as ações necessárias no ambiente governamental, tanto em âmbito estadual quanto nacional.

Entre as diversas ações promovidas pelo TCE/BA, faço questão de destacar o I e o III Seminários Educação é da Nossa Conta, realizados respectivamente em 2017 e 2020. Esses eventos tiveram o mérito de reunir os maiores



especialistas em educação do nosso país. Os debates promovidos e o conteúdo produzido, certamente, indicaram perspectivas para a educação e o seu melhor controle no Brasil.

Além desses eventos, também destaco ações mais específicas de controle e de transparência que se originaram em nosso Tribunal de Contas no âmbito do *Projeto Educação é da Nossa Conta*. Com efeito, houve um esforço para a realização de auditorias mais relevantes nas ações estaduais de educação e no acompanhamento das metas dos planos nacional e estadual de educação.

Merecem ainda destaques outras ações que realizamos, como a implantação de um módulo para acompanhamento das despesas com educação no Sistema Mirante e a disponibilização de um portal específico para a divulgação das informações do *Projeto Educação é da Nossa Conta*.

Enfim, a concentração de esforços sobre os temas mais relevantes para a sociedade, com o olhar voltado para o reforço da qualidade dos serviços públicos, deve ser tido como o maior propósito para os que exercem o controle público em nosso país, sobretudo para os Tribunais de Contas. Sem perder de vista questões de base, como a regularidade dos gastos e o combate à corrupção, deve-se ressaltar que as políticas públicas não podem prescindir da preocupação pela excelência dos serviços oferecidos para a população.

Portanto, o que gestores e controladores públicos devem estimular é uma refundação do modelo de atuação estatal, promovendo o envolvimento dos atores e instituições públicas e privadas que melhor possam contribuir para cada tema, com o indispensável sincronismo entre o diálogo institucional e a ação da cidadania na busca do bem comum.





Inaldo da Paixão Santos Araújo

Conselheiro
Tribunal de Contas
do Estado da Bahia

Servir por tantos anos ao Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA) sempre foi e sempre será um motivo de grande orgulho para mim.

Além de ser uma instituição séria e de escol, a Corte de Contas da Bahia, apesar de centenária, ainda nos surpreende com projetos inovadores e relevantes para a sociedade.

Entre esses projetos está o Plano de Fiscalização da Educação, sabiamente denominado “Educação é da Nossa Conta”, criado em 2017 e que, desde então, segue fazendo a sua história e mostrando a que veio, reforçando, dia após dia, a sua importância, tendo como grande parceiro o Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia (TCM/BA).

Posso dizer que tive o privilégio de conhecer o projeto logo no seu início e de participar do seu seminário de lançamento, realizado em 1º/09/2017. Na condição de Presidente do TCE/BA à época, pude proferir o discurso de abertura do citado seminário, salientando o quanto a educação é importante, não apenas para o desenvolvimento do país, mas também para cada indivíduo em si.



Ressaltei, na ocasião, que a questão do controle é essencial para que os recursos destinados à Educação não se percam pelos descaminhos da corrupção ou do desperdício, fazendo com que se cumpra o objetivo primordial de contribuir para o desenvolvimento dos nossos jovens.

Obviamente que, no âmbito do TCE/BA, a Educação, com letra maiúscula mesmo, sempre foi prioridade. O “Educação é da Nossa Conta”, no entanto, trouxe um viés novo e mais abrangente para a abordagem a ser dada a partir das suas dimensões propostas. Tendo a auditoria como base, o Plano de Fiscalização prioriza também o planejamento, as tecnologias da informática, a formação, a capacitação, a divulgação e o controle social.

Das prioridades mencionadas, além da auditoria, que é o nosso foco, destaco o papel do controle social. Isso porque o “Educação é da Nossa Conta” trouxe positivamente uma relação com a sociedade, possibilitando a escuta dos envolvidos e também a sua conscientização. Um indivíduo bem informado é a base para o sucesso, e creio que esse foi o grande diferencial para o alcance do resultado almejado.

Assim, todos os envolvidos são beneficiados, tanto quem fiscaliza quanto quem é fiscalizado, e pode melhorar a proficiência no seu campo de atuação. Parabênz, portanto, o TCE/BA, o TCM/BA, os Educandos, os Educadores e toda a Sociedade Baiana. E como “quanto mais a gente ensina, mais aprende o que ensinou”, a Educação é da nossa conta sim e, por assim ser, dela sempre serei um defensor. ”





João Evilásio Vasconcelos Bonfim

Conselheiro
Tribunal de Contas
do Estado da Bahia

Sinto-me honrado e enaltecido com o convite de participar da construção da 1ª Edição da Coletânea de Documentos do *Projeto Educação é da Nossa Conta*.

Sou testemunha de quanto o Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA) e o Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia (TCM/BA) têm envidado esforços para aprimorar o controle realizado no âmbito da fiscalização do cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE/BA), zelando pela qualidade do gasto público nesta área tão relevante e sensível.

O exitoso *Projeto Educação é da Nossa Conta* é um exemplo disso. Ele possui oito dimensões, sendo uma delas, especificamente, a atividade finalística dos Tribunais de Contas.

Neste particular, eu destaco a importância do Projeto para as auditorias realizadas na área da educação, especialmente no que tange à avaliação das políticas públicas, tema que ainda precisa ser muito desenvolvido, mas que tem avançado na concepção de critérios com ênfase mais qualitativa do que quantitativa, o que é louvável por consubstanciar uma forma de se medir a eficiência do serviço prestado ao cidadão.



Escrevo esse depoimento com a certeza de que esta Coletânea é um produto que contribuirá muito para o registro sistematizado e o acesso das informações produzidas no âmbito do *Projeto Educação é de Nossa Conta*, preservando a memória das duas Casas de Controle.

Assim, eu aplaudo o *Projeto Educação é da Nossa Conta* e recomendo que outros Tribunais de Contas se inspirem nessa experiência exitosa. Sugiro, também, que pensem em desenvolver outros projetos semelhantes, que possam abranger outras áreas. Afinal, e apenas a título de exemplo, a pandemia Covid-19 serviu para deixar bem claro aos olhos e aos corações de todos que a saúde também é da nossa conta.

Que venham outros Projetos como esse e outras Coletâneas como esta! Contem comigo e com o meu Gabinete. ”





Cláudio Couto Terrão

Conselheiro
Tribunal de Contas
do Estado de Minas Gerais

Não há tema mais importante e oportuno na atualidade do que a educação pública em nosso país. E, reconhecendo como missão constitucional do Tribunal de Contas a função de controle da concretização dos direitos fundamentais, há de se destacar sua atuação quanto a esse específico direito social.

Esse papel tem sido desenvolvido com maestria tanto pelo Tribunal de Contas do Estado da Bahia, por meio do *Projeto Educação é da Nossa Conta*, instituído pela Resolução Normativa do TCE/BA nº 82, de 13/07/2017, quanto pelo Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia.

Essa grandiosa ação estabeleceu o controle externo da aplicação dos recursos públicos destinados à educação como prioridade de fiscalização anual nos planos estratégicos de ambas as Cortes de Contas. Merece reconhecimento a concepção orquestrada pelos tribunais baianos que, atuando de maneira proativa e planejada, elegeram a política de educação como área prioritária ao controle externo. Tal modelo de atuação, reconhecendo a educação pública como política de Estado, passou a garantir, por meio de diversas normas internas, um controle perene e especializado, que permeia e ultrapassa as gestões governamentais transitórias.



Além disso, trata-se de projeto construído e executado de forma inovadora, dialógica e coletiva, chamando à participação os gestores públicos desde o início de sua concepção, o que certamente pôde garantir maior envolvimento de todos os setores atuantes nessa fundamental política pública, contribuindo para o seu sucesso.

Também, destaco a realização de ações de formação permanentes e diferidas ao longo do tempo, que contaram com a participação de variados atores essenciais para o sucesso da educação pública, a exemplo do III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta, oportunidade em que os tribunais baianos, generosamente, compartilharam com outros tribunais e com a sociedade suas boas práticas, sucessos e aprendizagens relacionados à temática. Na ocasião foram tratados assuntos relevantíssimos no âmbito desse direito social, como o financiamento da educação e o novo pacto federativo, a ausência de um sistema nacional de educação e os impactos na articulação entre os sistemas de ensino, dentre outros.

Ressalto, por fim, minha enorme alegria pessoal, como entusiasta da educação que sou, ao assistir a esses dois importantes tribunais (TCE/BA e TCM/BA) empreendendo parceria com o tribunal mineiro, em um profícuo diálogo que garantiu, inclusive, o compartilhamento e a disseminação do App *Na Ponta do Lápis*, como mais um instrumento à disposição da gestão pública e da sociedade a colaborar na concretização desse direito social fundamental.

Em termos de educação pública, há muito a ser feito, não há dúvidas. Por isso a importância e a necessidade de se disseminarem ações de sucesso como as que estão compreendidas no âmbito do *Projeto Educação é da Nossa Conta*. São iniciativas como essas que nos fazem permanecer motivados, esperando-nos enquanto cidadãos, e mais ainda enquanto servidores públicos, conscientes que somos de nossa fundamental função, no atuar diário e permanente, nessa luta consistente em defesa de uma educação pública de qualidade em nosso país. ”





Intervenção artística sobre fotografia da apresentação do grupo Sarauzinho da Calu no III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2020)
Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA





Coreografia Caminhos. Intervenção artística sobre fotografia da apresentação do grupo de dança do Projeto Axé no II Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2018)
Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA





ENTREVISTAS



FINANCIAMENTO PÚBLICO ADEQUADO É CONDIÇÃO BASILAR PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Entrevista com Thiago Alves*

RESUMO

O Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ) faz projeções do orçamento educacional a partir de parâmetros de qualidade coerentes com princípio constitucional e legislações educacionais e visam garantir a igualdade de oportunidades nas dimensões de acesso, permanência (condições de oferta) e aprendizagem, além de atuar sobre as desigualdades. Defende-se que recursos financeiros em montante adequado é condição basilar para assegurar o direito à educação de qualidade nas escolas públicas. Desenvolvido pelos grupos de pesquisas interdisciplinares da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) está disponibilizado em www.simcaq.c3sl.ufpr.br/ e destina-se a todos os atores interessados na política pública de financiamento educacional.

* Doutor em Administração pela FEA/USP. Professor da Face/UFG. Pesquisador e coordenador do Laboratório de Dados Educacionais – grupo de pesquisa que desenvolveu o SimCAQ.

Entrevista realizada em 13 de outubro de 2021 para a 1ª Coletânea do *Projeto Educação é da Nossa Conta*.



O que é o SimCAQ? E como surgiu a ideia da construção do simulador?

[TA] O SimCAQ é um simulador de Custo-Aluno Qualidade (CAQ) que permite aos gestores educacionais, aos profissionais de Educação, à sociedade civil, ao Legislativo, aos órgãos de controle, ou seja, a todos os atores interessados na política pública de financiamento educacional realizar a projeção do orçamento (simulação de quanto custa a Educação), a partir de parâmetros de qualidade, em parâmetros palpáveis e objetivos, para que possa dimensionar o investimento em Educação.

A ideia do simulador parte do reconhecimento da importante proposta do CAQ. Sua construção nasce em 2008, tendo por referência a publicação do livro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2007, de autoria dos professores José Marcelino de Rezende Pinto e Denise Carreira. Naquele livro ficou sistematizada toda a contribuição que a Campanha já tinha começado por volta de 2001/2002, trazendo a concepção geral e estimando valores nacionais.

Conhecemos a publicação no final de 2007 para 2008 e entendemos que essa concepção é fundamental, todavia precisávamos ter uma ferramenta que calculasse o impacto em cada realidade educacional. De modo que, a partir das ideias do CAQ, pudéssemos ter uma ferramenta computacional, para que cada município, cada localidade do país pudesse entender, concretamente, quanto a sua localidade, aplicando o CAQ, precisaria em termos de investimentos.

Desse modo, a ideia do SimCAQ nasce do reconhecimento da importância do conceito de custo-aluno-qualidade e da necessidade de verificar o impacto em cada ente federativo, a partir de cada realidade educacional.



O SimCAQ possui por princípio uma educação de qualidade. Em que consiste a “qualidade”?

[TA] A Educação de qualidade é um princípio constitucional, instaurado em alguns pressupostos. Primeiro, a Educação de qualidade é dever do Estado e direito de todos. Ela não pode ser uma Educação que exclui uma parcela da população. E nesse sentido, o processo educacional tem que ser pensado em uma ampliação de acesso para todas as crianças, jovens, adultos e idosos, considerando não apenas a universalização da faixa etária obrigatória, mas também garantindo o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso na “idade própria”.

Segundo, é uma Educação que garante igualdade de oportunidades nas dimensões de acesso, permanência na escola e aprendizagem. E terceiro, é uma Educação de qualidade que atua sobre as desigualdades.

Sabemos, na nossa trajetória histórica, que a nossa Educação é marcada por desigualdades entre pobres e ricos, entre moradores das áreas rurais e urbanas, entre o centro e a periferia, entre as crianças, jovens e adultos e o público-alvo da Educação Especial, entre brancos, negros e indígenas. É o que o professor Jamil Cury vai chamar de destinatários das desigualdades. Uma escola de qualidade vai atuar para que a Educação inclua e garanta oportunidades, sobretudo para esse público, historicamente, destinatário das desigualdades educacionais. Para tanto, entendemos que precisaria, primeiro, identificar situações desiguais, situações diferentes, para não cometer injustiças. Essa é a ideia da Educação de qualidade do SimCAQ.

Ainda em relação a essa questão da qualidade, quando pensamos em qualidade e financiamento da Educação, de um modo mais objetivo, o trabalho do SimCAQ é simular o financiamento que garanta acesso e permanência em condições de qualidade, ou seja, para que as crianças, jovens, adultos e idosos não evadam, para que tenham condições de aprendizagem. Os resultados devem ser o desenvolvimento pleno dos estudantes (nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social), a formação para a cidadania e para o mercado de trabalho, ou seja, um resultado mais amplo.



Na concepção do SimCAQ, o investimento público em Educação pode e deve garantir o acesso e as condições de qualidade. Condições de qualidade é manter um quadro de profissionais bem formados, remunerados e valorizados, é garantir um número adequado de alunos por turma, é garantir a Educação em tempo integral ou o tempo que seja pertinente para o processo de ensino-aprendizagem, é garantir materiais, recursos didáticos, tecnologias, enfim, é garantir todo esse conjunto de elementos. Nós entendemos que são insumos que possuem: ter em quantidade e em variedade suficiente para que nós possamos afirmar que a escola pública tem “condições de qualidade”. No caso do SimCAQ, entendemos que o dinheiro, no montante suficiente, assegura condições de qualidade.

Uma outra linha de abordagem em relação a investimento e qualidade, que não é a que o SimCAQ adota, é que tem que haver uma relação entre o montante de recursos investidos e os resultados medidos por testes padronizados, medidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), medidos pela Prova Brasil. Compreendemos que a nota nos testes padronizados é um elemento importante, todavia há muitos aspectos intervenientes que podem influenciar na nota dos alunos nesses testes, como por exemplo o *background* familiar, ou seja, os testes são muito influenciados pelas condições socioeconômicas da criança e da sua família.

Além disso, o sistema de avaliação, em alguma medida, impõe uma certa competição, nem todas as crianças, nem todas as escolas têm as mesmas condições para obter bons resultados nos testes. É razoável que o desempenho possa ser variado. Não apenas em função das condições de qualidade que têm na escola, mas também em função de aspectos extraescolares.

De toda maneira, o que nós acreditamos, em termos de concepção de qualidade, é que os recursos destinados para a Educação devem garantir escolas que ofereçam condições de qualidade, condições de aprendizagem, condições de permanência para todas as crianças do Brasil.



Os resultados dos testes padronizados são uma consequência dessas condições de qualidade. Mas a obrigação primeira do Estado é garantir que todas as escolas tenham condições de funcionamento condigna. Que elas ofereçam oportunidades educacionais relevantes para todas as crianças, jovens, adultos e idosos do País. Do contrário, haverá uma diferenciação do direito à educação previsto na Constituição.

Nesse sentido, o SimCAQ propõe que haja um Padrão de Qualidade de Referência (PQR), ou seja, de um padrão de funcionamento de escola. Esse padrão expressa, sob a forma de parâmetros objetivos (carga horária de ensino, número de alunos por turma, salário dos professores etc.), a resposta para questões como: Que escola queremos? Qual a condição de oferta que queremos garantir para os alunos? A partir da noção de condições de oferta educacional de qualidade é que nós, enquanto sociedade, poderemos debater, inclusive pela lei, pela Constituição, as condições de equidade que queremos garantir a todas as crianças, jovens, adultos e idosos.

O que se busca com a implementação do CAQ (estabelecido no Art. 212 da Constituição) é um sistema de financiamento a partir da noção de qualidade, em condições objetivas. Não a partir do que é hoje, porque o paradigma do financiamento hoje é a vinculação e subvinculação de uma parte das receitas líquidas de impostos dos estados e municípios. No modelo de financiamento vigente, não se pergunta qual é a condição de qualidade desejada. Simplesmente, faz-se vinculação de uma parcela das receitas e se faz Educação com o que é possível, não com o que é necessário.

Para quem o SimCAQ foi idealizado?

[TA] Para um público-alvo amplo, porque ele considera todos os atores que são intervenientes na política pública do financiamento, que são: gestores educacionais, agentes do Legislativo, aqueles que pensam, propõem e aprovam leis, os órgãos de controle. Também, os profissio-



nais de Educação, aqueles que conhecem o dia a dia da escola e que podem colaborar para o estabelecimento de um padrão de qualidade para o seu funcionamento. As organizações da sociedade civil, também, podem utilizar o SimCAQ, pois trabalham para garantir o direito à Educação e reconhecem o financiamento como aspecto estruturante e, claro, por fim, podemos pensar nas entidades que reúnem pais e alunos que são os destinatários das ações das políticas educacionais.

Quem participa e patrocina a construção do SimCAQ?

[TA] O SimCAQ foi desenvolvido como um trabalho de pesquisa. Foi construído por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesse momento, ele é coordenado por mim, que sou um professor da área de Administração Pública, na UFG; as professoras Adriana Dragone e Gabriela Schneider, do Departamento de Educação da UFPR, e o professor Marcos Didonet, do Departamento de Informática na UFPR.

Portanto, o SimCAQ é um projeto interdisciplinar, que conta com um aporte de conhecimentos da Educação, da Informática, da Administração Pública e da Estatística. Dentro da Universidade, ele conta com uma riqueza de experiências e de conhecimentos que são aportados na construção desse projeto, que vem sempre evoluindo, à medida que as pesquisas vão evoluindo em cada área.

O SimCAQ tem sido aperfeiçoado constantemente desde 2014. São melhorias na forma de cálculo, avanços em termos metodológicos. E dessa construção, nós contamos com uma riqueza de conhecimentos e experiências de discentes de doutorado, como foi o caso da Aline Sonobe, que deu contribuição fundamental na pesquisa quando estava no doutorado. Ela ajudou muito no projeto com seus conhecimentos em Educação e em análise de dados porque teve uma trajetória sólida de pesquisa desde a graduação.



O SimCAQ é financiado até hoje por recursos públicos, oriundos do Governo Federal, por meio de projetos. Teve uma primeira fase, que foi financiada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), durante a minha tese de doutorado. A partir de um segundo momento, ele foi financiado com recursos do Ministério da Educação (MEC) para que o SimCAQ pudesse ser, no início da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), uma ferramenta que conseguisse auxiliar Estados e Municípios na construção dos seus Planos Municipais e Estaduais.

Gostaria de sublinhar que os recursos do MEC para a construção do SimCAQ ocorreram para financiar uma pesquisa da Universidade sem nenhum tipo de imposição metodológica ou de conteúdo. Sabemos que o SimCAQ é uma ferramenta que toca em um assunto onde há disputas políticas, contudo a equipe do projeto teve autonomia. Esse aspecto foi respeitado do início ao fim do projeto.

Quais as fontes de informações do SimCAQ?

[TA] O SimCAQ usa informações do Censo Escolar realizado, anualmente, pelo MEC, que traz informações das escolas, turmas, docentes, matrículas e dos gestores escolares. Utiliza ainda informações financeiras, oriundas do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) e do Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (Siconfi), da qual coletamos as receitas e despesas dos entes federativos (Estados e Municípios).

Em termos de fontes de dados para as pesquisas no Brasil, nós temos avançado bastante. Agora, quando se fala em financiamento da Educação, um aspecto muito importante, contemplado agora na Emenda Constitucional nº 108/2020, é a necessidade de aperfeiçoamento na prestação de informação pelos Estados e Municípios.



Isso é tão importante que os entes federados não receberão a complementação da União no critério do Valor Anual Total por Aluno (VAAT) se não prestarem informações. Infelizmente, no Brasil, ainda temos entes federativos com muitas dificuldades de prestar informações de suas receitas e despesas. Então, um aspecto de aperfeiçoamento é esse.

Uma outra questão muito importante, que seria fundamental, porque a ideia do SimCAQ é verificar quanto custa a Educação de qualidade a partir de parâmetros, é sabermos quanto é gasto em cada ente federativo. Isso tem sido um problema, porque, muitas vezes, os entes federativos não informam, com precisão, quanto é gasto, qual a despesa realizada, por exemplo, com educação infantil, com ensino fundamental, no caso dos estados, com ensino médio. Ou seja, não há um detalhamento muito preciso das despesas.

Essas informações são fundamentais para o cotejamento entre o quanto deveríamos gastar, a partir de um padrão de qualidade, e o quanto é gasto atualmente.

Portanto, precisamos aperfeiçoar a qualidade das informações financeiras (das receitas e despesas dos entes federativos). Esse é um grande passo que precisamos dar em termos de qualidade das pesquisas e fontes de dados que são úteis para o SimCAQ.

Quais são as possibilidades de utilização do SimCAQ pelos Tribunais de Contas?

[TA] Nós acreditamos que os Tribunais de Contas são atores fundamentais das políticas de financiamento, porque eles são órgãos que podem colaborar, sobremaneira, para a aplicação regular e adequada dos recursos da Educação na manutenção e desenvolvimento do ensino. Uma grande preocupação para quem estuda, analisa ou gere os recursos de Educação é garantir que eles estejam sendo aplicados naquilo que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).



Quando os Tribunais de Contas entram nesse debate, eles entram com a missão institucional e isso tem um peso. Os atores da política não ignoram o Tribunal de Contas. Sou entusiasta do envolvimento dos Tribunais de Contas, porque defendem os recursos da Educação.

Nesse sentido, apesar de não ser um especialista em controle externo, compreendo que o trabalho de auditoria e de controle requer parâmetros de referência. Indicadores são fundamentais para a análise da regularidade, da legalidade, do cumprimento dos requisitos, do objeto que está sendo auditado. Dessa forma o SimCAQ dialoga com os desafios do controle externo porque permite o estabelecimento de um conjunto de parâmetros para a oferta de ensino nas escolas públicas que denominamos Padrão de Qualidade de Referência.

Esse Padrão de Qualidade de Referência é um conjunto de parâmetros objetivos que podem ser verificados: número de alunos por turma, duração do turno, salário de professor, quantidade de funcionários etc.

Em uma situação hipotética: imagine um município que declara gastar ‘x’ milhões de reais em Educação, e que ele tem um gasto de despesa por aluno de ‘y’. O SimCAQ pode demonstrar o padrão de gasto do município. Se, eventualmente, há uma distância muito grande entre aquilo que ele declara e as condições de ofertas de ensino das escolas, pode ser indício de um padrão de oferta muito ineficiente, que sugere uma análise mais cuidadosa do caso.

O trabalho do Tribunal de Contas é muito complexo, e o SimCAQ pode ser uma ferramenta para colaborar na avaliação da eficiência, eficácia e efetividade do uso dos recursos públicos. É nesse sentido que acreditamos que o simulador pode ser útil.

A Procuradora Élide Graziane, do Ministério Público de Contas de São Paulo, tem trabalhado muito no debate do CAQ como importante parâmetro de rastreabilidade dos recursos da Educação. Com a aplicação dos parâmetros do CAQ é possível que todos aqueles que estão interessados na boa aplicação dos recursos públicos nas escolas possam verificar, por exemplo,



quantos alunos por turma há em cada sala? Qual é a formação dos professores? Qual é o salário que os professores recebem? Qual é a duração do turno de aulas diárias? Qual é a infraestrutura dessas escolas? Essas escolas têm, minimamente, uma infraestrutura no prédio que permita um trabalho educacional adequado?

O SimCAQ, a partir dessa definição de parâmetros de qualidade, pode contribuir para a rastreabilidade dos recursos públicos, tornando-se um aliado no controle interno, externo e social da aplicação dos recursos da Educação.

Em virtude da pandemia de COVID-19, indicadores apontam que teremos pressão sobre a demanda de educação pública. Como o SimCAQ pode atuar neste cenário?

[TA] Pensando na situação sanitária que traz para as escolas uma pressão no sentido de adequação dos espaços físicos e despesa com material de limpeza não previstas antes da pandemia, o SimCAQ, como uma ferramenta parametrizável, pode estimar o gasto do conjunto de itens necessários para o enfrentamento da pandemia.

Ao transformar os itens relacionados à prevenção e à mitigação de riscos da pandemia em parâmetros, eles podem ser acompanhados no Sistema e ajudará no cálculo das estimativas.

O SimCAQ apresenta os módulos: Custo-Aluno Qualidade, Orçamento educacional e Orçamento necessário por ente federativo. Como funcionam (finalidades) esses módulos?

[TA] Esses módulos são três relatórios principais do SimCAQ.

O primeiro relatório é **Custo-Aluno Qualidade**. Ele visa refletir, problematizar, debater e dialogar com o valor aluno/ano estabelecido no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da



Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), inclusive ajuda no debate sobre os valores de ponderação deste Fundo, ao informar quanto deveria ser investido por aluno numa creche pública, tempo parcial, tempo integral, urbana, rural, ou seja, considerando as etapas, modalidades e local de oferta.

Sobre os valores ponderados por etapa e modalidade, por exemplo, o valor aluno/ano do Fundeb tem como referência o valor aluno do ensino fundamental anos iniciais urbanos, que é um padrão cujo fator de ponderação é igual a '1'. A creche em tempo integral é o fator de ponderação '1,3', ou seja, apenas 30% maior. Sabemos que essas ponderações não correspondem ao custo real, isto é, a oferta de uma creche em tempo integral não custa apenas 30% a mais. Existe um grande problema na estimativa dos valores de ponderação.

O SimCAQ parte dos parâmetros e insumos para cada etapa e modalidade. Assim, ele estima a diferença de custo entre as etapas, de maneira mais precisa, porque considera os parâmetros de qualidade de cada etapa e modalidade. Sabemos que o valor de ponderação é definido num debate, numa disputa política, muitas vezes, entre estado e municípios, sem levar em consideração o custo real. Já o SimCAQ calcula essa diferença a partir de parâmetros de custos.

O segundo relatório é o **Orçamento Educacional**, uma ferramenta para as equipes de planejamento de cada localidade e de cada rede de ensino, assim como para as equipes que se dedicam aos Planos Municipal e Estadual de Educação e aquelas que querem planejar o Plano Plurianual (PPA) na área de Educação, uma vez que permite estimar os custos com o aumento ou a redução de matrículas. Apresenta um relatório mais detalhado em relação aos outros dois.

É um módulo que permite a construção de cenários de oferta de ensino, inclusive com expansão de matrícula, como enfatizado anteriormente. Esse relatório ou módulo permite compor um quadro de análise mais completo, com número de matrículas, número de professores, número de escolas, número de salas, número de turmas, de modo a verificar a qualidade e a coerência da aplicação dos recursos naquele contexto.



O terceiro relatório é o **Orçamento Necessário por Ente Federativo**, destinado a contribuir no debate da transição da política de financiamento vigente, baseada na vinculação, para a política do CAQ, pautado na Constituição Federal de 1988. Ele oferece informação sobre receita potencial para Educação, despesa realizada em Educação e de quanto deveria ser o orçamento para financiar o CAQ em cada rede de ensino.

Nesse sentido, pode-se dizer que o terceiro Módulo permite que os elaboradores das Políticas Públicas vejam, analisem, calculem a distância da política vigente em relação à política pretendida, que é o CAQ.

Alguns preferem utilizá-lo para responder a seguinte questão: qual é o impacto da implementação do CAQ? Quanto cada município precisaria de recursos para implementar o CAQ com os parâmetros de qualidade que está no SimCAQ?

Ao selecionarmos um ente federativo, a partir de determinado parâmetro de qualidade, o SimCAQ pode carregar informações da receita vigente disponível nessa localidade e quanto deveria gastar para implementar o CAQ. Esse módulo permite o cotejamento, de uma maneira mais ampla em formato de um banco de dados, que pode ser enriquecido com outras informações, como indicadores de acesso, resultado ou, eventualmente, informações que os Tribunais de Contas dispõem para compor o quadro comparativo. Este cotejamento difere daquele disponibilizado no Módulo Orçamento Educacional, uma vez que a comparação ocorre entre o que seria necessário e aquilo que já foi aplicado.





Intervenção artística sobre fotografia da apresentação do grupo de capoeira dos jovens do Projeto Axé no II Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2018)
Foto: Thaiz Braga - TCE/BA



O NOVO FUNDEB E AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Entrevista com Dorinha Seabra Rezende*

RESUMO

A Emenda Constitucional nº 108/2020 tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e elevou a participação da União no financiamento da educação básica. A Deputada Federal Dorinha Seabra Rezende foi relatora da Proposta de Emenda à Constituição que tramitou na Câmara dos Deputados e traz nessa entrevista as principais mudanças ocorridas com o Fundeb e os impactos para o Controle Externo e Social.

Qual a importância de o Fundeb ser permanente?

[DR] O Fundeb, tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, consagra a política de fundos educacionais contábeis como instrumentos fundamentais para o financiamento da educação básica pública brasileira.

Assim, mantendo muitas das características dos fundos precedentes, buscou aprimorar seu funcionamento. O novo Fundeb traz como marca a preocupação com a equidade na distribui-

* Mestre em Educação Escolar Brasileira e especialista em Alfabetização pela Universidade de Goiás (UFG). Deputada Federal pelo Estado do Tocantins – TO, 2019-2023.

Entrevista realizada em 20 de agosto de 2021 para a 1ª edição da Coletânea do *Projeto Educação é da Nossa Conta*.



ção de recursos, de forma a contribuir para o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes e para um maior equilíbrio federativo.

Quais foram as alterações mais significativas do novo Fundeb?

[DR] Nesse sentido as alterações mais significativas foram: ampliação gradual, a se tornar plena em 2026, da complementação da União para 23% do valor aportado pelos entes subnacionais, e definição de suas três modalidades, que consideram, respectivamente: - o Valor Anual por Aluno (VAAF), distribuído, a exemplo da regra atual, por âmbitos estaduais que não lograrem alcançá-lo; o Valor Anual Total por Aluno (VAAT), calculado com base nos recursos do Fundeb acrescido de outras receitas e transferências vinculadas à educação, distribuído por redes; e, finalmente - a complementação dirigida para redes públicas, que, uma vez cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb).

A criação do VAAT permite corrigir lacuna da legislação anterior, que não “enxergava” as desigualdades fora da cesta do Fundeb 2007-2020. É o elemento inovador em prol da equidade. Outra novidade foi a obrigação de aplicação, em termos globais, de 50% da complementação VAAT na educação infantil.

A senhora acredita que a gestão e a fiscalização do novo Fundeb foram fortalecidas?

[DR] A instância federativa do Fundeb – Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade – foi fortalecida e terá sua atuação fundamentada em estudos técnicos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse contexto, a implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE)



contribuirá, também, para maior equidade e colaboração entre os sistemas de ensino. É assegurada a participação popular e da comunidade educacional no processo de definição do padrão nacional de qualidade.

A experiência de fiscalização direcionada à Educação, acumulada com as experiências do Fundef e Fundeb 2007-2020, já ofereceu benefícios para um melhor desenho do novo Fundeb. Assim, por exemplo:

a) aos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) foram dedicadas novas normas, em relação à periodicidade das reuniões (no mínimo trimestrais) e transparência, com disponibilização pelos entes federados, em sítio na internet, de informações atualizadas sobre a composição e o funcionamento dos respectivos conselhos, que deverão dar ampla transparência a documento acerca dos registros contábeis e dos demonstrativos gerenciais do Fundo, em sítio da internet. Novos integrantes foram incluídos nos CACS, como representantes de escolas indígenas e quilombolas, nos CACS estaduais e municipais, representantes da sociedade civil, nos âmbitos federal, estadual e municipal, da escola do campo em âmbito municipal;

b) as informações relativas aos convênios firmados com as Instituições Filantrópicas, Confessionais e Comunitárias (FCCs), devem especificar o número de alunos considerados e valores repassados, incluídos os correspondentes a eventuais profissionais e a bens materiais cedidos, que serão declaradas, anualmente, ao Ministério da Educação (MEC), pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, no âmbito do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope);

c) o MEC deverá atuar na coordenação de esforços para capacitação dos membros dos CACS e para elaboração de materiais e guias de apoio à sua função, com a possibilidade de cooperação com instâncias de controle interno, Tribunais de Contas e Ministério Público. É importante destacar que a EC 108/2020 procurou fortalecer as normas de transparência e controle, que podem ser assim resumidas:



- com abrangência em todas as despesas da Administração Pública, mediante o art. 163-A, que estabelece para a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios o dever de disponibilizar suas informações e dados contábeis, orçamentários e fiscais, conforme periodicidade, formato e sistema estabelecidos pelo órgão central de contabilidade da União, de forma a garantir a rastreabilidade, comparabilidade e publicidade dos dados coletados, os quais deverão ser divulgados em meio eletrônico de amplo acesso público;
- com abrangência em todas as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, o que inclui o Fundeb, a indicação do art. 212, § 9º, de que a lei disporá sobre normas de fiscalização, avaliação e controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal; e
- com abrangência em todas as despesas do Fundeb (complementação e cesta em cada estado), a indicação do art. 212-A, inciso X, alínea d, de que a lei disporá sobre a transparência, o monitoramento, a fiscalização e o controle interno, externo e social dos Fundos, assegurada a criação, autonomia, manutenção e consolidação de conselhos de acompanhamento e controle social, admitida sua integração aos conselhos de educação.

A EC 108/2020 vedou o uso dos recursos da Educação para pagamento de inativos. Como a senhora analisa a medida?

[DR] O art. 212, § 7º, dispõe que é vedado o uso dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e do salário-educação para pagamento de aposentadorias e de pensões. Trata-se de regra que dá maior transparência e fidedignidade aos dados e corrige grave desvio de finalidade e distorção nas estatísticas educacionais. Sua efetivação constitui um desafio para os órgãos de controle que devem fiscalizar seu cumprimento, emitir normas e, eventualmente, proceder, com parcimônia a termos de ajuste de conduta, com fixação de prazos.





Coreografia Bangulê. Intervenção artística sobre fotografias da apresentação do grupo Axé no III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2020)
Foto: Thaiz Braga - TCE/BA





Intervenção artística sobre fotografia da apresentação do grupo Sarauzinho da Calu no III Seminário Nacional Educação é da Nossa Conta (2020)
Foto: Gustavo Rozário - TCE/BA





AR

TI

ARTIGOS

Diálogos com Anísio

GOS



A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO: UMA HOMENAGEM A ANÍSIO TEIXEIRA

Carlos Roberto Jamil Cury*

Elenice Silva Ferreira**

RESUMO

O presente texto propõe algumas reflexões acerca do valor da Educação como um direito e o direito à Educação democrática como princípio, em base ao pensamento e à atuação de Anísio Teixeira. O artigo está organizado em três partes, nas quais abordamos, a princípio, o longo caminho percorrido na história da Educação brasileira para o alcance da Educação como um direito de cidadania no Brasil, sem deixar de mencionar, na sequência, a presença de Anísio Teixeira nos embates públicos, nos espaços de poder, para assegurar a Educação como um bem público e elemento fundante na (re)construção de uma sociedade democrática. O texto encerra-se apontando a opção do ilustre educador pela defesa e expansão da escola pública no Brasil, elegendo-a como a “máquina que se prepara as democracias”, sem perder de vista a tônica de seu pensamento, qual seja a denúncia da evidente contraposição da Educação como direito e como privilégio refletida na estrutura educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação. Direito Social. Democracia. Anísio Teixeira. Escola.

* Professor Adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). e-mail: crjcury.bh@terra.com.br

** Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), e-mail: elenicesf@hotmail.com



ABSTRACT

This paper proposes some reflections on the importance of education as a right and the right to democratic education as a principle, based on Anísio Teixeira's thinking and acting. The article is organized in three parts; at first, we approach the long path traveled in the history of Brazilian education to achieve education as a citizenship right in Brazil, also mentioning the presence of Anísio Teixeira in public conflicts, as well as in spaces of power, to ensure education as a commonweal and a founding element in the (re)construction of a democratic society. The text ends by pointing out the illustrious educator's option for the defense and expansion of public schools in Brazil, electing it as the "machine that prepares democracies", without losing his main thought, which is the denunciation of the evident opposition of education as a right and as a privilege reflected in the Brazilian educational structure.

Keywords: Education. Social Right. Democracy. Anísio Teixeira. School.

1 INTRODUÇÃO

Aos 50 anos da morte do ilustre educador baiano, Anísio Teixeira, cumpre rememorar sua defesa intransigente da Educação como direito de todos, contestando-a como privilégio de poucos.

É consensual entre vários estudiosos que o surgimento dos direitos, assim como a própria ideia de direitos, é um fenômeno histórico, próprio da Modernidade (CARVALHO, 2010; LAFER, 2015; MELLO, 2021; BOBBIO, 2004). Mais que isso, no devir da História, somam-se à emergência dos direitos outros elementos. Como assevera Bobbio:

direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 2004, p. 7).



Esses direitos, quando positivados no quadro dos Estados Nacionais, configuraram-se como direitos fundamentais da cidadania.

Ao presumir como meta o ideal de cidadania plena, que emerge ao longo do processo histórico, busca-se resgatar as diferentes dimensões da atividade humana no formato de direitos civil, político e social, sem os quais a cidadania se perderia como *status* inerente àqueles que pertencem a uma mesma comunidade, munidos da prerrogativa da igualdade de direitos e obrigações (MARSHALL, 1967). A cidadania, aqui, pressupõe sentimento de pertencimento e lealdade à comunidade a que se vincula, sendo estimulada tanto pela luta por direitos quanto pelo usufruto destes, e que se desenvolveu dentro do que se convencionou chamar de Estado-nação, a partir da Revolução Francesa de 1789.

A Educação como um bem público situa-se no conjunto dos direitos civis e sociais, inspirados nos ideais iluministas de cidadania, no século XIX. Na vivência da cidadania, a educação seria o caminho mais curto para que as pessoas tomem consciência de sua condição de titulares de direitos e se organizem para a sua aquisição, de modo a poderem participar dos destinos de sua comunidade. Junto a isso, ela é uma condição prévia para a postulação e o alcance de outros e novos direitos.

Não obstante, a despeito de a agenda dos diferentes governos pautar o seu debate na educação como uma via de desenvolvimento das nações, além de documentos de caráter internacional, como os assinados por Países-membros das Nações Unidas, reconhecerem e garantirem o acesso a esse direito pelos cidadãos¹, a Educação, quando legitimada como um direito universal, nem sempre foi garantida de forma democrática e livre de conflitos. Postura, inegavelmente, contraditória, uma vez que “pela própria circunstância de se atribuir às Declarações uma

¹ O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, concebe a Educação como um direito de todos. No que se refere à luta pelos direitos sociais, tal declaração pode ser considerada o maior legado do século XX para o século XXI. Soma-se a esse documento a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, além do Art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1996. (CURY, 2002).



autoridade que não depende de processos legais, verifica-se que, na sua base, está a crença em um direito natural, que nasce com o homem e é inseparável da natureza humana” (DALLARI, 2000, p. 206). Logo, a negação de um direito universal, como a Educação, coaduna com o desapeço à própria condição humana.

No que diz respeito à realidade brasileira, a universalização da Educação como um direito de cidadania tardou a consolidar-se no ordenamento jurídico brasileiro. No entanto, o movimento histórico é revelador de que mudanças ocorridas, no plano político e social, que viriam favorecer o alcance desse direito, já vinham em gestação desde o século XIX. A Constituição Imperial de 1824 reconheceu a **instrução primária e gratuita** como constante dos direitos civis e políticos dos cidadãos. Contudo a estrutura escravocrata, negando este direito aos que constituíram a maior força de trabalho do país, trouxe consequências perversas com relação a este direito e a outros. Com o advento da República, e com ela o federalismo, mudanças impactaram, sobretudo, no setor educacional. Este reclamava por melhoras que possibilitassem a inserção do país nos trilhos do desenvolvimento e respondessem aos imperativos do ambiente urbano-industrial que se descortinava, além de uma Educação que formasse o cidadão para uma sociedade democrática, nos moldes do liberalismo. As tímidas reformas educacionais² que ocorreram no início do período republicano não corresponderam às reais necessidades de escolarização da população, que, ao adentrar o século XX, contava com mais de 80% de brasileiros analfabetos (ROMANELLI, 2003). Nesse sentido, a historiografia da Educação brasileira evidencia que, desde os tempos do “sonho liberal” republicano, passando pelo período de “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001) dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 30, a luta pela Educação como direito democrático viu-se imersa em uma ampla e complexa teia das relações políticas e sociais. A defesa desse bem público, envolvendo variados segmentos da sociedade, postulava uma outra conduta do Estado brasileiro.

2 Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma Rocha Vaz (1925). (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2003).



Se é fato que os direitos não nascem todos de uma vez, como adverte Norberto Bobbio (2004), nascendo estes quando “devem ou podem nascer” (BOBBIO, 2004, p. 9), é na Constituição Federal de 1934 que a Educação é assumida como um direito social e dever do Estado, garantido em seu Art. 149³, ao mesmo tempo em que inspira a ampliação de outros direitos sociais. Essa conquista consubstanciou-se, indubitavelmente, em decorrência da mobilização de amplo segmento da sociedade, ciente de que as transformações ocorridas no país, no século XIX, impuseram o aprofundamento destas no século posterior. Assim, o país adentrou “o breve século XX” (HOBBSAWM, 2006) com as expectativas de construção de uma sociedade mais desenvolvida e democrática, e somente a garantia de uma Educação, igualmente, democrática, tornaria esse projeto exequível.

A salvaguarda do direito à Educação gratuita, sobretudo a Educação primária, como direito individual e social, foi mantida pelas Constituições posteriores, a despeito dos retrocessos efetuados pela Constituição outorgada de 1937, na qual a gratuidade perde o seu caráter universal⁴. A Constituição de 1946 retoma os princípios e normas da Constituição de 1934, que, por sua vez, foram diminuídos com a versão Constitucional de 1967, especialmente na revogação do vínculo de financiamento no ordenamento estabelecido. A Constituição Federal de 1988 universalizou a Educação básica, obrigatória e gratuita, inicialmente, dos 7 aos 14 anos e, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, estendeu-se dos 4 aos 17 anos de idade, conferindo à Educação básica o caráter de escolaridade obrigatória, além de primar pela garantia de padrão de qualidade e equidade. Essa luta pela Educação como um direito, e a sua posterior conversão em um princípio constitucional democrático, ganhou notoriedade nas ações de memoráveis educadores brasileiros ao longo de século XX, dentre os quais Anísio Teixeira foi uma voz de destaque.

3 Art. 149 – “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934).

4 Art. 130 – “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. (BRASIL, 1937).



Na Bahia, o seu estado de nascimento⁵, esse educador promoveu notáveis reformas, desde a sua primeira experiência à frente da Inspetoria Geral do Ensino, na década de 20, até a sua atuação como secretário de Educação, nos anos de 1947 a 1950. No entanto, é na construção do texto constitucional estadual de 1947, em seu capítulo sobre Educação e Cultura (Capítulo II, Artigos 117 a 120), que Anísio Teixeira atua na vanguarda quando propõe e consegue aprovar normas e princípios mais avançados que os previstos na Constituição Federal de 1946 (MENEZES, 2001), inclusive a garantia de gratuidade em todos os níveis de ensino (Art. 120, V, § 1º).

Se na Constituição Federal de 1988 a gratuidade aparece limitada ao ensino primário, o educador baiano insistia em uma mudança que se fazia necessária: conceber a Educação como direito individual e gratuito a ser assegurado pelo Estado. A insistência na democratização da vida política, via Educação, foi o cerne da luta de Anísio Teixeira para a autonomia dos serviços educacionais. A atualidade de sua pauta está na luta pela educação não apenas como um direito individual, mas como um direito social, comum a todos e na escola pública. Em defesa da escola pública, Anísio ecoa para todo o país um imperativo propagado em uma de suas obras, o de que “a Educação não é privilégio”.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL: UM LONGO CAMINHO

No capítulo VIII, da obra *História Geral da Civilização Brasileira*⁶, o professor Celso Beisiegel (2007, p. 381) defende, categoricamente, que a democratização das oportunidades educacionais no Brasil é o resultado das profundas modificações pelas quais o país passou na fase que vai de 1930 a 1964. Aquele ensino que então atendia às necessidades das minorias privilegiadas, segundo ele, veio sendo substituído por um novo sistema de ensino mais acessível à maioria

5 Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900, na cidade de Caetité, Bahia. Tendo estudado no Colégio Jesuíta São Luiz Gonzaga, em Caetité, partiu para Salvador a fim de concluir os estudos secundários no também Colégio Jesuíta Antônio Vieira.

6 FAUSTO, Boris (Dir...). **História Geral da Civilização Brasileira**: o Brasil Republicano: economia e cultura, 1930-1964. São Paulo: DIFEL, 1981, v. 4, T.3.



da população. E isso deu-se mediante dois movimentos que se complementavam: o crescente aumento relativo da matrícula nos vários níveis de ensino e a gradual eliminação dos antigos diferentes tipos de ensino no nível médio, destinado a diferentes tipos de clientela. No entanto, em consulta a números e estatísticas, essa democratização da Educação, também, apresentava limitações, conforme pondera o mesmo autor. Em análise ao censo escolar do ano de 1964⁷, Celso Beisiegel conclui que enquanto algumas regiões do sistema de ensino parecem aproximar-se do ideal de uma escolaridade universalizada, nos estados mais pobres, inclusive na zona rural ou na periferia dos centros urbanos, a rede de escolas está longe de absorver a totalidade da população escolarizável (BEISIEGEL, 2007), daí que, segundo ele, inúmeros estudiosos na área “ainda insistem em colocar o conceito de **democratização do ensino** entre aspas” (BEISIEGEL, 2007, p. 409, grifo do autor).

Pensar a Educação no Brasil sob a perspectiva dessas contradições exige lançar o olhar a um passado aquém da década de 1930, já que, no decurso da história da Educação brasileira, a conquista da Educação como um direito social democratizado, como todo processo dotado de uma dialética própria, comporta tensões e conflitos. Isso implica reconhecer que o processo colonizador impôs ao Brasil, durante séculos, a sujeição à cultura, às práticas, ao modo de vida e à visão de mundo que correspondiam aos ideais e aos valores do povo colonizador, de modo a herdar da Europa, simultaneamente:

1) um conjunto de técnicas, instituições e valores sociais que caracterizam, material e moralmente, o estilo de vida humana na chamada ‘civilização ocidental moderna’; 2) um conjunto de tendências para explorar e desenvolver as potencialidades dessa mesma civilização nas relações dos homens com as forças da natureza, da sociedade e da cultura. (FERNANDES, 2008, p. 98).

No plano educacional, essa forma de compreender/interpretar a realidade existencial adquiriu uma dimensão avassaladora em relação à cultura do povo colonizado. A Educação foi pensada, durante séculos, da Colônia à República, à luz dos ideais do homem europeu, em um movi-

⁷ PASCUALE, Carlos. *O desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: CRPE, 1966, p. 27.



mento que Nelson Werneck Sodré (1985) denominou de “transplante cultural”, sendo este um fenômeno muito comum nos países que sofreram, por séculos, os efeitos da colonização europeia. Assim, a Educação como bem público, além de reproduzir o universo cultural dos que “vieram de fora”, não abrangeu boa parte da população que “não se enquadrava nos padrões europeus, nem pelo comportamento político, nem pela cultura, nem pela maneira de morar, nem pela cara” (CARVALHO, 1987, p. 162). Não por acaso, na sociedade brasileira do período colonial, sob o comando de grupos oligárquicos, a demanda social por educação era quase inexistente, já que “em uma sociedade onde não se fazia falta o homem letrado, a instrução em si não representava grande coisa [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 34).

Esse desenho de sociedade mostrava-se incongruente com a premissa posta por Norberto Bobbio (1986), de que a Educação para a cidadania é o único modo de fazer com que um súdito se transforme em cidadão. Na figura deste cidadão, a democracia brotaria do próprio exercício da prática democrática. Essa “prática democrática” por longo período, no país, mostrou-se uma quimera, levando-nos a crer que a democracia no Brasil nunca passou de um lamentável mal-entendido, como denunciara Sérgio Buarque de Holanda (1995). Importada por uma aristocracia rural e semifeudal, que tratou de “acomodá-la aos seus direitos e privilégios” (HOLANDA, 1995, p. 160), o modelo de democracia brasileira (ou a ausência dela), ao longo de mais de 300 anos, refletia a negação dessa cidadania pela via da Educação. Basta observar que “à época da independência, apenas por exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não teriam acesso à Educação como também não eram considerados cidadãos” (CURY, 2008, p. 211). As reformas educacionais, sobretudo as efetivadas anteriores ao período republicano, dizem muito sobre essa discrepância.

Sobre esse período, há vasta literatura na área que aponta para o mesmo consenso, qual seja o de que o Art. 179 da Constituição outorgada pela Coroa, que garantia “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (Art. 179, XXXII), não impactou como se esperava na realidade educacional brasileira, a despeito dos debates travados na Constituinte de 1823 anunciarem uma orientação nova para a política educacional, em favor da Educação popular. Outrossim, a lei de 15 de outubro de 1827, que, de acordo com Fernando de Azevêdo, foi a única que em mais de um



século promulgou-se sobre o assunto para todo o país e que determina a “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos” (Art. 1º), teve, comumente, os seus resultados fracassados, segundo o autor, por várias causas, inclusive “as econômicas, técnicas e políticas” (AZEVEDO, 1963, p. 564). Percebe-se que o desprezo do poder público pela Educação elementar, ao longo da história da Educação brasileira, mais uma vez está retratado no fato de que a lei geral de 1827 foi a única específica para esse nível de ensino, até o ano de 1946, quando é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529/1946), herdada da gestão Capanema.

Todavia, é a emenda constitucional, consubstanciada no Ato Adicional de 1834, que agravou ainda mais o quadro educacional do Império, não deixando daí por diante, conforme Fernando de Azevêdo, nenhuma perspectiva para uma política educacional de larga envergadura (AZEVEDO, 1963). Com a descentralização da Educação proposta por esse instrumento, fica o ensino superior sob a responsabilidade do poder central, e o ensino secundário e elementar, a cargo das províncias pobres e desestruturadas (ROMANELLI, 2003). O resultado foi sentencial e magistralmente descrito por Fernando de Azevêdo, em sua obra de referência⁸: “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada” (1963, p. 568). Nota-se que os ideais liberais e, *a posteriori*, os ideais positivistas, “transplantados” do Velho Mundo e mantidos no debate político pelo *establishment* da época, imprimiram a sua marca na legislação educacional, que se constituía à revelia da realidade sociocultural brasileira e sem as mínimas condições estruturais para implantá-las. Não restou outro caminho que não fosse o fracasso na democratização da Educação, próprio do modelo de sociedade de base escravocrata, determinante para que o Estado brasileiro garantisse, por longo tempo, a prerrogativa do direito à Educação somente aos “filhos dos homens livres”⁹.

8 AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

9 Uma lei provincial do Rio de Janeiro, a de nº 1, de 02 de janeiro de 1837, traz em seu art. 3º: “São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. (CURY, 2008. p. 212).



Com o regime republicano acenando no horizonte, o Manifesto Republicano, de 1870, antecipa o que se esperava do novo regime em relação ao plano social, quanto à emancipação do proletariado “acorrentado pelas algemas da ignorância” (PESSOA, 1973, p. 151 apud CURY, 2001, p. 35). O caminho dessa emancipação não seria outro, senão o da educação. Daí que, imbuído do espírito liberal em voga, o governo republicano teria a incumbência de

Diffundir o ensino, sob os auspícios da mais absoluta liberdade tanto científica quanto administrativa; desenvolver, pela aprendizagem profissional, a capacidade productiva dos operários e elevar o nível igualitário dos cidadãos, tornando-os aptos para assegurar a sua e a prosperidade do estado pela inteligente fecundação do seu próprio trabalho, tal é o fim do regimen republicano. (PESSOA, 1973, p. 151 apud CURY, 2001, p. 35).

Assim, na ambiência positivista e liberal da República emergente, o federalismo ganha forma na Constituição de 1891 e incide nos projetos de Educação aspirados pelo poder público e na voz quase silenciada do povo, que assistiu atônito e “bestializado” a Proclamação da República, sem saber o que se passava, como declarou o jurista Aristides Lobo (apud CARVALHO, 1987). As reformas educacionais levadas a efeito na República confirmaram a descentralização do ensino das reformas imperiais. Os Estados (antigas províncias) passaram a organizar sistemas autônomos, ficando o ensino secundário e elementar a cargo destes, enquanto o governo central ocupou-se do ensino superior, mantendo a dicotomia do sistema de ensino e, por conseguinte, esvaziando do real sentido da expressão *res publica* o direito à Educação pela população.

Não obstante, a Constituição Republicana de 1891 destaca-se da anterior ao declarar a Igreja separada do Estado, passando aquela, então, da esfera pública para a esfera privada. A consequência dessa normatização vem estabelecer no Art. 72, que numerava os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, em seu § 6º, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891)¹⁰. Tal dispositivo lançou as bases para sustentar, em um

¹⁰ Vale salientar que a laicidade do Estado face à Igreja já havia sido determinada no governo provisório de 1890, pela via do Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, segundo o qual o ensino religioso nas escolas públicas deveria terminar, “já que isso seria uma forma de ‘estabelecer alguma religião’ ou permitir a criação de ‘diferenças entre os habitantes do paiz’ (Art. 1º)”. (CURY, 2001, p. 93)



futuro bem próximo, a defesa obstinada da escola laica pelos defensores da escola pública, cuja luta ganhou notoriedade no início da década de 1930, tempo em que nunca se verbalizou tanto a Educação como direito democrático.

Ao evoluir do modelo, exclusivamente, agrário-exportador para um modelo, parcialmente, urbano-industrial, o desenho de sociedade do início do século XX representou a alavanca inicial para a reivindicação da população por mais escolaridade (ROMANELLI, 2003). A exigência do setor produtivo por “recursos humanos” passa a ser uma realidade. O Estado precisava responder a essa demanda. Naquele emergente modelo de capitalismo industrial, próprio das elites dirigentes, até então, jamais ultrapassou, mesmo na esfera da inovação, como lembra Florestan Fernandes, os limites do conservantismo político (FERNANDES, 2008). No enfrentamento de suas “responsabilidades sociais”, segundo o mesmo autor, a questão social era tratada como questão de polícia. Conquanto os novos ares adotados na esfera política favoreceram o enfraquecimento do poder político das oligarquias, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a partir de 1930, permitindo a entrada de forças civis na ambiência do debate político. Era necessário que se perdessem vigor as crenças segregacionistas da elite brasileira que

“continuava a acreditar visceralmente que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido, havia de subsistir e de permitir ‘a ordem e o progresso’, mediante a Educação apenas de uma minoria esclarecida” (TEIXEIRA, 1957, p. 89).

Em resposta a esta dualidade, entra em cena o pensamento liberal democrático, introduzido por educadores do chamado movimento da Escola Nova, já em gestação desde a década de 1920, no qual Anísio Teixeira desempenhou um papel de destaque. Adveio desses “pioneiros” a defesa da Educação como um direito universal, promovida na escola pública, como o único caminho para se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Essa aspiração liberal, e porque não dizer ‘republicana’, inaugura a Educação pública como um direito declarado na Constituição de 1934, definindo uma linha demarcatória na história da Educação pública bra-



sileira, posto que as constituições proclamadas posteriores não apenas mantiveram essa conquista social, como ampliaram ou, até, recriaram esse direito de cidadania.

E vale reconhecer, mesmo ao sabor das mudanças, as proposições de Thomas H. Marshall (1967), que, com base na realidade da Inglaterra, reinterpreta a ideia de **igualdade humana básica** como sendo **cidadania** nos estudos do seu antecessor Alfred Marshall, associando-a ao pertencimento pleno de uma sociedade cívica (SOUKI, 2006, grifo nosso). A cidadania, nesse modo de pensar, seria então um percurso que levaria à inclusão social. E a Educação como um direito social, portanto, um dos elementos da cidadania, seria o “nascidouro” de uma sociedade mais inclusiva, mais igual, mais democrática. Se cidadania implica “igualdade”, nessa proposição marshalliana, ao contemplar a Educação como um direito nas Constituições brasileiras, o estado republicano reconhece, nessa premissa, que no Brasilurgia um projeto de escola não apenas, verdadeiramente, pública e universal, mas de uma escola que respondesse aos imperativos da modernidade. O teor modernizador, ansiado pelas elites, de caráter conservador, defrontava-se com a democratização. Eis por que os regimes autoritários, escanteando a democracia, postularam uma mão-de-obra especializada que gerasse renda para a agricultura, a indústria e o setor de serviços. É desse imperativo que surgem as “Leis Orgânicas”¹¹ do ensino, como atendimento a tais objetivos, na gestão do ministro Gustavo Capanema na ditadura Vargas e, assim, a força do contexto impõe-se na efetivação das políticas educacionais e a inclusão viria, sobretudo, pela inserção do trabalhador no setor produtivo.

A Carta Constitucional de 1934, além de inaugurar a Educação como um direito de cidadania, de garantir a vinculação de receitas tributárias para sua manutenção e a autonomia dos estados, foi uma Constituição de vida curta, de maneira que não se chegaram a consolidar os princípios

11 “a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. (SAVIANI, 2008, p. 269).



por ela assegurados, tendo em vista o advento da Ditadura do Estado Novo (1937-1945). Esta veio desenvolver uma política educacional de viés autoritário e uniforme e, nessa perspectiva, a modernização deu-se pela implantação do aparelho burocrático-administrativo do setor educacional. Na pauta da Educação, a Constituição de 1937 destaca-se pelos retrocessos na proteção desse direito, na qual a gratuidade não foi universalizada, mas condicionada ao dever de solidariedade que os mais abastados teriam em relação aos economicamente desvantajados. Assim rege o seu artigo 130:

“O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (BRASIL, 1937).

E a vinculação de impostos para Educação, posta em 1934, bandeira de Anísio Teixeira e seus pares do Manifesto de 1932, será retirada do texto outorgado.

Todavia, o “reordenamento” da Educação brasileira dá-se entre 1945 e 1963, com a Constituição de 1946 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Nestas, a Educação ressurge como um ‘direito de todos’ (Art. 166 da Constituição) e, de acordo com Vieira e Farias (2007), é a primeira vez em que a expressão ‘ensino oficial’ aparece em um texto legal. A referida Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024, que viria a ser aprovada em 1961, confirmam a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o Plano Nacional de Educação (PNE), estes últimos já estabelecidos pela Carta constitucional de 1934.

Vale salientar que é nesse movimento de “reordenamento” da Educação que surge o projeto da primeira LDB, como exigência prevista no Artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. O percurso de aprovação da referida lei é marcado por uma disputa política e ideológica desde o início, quando ocorre o encaminhamento do seu anteprojeto, pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, e pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, à Câmara Federal em outubro de 1948. Em decorrência dessa disputa, o caminho percorrido por



esse anteprojeto até chegar à definitiva aprovação da lei foi, demasiado, tortuoso, assumindo evidentes contornos políticos. A expectativa de aprovação da LDB seria a de que a Educação reformada viria atender às demandas impostas pela política industrial e desenvolvimentista da era Kubitschek, levando o Brasil à condição de “país desenvolvido”, tal como apregoava a ideologia modernizadora da época. Todavia, os entraves para a realização desse propósito surgiram das mais variadas direções, posto que, ao tornar-se objeto de regulamentação jurídico-política, é inevitável que a questão educacional ganhe a pauta dos debates políticos nas diferentes esferas de decisão.

O ponto nevrálgico desse processo foi o chamado “substitutivo Lacerda¹²”, em novembro 1958, cujo teor teve como foco o fim do suposto monopólio estatal na Educação e a defesa das instituições privadas de ensino (ROMANELLI, 2003). Entretanto, esse debate teve como contraponto ao substitutivo outra voz que ecoou para além dos debates congressistas: a Campanha em Defesa da Escola Pública, capitaneada, principalmente, “pelo grupo ligado ao jornal **O Estado de S. Paulo** e à Universidade de São Paulo” (SAVIANI, 2008, p. 47, grifo do autor), no final da década de 1950. O referido grupo tinha como objetivo discutir e defender o destino da escola pública e foi composto pela geração dos Pioneiros da Educação de 1932, cuja atuação de Anísio Teixeira, a quem se juntaram outros intelectuais de diferentes ramos, estudantes e líderes sindicais (ROMANELLI, 2003; BUFFA, 1979), destacou-se pela firmeza e coerência de seu discurso em defesa à escola pública, tal como na década de 1930. “Revisitava-se, portanto, o Manifesto de 32, com olhares tanto do passado como dos novos tempos e com alguma influência dos sujeitos socioeconômicos e políticos em instituição” (SANFELICE, 2007, p. 546). Dessa mobilização resulta o Manifesto dos Educadores, dirigido ao povo e ao governo no ano de 1959, e que, conforme Sanfelice, “reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar a submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da Educação” (*id. ibid*, p. 546). Mais uma vez na história ganha eco a voz de segmentos da

12 Trata-se de um substitutivo encaminhado pelo deputado Carlos Lacerda, político udenista que atuou na oposição a Getúlio Vargas. Foi governador do Estado da Guanabara de 1960 a 1965. Fez, também, oposição política a Juscelino Kubitschek e João Goulart, entretanto, após o Golpe de 1964, juntou-se a estes para formar a Frente Ampla de combate ao Governo Civil-militar.



sociedade civil em defesa da Educação como um direito público, gratuito, universal e laico, em uma demonstração de debate democrático nunca visto antes na história da Educação brasileira.

O desfecho dessa disputa política e ideológica foi a aprovação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, cujo efeito sobre o sistema educacional brasileiro ficou aquém do esperado no que se refere à democratização do ensino, tampouco a sua aprovação atendeu à necessidade de adequação da Educação ao propósito desenvolvimentista fomentado, anteriormente, pelo governo Kubitschek. Contudo, é inquestionável que a aprovação da referida lei tenha representado um avanço para a unificação do ensino no país, reiterando a obrigatoriedade da Educação escolar e, assim, consolidando o imperativo do direito à Educação.

Com o advento da Ditadura Civil-militar de 1964, sob a égide da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), reformulada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, o direito à Educação no Brasil sofreu mudanças substanciais. Por esta Carta Constitucional é assegurada a Educação universal, gratuita e compulsória dos 7 aos 14 anos para o ensino primário, ampliando a gratuidade do ensino secundário àqueles que demonstrassem insuficiência de recursos. A despeito da ampliação do tempo de escolaridade e da obrigatoriedade escolar, o governo civil-militar diminuiu, drasticamente, os recursos para a Educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação da história recente do país, mesmo em tempos de crescimento econômico e, paradoxalmente, de elevada demanda por escolaridade. Basta atentar-se para o cenário social brasileiro no ano de 1960, que contava com “uma população urbana de 45%” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 121) e, em relação à taxa de escolarização da população geral, na mesma década, esse número era de apenas 45,4% (CUNHA, 2002).

Reformas educacionais foram contraídas à luz dos chamados “acordos MEC/USAID”, que resultaram na aprovação das leis de diretrizes e bases nº 5.540/68 de reforma do ensino superior e a nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus (CUNHA, 2002). A Educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico (ROMANELLI, 2003), sobretudo com a formação de mão de obra de baixo nível de qualificação. Os “avanços” apresentados pela legislação



da época podem (e devem) ser considerados. Entretanto, questão como a obrigatoriedade da Educação primária prevista em lei torna-se letra morta, uma vez que não existiam recursos materiais e humanos para atenderem às demandas existentes. Assim, mais uma vez o direito à Educação é colocado a uma ampla distância entre o real e o ideal. É válido reconhecer que a imposição do regime autoritário sacrificou os direitos civis e políticos, porém ampliou os direitos sociais, o que parece ser a marca das políticas públicas no decurso do século XX, sobretudo nos períodos ditatoriais, como mais uma forma de legitimação dos regimes (CARVALHO, 2010).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Educação é o direito social que alcançou maior destaque neste ordenamento jurídico. São cerca de vinte e dois artigos que tratam da questão, conferindo à educação o *status* de direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a ampliação da porcentagem na vinculação de recursos para a Educação. A Constituição cerca esse direito de garantias, ao mesmo tempo em que estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade, ao Estado, às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado, a sociedade, a família e o próprio indivíduo no polo passivo do direito (RANIERI, 2018). Em seu Título II, destinado aos direitos e garantias fundamentais, o direito à educação está previsto no Art. 6º, no conjunto dos direitos sociais, tendo a sua universalidade declarada no Art. 205. Este artigo é a porta de entrada para uma série de outros artigos destinados à Educação, que nessa Constituição avança para a condição de direito público subjetivo (Art. 208, § 1º). O artigo é claro ao estabelecer que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As leis, como normas produzidas pelo Estado, buscam responder às demandas de seu tempo. Elas são dinâmicas uma vez que geram outras leis, conforme as mudanças sociais, políticas, econômicas etc. impõem. Assim sendo, “um ordenamento não nasce num deserto” (BOBBIO, 1995, p. 41), mas de uma base normativa já existente, sem, no entanto, eliminar completamente “as estratificações normativas que o precederam: parte daquelas regras vêm a fazer parte,



através de um reconhecimento expresse ou tácito, do novo ordenamento, o qual, deste modo, surge limitado pelos ordenamentos precedentes” (BOBBIO, 1995, p. 42). Essa orientação posta por Bobbio caracteriza o desdobramento da normatização constitucional que rege sobre a universalização da Educação como um direito, presente na LDB, nº 9.394/96. Esta exige do poder público uma atuação que assegure “em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, (...) contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais” (Art. 5º, § 2º). O mesmo artigo não dispensa os pais e responsáveis de sua função de zelar pela frequência dos menores à escola, assistidos, comumente, pelo poder público (Art. 5º, § 1º, III consequente ao § 3º do art. 208 da Constituição). Afinal, só podemos falar no ensino como um “direito público e democratizado” quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública.

A essa altura do percurso, é incontestável a assertiva de Bobbio de que não há em nossa contemporaneidade nenhuma carta de direitos que não identifique o direito à instrução como integrante da construção do próprio estado de direito (BOBBIO, 2004). Um breve olhar lançado sobre a realidade educacional brasileira comprova que essa defesa coaduna com o vasto ordenamento jurídico construído no país, que pauta a Educação como um direito social, sobretudo, no último quartel do século XX. Esse “caminho percorrido”, até aqui, na historiografia da Educação como um direito democrático no país, que surge, concomitante, à ideia de cidadania e em conjunturas históricas de variadas formações sociais dadas, revela um tempo de “longa duração” (BRAUDEL, 1965) até que o direito à Educação alcançasse a sua universalidade tão preconizada nos discursos, oficiais ou não, além do seu reconhecimento como direito público subjetivo. Ademais, se toda realidade histórica traz em si um *continuum* de um tempo que persiste em outros tempos e espaços, vemos que os 15.146.907 de brasileiros de 10 anos e mais, ou 67,76% sobre a população (IBGE, 1955, p. 430 apud WEREBE, 1970, p. 107) que não sabiam ler, nem escrever, nos anos de 1950, não são apenas uma estatística, mas o retrato de um segmento social que persiste alijado desse direito de cidadania, reproduzido nos mais de 11 milhões de analfabetos de 15 anos e mais no Brasil atual, ou 6,6%, segundo a Pesquisa Nacional



por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), 2019¹³. Face aos números, ainda, desafiadores, vale pensar que a Educação não está alheia à desigualdade social e econômica, elemento estruturante do modo de produção capitalista, que se aprofunda no país na atualidade, de modo a tornar inevitável o imperativo de que quaisquer que sejam as políticas de Estado, cuja pauta seja a ampliação dos direitos de cidadania, sejam nos planos social, civil e político, se estas não vierem antecipadas por políticas que avancem na redução das condições materiais desiguais da maioria da população escolarizável, é esperado que estudiosos na área persistam em manter as aspas no conceito de democratização do ensino (BEISIEGEL, 2007).

3 A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL: NO CAMINHO, ANÍSIO TEIXEIRA

É inconcebível discorrer acerca da Educação como um direito social e democrático, no Brasil, sem trazer à tona a valiosa contribuição de Anísio Teixeira para o alcance desse direito. Afinal, o caminho de quase meio século percorrido por Anísio agregou um pensador da Educação, um administrador do ensino público, um idealizador da pesquisa e da pós-graduação e um incansável defensor da Educação como um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado. É na efervescência política e cultural das décadas de 20 e 30, quando se exigiam mais Educação (e mais da Educação escolar), que Anísio iniciou a sua trajetória de educador, construída a partir do entendimento segundo o qual a Educação é um direito de todos e nunca um privilégio. A sua proposição sobre a Educação incide no antagonismo “direito/privilégio”, tão, magistralmente, explorado em duas de suas obras: “Educação não é privilégio”, de 1957; e “Educação é um direito”, publicada em 1968.

No plano pedagógico, a partir das críticas à escola existente, naquele início de século, buscou-se alterar o *habitus* pedagógico, enfatizando uma pedagogia que valorizasse a individualização

13 Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019. (BRASIL, 2021).



do educando e a consciência do ser social do homem, além do caráter público da Educação (NUNES, 2001). Tomados pelo “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1976) oriundo dos movimentos educacionais na Europa e nos Estados Unidos, um grupo de educadores, posteriormente, denominado de “Pioneiros da Educação Nova”, buscou construir um projeto educacional com a marca dos ideais renovadores da Educação, cujo órgão representativo foi a Associação Brasileira de Educação criada em 1924. Todavia, para além das questões pedagógicas, as inovações educacionais trazidas pelos Pioneiros da Educação Nova apresentavam um teor político compatível com o debate político-ideológico daquele contexto. Munidos do ideal liberal clássico de escola, esses intelectuais encontraram no governo que se instalou no país, a partir de 1930, as condições favoráveis à divulgação de suas ideias, em especial a da democratização da Educação, a partir do estabelecimento de uma política nacional que permitisse a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, gratuito e leigo¹⁴. É aqui que Anísio Teixeira inicia um percurso que subverte o desenho de Educação e, portanto, de escola das quais se servia a sociedade daquele contexto.

Pelas mãos de Anísio essas inovações educacionais chegaram à Bahia, sobretudo, após a sua experiência de estudos nos Estados Unidos, ao final dos anos 20, onde teve contato com as ideias pragmatistas de John Dewey¹⁵. Em seu regresso, ele formulou o plano para a “Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano” (NAGLE, 2001, p. 252). Mas, a despeito de ter adotado para si os princípios do ideário escolanovista em sua estada pelos Estados Unidos, a sua reforma não apresentou de imediato a marca dessas concepções pedagógicas no cotidiano educacional baiano. Isso vem manifestar-se mais notadamente em seu retorno à Secretaria de Edu-

14 Cf.: “Os ideais ‘renovadores’ da Escola Nova e a sua repercussão na educação em Vitória da Conquista, nas décadas de 1940 e 1950”, In: FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Educação**: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963. 2019. 395f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

15 John Dewey (1859 – 1952) foi um filósofo e educador norte-americano que defendia a educação como um ideal de democracia. Em sua obra mais conhecida, “Democracia e educação” (1959), Dewey destinou um capítulo em defesa da educação como uma via para a construção de uma sociedade democrática [A concepção democrática da educação]. Ele defende que uma sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, ela “deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los” (DEWEY, 1959, p. 93).



cação e Saúde do Estado da Bahia, em 1947, no governo de Otávio Mangabeira, quando, entre outras realizações, Anísio Teixeira cria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque¹⁶. Em relatório apresentado ao governador, Anísio descreve o caráter educativo de que deveria assumir a escola primária, dentro das aspirações escolanovistas.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, [...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. (TEIXEIRA, 1959, s/p, *apud* FERREIRA, 2019, p. 150).

Mas é em sua proposta de construção da Escola-Parque que Anísio defende o que seria o perfil da escola ativa, de inspiração deweyana, conforme descrição apresentada por Tavares (2001):

Na escola-classe, o aluno encontraria o curso básico de ler, escrever e contar, e mais história e ciências. Na parque-escola, encontraria a educação física, recreação, jogos, desenho, artes industriais, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclasse. [...] Ficariam as instalações de ginásio, atelieres, oficinas de desenho e artes industriais, salas para música e clubes, refeitórios, cantinas, auditório, teatro e biblioteca. (TAVARES, 2001, p. 13).

A análise da realidade educacional brasileira foi a tônica da agenda desse educador e a escola, em especial, foi a instituição a qual ele buscou ressignificar, do aparato metodológico ao tempo destinado ao aprendizado. Até mesmo o prejuízo sofrido pelo estudante, pelo tempo curto que se passava na escola, Anísio Teixeira denunciou, e é em sua obra “A educação e a crise brasileira” (1956) que ele manifesta a sua indignação face à questão.

A educação elementar comum tem sido compreendida, entre nós, como um curso primário de cinco anos, com o mínimo de 200 dias letivos e o dia letivo de seis horas. Embo-

16 Em 1948, Anísio Teixeira idealizou uma escola de tipo inteiramente novo, dividida em duas ordens de atividade. A primeira, dedicada à instrução, chamava “Escola-classe”; a outra, de educação, chamava “Parque-escola”. Esse era o esboço do que viria a ser o Centro Educacional, um Centro de Educação Integral. Cada Escola-classe teria capacidade para quatro mil alunos e funcionariam em dois turnos. Em Salvador ocorreu a construção do primeiro Centro, o hoje Carneiro Ribeiro, composto de quatro Escolas-classe, e uma Escola-parque, a nova denominação da “Parque-escola” (TAVARES, Luís Henrique Dias. A ideia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: ME-NEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001. p. 11-13).

ra deva ser isto, teoricamente, na realidade consiste em um curso de dois a três anos, com o dia letivo reduzido, em geral, a quatro horas e, em muitos casos, a duas horas e meia, e o número anual de dias letivos a 150 (no próprio Distrito Federal, no ano passado). (TEIXEIRA, 1956, p. 136).

Nesse ensino primário, assim, reduzido a rarefeito, conforme o autor, milhões de alunos não chegam sequer a conhecer a escola. Essa questão do tempo escolar é um debate que acompanhou o educador durante anos, antes dele publicar a referida obra, e que ele tentou pôr em prática em sua experiência com a “Escola-parque”, inclusive, na capital do país, na década de 1950¹⁷.

Defender uma escola de tempo integral e com professores capacitados e dedicados foi, também, um desejo cultivado por Darcy Ribeiro, a quem Anísio exerceu influência (RIBEIRO, 1990). Em sua passagem pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, no governo Leonel Brizola, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, inspirados no projeto Escola-parque, em Salvador. Para Darcy Ribeiro, “os CIEPs eram uma espécie de junção, em um mesmo prédio, da escola-parque com as escolas-classe” (RIBEIRO, s.d). A sua convivência com Anísio Teixeira o fez se afeiçoar cada vez mais dos problemas educacionais, conforme ele próprio afirma em sua obra *Confissões* (1997, p. 216). Dessa convivência nasceu não apenas a parceria de ambos no comando da UnB, a partir de 1962, mas também a inspiração de Darcy Ribeiro para a criação dos CIEPs¹⁸. Postas essas questões, vale salientar que, embora Anísio tenha se inspirado nos ideais da Escola Ativa de Dewey, ele mostrou-se atento às condições sociais e culturais brasileiras, evitando transplantar o sistema americano para cá sem a devida reflexão (SAVIANI, 2008).

17 Visando a integração de toda a população no contexto da sociedade moderna, via educação escolar, como afirmava Anísio, os Centros de Educação Primária, em especial o Centro Carneiro Ribeiro, inaugurado na Bahia, na década de 40, seria uma primeira demonstração dessa possibilidade. Daí que, “baseado no modelo deste Centro, de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília” (TEIXEIRA, 1962, p. 27), traduzido no documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”. Neste plano estava bem descrito que o seu propósito seria de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (TEIXEIRA, 1961). O plano abrigaria: Jardins de infância, Escolas-classe e as Escolas-parque, estas destinadas a completar a tarefa das “escolas-classe”, possibilitando, assim, ao aluno passar mais tempo na escola. Foi dado início à construção das primeiras escolas, ainda, em 1958 e, em 1959, foi inaugurada a primeira Escola-classe na capital. (Cf.: TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, p. 195-199, jan./mar. 1961).

18 (Cf.: “Depoimento de Darcy Ribeiro”. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/depoimento_dr.html).



Todavia, o debate acerca da educação formal e institucionalizada não se resume aos limites da sala de aula. A educação é pensada para além dessas dimensões, e o debate público é a condição para que esta seja consubstanciada como um direito de cidadania e, por conseguinte, uma via para a democratização da sociedade. Essa foi, indubitavelmente, a arena de lutas protagonizadas por Anísio Teixeira, sendo o seu estado de origem a ambiência primeira e privilegiada de sua batalha como educador, “em uma época em que a educação era formulada e concebida para poucos” (CURY, 2021, p. 19 apud COSTA, 2021).

Desde a sua primeira experiência como gestor educacional, na direção geral de instrução pública (1924-1928), Anísio mostrou-se incomodado com o retrato da educação baiana. Em um relatório¹⁹ apresentado ao Governador do Estado da Bahia, sobre a escola primária baiana, ele descreve um quadro de organização da mesma muito distante daquele que se encontrava previsto em lei. O texto aparece repleto de críticas ao sistema de ensino baiano, sugerindo a necessidade de construção da escola primária, ressaltando a urgência da substituição da sala de aula alugada. No mesmo relatório, Anísio propunha a construção de prédios escolares em todo o Estado, respaldando-se em um plano de construção geral, em cooperação com as municipalidades, organizado pelo governo do Estado e instituído na Lei nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926²⁰, cujo art.1º diz que:

Fica, o Poder Executivo autorizado a mandar construir, nos municipios do Estado, predios destinados ás escolas publicas, estações fiscaes, collectorias e cadeias publicas, mediante contractos celebrados com as respectivas Intendencias Municipaes (TEIXEIRA, 1928, p. 13 *apud* FERREIRA, 2019, p. 179).

19 TEIXEIRA, Anísio. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia.** Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p.

20 A referida lei é de autoria de Francisco Marques de Góes Calmon e Austrieliano Honório de Carvalho. O texto original desta legislação encontra-se na Biblioteca do Arquivo Público do Estado da Bahia.



Nesse sentido, a chegada de Anísio Teixeira à Inspetoria Geral do Ensino, na Bahia, nos anos 20, veio com certo otimismo. Ao ser nomeado inspetor geral, no governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), Anísio mostrou-se empolgado com a ideia de um “localismo educacional” (ABREU, 1960, p. 14), empenhando-se na aprovação da Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, de reforma da Instrução Pública na Bahia, além do Decreto nº 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que aprova o regulamento do ensino primário e normal.

Aqui, Anísio já sinalizava para uma “municipalização” da Educação na Bahia, uma vez que propunha, em relação à administração do ensino primário, uma forma descentralizada de parceria entre estado e municípios. Por meio da referida lei, ele define a unificação dos serviços educacionais estaduais e municipais, estabelecendo em seu capítulo II (Do Ensino Municipal), Artigos 70 a 73²¹:

- a) Ensino primário (a cargo dos municípios e do Estado) constitui-se um só e único serviço, sob a direção geral do Estado; b) A competência de ‘criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária’ dos municípios é reconhecida, nos limites da lei; c) Unificados os serviços, todos os professores passam a ser funcionários estaduais. [...]; d) O município fica obrigado a destinar 1/6 da sua receita para a educação primária, podendo ainda criar contribuições especiais para a educação; e) O tesouro do Estado pagará aos professores a partir dos recursos recolhidos mês a mês pelos municípios à Fazenda estadual. (BAHIA, 1925 *apud* FERREIRA, 2019, p. 179).

Não é demais lembrar que as leis aprovadas na gestão de Anísio representaram um marco em sua passagem pela Inspetoria Geral do Ensino, permanecendo vigentes, a despeito de terem sofrido pequenas alterações, até o ano de 1947. No entanto, a Bahia chega ao ano de 1948 com um contingente populacional de 4 milhões de habitantes, e ainda não se encontrava em condições de apresentar um sistema escolar eficiente (TAVARES, 2001), muito menos, de Educação “universalizada”. No plano político e ideológico, a atuação de Anísio Teixeira ao tomar posse no cargo de Secretário de Educação e Saúde Pública, no governo Octávio Mangabeira, em 1947, iniciou-se com o impacto de ter encontrado uma lamentável situação escolar e educacional, não

21 O Decreto nº 10.815, de 1º de julho de 1938, altera essa legislação e a unificação deixa de existir. (BAHIA, 1938).



muito diferente do que ele havia presenciado anos antes, como diretor de instrução pública, na década de 20²². Ele assim a definiu em seu primeiro relatório de Secretário, em abril de 1948:

Os serviços de educação no Estado resumem-se em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades, ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica, moral ou mesmo administrativa; um corpo de professores secundários distribuídos em três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário, e três institutos de formação do magistério primário, somente um com instalações materiais adequadas, mas lamentavelmente transformado numa confusa e congestionada escola secundária. (TEIXEIRA, 1948 *apud* TAVARES, 2001, p. 11-12).

Esse quadro descrito pelo educador se reproduzia Bahia adentro. Anísio Teixeira empenhou-se na tarefa de fazer com que as políticas de Educação ganhassem corpo no ordenamento jurídico do Estado, com todas as idiosincrasias e disputas coletivas inerentes ao processo. Mas foi na discussão do projeto para a terceira Constituição da Bahia, pela Assembleia Legislativa baiana, que Anísio buscou expor e discutir as suas ideias sobre democratização e Educação nesse espaço. Ainda, influenciado pelas ideias defendidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelos Pioneiros da Educação Nova, Anísio empenhou-se na preparação e na defesa do capítulo da Educação e cultura na Constituinte Baiana, em 1947²³, retomando, assim, a sua luta incansável em defesa da Educação pública. Conforme Menezes (2001), o referido capítulo propõe e consegue aprovar normas e princípios, mais avançados que os previstos na Constituição Federal de 1946. São eles:

22 Cf.: “Anísio Teixeira e as políticas de ‘interiorização’ da instrução pública na Bahia”. In: FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Educação: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963**. 2019. 395f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

23 De acordo com Menezes, na defesa do capítulo da Educação ficou uma das mais belas páginas escritas por Anísio Teixeira: “Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da Educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras e nada fizemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação”. Discurso aos Constituintes Estaduais da Bahia - 1947 (MENEZES, 2001, p. 22).



(a) a existência do Conselho Estadual como responsável pela administração da educação e mesmo pela indicação do Diretor de Instrução, com o objetivo de garantir autonomia administrativa dos serviços educacionais; (b) a criação do Fundo Estadual de Educação, previsto em 1934, e retirado em 1946, para garantir autonomia financeira; (c) a existência de uma Lei Orgânica de Ensino só modificável por maioria absoluta na Assembleia, de modo a assegurar estabilidade à concepção pedagógica e à organização escolar criadas; (d) garantia, na Constituição Baiana, de gratuidade em todos os níveis de ensino, avançando mais do que o previsto na Federal, na qual a gratuidade é limitada ao ensino primário. (MENEZES, 2001, p. 22).

Comumente, no processo de aprovação da primeira LDB, no percurso da década de 1950, Anísio ocupou lugar de destaque no confronto de forças que resultou na aprovação da referida Lei em 1961. Nos fins da década de 50, as ações sofreram severos ataques pelo segmento católico conservador, motivados pela sua atuação em defesa da escola pública, laica e gratuita, no contexto de discussão do projeto da LDB, iniciada em 1948. No fervor dos debates, tanto Anísio, quanto Almeida Jr. (relator do anteprojeto, em 1948), foram acusados pelo deputado federal padre Fonseca e Silva de “**elementos agnósticos e criptocomunistas**” que se ancoram em altos postos para desfechar uma campanha contra a “**formação religiosa**” do povo brasileiro” (BUFFA, 1979, p. 21, grifo da autora). Tais acusações são negadas por Anísio, na época, em um longo ofício dirigido ao Ministro da Educação Clóvis Salgado em que ele afirma não ser marxista ou comunista.

É bem verdade que essa querela política e ideológica entre Anísio Teixeira e os representantes da Igreja Católica tem suas raízes na década de 30, no contexto de mobilização dos Pioneiros da Educação Nova. Desde lá, as suas propostas não tiveram boa acolhida por parte de grupos conservadores, especialmente os ligados à Igreja Católica. De acordo com estudos de Cury (1978)²⁴, para os católicos, o ideal dos Pioneiros era tão nefasto que levava ao “suicídio moral e biológico, porque se deixa guiar pelo cientificismo, demagogismo e progresso” (p. 153). Esse embate entre liberais e conservadores perdurou por décadas, alcançando o seu ápice no fervor dos debates, sobretudo no ano de 1959, quando emergiu do grupo dos liberais o novo manifes-

24 CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.



to, o “Mais uma vez convocados [...]”, em defesa da escola pública (BUFFA, 1979; TEIXEIRA, 1959), já mencionado.

Sancionada em dezembro de 1961, a LDB nº 4.024 cria uma prerrogativa para a rede privada de ensino, na medida em que retira parcela de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada (FREITAG, 1979; ROMANELLI, 2003). Assim, o artigo 95 da referida lei tornou-se objeto de um consenso nos estudos publicados após a sua aprovação, o de que foram reais os ganhos do segmento privado concedidos por ela para esse setor da Educação, o que, possivelmente, justificaria a declaração de Anísio Teixeira, um dos defensores da escola pública, de que a aprovação da LDB, nessas condições, seria “Meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962 apud SAVIANI, 2008, p. 307).

A despeito de Anísio ser, ainda, pouco reconhecido fora do âmbito educacional (CURY, 2021 apud COSTA, 2021), o seu legado de luta em busca de afirmar a Educação como um direito de todos e não como privilégio de uma minoria, despertou o reconhecimento de diferentes segmentos da sociedade, inclusive na esfera parlamentar. Em busca aos Anais do Senado, para fins de pesquisa acadêmica²⁵, localizamos diversas declarações de senadores, de variadas filiações partidárias, homenageando Anísio Teixeira na comemoração ao centenário de seu nascimento. Entre os nomes localizados, estavam os dos senadores Paulo Souto e Eduardo Suplicy. Estes proferiram discursos no Plenário do Senado Federal, em junho de 2000²⁶. Em uma Sessão Solene, eles exaltaram a memória do educador, ressaltando como foco do seu trabalho a expansão da rede escolar e lembrando que, desde os primeiros tempos de sua atuação, Anísio Teixeira era reconhecido como

25 FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Educação**: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963. 2019. 395f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

26 ATAS da 84ª à 88ª sessão da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura. **Anais do Senado Federal**, Brasília, v. 24, n. 18, 27-30 jun. 2000.



um administrador e grande realizador, reformulando as bases do ensino, aumentando as matrículas em 70%, triplicando a frequência escolar, construindo 28 novos prédios escolares e 33 escolas reunidas, dobrando o número de novas unidades escolares, que passaram a ser 1.200. (SOUTO, 2000, p. 8 *apud* FERREIRA, 2019. p. 164).

O senador paulista Eduardo Suplicy, por sua vez, ressaltou a atuação política de Anísio em defesa da Educação para a democratização da sociedade. Em seu discurso, ele lembrou que as principais bandeiras de luta do educador baiano foram:

a democratização da educação e a escola única, a ser (*sic*) realizadas por meio de uma homogeneização de objetivos e não do engessamento em um único modelo de escola. A denominação 'escola única' não se referia, portanto, à organização interna das instituições educativas, e sim ao planejamento social. (SUPLICY, 2000, p. 14 *apud* FERREIRA, 2019. p. 164).

E conclui: “Anísio Teixeira foi, portanto, um filósofo da Educação para todos nós, brasileiros” (p. 15). No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) comemorou a data, nomeando com seu nome o principal auditório do colegiado e descerrando foto e placa com trecho de uma de suas obras. Na oportunidade, houve o pronunciamento do senador Josaphat Marinho, do professor Luiz Felipe Serpa e do ministro Paulo Renato de Souza.

Assim, diante das memoráveis realizações desse educador, não seria exagero afirmar que a sua atuação tanto como pensador da Educação, quanto como administrador desta, atingiu o seu ponto alto no enfrentamento do reconhecimento da Educação como um direito social, tendo como correlato o dever do Estado de prover esse direito a todos, indistintamente. Esse compromisso de Anísio com a Educação pública avançou para além da Educação básica, mas assumiu caráter de responsabilidade com a institucionalização da graduação e da pós-graduação, revelando o seu pacto com o desenvolvimento científico no país. Essa conduta fez jus para que, em um dado momento, Paschoal Lemme o denominasse de nosso “Estadista da Educação” (2005).



4 ANÍSIO TEIXEIRA E A “INTERIORIZAÇÃO” DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NA BAHIA: O CAMINHO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vimos que no Brasil, desde o tempo em que a Educação saiu da esfera privada da Igreja Católica, no século XVIII, e assumiu o caráter de atividade estatal. O Estado demorou a reconhecê-la e a garanti-la como direito social. Em uma análise mais local, o impacto dessa delonga incidiu nas desanimadoras estatísticas de analfabetismo no estado da Bahia, onde Anísio Teixeira reconheceu que o início da democratização da Educação, no sentido da Educação escolar, só se daria mediante a existência física da escola. Após mais de meio século de regime republicano, no ano de 1950, os números do analfabetismo no estado da Bahia entre pessoas de 5 anos e mais somavam 2.948.820, ou 72,8% da população nessa faixa etária, ainda, se encontrava excluída do processo educativo (IBGE, 1954, p. 390). Nesse sentido, levar a escola até onde a criança estava seria a condição *sine qua non* para a democratização do acesso e, portanto, da universalização desse direito.

Aqui as propostas de Anísio Teixeira como diretor de instrução pública na Bahia, na década de 20, e como secretário de Educação e Saúde, após a derrocada do Estado Novo, coadunam com o seu projeto de criação de escolas como alternativa para a “interiorização” da Educação na Bahia, que se tornou um modelo inspirador para o interior do estado e para outras unidades da federação. Ressalte-se que, já nos anos 30, durante a sua administração junto à Diretoria de Instrução, a convite do médico Pedro Ernesto do Rego Batista, interventor do Distrito Federal, Anísio Teixeira partiu para uma campanha de expansão e modernização do sistema escolar, tendo como mote a multiplicação de escolas. Esta sua prática de expansão do sistema escolar aparece, formalizada mais tarde, em sua obra “A educação e a crise brasileira” (1956), quando o educador retoma o discurso da defesa da descentralização da administração e da manutenção das escolas como uma via para sua aproximação da comunidade local e, claro, da consequente democratização da instrução pública. Nessa experiência de gestor de Instrução Pública do então Distrito Federal (1931-1935), Anísio empenhou-se na implantação de um complexo e



eficiente sistema de ensino, criando serviços centralizados de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar, estendendo essas ações do pré-escolar à universidade.

Voltando agora à Bahia, dirigindo a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, Anísio Teixeira assumiu a pauta do fortalecimento da Educação nos municípios do interior da Bahia²⁷. Na agenda das reformas educacionais e em seu relatório do ano de 1948, apresentado ao governador do Estado no ano de 1949, o educador reservou considerável espaço à menção sobre criação e construção de escolas, sobretudo de escolas rurais no interior do Estado. Ele denunciava que

em todo o interior, havia 64 prédios escolares, com 240 salas. Portanto, instaladas, tínhamos escolas para 22.000 crianças. A população escolar da Capital é, no mínimo, de 32.000 alunos e, no interior, de 430.000. Faltavam, assim, escolas que pudessem ser chamadas escolas para 440.000 alunos. (TEIXEIRA, 1949, s.p, *apud* FERREIRA, 2019, p. 227).

No mesmo relatório, Anísio defende que o contato e a familiaridade da criança com a natureza são fundamentais para a Educação do homem, de modo que o novo plano para a instalação do sistema escolar do Estado, elaborado por ele, teria diferentes tipos de prédios escolares, inclusive as "escolas-rurais", cuja área do terreno não deveria ser inferior a um hectare, a fim de permitir a prática do trabalho agrícola (TEIXEIRA, 1949). Tais propostas evidenciam o desejo de construir escolas onde as crianças pudessem vivenciar experiências pedagógicas segundo os preceitos da Escola Nova, muito em voga, ainda, na história da Educação baiana da década de 40.

A sua crença de que a Educação no estado avançaria a partir da criação e da construção de escolas, o fez desenvolver um enorme projeto educacional que prosseguiu no Estado da Bahia como um todo. Anísio insistia que essa "escola comum" deveria ser, também, uma "instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região,

27 Cf.: "A Constituição de 1946 e o revigoramento da educação nos municípios", In: FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Educação**: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963. 2019. 395f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.



identificada com seus mores, seus costumes” (TEIXEIRA, 1957, p. 64). Em especial, o seu programa de criação de escolas rurais alcançou quase todos os municípios baianos, fazendo valer o Art. 114 da Constituição baiana de 1947, cuja determinação era a de que: “o Estado, nos limites de sua competência, criará ou incentivará a criação de escolas rurais e estimulará a formação de associações de agricultores, criadores, ou de trabalhadores, segundo as condições e finalidades especificadas em lei” (BAHIA, 1947).

A partir da aprovação da Lei estadual nº 80, de 5 de agosto de 1948²⁸, Anísio Teixeira avançou em seu projeto de levar a escola aonde, até então, ela se negou a estar: na zona rural dos mais longínquos distritos e povoados baianos, como o distrito de Iguá, no município de Vitória da Conquista²⁹, em um movimento conhecido como “ruralismo do ensino” (WEREBE, 1970).

No mesmo ano, veio a chance de expansão do número de Ginásios Oficiais pelo interior do estado, a partir da aprovação da Lei nº 130, de 14 de dezembro de 1948³⁰. Entretanto, foi em 1949, a partir da mobilização de educadores e da população em geral pela criação de Escolas Normais na Bahia, que o referido secretário desenvolveu um ambicioso programa, cuja tônica foi a “interiorização” da instrução pública pela via da criação de escolas. Nele constava: a) construção de muitas escolas por todo o interior do estado; b) construção de ginásios por todo

28 “Art. 1º - Fica o Governo do Estado autorizado a construir, mediante cooperação financeira particular ou municipal, prédios escolares em zonas rurais em que, havendo população escolar, não haja prédio próprio, nem habitação adequada ao professor” (BAHIA, 1948).

29 Cf.: “Anísio Teixeira e as políticas de ‘interiorização’ da instrução pública na Bahia. In: FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Educação**: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963. 2019. 395f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

30 “Art. 1º - O Poder Executivo instalará Ginásios Oficiais do Estado nas cidades de Alagoinhas, Barra, Barreiras, Caetitê, Canavieiras, Feira de Santana, Itabuna, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lençóis, Senhor do Bonfim, Serrinha, Valença e Vitória da Conquista, além de outras que, de acordo com o parecer dos órgãos técnicos competentes, julgam conveniente considerar centros regionais de educação” (BAHIA, 1948).



o interior do estado, com extensão do Colégio da Bahia³¹, visando à descentralização do ensino médio secundário; c) criação, no interior, de Escolas Normais; d) criação, em todo o estado, de dez Centros Regionais de Educação (SILVA, 1996). Aqui também o reconhecimento veio. Em seu discurso, o senador baiano Paulo Souto lembrou que, além do investimento na construção de ginásios nos bairros pobres da capital, Anísio dedicou-se com afincos a expandir a Escola Pública para o interior. Com mais da metade da população localizada na área rural do país, a “interiorização” da instrução pública pensada por Anísio teve considerável aumento de escolas nesse setor na Bahia, conforme mencionado no mesmo discurso.

No interior fez funcionar cursos ginasiais nas escolas normais de Feira e Caetité e proporcionou a Prefeitura de Ilhéus a instalar o curso colegial no Ginásio Municipal. Elevou substancialmente as matrículas, o número de unidades de ensino e o corpo docente, que chegou a 5.500 professores em 1949. Na parte de construção, começou por concluir cerca de 39 prédios que haviam sido iniciados desde 1933 até 1942. Programou a construção de mais de 110 escolas com recursos do estado e federais, e concluiu 546 escolas rurais. (SOUTO, 2000, p. 10 *apud* FERREIRA, 2019. p. 165).

Em seu projeto de fortalecimento da escola pública, Anísio vai além da pura e simples criação da escola, mas se (pre)ocupa com a sua sobrevivência. Para isso ele propõe a “municipalização” da escola pública, entregando-a ao município, que a manterá com os recursos de um fundo, o Fundo Escolar Municipal, constituído pelos 20% de sua receita tributária (TEIXEIRA, 1956). Assim, segundo ele, “essa descentralização [...] das escolas irá, antes de mais, ligá-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e essa, por sua vez, responsável pelas suas escolas” (TEIXEIRA, 1956, p. 46).

31 O Colégio Estadual da Bahia, mais conhecido como Colégio Central, é a mais antiga instituição de educação pública da Bahia, e uma das mais antigas do Brasil, localizada no centro de Salvador. Fundado em 19 de março de 1836, pelo ato n. 33, e publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 7 de setembro de 1837. Foi inaugurando como “Liceu Provincial da Bahia”, inaugurando o ensino secundário no estado. Passou a ser denominado de “Colégio Central”. Em virtude da grande procura por matrículas, em 1948, a Secretaria de Educação anunciou a abertura de unidades anexas ao colégio, em diversos bairros, com esta tornando-se assim a unidade central (Cf.: <http://www.educacao.ba.gov.br/>)



A descentralização, pois, — insisto e friso — é uma condição de governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos Estados e a autonomia dos Municípios. (TEIXEIRA, 1956, p. 16).

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual ele pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, segundo Clarice Nunes (2001),

constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, 2001, p. 13).

5 CONCLUSÃO

O direito à Educação situa-se no âmbito dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, e vemos que a sua conquista como um direito social no processo histórico brasileiro percorreu um caminho demasiado longo. Ser reconhecido como o primeiro dos direitos sociais, direito fundamental do cidadão e dever do Estado, da família e da sociedade³² equivale dizer que sem Educação não pode haver cidadania e, por conseguinte, o pleno exercício da democracia tornar-se-ia inviabilizado. No entanto, os limites impostos pelos condicionantes sociais e políticos retardaram, em muito, a conquista e o usufruto desse direito pelos seus titulares, inclusive porque a universalização deste somente pode ser a todos franqueada se houver uma efetiva atuação do Estado. Não obstante, na experiência brasileira, a forma assumida pelo Estado, por séculos, destacou-se pela sua natureza, eminentemente oligárquica e elitista, o que representou um entrave na formulação de políticas públicas de promoção de direitos, sobretudo os sociais, bem como na promoção das condições para que o acesso a uma Educação de qualidade (não no sentido mercadológico) adquirisse o real sentido de um bem público, a *res pública*.

32 Artigo 227 da Constituição Federal, de 1988.



Nessa trincheira posicionou-se Anísio Teixeira. Em sua defesa intransigente por uma Educação pública, democrática e de qualidade, Anísio foi “perseguido pelas ditaduras, mal-amado pela Igreja e olhado com desconfiança pelas esquerdas políticas” (RIBEIRO, 2001, p. 14) sem se arrefecer. Ao pretender dotar a nação de uma escola adequada ao seu tempo histórico, esse educador ressignificou, consideravelmente, a concepção do ensino em boa parte do país, ao mesmo tempo em que apontou, como alvo de luta, a Educação como um direito comum a todos. Entre as décadas de 30 e 60, foram muitas as conquistas experimentadas pelo setor educacional no país, dentre as quais o imperativo de o Estado assumir a sua função de desenvolver políticas públicas que viessem atender às demandas de ensino em todos os seus graus e modalidades, sem distinção de classes sociais, o que, por conseguinte, se converteu em direito assegurado nas Cartas Constitucionais. No movimento dessas conquistas, o nome de Anísio Teixeira revela-se como uma das grandes lideranças educacionais que influenciaram na formulação dessas políticas públicas, fazendo a interlocução com os governantes e, quando não, propondo inúmeras reformas.

O seu legado ilustra a história da Educação brasileira, sobretudo pela assertiva de que “democracia é, literalmente, Educação” (TEIXEIRA, 1947) e pelo zelo com que lidou junto ao desafio de transformar o discurso em lei, e esta em qualidade, laicidade, universalidade e cidadania. Em suma, como bem lembra Clarice Nunes, “Anísio, a sua vida é a sua obra” (2001, p. 6).

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In: ABREU et. al. Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. Brasília: Ed. UNB, 1963.



BAHIA. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado da Bahia, de 2 de agosto de 1947**. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/institucional/legislacao/constituicao_bahia.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

BAHIA. Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925. Reforma a Instrução Pública do Estado. **Leis do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134871>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Republicano: economia e cultura: 1930-1964**. São Paulo: DIFEL, 1981. v.4. t.3. p.381-416

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.



BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Legislação educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE. **Senado Notícias**, 13 out. 2020. Disponível em: www12.senado.leg.br. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, ano 16, v. 30, n. 62, p. 262-294, 1965. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.



COSTA, Vivian. 50 anos sem Anísio Teixeira. **Jornal da Ciência**, SBPC, ano 35, n. 793, p. 1-20. Disponível em: http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2021/06/JC_793.pdf . Acesso em: 8 jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge-Zahar, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar: a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.48, p.205-222, dez.2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48/pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5 ed. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e educação**: as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963. 2019. 395f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.



HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuários Estatísticos do Brasil**. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico IBGE, ano 15, 1954.

LAFER, Celso. **Direitos humanos**: um percurso no direito no século XXI. São Paulo: Atlas, 2015.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e as suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p.163-178, jan./abr. 2005.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MELLO, Cleyson de Moraes. **A construção histórica dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Processo, 2021.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (org.). **Memória da educação na Bahia**: projeto. Salvador: UNEB, 2001.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NAGLE, Jorge. **Sociedade e educação na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.2001

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. n.16, p.4-18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a01.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.



RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: USP, 2018. p. 15-48.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira. Prefácio. In: PÔRTO Jr., Gilson (org.). **Anísio Teixeira e o ensino superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001. p. 13-19.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 542-557, mai/ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Luiz Carlos da Ibiapaba e. **Currículo pleno das escolas municipais**. Vitória da Conquista, BA: PMVC/SMED, 1996.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

SOUKI, Léa Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, jan/jun, 2006.

TAVARES, Luís Henrique Dias. A ideia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Educação na Bahia**. Salvador: edUNEB, 2001. p. 11-13.



TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br. Acesso em: 16 jun. 2021.

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. **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948:** relatório. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Nacional, 1956.

TEIXEIRA Anísio Spínola. Mais uma vez convocados. **Educação e Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 4. n. 10, p. 5-33, abr. 1959.

TEIXEIRA Anísio Spínola. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 65, n.151, p.685-696, set./dez. 1984.

TEIXEIRA Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.



ANÍSIO TEIXEIRA: UMA INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DO EDUCADOR DA DEMOCRACIA

Juliano Matos*

“Em derradeira análise, educação é o processo por que a vida social se perpetua”¹

Anísio Teixeira

RESUMO

O artigo analisa a importância da viagem realizada por Anísio Teixeira (1900-1971), como Diretor Geral de Instrução do Governo da Bahia de Góes Calmon (1874-1934), aos Estados Unidos da América (1927) na sua formação de educador. Com base no relato apresentado por Anísio ao Governo do Estado da Bahia “Aspectos Americanos de Educação”, o artigo procura discutir as primeiras formulações conceituais de Anísio no campo da Educação, marcantes para o seu desenvolvimento intelectual. Assim são apresentadas as ideias iniciais, bem como as premissas inaugurais do pensamento anisiano, decorrentes do contato direto que manteve com a realidade escolar americana, com seus sistemas e métodos pedagógicos e com a relação decisiva entre Educação, Filosofia e Democracia, articulada pelo pensamento de John Dewey (1859-1952). Diante de um raro diário intelectual de formação, narrado com cadência analítica e filosófica, podemos observar o futuro educador da democracia em franco processo de crescimento, encaixando as primeiras peças de um desafiador quebra-cabeças. A experiência da viagem de 1927 aos Estados Unidos inicia a longa trajetória de Anísio Teixeira como defensor incansável da Escola Pública de qualidade (em dois turnos e com formação integral), da relação entre Educação e democracia, além de determinado inovador da Educação brasileira.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Educação. Democracia. Filosofia da Educação.

* Presidente da Fundação Anísio Teixeira. Mestre e Doutor em Educação pela UFBA, foi professor da UCSAL, UFBA, UNEB e Faculdade Ruy Barbosa, além de Superintendente de Meio Ambiente de Salvador e Secretário de Meio Ambiente do Estado da Bahia.

1 TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006, p. 31.



ABSTRACT

The article analyzes the importance of the trip made by Anísio Teixeira (1900-1971), as General Director of Instruction of the Government of Bahia de Góes Calmon (1874-1934), to the United States of America (1927) in his training as an educator. Based on the report presented by Anísio to the Government of the State of Bahia “American Aspects of Education”, the article seeks to discuss the first conceptual formulations of Anísio in the field of education, which marked his intellectual development. Thus, the initial ideas and even the inaugural premises of Anisian thought are presented, resulting from the direct contact it had with the American school reality, with its pedagogical systems and methods and with the decisive relationship between education, philosophy, and democracy, articulated by thought by John Dewey (1859-1952). In front of a rare intellectual diary of formation, narrated with an analytical and philosophical cadence, we can observe the future educator of democracy in a clear process of growth, putting together the first pieces of a challenging puzzle. The experience of the 1927 trip to the United States began Anísio Teixeira's long trajectory as a tireless advocate of quality public schools (in two shifts and with full training) and a determined innovator of Brazilian education.

Keywords: Anísio Teixeira. Education. Democracy. Philosophy of Education.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões de caráter filosófico do jovem Anísio Teixeira (então com 27 anos) prestando contas ao Governo do Estado da Bahia de Góes Calmon, da viagem que fez aos Estados Unidos em 1927, revelam momentos decisivos na formação do educador baiano. O relatório de Anísio – “Aspectos Americanos da Educação” – além de ser uma das primeiras abordagens do pensa-



mento de John Dewey (1859-1952)² no Brasil apresenta, com surpreendente transparência, a etapa inicial do seu desenvolvimento intelectual como educador.

Anísio realiza, na oportunidade, inúmeras descobertas conceituais, metodológicas e práticas no campo da Educação. É possível perceber os conceitos-chave do pensamento e da futura ação de Anísio como gestor sendo explicados, ao tempo em que são entendidos e justificados; as primeiras convicções se formando em sincera e aberta reflexão filosófica, investigando, por exemplo, a necessidade da escola e dos professores como articuladores da aprendizagem, por meio da Educação formal nas sociedades complexas; a importância da experiência como ato pedagógico na concepção de Dewey; a relação entre Educação e democracia; e a teoria do interesse, inserindo na equação da Educação o componente subjetivo do aluno.

Aprendemos vivendo, a ponto de John Dewey sugerir que a “Educação é um processo de viver e não uma preparação para a vida”³, alertando que entre Educação e vida não pode haver distinção, separação ou isolamento. De fato, conceber Educação como preparação para a vida pressupõe entender a vida como objeto da Educação e não uma relação dialógica, simétrica e equilibrada entre ambas.

Por que Educação e vida foram separadas? Por que métodos e conteúdos tão distantes da realidade da vida do aluno se tornaram necessários para formar e transmitir conhecimento? Primeiro, explica Anísio interpretando Dewey, a separação decorreu, e ainda decorre, de uma necessidade civilizatória, demanda própria de sociedades complexas que acumularam muito conhecimento. E segundo, o crescente controle na transmissão dos conteúdos culturais acumulados exigiu uma equivalente especialização dos processos educativos, uma forma de se

2 Educador e filósofo americano, fundador do pragmatismo com Charles Sanders Peirce e Willian James, a primeira escola filosófica americana. Dewey exerceu forte influência sobre Anísio Teixeira logo no início de seus estudos em educação.

3 DEWEY, John. My pedagogic creed. *The School Journal*, v. 54, n. 3, p. 77-80, 16 jan. 1897: “Education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living”.



apropriar e controlar a aprendizagem, que ocorre naturalmente. Ou seja, diante da gigantesca concentração histórica de conhecimentos, a aprendizagem passou a ser administrada, mediada, pela Educação formal.

Com efeito, quando combinamos os dois fenômenos e avaliamos o seu impacto conjunto, conseguimos explicar o distanciamento entre a Educação formal concebida pelos educadores e a vida real de cada aluno, no sentido da advertência de Dewey. Anísio vai observar que na concepção de Dewey “a função educativa” é uma “função de direção, mais que de controle e governo” (TEIXEIRA, 2006, p. 34), indicando que o processo natural de aprendizagem não deve ser apropriado pela Educação formal a ponto de isolar da realidade social os alunos e suas escolas. Em termos ideais, os métodos da Educação e da escola, ao tempo em que mediam a relação dos alunos com o conhecimento acumulado nas sociedades complexas, devem dirigir e não controlar a aprendizagem, buscando manter o seu caráter natural e espontâneo, o que pode ser obtido quando se aproxima Educação e vida.

Uma outra questão deve ser considerada quando afirmamos que a Educação formal teria por objetivo principal preparar para a vida e não promover uma experiência de aprendizagem que integra a própria vida. Sendo assim, qual seria, afinal, a relação entre aprendizagem e Educação? A resposta é muito interessante e provoca uma distinção crucial na reflexão inicial de Anísio.

Para aprender, em sentido amplo, de fato, basta estar vivo. A aprendizagem é uma atividade cognitiva natural, principal componente da capacidade humana de se adaptar e ser resiliente. Contudo, para ser educado, não. Para assimilar o conhecimento acumulado nas sociedades complexas, a aprendizagem requer método. Educar pressupõe técnicas e abordagens para organizar, do modo mais eficiente e eficaz possível, o acesso dos alunos à massa de conhecimentos acumulados na cultura. Não ocorre pela simples exposição ao conteúdo acumulado.



A diferença entre Educação e aprendizagem considerando o pensamento de Anísio apresentando Dewey é decisiva: a Educação, para todos os efeitos, é um tipo especial de aprendizagem, na qual conteúdo e transmissão passam por adequações, ajustes e avaliações. É a estratégia de organização e transmissão do conhecimento das sociedades complexas, em que um volume imenso de conteúdo se acumulou ao longo da história.

Com efeito, nas sociedades que construímos, diante de um imenso acúmulo de conhecimento, aprender e educar deixaram de se relacionar de forma direta, linear e automática. Qualquer pessoa, ainda que de vida longa e instruída, sem algum tipo de mediação institucional ou profissional, certamente encontrará grandes dificuldades para lidar com a quantidade e a qualidade das informações e conhecimentos que se acumularam (e continuam se acumulando) ao longo da história nas culturas humanas.

Se de um lado os processos psicológicos de aquisição de conhecimento, comportamentos e habilidades cognitivas permanecem ativos ao longo da vida, ainda que diferindo em intensidade e amplitude em suas fases, do outro lado estão as “complexas formas de civilização moderna”, em que “a aprendizagem natural e direta tornou-se impossível” (TEIXEIRA, 2006, p. 31). Em outras palavras: a escola e os professores existem e se tornaram indispensáveis para organizar a aprendizagem como Educação formal, diante do conteúdo que a civilização produziu e acumulou como cultura.

De fato, em nosso cotidiano e realidade prática estão disponíveis uma quantidade e qualidade de conhecimentos e informações impossíveis de assimilar sem método ou ajuda especializada. Sendo assim, conclui Anísio: “é indispensável uma agência especial – a escola – e um grupo de especialistas – os professores – para tornar possível a Educação na infância” (TEIXEIRA, 2006, p. 31) nas sociedades complexas, em que os conhecimentos e saberes de uso cotidiano e comum deixaram de ser evidentes e não cessam de se transformar.



O problema é que a escola, seus métodos e conteúdos foram muito longe no projeto de “administrar” a aprendizagem. Os educadores cometeram excessos na concepção e na organização do equipamento escolar, e a escola terminou sendo pensada como “um ambiente artificial e mecânico de noviciado” (TEIXEIRA, 2006, p. 32), separando radicalmente vida e Educação.

A escola, sob o pretexto de preparar a melhor aprendizagem possível, foi pensada como um ambiente controlado, distante da realidade imediata de alunos, professores e da própria sociedade. De fato, observa Anísio:

Conformidade, uniformidade, desprezo das fortes qualidades individuais caracterizam essa educação, cujos processos são mecânicos, por isso mesmo é que o critério do desenvolvimento é posto fora do indivíduo e fora do seu processo individual de crescimento (TEIXEIRA, 2006, p. 41);

[...]

O hábito de aprender da própria vida e de fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam do processo de viver é o mais alto produto da escola (TEIXEIRA, 2006, p. 41);

[...]

Tudo que for mecânico, artificial, automático não é senão limitadamente educativo (TEIXEIRA, 2006, p. 48); e,

[...]

A distinção entre o resultado educativo e o processo de atingido é que deu lugar a todos esses métodos maquinais de que as escolas são ainda um triste repositório (TEIXEIRA, 2006, p. 48).

A “simplificação” ou “direção” da aprendizagem por meio da Educação formal em ambiente escolar não deve gerar uma instituição distante da realidade dos alunos, muito menos régua autorreferenciadas, ou seja, escalas de qualidade cujos valores associados estão limitados ao ambiente escolar, seus sistemas de transmissão e avaliação de conhecimento e desempenho. Ao contrário, o ambiente escolar deve oferecer uma experiência transformadora e emancipadora, próxima à realidade e ao cotidiano de cada aluno.



Em uma sociedade moderna e complexa, como sempre lembra Anísio ao longo do seu texto, encontramos diversos grupos humanos convivendo sob permanente tensão. Importante observar que Anísio identifica na precária qualidade de vida de muitos grupos sociais um grave problema, mas que pode ser superado pela via da Educação, sob uma perspectiva democrática. Com efeito, o foco da reflexão de Anísio, interpretando e adaptando Dewey, reside na solução do problema das diferenças sociais admitindo a Educação de base democrática como elemento crítico para superação das desigualdades econômicas. A Educação pode, de fato, transformar o cenário de desigualdades, desde que supere os limites da organização escolar em sua concepção tradicional, que atende aos interesses próprios de grupos sociais específicos, separando os alunos da totalidade de sua realidade imediata e, em última instância, da própria sociedade em sua complexidade.

Se a Educação ocorrer de forma isolada, orientada por grupo social, quer por ausência de equipamento escolar, quer por meio de métodos pedagógicos que separa vida e Educação, restringindo a Educação aos interesses dos grupos sociais específicos, os alunos tendem a desenvolver uma “incompreensão” sobre os demais grupos da sociedade, o que “facilitaria possíveis conflitos sociais” (TEIXEIRA, 2006, p. 34).

A Educação instituída para atender aos interesses de grupos sociais heterogêneos perpetua e agrava a divisão interna da sociedade. Nada mais antidemocrático. Quando, por outro lado, a escola oferece a possibilidade de amplo encontro com a diversa realidade social dos alunos, “a experiência infantil se realiza no círculo mais amplo possível, a fim de cooperar para um progressivo equilíbrio e harmonia sociais.” (TEIXEIRA, 2006, p. 34).

É fundamental apontar a nítida percepção que Anísio desenvolve da relevância social da escola como ambiente de construção coletiva da igualdade por meio da convivência sistemática no espaço escolar. Percepção decorrente da concepção de Dewey, da escola como espaço da reconstrução coletiva da experiência, como veremos.



Identificamos no texto do jovem educador uma imensa expectativa sobre a capacidade extraordinária da Educação e da escola em oferecer à sociedade “adultos” emancipados, uma vez superadas as orientações tradicionais de adaptar conteúdos a grupos sociais. Estamos diante da descoberta, por parte de Anísio, das noções básicas que vão preparar o caminho para uma correlação mais ampla e fundamental entre os conceitos de democracia e Educação, visão que acompanhará Anísio ao longo de toda a sua vida.

2 DEWEY E A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Ainda que, inicialmente, sugerida e consolidada por Dewey em sua produção filosófica e pedagógica, a relação entre democracia e Educação não aparece pronta para Anísio. Um elaborado e longo percurso analítico de caráter filosófico é estruturado como estratégia de apreensão do pensamento de Dewey.

De fato, a aproximação é calculada, estudada, cautelosa e, mesmo, crítica. Anísio não acata um conceito sequer com gratuidade. Ao contrário: busca o emparelhamento de raciocínios, pondera justificativas com dados da realidade e coloca fundamentos em perspectiva histórica quando, por exemplo, recupera as teses de Herbart (1776-1841)⁴. A todo instante, procura verificar o que compreende.

Identificamos no texto de Anísio uma instigante e contínua avaliação de aderência teórica, rebatendo um conceito sobre outro, apontando as diferenças entre as teses de Dewey e a Educação tradicional e sempre preocupado com os efeitos da Educação formal sobre a sociedade.

A interação entre Educação e sociedade adquire crescente consistência na leitura de Anísio, a ponto de abrir o capítulo “1. Sentido atual de Educação” com a frase: “Em derradeira análise,

⁴ Filósofo alemão do século XIX que inaugurou a análise sistemática da educação e mostrou a importância da psicologia na teorização do ensino.



Educação é o processo por que a vida social se perpetua” (TEIXEIRA, 2006, p. 31). Os projetos de Educação e a escola operam como mecanismo de manutenção de uma dada configuração social. Instituição conservadora, mas com imenso poder de propor e executar transformações estruturais.

No conjunto do panorama filosófico americano à época em que Anísio iniciava sua formação em Educação, certamente não era uma tarefa simples ler e entender Dewey. O pragmatismo⁵, primeira escola filosófica americana, ainda se estabilizava e contava com importantes dissidências, como o “pragmaticismo” de Charles Sanders Peirce (1839-1914)⁶ e o “instrumentalismo” do próprio Dewey.

Em primeiro lugar, devemos destacar a importância atribuída por Dewey à teoria e prática da Educação. A centralidade da Educação no pensamento de Dewey decorre da nova (à época, evidente) perspectiva filosófica de caráter pragmático, que pretendia “superar o dualismo entre “ciência” e “moral” por meio de uma lógica que seja um “método de investigação efetiva” e não rompa a continuidade das diversas dimensões da experiência” (MORA, 2000, p. 711).

Assim a experiência acaba se impondo como fundamento do conhecimento, da Educação e formação escolar, sendo indistinguíveis das experiências da própria vida. A escola é compreendida por Dewey como um espaço permeável à vida como se apresenta, no qual as experiências coletivas são organizadas a partir da experiência individual dos próprios alunos.

Evidente que o conhecimento acumulado na cultura ajuda na construção da experiência individual, sugere a solução de problemas e caminhos a seguir, porém os alunos devem viver a própria experiência, mesmo que já vivida por outros seres humanos. A Educação tradicional renuncia à

5 Termo introduzido na filosofia em 1898 por Willian James (1842-1910), em um relatório em que se referia à doutrina de Charles Sanders Peirce exposta no artigo “Como tornar claras as nossas ideias” (ABBAGNANO, 1998, p. 784). O pragmatismo afirma, basicamente, que as ideias que temos de objetos ou conceitos é formada por seus efeitos práticos, sensíveis.

6 Filósofo, linguista e matemático americano. Seus trabalhos apresentam importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e semiótica. Foi um dos fundadores do pragmatismo com William James e John Dewey.



experiência individual e entende que todo conteúdo acumulado na cultura pode ser transmitido sem a medição da experiência individual e sem prejuízo relevante. A transmissão intelectual da experiência de outros seres humanos seria suficiente. Assim, as metodologias escolásticas seriam mais que suficientes para educar. Os protagonistas do conhecimento como cientistas, escritores e filósofos viveram as experiências, inclusive cognitivas, necessárias por todos.

Para a Educação tradicional a experiência individual não passa de repetição. Dewey, de forma oposta, entende que a repetição da experiência é impossível. Cada experiência será única e fundamental para educar. Anísio admite que a experiência pode, de fato, ser compreendida como um fundamento pedagógico, pois “aumenta o poder de direção e controle de subsequentes experiências, porque a experiência sofrida nos enriquece com vários conhecimentos novos de conexões que ignorávamos, tornando menos incerta a nossa próxima tentativa (TEIXEIRA, 2006, p. 48)”. Além do que, educar é uma atividade permanente, pois reside na contínua reconstrução da experiência:

Para Dewey, “a Educação é o permanente processo por que reconstruímos a nossa experiência e perpetuamente nos ajustamos ao meio essencialmente móvel e dinâmico da vida humana” (TEIXEIRA, 2006, p. 48).

Dewey é um filósofo de influência hegeliana e geralmente é identificado como um dos fundadores do pragmatismo. Entretanto, como observamos, o próprio Dewey logo procurou se distinguir, sobretudo por conta do seu conceito de pensamento como experiência, em que as ideias são consideradas como instrumentos ou ferramentas para solução de problemas reais. Com efeito, preferia a expressão “instrumentalismo” para designar suas formulações, admitindo que a verdade de uma ideia ou conceito deve ser justificada de modo concreto, e não por um absoluto qualquer, metafísico ou não, lógico e racional ou não.

Assim entendemos a centralidade da experiência no pensamento pedagógico de Dewey. As ideias devem ser avaliadas com base no impacto de causam na realidade, sendo os seus efeitos



capturados sobretudo pela experiência. Anísio, apesar de não participar da contenda filosófica em detalhes, acaba se concentrando no essencial de Dewey: a relação entre Educação e democracia.

3 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Segundo Dewey, e parafraseando a análise de Anísio, existem dois critérios que, quando aplicados a uma sociedade, podem revelar o seu grau de harmonia e progresso: 1. O número de interesses em comum compartilhados; e 2. A cooperação entre grupos sociais distintos. Dois critérios que avaliam uma sociedade a partir de indicadores de interação e integração interna.

Sendo assim, devemos esperar de uma sociedade harmoniosa e progressista um número elevado de compartilhamento entre grupos sociais de interesses comuns e uma elevada capacidade de cooperação entre grupos sociais distintos, com interesses diferentes, ou mesmo divergentes, “o que tornará possível um intercâmbio permanentemente renovador das condições do grupo para a sua progressiva e constante reconstrução” (TEIXEIRA, 2006, p. 49).

A qualidade de vida dos grupos sociais na sociedade americana pressupõe uma relação democrática cotidiana, inserida na cultura como prática comum. E a dinâmica de compartilhar interesses e cooperar com interesses distintos gera uma dinâmica horizontal, impossível em sociedades segregadas, verticalizadas, de grupos sociais isolados, quer por tradição aristocrática, oligárquica, ou estratificação econômica. Sociedades cujos grupos sociais dividem e isolam seus interesses produzem uma imensa desigualdade de oportunidades, sobretudo para as “classes desprotegidas” (TEIXEIRA, 2006, p. 50).

A integração qualitativa própria das sociedades democráticas descrita por Dewey confere à Educação e às escolas nova responsabilidade social: promover o desenvolvimento de pontos de participação e interesse comum dos membros de um grupo social e proporcionar um “in-



tercâmbio cada vez mais livre entre os diversos grupos sociais e uma consequente contínua readaptação através das novas situações produzidas por esse variado intercâmbio” (TEIXEIRA, 2006, p. 50).

A escola e os processos educativos devem aplicar e incentivar as características essenciais de uma sociedade democrática (compartilhamento e cooperação), partindo do pressuposto de que a melhor forma de equilíbrio social é a integração dos interesses dos grupos sociais. A Educação deve preparar a todos para a vida coletiva, ampliando as possibilidades de compartilhar interesses em comum e cooperar com interesses divergentes. Os métodos e políticas educativas assim pensadas asseguram o conjunto das relações humanas (compartilhamento e cooperação) necessárias à vivência da democracia como prática cotidiana.

Dewey pressupõe que a escola deve refletir em seus processos as características da sociedade americana, preparando indivíduos para a vida democrática, contraditória, complexa e dinâmica. Cabe observar que Dewey presenciou um momento de intensa transformação da atividade industrial nos Estados Unidos, como a criação da linha de produção de Henry Ford. A demanda por novas formações profissionais cresceu e se expandiu sem precedentes, deixando obsoletas as formações tradicionais.

Ao adquirir hábitos de compartilhamento e cooperação, mediados pela experiência, os alunos promovem na vida adulta intercâmbios cada vez mais numerosos e variados entre os grupos sociais, o que contribui para o constante progresso e desenvolvimento da sociedade. Uma dinâmica de troca e reforço mútuo entre equipamento escolar e sociedade consolida a relação entre Educação e democracia.

Anísio aponta um sério problema estrutural, comum nas democracias liberais: a questão da desigualdade social e econômica. De fato, as “barreiras econômicas” se constituem como principal fator de divisão entre os homens que vivem nas sociedades modernas (preservando a referência de Anísio no texto):



Consistindo a sua função específica em uma permanente e progressiva adaptação do homem à vida social, o seu problema se restringirá, em nossos dias, em vencer as barreiras econômicas que ainda dividem os homens e em conciliar uma finalidade nacionalista de educação com uma finalidade social mais vasta e mais universal (TEIXEIRA, 2006, p. 50-51).

Anísio entende que a influência da perspectiva democrática e do movimento de reconstrução educativa proposta por Dewey sobre os modelos tradicionais de Educação será capaz de reverter, inclusive, os efeitos das “desigualdades econômicas” (TEIXEIRA, 2006, p. 51), sobretudo quando asseguram igualdade na oferta de oportunidades de formação. A cooperação entre grupos sociais e o compartilhamento de interesses coletivos resultam em um mecanismo de equilíbrio social que deve compor políticas públicas de Educação.

O compartilhamento de interesses e cooperação mútua produz um efeito central para o modelo de Educação pensado por Dewey: a integração dos conteúdos e práticas educacionais, entendendo a experiência individual como componente pedagógico. Em sociedades segmentadas, divididas, a estrutura educacional, também, se segmenta e termina por eleger interesses próprios de cada grupo social como conteúdo apropriado para ser transmitido, criando falsos dualismos em Educação, como trabalho e lazer, atividade prática e atividade intelectual, individualismo e coletivismo, entre tantos outros.

Em uma sociedade democrática, os dualismos são superados pela interação sempre crescente entre grupos sociais. E, ao pautar a integração de conteúdo (prático e intelectual, por exemplo), o modelo de Educação de Dewey induz o compartilhamento e a cooperação de interesses entre todos os grupos sociais, o que resulta em equilíbrio, desenvolvimento e progresso da sociedade.

Uma sociedade heterogênea se manterá dividida se continuar aplicando a lógica da Educação tradicional (uma Educação específica para cada grupo social), mesmo se pressionada por diferenças (sendo a principal a desigualdade econômica) e contradições internas. A Educação integradora de conteúdo, por sua vez, dilui limites e arestas, promovendo uma base homogênea de partida para a vida adulta em sociedade de crianças e jovens em formação.



Anísio compreende o conceito de democracia com toda amplitude que Dewey propõe. A perspectiva democrática em Educação pensada por Dewey e Anísio contempla um amplo campo de influência: da reconstrução coletiva da experiência no espaço escolar à superação das contradições internas de sociedades profundamente divididas, sobretudo por desigualdade econômica, por meio da integração de conteúdos e interesses dos diversos grupos sociais.

Anísio compreende que o modelo de educação de Dewey ultrapassa, ainda, o que chama de “equivoco rousseauiano” (TEIXEIRA, 2000, p. 50), que pressupõe uma independência do desenvolvimento natural no processo de formação e as teorias que procuram subordinar o que chama de instintos naturais ao conjunto das regras sociais.

À sua maneira, contando com os elementos disponíveis, Anísio retoma uma discussão clássica em psicologia da Educação, apresentada com maior intensidade e base científica ao longo do século XX entre as teorias do desenvolvimento cognitivo. Outros efeitos qualitativos sobre a Educação também são discutidos por Anísio admitindo a influência da perspectiva democrática em Educação. A integração dos conteúdos deve ofertar a possibilidade de formação integral. A formação técnica voltada para a indústria não pode prescindir da formação cultural, sob pena de ser ineficiente para o conjunto da sociedade, uma vez que todos contribuem com a totalidade de suas capacidades individuais.

Não há condenação de cultura, com predominância de “utilitarismo” ou “praticidade”, mas uma educação tão integral e tão humana quanto possível, e que se não baseie nem alimente nenhuma sorte de isolamento ou divisão social, floresçam de hipertrofia espiritual de cultura ou de limitado treino profissional (TEIXEIRA, 2006, p. 54).

A democracia compreendida por Dewey permeia e influencia toda a sociedade. As práticas e convicções democráticas americanas são, essencialmente, culturais, vinculam centenas de hábitos cotidianos e compõem o próprio imaginário da identidade americana.



Anísio logo entendeu o papel da Educação, sua concepção e desdobramentos, na organização do equipamento escolar como caminho crítico para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Apenas a democracia e seus fundamentos permitem o desenvolvimento de sociedades complexas, pois a legitimidade (participação de todos) funciona como uma força de coesão por meio do sentimento de pertencimento, impedindo que a coletividade se fragmente em excesso; e ao mesmo tempo assegura que a mesma sociedade siga cultivando a sua diversidade, resistindo a eventuais arroubos unificadores, autocráticos: “a teoria americana de Educação não poderia ser compreendida se não fosse estudada à luz da organização democrática da sua sociedade” (TEIXEIRA, 2006, p. 49).

4 CONCLUSÃO

O compromisso moral de uma democracia com seus membros, do ponto de vista do pensamento de Dewey e consequente formulações de Anísio à época de sua primeira viagem aos Estados Unidos, passa pela troca entre uma ampla oferta de igualdade de oportunidades, por meio da formação integral para seus jovens e a colaboração, na vida adulta, do melhor de cada um, segundo suas características individuais para o bem comum.

As democracias costumam oferecer soluções consistentes para a tensão entre os interesses individuais e os coletivos: a cooperação e o compartilhamento em uma democracia inauguram uma lógica participativa que não cessa de incluir os próprios indivíduos como protagonistas e legitimadores dos processos coletivos. Nas democracias os indivíduos estão sempre sendo chamados a compor o coletivo, conferindo densidade dialógica interna aos processos decisórios, o que resulta em percepção de pertencimento e inclusão, motivando novo e renovado ciclo de participação e engajamento.

Anísio conclui o texto lembrando que “a Educação democrática, segundo Dewey, é uma Educação de humanidade, no seu justo sentido, não para uma classe privilegiada, mas para todos



os homens” (TEIXEIRA, 2006, p. 54), concepção que admite as premissas da cooperação e compartilhamento entre grupos sociais distintos e de uma Educação comum a todos, a começar pela integração e distribuição dos conteúdos acumulados na cultura, que em uma Educação democrática deixam de se vincular aos interesses de grupos sociais específicos, distorcendo a percepção da realidade em sua diversidade e contradições.

Nesse sentido, a escola pública possui uma centralidade única nas sociedades democráticas, sempre ressaltada por Anísio, como equipamento ativo de justiça social, assegurando ao mesmo tempo igualdade de formação para todos, mas sempre partindo da singularidade de cada indivíduo, considerando a sua experiência como decisivo componente pedagógico, epistemológico e cognitivo.

Em sociedades complexas, onde tarefas, competências e interesses avançam em acelerada fragmentação, a potência democrática da escola pública reside na sua capacidade de gerar justiça e coesão social (combinação de legitimidade e pertencimento), impedindo o insulamento de interesses dos grupos sociais, por meio da igualdade no acesso à educação, da inclusão, diversidade e legitimidade. Sendo assim, a solução pensada e desenvolvida por Anísio ao longo dos anos resultou em uma escola (Escola Parque) onde a educação, necessária mediadora da aprendizagem dos conteúdos formais, convive integralmente com a aprendizagem como experiência real da vida social e política, em toda a sua pluralidade e contradições. Iniciativa ainda hoje revolucionária e transformadora. Assim, com estreita articulação entre reflexão teórica de caráter filosófico e conhecimento de contundente exemplo prático, iniciou Anísio sua longa e transformadora jornada como educador da democracia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola . **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



DEWEY, John. My pedagogic creed. **The School Journal**, v. 54, n. 3, p. 77-80, 16 jan. 1897.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.





**1ª Coletânea de Documentos do
Projeto Educação é da Nossa Conta,
instituída por meio da Resolução
Normativa TCE/BA nº 086, de 15 de
dezembro de 2020**

