



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA CRISTINA SOARES CABRERA DE SOUZA

ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
*da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64*

Uberlândia, MG  
2018

MÁRCIA CRISTINA SOARES CABRERA DE SOUZA

ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA FORMAÇÃO  
INTELECTUAL AOS PROJETOS PARA A ESCOLA PÚBLICA, 1924–64

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Área de concentração: história e historiografia da  
educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho

Uberlândia, MG  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S729a  
2018 Souza, Márcia Cristina Soares Cabrera de, 1965-  
Anísio Teixeira e a educação brasileira [recurso eletrônico] : da  
formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64 /  
Márcia Cristina Soares Cabrera de Souza. - 2018.

Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.912>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 3. Vida intelectual.  
4. INEP. 5. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior. 6. Educação integral. I. Carvalho, Carlos Henrique de.  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDU: 37

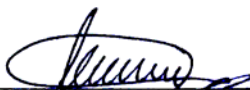
MÁRCIA CRISTINA SOARES CABRERA DE SOUZA

ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DA FORMAÇÃO  
INTELECTUAL AOS PROJETOS PARA A ESCOLA PÚBLICA, 1924–64

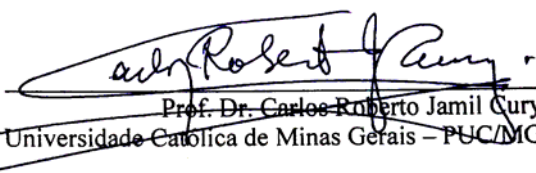
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutora em Educação.

Uberlândia, 19 de novembro de 2018

BANCA EXAMINADORA



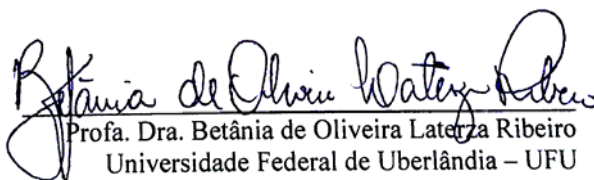
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



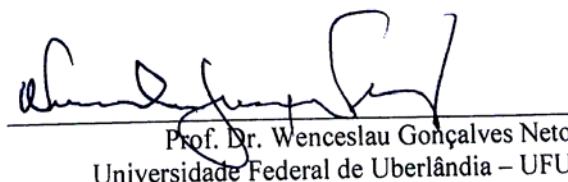
Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG

Participação por meio de Skype

Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT



Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## Agradecimentos

**E**sta tese significa uma caminhada de estudos, incertezas, avanços e descobertas que se tornou possível porque eu não estive só. Muitas pessoas fizeram parte da minha trajetória nesses quatro anos do doutorado e tornaram os caminhos mais tranquilos e as horas difíceis, mais suportáveis.

Agradeço primeiramente a Deus, que é puro Amor e fonte de vida e sabedoria. Não foram poucos os momentos em que Ele me carregou no colo! Nele me refugio e me fortaleço, porque é Ele quem restaura as minhas forças.

Aos meus pais, Romeu e Nair, que mesmo em outro plano continuam presentes em meu coração. Sempre!

Ao Hélio, companheiro de todos os momentos, eu agradeço o amor nas pequenas e grandes coisas, a compreensão nas horas de ansiedade e irritação e a “santa” paciência com as viagens e os longos períodos de ausência e confinamento para realizar a pesquisa.

A minhas irmãs e irmãos, cunhado e cunhadas, todos meus familiares, que sempre torceram pelo êxito dos meus projetos. Eles compartilham da felicidade deste momento, pois são meus torcedores mais fiéis.

Aos meus irmãos Valdo e Wagner, “meninos” apressados que partiram sem nossa permissão, não nos deram tempo de despedir e deixaram muitas saudades.

Aos meus sobrinhos, cujo amor os transformou em filhos queridos que, com carinho e alegria, coloreminha vida e tornam meu riso mais feliz.

Ao professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho, exemplo de pesquisador que se primou pela orientação segura, presença firme, diálogo franco e rigor teórico na pesquisa. Participou comigo, generosamente, de todas as fases do trabalho, desde a seleção de bibliografia — emprestou-me muitos livros —, o planejamento das viagens, participação em congressos, etc. até o momento final da escrita da tese. Leu cuidadosamente o texto, viu acertos, apontou falhas, sugeriu opções e caminhos. Foram anos de grande aprendizado! Professor Carlos Henrique tornou-se amigo para a vida toda!

Aos professores doutores Elizabeth Figueiredo de Sá e Wenceslau Gonçalves Neto, cujas orientações no exame de qualificação foram pertinentes e valiosas para redirecionar os rumos da pesquisa e da escrita. Apontaram pistas importantes e férteis.

Aos professores doutores Carlos Roberto Jamil Cury, Elizabeth Figueiredo de Sá, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Wenceslau Gonçalves Neto, que gentilmente aceitaram o convite para a banca de defesa, ou seja, para enriquecer minha formação acadêmica ao compartilhar conhecimentos e vivências comigo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelos ricos momentos de aprendizagem.

Aos amigos da Faculdade de Educação, pelo carinho e estímulo.

Aos queridos James e Léo, da secretaria do Programa pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela amizade, pelo apoio constante e pela disponibilidade em nos atender em nossas mais variadas demandas.

Aos colegas da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial da diretoria de ensino, agradeço a amizade e o companheirismo. Aos professores doutores Guilherme Saramago de Oliveira e Armindo Quillici Neto, minha profunda gratidão pelo apoio decisivo em todos os momentos.

Às queridas amigas da divisão de projetos pedagógicos da diretoria de ensino: Adriana, Luciene, Carol, Josi, Dayane e Júlia. Sua amizade carinhosa foi indispensável à concretização desta tese.

Aos meus queridos amigos e amigas de Coromandel (MG), em especial à minha comadre-irmã Mary Cardoso, pelo amor, torcida e carinho desde sempre! *Friends forever!*

Às amigas queridas do “*core*” Camila, Cleuzinha, Flavinha, Geni e Sezi, pela amizade preciosa e pelo estímulo constante, essenciais nessa travessia.

Aos amigos do doutorado Silvinha, Cidinha, Nery e Vanessa. Numa convivência feliz ao longo de quatro anos, compartilhamos alegrias, rezamos uns pelos outros e dividimos angústias e ansiedades — transformadas em riso, sempre que possível.

Aos nossos entrevistados, que durante horas generosas foram puxando os fios da memória e trouxeram informações e histórias importantes da vida de Anísio Teixeira. Foram momentos de muita riqueza!

Nossa pesquisa beneficiou-se também do trabalho desenvolvido em várias instituições, onde fui recebida com atenção e presteza e pude contar com valiosas contribuições. Agradeço a Adelina, Regina e Renan no CPDOC/FGV; a Denise no PROEDES/UFRJ; a Marta, Lane, Liliane e Janaina na CAPES; ao Tiago no INEP; a Ivonilde na Escola Parque, em Salvador, BA, e à querida Mara, na Casa Anísio Teixeira, em Caetité, BA.

Todos — incluindo os não citados — me ajudaram a completar determinados trechos do percurso ou a escolher, nas encruzilhadas, o melhor caminho a seguir.

Recebam todos o meu profundo respeito.

Muito obrigada!

Dedico esta tese ao Hélio Machado e ao João  
Lucas Tomaz Lau Almeida, amores da minha  
vida!

## Resumo

**E**sta tese de doutorado apresenta uma pesquisa que teve por finalidade estudar o intelectual Anísio Teixeira e sua atuação na educação brasileira entre 1924 e 1964. O objetivo foi analisar suas propostas educacionais e compreender os significados e impactos de suas concepções teórico-filosóficas para o ensino público. O problema de investigação partiu de duas constatações preliminares. A primeira constatação é que a formação de Anísio Teixeira se deu num contexto tradicional, tendo em vista suas origens aristocráticas e sua formação inicial, baseada nos preceitos e modelos católicos da Companhia de Jesus. A segunda constatação é que, ao optar pela educação, notadamente o ensino público e laico, ele entrou em conflito com intelectuais católicos e a própria Igreja Católica, estabelecendo um debate polêmico sobre a educação nas instâncias do público e do privado. Dessas constatações adveio a hipótese de que há certa contradição no pensamento de Anísio Teixeira, nominada moderna tradição, que se traduz, em especial, na proposição de uma educação escolar inovadora e moderna. A investigação se desdobrou como pesquisa documental, bibliográfica e empírica, com uso de fontes primárias, secundárias e entrevistas semiestruturadas. A formação intelectual e a trajetória de Anísio foram apresentadas por meio de contextualização histórica do cenário político e educacional dos anos 20 a década de 60, finalizando com o golpe civil-militar de 1964, quando ele se afastou definitivamente do ensino público. Também foi estudada a atuação de Anísio, destacando-se seu percurso profissional e suas propostas educacionais na Diretoria de Instrução Pública da Bahia, em 1924, na instrução pública do Distrito Federal em 1931, na criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, no primeiro autoexílio durante o Estado Novo; na experiência de trabalhar na UNESCO, em 1946; na segunda gestão da educação baiana, em 1947 (dando relevo à educação popular por meio da criação da Escola Parque), na coordenação da CAPES, em 1951, na direção do INEP, em 1952; na concepção e criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em 1955, na participação nas discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, na participação no Conselho Federal de Educação (1962–68), enfim, no golpe civil-militar de 1964, quando ocorre o segundo autoexílio de Anísio e seu afastamento definitivo do ensino público. Do estudo realizado pôde-se depreender que a longa atuação de Anísio no cenário educacional se ancorou em redes de sociabilidade intelectual (e políticas) e formular a tese de que há uma “moderna tradição” em seu pensamento, traduzida em uma proposta educacional inovadora e que permeou sua atuação no movimento histórico dos anos 1920–60. Anísio transitava nessa duplicidade: entre o conservador — a tradição familiar e escolar em que se formou — e o moderno — seu pensamento e sua vocação para a causa do educação pública, laica, universal, a cargo do Estado e com participação da sociedade, sobretudo da família. Falar em moderna tradição no pensamento de Anísio não significa desprestigiar sua trajetória de intelectual da educação nem comprometer sua posição como pensador de vulto na cultura brasileira no século XX.

**Palavras-chave:** Anísio Teixeira. Formação intelectual. CAPES. INEP. Educação Integral. Escola Parque.

## Abstract

**T**his doctoral thesis presents a research aimed to study Brazilian intellectual Anísio Teixeira and his work in Brazilian education between 1924 and 1964. The aim was to analyze his educational proposals and understand meanings and impacts of his theoretical and philosophical thoughts on public education. This study used primary and secondary sources as well as semi structured interviews. The research problem evolved from two premises. The first one is that Anísio's education and background had influences from a traditional context, if considered his aristocratic origins and initial schooling, based on Catholic precepts and models of the Society of Jesus. The second premise is that, by opting for education, notably the public one, and secular education, he went on a collision course with Catholic intellectuals and Catholic Church itself, establishing a controversial debate about education in public and private instances. From these findings it came the hypothesis that there is some contradiction in the thought of Anísio Teixeira — called “modern tradition” — which translates, in particular, in the proposition of an innovative and modern school education. The research was unfolded as a documental, bibliographic and empirical research, using primary and secondary sources and semi structured interviews. Anísio's intellectual education and background were presented through historical contextualization of the political and educational scene between 1920 and 1960s, ending with the coup of 1964, when he was permanently removed from public education. The work of Anísio was also studied, highlighting his professional career and educational proposals in the Directorate of Public Instruction of Bahia, in 1924; in the public instruction of the Federal District in 1931; in the creation of University of Federal District, in 1935; in the first self-exile during Estado Novo; in the experience of working at UNESCO in 1946; in the second management of Bahia's education, in 1947 (highlighting popular education through the creation of Escola Parque); in the creation of CAPES, in 1951; in the management of INEP, in 1952; in the conception and creation of Brazilian Center for Educational Research and the regional centers for educational research, in 1955; in the participation in the discussions about the national Education Guidelines and Bases Act in 1961, participating in the Federal Council of Education (1962 – 8); finally, in the coup de 1964, tome of his second self-exile of Anísio and definitive departure from public education. From the study it was possible to conclude that the long performance of Anísio in the educational setting was anchored in networks of intellectual (and political) sociability and formulate the thesis that there is a “modern tradition” in his thought, translated into an innovative educational proposal that permeated his work in the historical movement of the 1920s through 60s. Anísio moved between the tradition — conservative family and school background — and the modern — his thinking and vocation for the cause of public, secular, universal education, in charge of the state and with the participation of society, especially the Family. Speaking of modern tradition in the thought of Anísio does not mean to dishonor his trajectory of intellectual education nor compromise his position as a thinker of Brazilian culture in the twentieth century.

**Keywords:** Anísio Teixiera Intellectual education. CAPES. INEP. Full-time education. Escola Parque.

## Lista de abreviaturas e siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Caldeme	Campanha do Livro Didático e Material de Ensino
CADES	Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário
CAPES	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATMV	Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CDAPH	Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação
CDP	Centro de Documentação Pedagógica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEIMA	Comissão Executiva de Indústria de Material Automobilístico
CEU	Centro Educacional Unificado
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
Cileme	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CNBE	Comissão Nacional de Bem-Estar
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNP	Conselho Nacional de Pesquisas
CNPA	Comissão Nacional de Política Agrária
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNV	Comissão Nacional da Verdade
COSUPI	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
EDUSF	Editora da Universidade de São Francisco
EDUFBA	Editora da Universidade Federal da Bahia
EDUFU	Editora da Universidade Federal de Uberlândia
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas

FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IBESP	Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IML	Instituto Médico Legal
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPM	Inquérito Policial Militar
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MES	Ministério da Educação e Saúde
NOVACAP	Comissão Urbanizadora da Nova Capital
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Pavilhão de Artes Industriais
PETROBRAS	Petróleo do Brasil S.A
PgU	Programa Universitário
PQTC	Programa de Quadros Técnicos e Científicos
ProEDES	Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROTEC	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico
PUCRIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBPE	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SA	Serviço Administrativo
SBE	Serviço de Bolsas de Estudo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SED	Serviço de Estatística e Documentação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIMEL	Sociedade Importadora Exportadora Ltda.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UB	Universidade do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

## Lista de figuras

FIGURA 1	Anísio Teixeira nos Estados Unidos, por ocasião da primeira viagem ao país, 1927	57
FIGURA 2	Anísio Teixeira e Monteiro Lobato	58
FIGURA 3	Anísio à época da primeira gestão da Instrução Pública na Bahia, 1924–7	66
FIGURA 4	Anísio Teixeira em meio a intelectuais no Instituto de Educação	125
FIGURA 5	Rotas das viagens que Anísio Teixeira fez nos anos 1920	151
FIGURA 6	Volta ao Brasil a bordo Queen Elizabeth de Paris passando por Nova Iorque, Estados Unidos	161
FIGURA 7	Circunstância de encontro pedagógico no INEP	183
FIGURA 8	Anísio recebendo o diploma de “conselheiro vitalício” da Associação Brasileira de Educação na sede da instituição	213
FIGURA 9	Anísio em meio ao sociólogo e ao literato	228
FIGURA 10	Rede de sociabilidade de Anísio Teixeira	231
FIGURA 11	Darcy Ribeiro em meio a autoridades do governo brasileiro e do INEP	250
FIGURA 12	Estrutura organizacional e administrativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	272
FIGURA 13	Anísio Teixeira durante apresentação referente à educação brasileira	274
FIGURA 14	Murais da Escola Parque, anos 1950	330
FIGURA 15	Aspecto da planta e da fachada da Escola Parque	334
FIGURA 16	Professora Lúcia Pinheiro, à esquerda, e Anísio na inauguração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, provavelmente em 1957	403

## Lista de tabelas

TABELA 1	Ensino primário na Bahia: frequência em relação ao número de matriculados e de alunos frequentes, 1924–7	76
TABELA 2	Ensino primário na Bahia: aprovação e reprovação relativa ao número de matriculados e reprovados, 1924–7	77
TABELA 3	Despesas com a instrução pública na Bahia, 1924–7	79
TABELA 4	Gastos da Bahia com instrução pública, 1924–7	80
TABELA 5	Média geométrica de crescimento anual da população no Brasil, 1890–1960	85
TABELA 6	Alfabetizados e analfabetos do Brasil, faixa etária 15 anos ou mais, 1900–60	87
TABELA 7	Cotejamento das taxas de analfabetismo segundo a data de realização dos censos, 1900–60	89
TABELA 8	Taxa de urbanização no Brasil referente, 1940–60	90
TABELA 9	Densidade demográfica no Brasil (hab./km <sup>2</sup> ), 1900–60	91
TABELA 10	Distribuição da população brasileira por grandes regiões, 1940–60	92
TABELA 11	População da Bahia incapaz de ler e escrever — censos de 1940–50	176
TABELA 12	Pessoas com idade de 10 anos e mais com curso escolar completo — Bahia, anos 1940–50	177
TABELA 13	Ações dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1952–63	279
TABELA 14	Bolsas no exterior por área de conhecimento, 1951–63	282
TABELA 15	Gastos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com discriminação de despesas administrativas e por projetos, 1952–63	287
TABELA 16	Despesas: educação pública e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; recursos: Fundação Rockefeller, 1952–3	289
TABELA 17	Receita e despesa: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1956–60	314
TABELA 18	Comparativo: despesas anuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com despesas do Ministério da Educação com educação pública, 1956–60	315
TABELA 19	Comparativo da construção, da reforma e dos equipamentos de salas de aula — INEP, 1947–53	317
TABELA 20	Construções escolares referentes a convênios firmados com estados, municípios e entidades privadas, 1963	318

## Lista de gráficos

GRÁFICO 1	Ensino primário na Bahia: frequência ante o número de alunos matriculados e frequentes, 1924–7	76
GRÁFICO 2	Evolução das taxas de aprovação e reprovação ante o número de matriculados e reprovados, 1924–7	77
GRÁFICO 3	Despesas da Bahia com a instrução pública, 1924–7	80
GRÁFICO 4	Gastos do governo da Bahia com instrução pública, 1924–7	80
GRÁFICO 5	Taxa média de crescimento anual da população segundo o censo (1900–60)	85
GRÁFICO 6	Alfabetizados e analfabetos do Brasil, faixa etária 15 anos ou mais, 1900–60	87
GRÁFICO 7	Taxas de analfabetismo segundo dados do censo do IBGE, 1900–60	89
GRÁFICO 8	Taxas de urbanização no Brasil das décadas de 1940 a 60	90
GRÁFICO 9	População no Brasil (hab./km <sup>2</sup> ), 1900–60	91
GRÁFICO 10	População do Brasil distribuída por regiões, 1940–60	92
GRÁFICO 11	Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	279
GRÁFICO 12	Bolsas no exterior por área de conhecimento, 1951–63	282
GRÁFICO 13	Evolução de gastos da CAPES com despesas administrativas e por projetos, 1952–63	288
GRÁFICO 14	Evolução das despesas com educação pública e da CAPES; recursos: Fundação Rockfeller, 1952–3	289
GRÁFICO 15	Evolução da receita e despesa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1956–60	314
GRÁFICO 16	Evolução comparativa de despesas anuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e despesas do Ministério da Educação com educação pública, 1956–60	315
GRÁFICO 17	Evolução comparativa da construção, da reforma e dos equipamentos de salas de aula (INEP, 1947–53)	317
GRÁFICO 18	Evolução das construções escolares mediante convênios entre estados, municípios e entidades privadas, 1963	319

## Lista de quadros

QUADRO 1	Meninos e meninas com idade 10 anos e mais com curso escolar completo e grau — Bahia, anos 1940–50	177
QUADRO 2	Projetos executados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1951–63	278
QUADRO 3	Fluxo de projetos na CAPES no período 1958–63	280
QUADRO 4	Bolsas de estudo no exterior concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1951–63	281
QUADRO 5	Centros de pesquisas educacionais criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1955–60	306
QUADRO 6	Presidentes do Brasil, ministros da Educação e diretores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do CBPE, 1938–64	320

*Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.*

— ANÍSIO TEIXEIRA, 1947

## Nota explicativa

**A**comodar o texto desta tese exigiu certos extremos editoriais. Um deles foi o número de páginas do texto e do volume; outro, o número de notas de rodapé, das quais uma quantidade considerável vai além da indicação de fontes e bibliografia; ou seja, são notas textuais (explicativas, exemplificativas, biográficas etc.). Achamos coerente justificar de antemão algumas decisões tomadas na etapa de preparação dos originais da tese. Fazer esta nota explicativa pareceu ser mais eficaz e prático do que criar mais notas de rodapé e sobrecarregar as páginas já um tanto “pesadas”. Recorrer a elas foi uma necessidade imposta pelo volume, pela natureza das fontes e pela natureza mesma da pesquisa histórica: campo em que a nota de rodapé se faz importante para a narrativa.

Nas páginas onde houve citações diretas da mesma obra mescladas com texto autoral e separadas com recuo — ou seja, citações em vários lugares da página —, foi feita uma só nota de rodapé de referência; mesmo que sejam recortes de páginas sequenciais. Assim, no caso em que houve, hipoteticamente, citações das páginas 1 e 2 de dado texto na mesma página, foi feita uma nota rodapé apenas, indicando o número das páginas. Entendemos que assim poupamos a leitura de uma carga repetitiva de texto.

Uma parte significativa das fontes de pesquisa proveio de arquivos físicos e de banco de dados *on-line*. No primeiro caso, a localização do documento tem um código de arquivamento, isto é, de localização no acervo. No segundo caso, a localização tem um endereço para internet, ou seja, um *link* que, digitado em um navegador, conduz à fonte disponível na internet. Preservamos as informações de localização de ambos os espaços, mas apenas na referência completa da fonte listada nas páginas pós-textuais.

Assim, referência de documentos como cartas e artigos de revista, por exemplo, aparece no texto com o mínimo de informação de identificação, ou seja, autoria, título, local e data de publicação. A referência completa, incluindo endereço eletrônico (URL; link) e endereço de acesso no arquivo aparece na lista de referências. Também com esse recurso pensamos ter abrandado um pouco o volume de informações em nota de rodapé; ou seja, aliviado minimamente a leitura.

Diferentemente, endereços eletrônicos e de acervo de arquivo foram mantidos na nota de rodapé quando os documentos referidos não são citados necessariamente, e sim apresentados para ser conhecidos. Como tal, não aparecem na lista de referências e fontes.

Enfim, a quantidade de notas de rodapé explicativas e de blocos de texto com recuo impediu uma harmonia total dos elementos textuais na página. Por isso, houve quebra de citações e de notas de rodapé para a página seguinte em algumas partes do texto.

# Sumário

	INTRODUÇÃO	19
1	ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	47
1.1	Perfil biográfico-formativo	49
1.2	Participação em movimentos educacionais — década de 20	55
1.3	Anísio e o movimento de (re)construção educacional	61
1.3.1	Reforma na instrução pública da Bahia, 1924–8	65
1.4	A guisa de síntese: renovação educacional para fins políticos	102
2	“ANÍSIO LAPIDADO PELA AMÉRICA”: NOVAS IDEIAS PARA VELHAS REALIDADES	104
2.1	Os Estados Unidos e a influência de Dewey	105
2.2	Instrução pública no Distrito Federal, 1931–5	120
2.3	Signatário do manifesto de 1932	136
2.4	Universidade do Distrito Federal	145
2.5	À guisa de síntese: viagens de socialização, viagens de exílio	150
3	O RETORNO DE ANÍSIO TEIXEIRA AO CENÁRIO EDUCACIONAL, 1946–7	153
3.1	Conselheiro da UNESCO	155
3.2	Segunda gestão do ensino público da Bahia, 1947–51	167
3.3	A educação nacional	179
3.4	À guisa de síntese: ação como discurso	208
4	REDES DE SOCIABILIDADES INTELECTUAIS	211
4.1	Redes de sociabilidade	214
4.2	O intelectual da educação e o literato editor	232
4.3	Sociabilidade na ABE: intelectuais e signatários do manifesto de 1932	240
4.4	Darcy Ribeiro e a LDBEN	250
4.5	À guisa de síntese: amizade, cumplicidade e apoio	260
5	ANÍSIO E A COORDENAÇÃO DE PROJETOS NA CAPES E NO INEP	263
5.1	Atuação na CAPES	265
5.2	Direção do INEP	293
5.3	Educação popular/integral: criação do CECR	326
5.4	À guisa de síntese: entre democracias e ditaduras, a resiliência de um ideal educacional	343
6	ANÍSIO À LUZ DOS ENTREVISTADOS	346
6.1	Origens, formação e primeiros projetos (ciclo 1)	348
6.1.1	Da aristocracia rural da Bahia para a administração pública da educação no país	348
6.1.2	Influências dos Estados Unidos	353
6.1.3	A UDF: universidade para os quadros intelectuais	356

6.2	Afastamento criativo (ciclo 2)	359
6.2.1	Autoexílios	359
6.2.2	Empresário da mineração	363
6.2.3	A pecha de comunista: de quase membro da Companhia de Jesus a “inimigo” da Igreja Católica	366
6.2.4	Os amigos	377
6.2.5	Opositores	379
6.3	Consolidação de um intelectual (ciclo 3)	382
6.3.1	Inovação no pensamento: o incentivo à pesquisa	383
6.3.2	Experiência na CAPES: enfrentamento do problema da formação docente	384
6.3.3	A experiência no INEP: investimentos na educação	387
6.3.4	Escola Parque: inovação da educação integral	390
6.3.5	Defesa da escola pública: um ideal de vida	396
6.3.6	Educação e democracia: o nexó necessário	398
6.4	Ostracismo no fim da vida (ciclo 4)	401
6.4.1	Ações profissionais derradeiras	401
6.4.2	Traços de uma personalidade: gosto pela discussão, disposição para mudar de ideia	406
6.4.3	Morte de um porta-voz da educação brasileira	411
6.5	À guisa de síntese: desconfiças, dissensos e consensos	415
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	417
	REFERÊNCIAS	429
	FONTES DE PESQUISA	453
	LEITURA SUGERIDA	465
	ANEXOS	467
	APÊNDICE	597

# Introdução

*Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim,  
vida no sentido mais autêntico da palavra.*

*O passado é extremamente importante, mas como luz que  
ilumina o presente e nos ajuda a vê-lo melhor, e a evitar  
os erros e omissões da experiência anterior.*

— ANÍSIO TEIXEIRA

A história da educação no Brasil, ao menos aquela materializada em um *corpus* de estudos acadêmico-universitários, tem desvelado os significados variados que foram atribuídos ao ensino público na história do país. Mais que isso, tem descrito os contextos culturais, filosóficos e sociais, ou seja, políticos e econômicos, institucionais e familiares, dentre outras possibilidades, em que a educação foi concebida e ressignificada por atores sociais distintos e segundo variáveis de natureza diversa. Dentre tais atores, alguns assumiram a posição daquele que não só filosofa sobre a educação, mas também tenta conceber planos e projetos de ação com fins educacionais, ou seja, favoráveis ao desenvolvimento e à melhoria. Buscaram não só entender a complexidade e dinamicidade do fenômeno da educação no mundo social, mas ainda agir em nome de um ideal de educação que, conforme o tempo histórico, alinhou-se em dada visão de mundo.<sup>1</sup>

Os primórdios de uma nova concepção de educação para o Brasil remontam ao século XIX. Ainda no período imperial, parece ter se delineado certo movimento de ideias na reforma Leôncio de Carvalho, nos pareceres de Rui Barbosa (1882) sobre a “Reforma do ensino primário, secundário e superior” e na fundação de escolas protestantes. Esse movimento avançou com a República, a ponto de cogitar, nos anos 30, mudanças mais

---

<sup>1</sup> À luz de Lucien Goldman, Araújo diz que a visão de mundo é um instrumento que permite distinguir o essencial do acidental. “Não se reduz a este ou àquele(s) indivíduo(s), mas ela se constitui efetivamente como algo que ultrapassa a(s) obra(s) de um escritor, a(s) qual(uais) por sua vez manifesta(m) seu pensamento. [...] não se constitui de especulações, isto é, não é um construto; pelo contrário, ela visa ser concreta, mesmo que busque naquilo que transcende a experiência seus fundamentos. Uma visão de mundo se traduz por aspirações, sentimento e idéias que reúnem os membros de um grupo e mesmo de uma classe social. Em suma, as visões de mundo alicerçam, no sentido de propiciar à vida coletiva da sociedade humana, na medida em que cada uma delas explicita uma consciência dos problemas enfrentados pelos homens, bem como uma consciência da possibilidade de superá-los” — cf. ARAÚJO, José Carlos Souza. Apresentação. In: CARVALHO, Carlos H. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães*. Uberlândia: ed. UFU, 2004.

radicais com o ideário da escola nova, oposto aos métodos tradicionais de ensino e favorável à renovação.<sup>2</sup> Na visão de Anísio Teixeira, o país não tinha um programa de educação com espírito renovador, que a considerasse como participação na vida social. Foi com essa característica de renovação que ele concebeu seu projeto de ensino público universal, gratuito, laico e democrático no momento mesmo em que a sociedade caminhava para a modernização de suas instituições.<sup>3</sup>

Modernização aqui alude a transformações simultâneas e interdependentes associadas a um processo que se convencionou chamar de modernidade, ou seja, com uma nova concepção de mundo, uma nova lógica de vida, uma nova sensibilidade, uma nova condição de vida humana e social. Em que pese o fato de que países europeus passaram por esse processo entre os séculos XVII e XIX, em países como o Brasil tal processo ganhou contornos mais nítidos e uma afirmação expressa a partir do século XX. A primeira República era a expressão maior de uma modernização do país, ainda que tenha se desdobrado em momento conturbado — a Primeira Guerra Mundial. Outras medidas foram dadas pela urbanização — crescimento veloz das cidades —, pela industrialização — crescimento de um mercado capitalista e aumento do consumo — e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação — avanços nas tecnologias —, dentre outros exemplos. Foram transformações sem precedentes.

Em termos mais estritos, entendemos que a modernização significou a entrada do país numa outra fase de organização social, política e econômica; e mudanças sociais, políticas e econômicas se refletiram no contexto escolar: criou a expectativa de que, vencido o analfabetismo, o progresso se consumaria. A escola formaria os cidadãos necessários para construir tal progresso. O contato com o pensamento educacional da Europa e dos Estados Unidos ajudou os educadores daqui: alertou-os da necessidade de modernizar a instrução pública. Naquele momento, falava-se em renovação do ideário educacional e divulgação e implantação de novas formas de ensinar na escola, isto é, de métodos inovadores.

---

<sup>2</sup> Cf. NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: ed. USP, 2009.

<sup>3</sup> A modernização pode ser entendida como “[...] processo aberto e contínuo de interação entre as várias instituições, culturas e técnicas, [...] que envolve todas as esferas do sistema social de forma freqüentemente conjunta” — cf. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: ed. UnB, 1998, p. 768. Também pode se referir a um “[...] conjunto de processos cumulativos de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento de produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política; das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas” — cf. HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 5. Enfim, o que “vem a chamar-se modernização” seriam “[...] processos sociais que dão vida a esse turbilhão [que é] a modernidade [...]” — cf. BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 10.

Visto que a possibilidade da industrialização como base da economia exigia mão de obra apta a ler, escrever e calcular, dentre outras habilidades essenciais, para desempenhar atividades laborais fabris, nas primeiras décadas do século XX a instrução pública ganhou relevo na pauta dos grandes problemas nacionais. Sua relevância se traduziu, dentre outras iniciativas, nas reformas educacionais estaduais, em especial na década de 20. Nesse momento, intelectuais se aproximaram das instâncias do Estado para atuar em espaços chancelados a fim de formular um projeto de educação que era, também, de nação. O projeto democrático de nação assentava-se, por exemplo, na busca da instrução do povo pela via da instrução pública. Dentre outros espaços, secretarias de Educação e órgãos do âmbito federal como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) abrigaram pessoas que ajudaram a fundar, por exemplo, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e signatárias de manifestos que expressaram os ideais de movimentos favoráveis a uma educação pública gratuita e laica, dentre outros atributos.

Se for plausível a ideia de que o processo de modernização político-econômica emanado do Estado — centralizador — desdobrou-se noutros campos, como o da educação, então os intelectuais podem ser considerados precursores e sustentadores da modernização no campo educacional. Sem desmerecer a importância de nomes como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, a voz de Anísio Teixeira reverberou com primazia no debate e na ação em prol dessa modernização, da superação de práticas tradicionais (católica) mediante uma normalização do papel do Estado no ensino público e aplicação de técnicas de ensino inovadoras. Essa linha de pensamento seria, então, medida de um discurso pedagógico moderno em oposição à tradição.

Com efeito, a figura de Anísio ocupou o centro em função do qual se desdobrou a pesquisa descrita nesta tese. A investigação foi desenvolvida na linha de pesquisa “história e historiografia da educação”. Trata-se de um estudo resultante de esforços para compreender princípios que orientaram sua formação e atuação, no contexto educacional do período 1924–64. Anísio Teixeira é um nome emblemático quando se fala de propostas de educação apoiadas no movimento da escola nova, cujas origens remontam à Europa e aos Estados Unidos do fim do século XIX. A opção por estudá-lo é tributária do que vemos como projetos inovadores e ideais democráticos e do que vemos como conservador em setores tradicionais da sociedade. A lógica de seu pensamento, a consistência de sua obra e de sua ação no campo administrativo-político-educacional em mais de quatro decênios nos fizeram vê-lo como intelectual à frente de seu tempo que, de início, almejou uma vida apostólica e jesuítica, contrariando o desejo paterno para ele: a carreira jurídica e política. Nem uma carreira nem

outra. Ele construiu sua identidade pessoal como educador, a partir dos anos 20, quando ocupou cargos como o de inspetor e diretor de Instrução Pública.

As palavras de Nunes traduzem muito do que vemos como motivação para estudar Anísio Teixeira:

Por que Anísio? Porque sua biografia corporifica a história da persistência de uma intenção, tornar-se educador, e de uma aspiração: a democracia. Essa persistência não foi abortada nem com as rupturas que lhe foram impostas pelas conjunturas políticas de 1935 e 1964. Sua motivação constituiu um campo significativo justamente pela sua insistência.<sup>4</sup>

Ao mesmo tempo, como alerta Machado, tratar do pensamento de Anísio é “quase uma temeridade”, por causa de sua obra mesma: pela extensão, pela dispersão (ou seja, pela “apresentação fragmentária” em “centenas” de “artigos”, “comunicações”, “palestras”, “relatórios”), pela “complexidade” de seu pensamento e pela “diversidade” dos assuntos de que ele tratou.<sup>5</sup> Como se infere, sua atuação se centrou no cenário educacional com uma produção profícua na área da administração e da filosofia.

As motivações para situar (o pensamento e a ação de) Anísio no centro da pesquisa aqui descrita têm natureza diversa. Uma motivação é de natureza subjetiva, pessoal: meu<sup>6</sup> primeiro contato com escritos de Anísio, que remonta ao tempo de graduação em Pedagogia (década de 90). Houve uma apresentação rápida de seu pensamento, ou seja, houve leituras e discussões superficiais, incipientes. Mas desse contato inicial ficou marcada sua convicção de educação como direito; e não como privilégio. Anos mais tarde, durante um período de docência na formação de educadores infantis em nível médio, voltei a ter contato com textos de Anísio; mas as disciplinas que ministrei deram pouca margem para estabelecer um debate mais detido sobre sua proposta de educação. Como objeto de estudo para o curso de mestrado em Educação (anos 2010), pesquisei o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2008–12) no contexto da Universidade Federal de Uberlândia. Explorar a ampliação do acesso e da permanência na educação superior via expansão universitária exigiu uma imersão mínima no processo histórico de formação da educação superior no Brasil do século XX; processo em que Anísio se destaca como

---

<sup>4</sup> NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: ed. USF, 2000a, p. 9.

<sup>5</sup> MACHADO, Lourdes M. Evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: um recorte da obra de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., Fórum Português de Administração da Educação, Universidade do Minho e ANPAE, Braga, Portugal. 18–20 jan. 2001.

<sup>6</sup> Adotei a primeira pessoa do singular onde me refiro a percepções e experiências que, embora derivadas de uma ação coletiva, resultou de uma reflexão posterior comigo mesma.

personagem protagonista. A leitura de *Educação não é privilégio* e *Educação é um direito* me reaproximou dele de tal forma, que vislumbrei a possibilidade de centrar meus estudos de doutorado em seu pensamento e sua ação em prol de uma educação como direito.

Assim, no curso de doutorado houve um encontro intenso entre Anísio e eu. A leitura de seus livros, artigos, depoimentos e discursos, dentre outros documentos, assim como a compreensão de sua formação intelectual e profissional, foi desvelando facetas de sua vida pública e não pública (cf. ANEXO 1). Destacou-se a ideia de “sonho possível”, de “utopia necessária” assentada em uma concepção de educação para a vida intimamente ligada ao humano do homem, sem perder de vista o social e entrelaçada com a ideia de democracia e liberdade. Igualmente, a leitura foi delineando uma condição que se mostrou intrigante: o fato de Anísio, nascido em “berço esplêndido” — família tradicional do sertão baiano —, aluno das melhores escolas tradicionais baianas, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e com várias possibilidades profissionais na área da política ou da magistratura, envolver-se intensamente com a causa da educação pública.

Quem era esse sujeito herdeiro de uma tradição política aristocrática que se constituiu e se impôs na sociedade como intelectual da educação, assim como educador e gestor do ensino público? Como foi seu ingresso nessa seara? Estes questionamentos se impuseram num primeiro momento. Vi aí uma ponta de contradição nos rumos de sua vida. Contudo, a coerência de seu pensamento e o seu fazer com a ousadia de sua proposta para uma educação popular e democrática e com sua devoção à causa do ensino público se superpuseram à eventual contradição como argumentos mais sólidos para desenvolver a pesquisa. São atributos que se destacaram mais, que despertaram mais a curiosidade e mais interesse em aprofundar a compreensão de sua obra de cunho educacional.

Creio que esse interesse de tom mais pessoal tenha raízes em minha trajetória acadêmica e profissional, ambientada no âmbito da escola pública: da elementar à universitária, seja como aluna ou como servidora de uma pró-reitoria de graduação de universidade federal há mais de dez anos. Atuar em tal ambiente é estar em contato direto (administrativo e pedagógico) com a causa da educação pública, de suas demandas e seus feitos, de suas virtudes e vicissitudes, de seus méritos e deméritos... É não escapar à sensibilização de que muito ainda precisa ser feito pela educação. Anísio deixou a vida pública justamente quando a democracia esteve em risco, quando foi suspensa por forças violentas. Não por acaso, tais forças operaram sobre projetos educacionais que ele desenvolvia e que traduziam a relação indissociável entre ensino público e democracia, entre

educação e vida — convicções que ele pôs em posição elevada na hierarquia de suas preocupações em seu projeto de vida.

Minha experiência de lidar com a educação pública diretamente delineia outra motivação para este estudo: afirmar a atualidade do pensamento de Anísio. Trata-se de motivação histórico-epistemológica. Considerado o início de sua vida pública, em 1924, na gestão da instrução pública da Bahia, e a data de sua morte, 1971, foi quase meio século de ação administrativo-educacional e intelectual-educacional em nome da solução de problemas do ensino público dos quais muitos não só perduram, como também são recorrentes na pauta de discussões de governos, da sociedade civil, de educadores e de filósofos da educação, além de ser recorrentes como plataforma eleitoreira para êxito político. A educação no país ainda desconhece a promoção plena do humano no homem. Igualmente, ainda se vê ante a fragilidade de sua garantia como direito constitucional. Numa palavra, ainda é problema a ser enfrentado, tal qual o era nos tempos em que Anísio agiu.

A pesquisa apresentada nesta tese partiu de um levantamento de trabalhos sobre a obra, o pensamento e a atuação de Anísio. Fizemos uma busca no banco de dados da CAPES sobre teses e dissertações acerca da vida e da obra dele. A busca considerou trabalhos publicados no último decênio que contivessem Anísio Teixeira no título, nas palavras-chave e que, embora não tivessem nem um nem outro, tratassem de Anísio. Artigos, dissertações e teses, resenhas, comunicações e apresentações em eventos acadêmicos, entrevistas, dentre outros documentos escritos, compuseram um rol não só numeroso de textos sobre a atuação de Anísio no ensino público, mas também multifocal, pois tratam das relações entre ele e a administração escolar, o ensino primário, secundário, superior e popular, as metodologias de ensino, os aspectos filosóficos da educação e a atuação na CAPES e no INEP. Uma vez delineado tal rol de referências, a ideia de escrever mais um texto (com perspectiva de ser extenso) sobre Anísio pareceu um desafio.

Contudo, a despeito do volume de escritos acadêmicos produzidos na graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), Anísio ainda é pouco debatido — ou muito esquecido — nos currículos ou nas aulas dos cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas no país. Essa afirmação é um “senso comum” derivado de nossas vivências de pesquisa, ou seja, de impressões delineadas com base nas fontes de estudo. Não encontramos evidências que confirmem tal afirmação, tampouco que neguem.

A leitura de livros e textos avulsos, relatórios e correspondências, discursos e depoimentos, dentre outros escritos de e sobre Anísio, permite afirmar que, ao longo de sua vida, seu discurso emanou de circunstâncias e instâncias variadas, assim como de perspectivas

distintas: do espaço público localizado das secretarias de Educação ao espaço privado do sertão baiano, onde se dedicou a negócios não educacionais, mas refletiu sobre a educação (décadas de 20–30); do espaço público de órgãos como o Conselho Federal de Educação, CAPES e INEP (anos 1951–68). Assim, Anísio passou por contextos políticos e sociais variados que atuaram em sua formação, que agregaram pessoas, ideias e projetos à vida dele. Daí sua atuação multiativa: intelectual, educador e gestor da educação, atento às transformações sociais e culturais no Brasil e no mundo. Talvez por isso Nunes se refira a ele como um “organizador de homens” e “instituições”, no sentido intelectual, que fez uma opção pela educação e decidiu conservá-la em sua vida, mesmo com as perseguições político-ditatoriais (Estado Novo e regime militar).<sup>7</sup>

O pensamento e a obra de Anísio acompanharam movimentos de transformações histórico-sociais. Ele permaneceu no cenário educacional buscando seus ideais de um ensino público democrático, mesmo em meio a mudanças radicais de regime político com efeitos severos sobre a sociedade e a economia entre 1924 e 1964. Ele se projeta nos anos 50 como intelectual maduro, segundo Machado.

É ele e suas circunstâncias atualizadas: a origem de família influente politicamente, a formação jesuítica e jurídica, as influências de autores seus contemporâneos, em especial Dewey, as experiências de viagens e estudos nos Estados Unidos e Europa, os estudos sobre a realidade brasileira, a efervescência dos interesses em disputa, consubstanciados em grande parte em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Anísio empenhava-se na defesa da escola pública) e as “cicatrizes” resultantes da perseguição política sofrida durante o Estado Novo.<sup>8</sup>

Dentre as contribuições de Anísio à educação, ressalte-se sua preocupação com o ensino superior, ou seja, com o objetivo de formar professores e profissionais qualificados em cursos de graduação e pós-graduação. Destacam-se, especialmente, sua preocupação e seu envolvimento em prol da educação popular que ele viu como direito de todos.<sup>9</sup> Essas questões, dentre outras, colocaram-no em confronto com governos, instituições e grupos defensores da escola para privilegiados, a exemplo da Igreja Católica e de grupos privatistas. Ele manifestava que a forma de ultrapassar a barreira do subdesenvolvimento era constituir uma escola pública laica, gratuita e obrigatória. Em sua concepção, essa luta era traduzida por políticas educacionais, as quais deveriam tratar da gestão da educação pública, da formação e

---

<sup>7</sup> NUNES, 2000a, p. 10.

<sup>8</sup> MACHADO, 2001.

<sup>9</sup> TEIXEIRA, 1977.

do aperfeiçoamento de docentes, bem como da organização e descentralização do sistema público de ensino englobando os níveis elementares para crianças e jovens; do ensino universitário para formação de intelectuais e da educação para o povo.

Para tanto, Anísio trabalhou no planejamento, na implantação e na administração de políticas públicas. Ele preconizava uma (re)organização do sistema educacional que promovesse mudanças severas na escola vigente. Uma delas era o ideal de preparar “[...] cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável”.<sup>10</sup> Esse homem existia em Anísio. Ele atravessou momentos complexos em uma realidade política suscetível — no sentido de frágil — a ventos de mudança. Seu legado não só prova isso, como também exige considerá-lo como intelectual ímpar no Brasil do século XX; e como tal — como “intelectual da educação” — ele mostrou sua intenção de intervir na vida social, ou seja, de formular propostas de intervenção no campo educacional, com o fim de universalizar o ensino, em especial o primário, com qualidade e como direito de todos.<sup>11</sup>

Parece ser correto afirmar que, como intelectual, Anísio tenha se posicionado como crítico da mentalidade conservadora da sociedade, em particular na constituição de um sistema nacional de educação. Contudo, a pesquisa indicou que ele se encontrava inserido na mesma rede de relações sociais e políticas que criticava e se destacava na habilidade de acomodar entraves administrativos e questões políticas a fim de avançar com seus projetos educacionais. Seu percurso foi longo na história da educação, e foi de avanços e rupturas importantes. Em nosso entendimento, as discontinuidades em sua atuação na área do ensino público não comprometeram sua posição de autoridade na matéria educacional. Este estudo argumenta nesse sentido.

Afirmar Anísio como intelectual da educação com atuação profissional fundada na reflexão filosófica demanda compreender a categoria *intelectuais* para situá-los como intérpretes da sociedade capazes de intervir e propor ações de mudança. Caracterizá-los constitui empreitada desafiadora, pois há uma profusão de estudos históricos e sociológicos e uma multiplicidade de conceitos. Muitas bases teóricas foram elaboradas acerca da ação do intelectual e seu papel na tessitura dos fios sociais.<sup>12</sup> Para os fins deste estudo, convém

---

<sup>10</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009, p. 44.

<sup>11</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007a.

<sup>12</sup> Vários estudiosos trataram dos intelectuais. Destaque deve ser dado a Gramsci que ao expor a complexidade da definição e intelectuais considera que “[...] todos os homens são intelectuais [...] mas nem todos têm na sociedade a função de intelectual”. Ele se baseou na classe social e destaca as categorias de intelectual orgânico e tradicional, intelectual como autocrítico — cf. GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*.

considerar as análises apresentadas por Bobbio.<sup>13</sup> Entendemos que suas obras traduzem uma experiência intelectual e marcam pontualmente proposições à formação da categoria e do conceito de intelectual moderno, que acreditamos calhar com o trabalho de Anísio.

Segundo Bobbio há dois sentidos principais para o plural intelectuais: “[...] categoria ou classe social particular, que se distingue pela instrução e pela competência técnica ou administrativa, superior à média e que compreende aqueles que exercem atividades ou profissões especializadas”. Um sentido muito encontrado nos ensaios sociológicos e econômicos é o de intelectuais como escritores engajados, artistas, estudiosos, cientistas, de maneira geral que “[...] tenha[m] adquirido, com o exercício da cultura, uma autoridade e influência nos debates públicos”.<sup>14</sup> Essa segunda concepção aponta o comportamento político dos intelectuais, cujas atitudes questionadoras e críticas os situam em posições políticas de esquerda ou mesmo de apoio a movimentos revolucionários.

Na visão de Bobbio, quem se dispõe a fazer críticas ao trabalho dos intelectuais ocupa, ainda que momentaneamente, o lugar de intelectual. Na introdução de *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*, ele esclarece que

Não deve surpreender que apareçam tantos escritos sobre os intelectuais. Quem fala dos intelectuais desempenha, pelo fato mesmo de assim agir, uma função que habitualmente cabe aos intelectuais; torna-se, ao menos naquela ocasião, um intelectual. Quando os intelectuais falam dos intelectuais estão falando, na realidade, de si próprios, mesmo se por uma curiosa duplicação da personalidade acabam por falar da própria confraria, como se a ela não pertencessem. [...] Mas não se pode falar de intelectuais sem fazer o que habitualmente fazem os intelectuais, e, portanto, sem ser, ao menos naquele momento, um intelectual, mesmo que não consciente de sê-lo.<sup>15</sup>

Haja vista que a sociedade moderna exigiu mais conhecimentos técnicos e o Estado passou a interferir em todas as esferas da vida, os intelectuais se posicionaram ao lado de um

---

Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 346. Edward Said apresenta o intelectual público no contexto do mundo globalizado. Os grandes eventos revolucionários da história moderna contaram com a presença de intelectuais, bem como estiveram presentes nos eventos de resistência ou movimentos contra-revolucionários. Ele afirma como intelectuais pais e mães de movimentos sociais — cf. SAID, Edward W. *Representações do intelectual* — as conferências Reith de 1983. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

<sup>13</sup> Norberto Bobbio (Turim, 1909–2004) foi um filósofo, escritor e senador vitalício italiano. Escreveu *Teoria da ciência jurídica* (1950), *Estudos de teoria geral do direito* (1955), *Política e cultura* (1955), *Teoria da norma jurídica* (1958), *Qual socialismo?* (1976), *As ideologias e o poder em crise* (1981), *O futuro da democracia* (1984), *Estado, governo, sociedade* (1985), *O terceiro ausente* (1989), *A era dos direitos* (1990), *Direita e esquerda* (1994), enfim, *O tempo da memória* (1996), autobiografia escrita aos 87 anos.

<sup>14</sup> BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 637–40.

<sup>15</sup> BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: ed. UNESP, 1997, p. 8.

segmento de poder; como diz Bobbio, “[...] um Estado não pode tomar providências contra a inflação sem o parecer de economistas ou realizar uma reforma sanitária sem o parecer dos médicos”.<sup>16</sup> A atuação política dos intelectuais os projeta como catalizadores da participação social, da elaboração de conceitos e da busca de novas ideias. Nas palavras do teórico,

Embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões do mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (o poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante).<sup>17</sup>

Ainda no dizer de Bobbio, a designação de intelectual aqui considerada é relativamente recente: “[...] procura-se quase sempre associá-lo ao russo *intelligentsia*, que se tornou uma palavra da linguagem comum italiana, incluída nos dicionários”.<sup>18</sup> Os sujeitos históricos passaram a ser nominados como tal há cerca de um século. Antes, eram “[...] chamados, segundo os tempos e as sociedades, de sábios, sapientes, doutos, *philosophes*, *clerics*, *hommes de lettres*, literatos etc.”<sup>19</sup> Ao longo dos séculos, constituíram um grupo, uma categoria com “[...] função específica própria e um papel específico próprio na sociedade”.

Entendemos que, na perspectiva de Bobbio, Anísio se caracteriza como intelectual que fez parte de uma categoria social particular e se distinguiu pela erudição na área da filosofia da educação e competência técnica nos assuntos concernentes à educação em geral, e ao ensino público em particular. Podemos analisar sua atuação à luz do pensamento desse teórico de que uma das funções do intelectual é se transformar num criador, portador e transmissor de ideias, isto é, ser pensante que busca intervir na vida social: “[...] é alguém que não faz coisas, mas reflete sobre as coisas, que não maneja objetos, mas símbolos, alguém cujos instrumentos não são máquinas, mas ideias”.<sup>20</sup> Anísio, além de pensar sobre a educação, a ponto de se constituir em um filósofo, atuou como professor, no curso Normal e em cursos superiores de formação docente; também como gestor da educação na condução da Instrução Pública da Bahia e do Distrito Federal, da CAPES e do INEP. Ele utilizava suas elaborações intelectuais

---

<sup>16</sup> BOBBIO, 1997, p. 73.

<sup>17</sup> BOBBIO, 1997, p. 11.

<sup>18</sup> BOBBIO, 1997, p. 121.

<sup>19</sup> BOBBIO, 1997, p. 110–1.

<sup>20</sup> BOBBIO, 1997, p. 66–8.

como atividade profissional específica direcionada a legitimar e materializar sua proposta educacional no âmbito do ensino público.

Também estudioso da categoria intelectuais, Jean-François Sirinelli<sup>21</sup> sugere duas acepções para intelectual: uma acepção ampla — abriga os criadores e mediadores culturais — e uma mais específica — traduz a noção de engajamento, em que o intelectual está a serviço da causa e dos ideais que defende. Para Sirinelli, no estudo dos intelectuais é preciso que o historiador considere com atenção as redes de sociabilidade, uma vez que estão em um contexto em que laços se atam, ideias com uma linguagem comum se propagam.<sup>22</sup> Nesse sentido, convém considerar a recomendação desse autor ao enfocarmos Anísio como intelectual, pois durante toda sua vida pública ele esteve mergulhado em uma rede de contatos políticos e intelectuais com interlocutores que partilhavam ideias, projetos, disputas e desafios. Anísio, assim como outros intelectuais das primeiras décadas da República, encontrava-se em relação complexa e dinâmica com o poder, de modo que se dedicavam a formular propostas e dirimir dilemas e conflitos quando postos em contatos com sua realidade.

Embalados por ideias emanadas da Europa, os intelectuais se formaram, de início, nas escolas de Direito do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Recife e Salvador. Essa elite intelectual dominou o país até os anos 30 e deu ao ensino superior um caráter livresco, intelectualista e universalista. Anísio se ateve a essa condição: “Apesar das escolas superiores serem escolas profissionais, fugiam de oferecer currículos de saber ou ciência aplicada e se estendiam em programas de cultura geral e enciclopédica, não só em direito como em medicina e até em engenharia”.<sup>23</sup> No dizer de Evangelista, havia “ausência de intelectuais” por causa de uma “herança cultural negada” ou “pouco considerada”, do “atraso social” e do “agrarismo político”. Os intelectuais que existiam — se é que existiam, como cogita a autora — “[...] não estavam comprometidos com a sociedade moderna [...] [nem com uma] reconstrução nacional”.<sup>24</sup>

A ideia de intelectuais permeia os estudos de Anísio sobre a educação brasileira. Ele afirmava ser a universidade, formada por intelectuais, a mais alta comunidade humana. Desse modo, sua proposta era criar universidades e fomentar a pós-graduação e, por meio delas,

<sup>21</sup> Cf. SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998; SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ; ed. FGV, 2003.

<sup>22</sup> Cf. SIRINELLI, 2003.

<sup>23</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999, p. 362.

<sup>24</sup> EVANGELISTA, Olinda. *Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950)*, Revista Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 20, p. 115, 1993.

formar uma categoria de intelectuais, preparados e dispostos a pensar na educação, em especial no ensino público, pois cabe à universidade [...] “formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana”.<sup>25</sup> Partiriam, “[...] desse grupo [...] a inspiração, o desenvolvimento e o progresso não só da ciência, como ainda das artes, da poesia, da filosofia”.<sup>26</sup>

Um novo modo de pensar na intelectualidade foi a criação de cursos de pós-graduação nos anos 40, que interferiram diretamente no ambiente acadêmico com uma nova maneira de pesquisar, ensinar e aprender. Não por acaso, haveria reflexos em outros setores da sociedade. A formação docente em nível de pós-graduação seria uma forma de estimular os professores a ser intelectuais da educação. De sua reflexão, poderia surgir uma concepção de ensino e de gestão educacional com uma feição alinhada menos nos interesses discutidos em gabinetes políticos, e mais no seio da prática educacional, de modo a fundar o vínculo da intelectualidade com a atuação política.

Com efeito, Anísio via o intelectual como ser político por natureza. Natureza em que residia a possibilidade de alterar o contexto político-social pela construção de um novo modelo de educação escolar pública. Mas a importância da contribuição dos intelectuais para o projeto de ensino público nacional estaria em suas visões de ciência e técnica, e não nos interesses político-partidários. Para Anísio, seria incompleto um projeto educacional que desconsiderasse o parecer e a participação dos intelectuais, desde a gênese de ideias até a avaliação dos resultados.

Intelectuais formados nos decênios de 20 e 30, período que coincide com o início da vida pública de Anísio e sua formação como intelectual, teriam a tarefa — solidária — de promover a “reconstrução nacional” por meio da instrução pública. Respeitando a universalidade da educação e as peculiaridades regionais dos povos, caberia ao intelectual — pensou Anísio — dar sentido especial aos anseios presentes em todas as sociedades.<sup>27</sup> Os intelectuais desse período foram objeto do estudo de Carvalho. Em suas palavras,

Assíduos viajantes e leitores ávidos, os intelectuais que, nas décadas de 1920 e 1930, de algum modo tomaram a si a tarefa de remodelar o imaginário e as práticas pedagógicas no país são personagens-chave na elucidação dos processos materiais de produção, circulação e uso dos saberes pedagógicos no Brasil. Os crivos que configuraram a apropriação que fizeram do que

---

<sup>25</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 121.

<sup>26</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 49.

<sup>27</sup> TEIXEIRA, 2007a.

leram, viram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos à grande maioria das populações brasileiras, foi determinante na configuração de suas estratégias de reconstrução do país pela cultura, na qualidade de autores, editores, organizadores de coleções, traduções, professores ou reformadores dos sistemas públicos de ensino.<sup>28</sup>

Intelectual (da educação) alinhável na perspectiva de Bobbio<sup>29</sup> e na de Sirinelli,<sup>30</sup> Anísio se dedicou aos estudos educacionais em nome de um debate nacional durante toda a sua vida pública (1924 a 1971, ano de sua morte). Nesse intervalo de quase meio século, ele publicou livros e artigos, escreveu pareceres e correspondências, deu palestras e discursou, além de conceder entrevistas. Grande medida dessa produção compõe sua filosofia da educação e uma visão dos problemas do ensino público no Brasil.

Em relato de 9 setembro de 1989, para a solenidade de criação da Fundação Anísio Teixeira, em Salvador, o Antônio Houaiss salientou a relevância da produção de Anísio:

O tempo todo de minha vida sempre cogitei de ler tudo que ele havia escrito e aprender com ele o pouco que posso saber sobre o problema educacional brasileiro. Não sendo professor militante há muito tempo, por circunstâncias ligadas à minha evolução profissional, a questão, entretanto, me angustia enormemente. [...] Anísio Teixeira foi um profeta do saber, da cultura e da transformação social, sobretudo da transformação social. Foi um dos homens mais cultos deste país, mas ao mesmo tempo o menos exibicionista dos homens cultos deste país. Toda a produção intelectual de Anísio Teixeira é motivada por seu desejo de transformação social. O que ele foi, acima de tudo, foi um educador voltado para a prática da educação e da administração. E por causa dessa prática, que demandava conhecimento teórico, é que fez os seus livros. Ele não foi um teórico que se fez prático. Ele foi um homem que essa dialética do fazer e do conhecer acompanhou permanentemente.<sup>31</sup>

Lembramos, enfim, que sobre a relação entre educação e intelectuais e entre cultura e universidade, Anísio afirmava que “[...] a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura, e a história da sua cultura é, hoje, a história das

---

<sup>28</sup> CARVALHO, Marta M. C. de. Anísio Teixeira: Itinerários. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. Mesa-redonda “Política educacional”. Rio de Janeiro, RJ, 3 set. 1999, s. p. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

<sup>29</sup> BOBBIO, 1997.

<sup>30</sup> SIRINELLI, 2003.

<sup>31</sup> Cf. HOUAISS, Antônio. *Anísio Teixeira*. Antônio Houaiss (1915–99), intelectual brasileiro formado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1942, foi escritor, filólogo, lexicógrafo, crítico literário, professor, tradutor, diplomata e enciclopedista. Ministro da Cultura no governo de Itamar Franco (1992–4), foi membro da Academia Brasileira de Letras e amigo de Anísio.

suas universidades”.<sup>32</sup> Todos os construtos da humanidade utilizavam a experiência do passado, “[...] mas essa experiência atingiu, nos tempos modernos, tamanha complexidade intelectual, que sem a existência das universidades grande parte dela se teria perdido e a outra parte nem chegaria a ser formulada”.<sup>33</sup> Como se infere, o intelectual baiano reforçava, peremptoriamente, a importância da universidade na formação da intelectualidade e no desenvolvimento da sociedade brasileira.

O período de quase meio século de atividade intelectual e administrativa no ambiente da educação se tornou, então, o recorte temporal para situar a pesquisa histórica descrita nesta tese. Vai de 1924 — quando começou a carreira pública de Anísio, na secretaria de Instrução Pública da Bahia — a 1964 — quando Anísio foi exonerado dos cargos que ocupava na CAPES e no INEP, o que o tira do campo da ação institucional. É claro, o texto cruza esses limites cronológicos porque toca na gênese das mudanças educacionais e dos intelectuais da educação, a exemplo de Rui Barbosa, assim como considera a atuação a distância de Anísio no CFE até 1968. Esse recorte temporal é complexo, porque abriga mudanças importantes na sociedade. Mudanças que puseram em xeque a atuação profissional de Anísio, incluindo a iminência de vir a ser preso político. Os contextos políticos formados em tal recorte de tempo obrigaram a uma leitura atenta das fontes que apontam as circunstâncias, os meios e os recursos de que ele se valeu para se manter longo e com autonomia no trabalho.

Recompor tal período numa lógica histórico-sociopolítica, ou seja, alinhar dados difusos e fragmentários, não pressupõe recompô-lo no todo. Mas pressupõe buscar marcos que sustentassem com solidez pontos e referências de análise em nome da construção de um “sentido do passado” para a sociedade do presente, como postula Hobsbawm. O passado, como reflete esse autor, é uma dimensão permanente da sociedade humana, e aos historiadores cabe a tarefa de atribuir sentidos que assumiu em cada período histórico.

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão

---

<sup>32</sup> TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. Discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, Rio de Janeiro, 1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962, p. 181–8.

<sup>33</sup> TEIXEIRA, Anísio S. [Fragmentos do discurso de Anísio Teixeira na inauguração da Universidade do Distrito Federal em 31 de julho de 1935].

permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.<sup>34</sup>

O marco inicial do recorte da pesquisa — a entrada de Anísio na administração da Instrução Pública da Bahia, gestão do governador Góes Calmon, em 1924 — coincide com o acirramento do debate educacional e com um movimento sociopolítico que resultou em uma produção intelectual densa sobre a educação do país. Bomeny afirma, metaforicamente, que aquela década pode ser conhecida como “dos viajantes”, tal era movimento de intelectuais, ideias e projetos país afora. Não só dos “[...] modernistas à busca da autêntica nacionalidade e da cultura original brasileiras” — vide Mário de Andrade e a caravana modernista; mas também dos “[...] profissionais da ciência, em verdadeira caravana pela saúde, confrontavam-se com a doença do ‘imenso hospital’ em que se transformara o Brasil, expressão do escritor Monteiro Lobato [...]” — vide os “cientistas da saúde” Oswaldo Cruz, Belisário Pena, Arthur Neiva, Carlos Chagas, Clementino Fraga, Ezequiel Dias; enfim, mas não menos importante, o movimento dos “[...] educadores espalhados pelos estados com seus experimentos empíricos, um verdadeiro laboratório de reformas, idéias e projetos, inspirados, em sua grande maioria, em modelos estrangeiros [...]” — vide os “cientistas da pedagogia” como Anísio, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Francisco Campos e outros.<sup>35</sup> Ainda na década de 20, impuseram-se dois desafios nacionais: curar a saúde física — carente de padrões mínimos de saúde, daí a metáfora de Lobato — e curar a saúde social: a “chaga” do analfabetismo, que impedia o país de ingressar no mundo moderno. Neste último, impuseram-se a obra, o pensamento e a atuação de Anísio como favoráveis à criação de um sistema nacional de ensino na cruzada contra o analfabetismo.

O marco final da pesquisa — a saída de Anísio das instâncias de gestão educacional do governo federal — coincide com o golpe civil-militar de 1964, que levou à deposição do presidente João Goulart e fez se instalar um regime de ditadura que durou mais de duas décadas e interferiu diretamente na atuação de Anísio no INEP, na CAPES e na Universidade de Brasília (UnB), além de interromper muitos projetos em curso nesses órgãos. Segundo Ianni, “[...] o período que vai da Primeira Guerra Mundial a 1º de abril de 1964 está repleto de

---

<sup>34</sup> HOBBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 22.

<sup>35</sup> BOMENY, Helena M. B. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos* — Os anos 20, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24–39, 1993.

movimentos armados, atos isolados de violência, greves, revoltas, golpes e revoluções”.<sup>36</sup> Como se infere, os anos 60 foram de desestabilidade política, inflação, movimentação em torno da questão agrária etc. O anúncio de uma educação nacional fundada em lei própria — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 — soou como prenúncio de tempos de mudanças favoráveis à educação, ou seja, mudanças na ordem política e social. Mas o golpe e seus desdobramentos como o ato institucional n. 5 em 1968 derrubaram as expectativas elevadas.

Conforme Ianni, *grosso modo*, da década de 20 à de 60, numerosos acontecimentos assinalaram etapas e desdobramentos da ruptura das estruturas político-econômicas: crise da cafeeicultura, agravamento dos antagonismos nas camadas dominantes, Primeira Guerra Mundial (1914–8), crise do capitalismo iniciada com o *crack* de 1929, Segunda Guerra Mundial (1939–45) etc. Houve ruptura parcial e relativamente lenta das estruturas políticas e econômicas internas e externas.

Os desdobramentos e as tendências do desenvolvimento econômico, político e social brasileiro, bem como das crises que o acompanham somente se explicam pelo caráter e pelas condições de ruptura verificadas no período que medeia a Primeira Guerra Mundial e o Golpe de Estado de 1964.<sup>37</sup>

A obra de Anísio é um marco do pensamento educacional no Brasil. Expressa a defesa dos princípios democráticos de educação para todos, sobretudo ao defender o ensino público de qualidade, obrigatório e gratuito. Ancorado nesses princípios, ele analisou e discutiu a educação dos anos 20 à década de 60, além de propor, com efetiva participação do Estado, a criação de um sistema educacional nacional capaz de minorar desigualdades sociais no acesso e na permanência na escola.

Contudo, cabe ressaltar que existia descompasso entre a proposta de Anísio e as condições estruturais no período pesquisado (1924–64) em virtude da pouca efetividade das políticas públicas. Havia assimetrias. Os níveis primário e secundário eram reformados em alguns estados; mas pelo prisma de cada ente federado, ou seja, de acordo com o prestígio político de seus governantes no governo federal. Dessa forma, fala-se em “moderna tradição”, ou seja, na persistência do modelo social vigente à época. Nessa lógica enfocamos Anísio imerso nessa “moderna tradição” como intelectual renovador do ensino — apesar de numerosas assimetrias sociais, econômicas e educacionais — e cujo pensamento inovador se

---

<sup>36</sup> IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 14.

<sup>37</sup> IANNI, 1978, p. 8; 9.

desdobrou numa tradição que se consubstanciava em meio a relações políticas clientelistas, à urbanização descontrolada (fins da década de 50), ao desenvolvimentismo e a conflitos ideológicos, sobretudo em torno da discussão do projeto da LDBEN. Anísio expressou um pensamento progressista numa proposta “além de seu tempo”; mas num tempo e numa cultura de tradição e conservadorismo. Suas proposições chocaram com um país, embora em processo de modernização, ainda ossificado pela tradição política herdada do período imperial. Seu pensamento foi inovador, porém se circunscreveu à estrutura da sociedade em que se desdobrou a “moderna tradição” brasileira.

O interesse em analisar o contexto socio-histórico que circundou a existência desse intelectual devotado à causa do ensino público partiu desta hipótese: há certa contradição no pensamento de Anísio Teixeira, a qual nominamos de “moderna tradição”<sup>38</sup> e que se traduz, sobretudo, na proposição de um ensino escolar inovador e antitradição por um intelectual cuja personalidade e visão de mundo começou a se formar em ambientes conservadores e tradicionalistas: em parte, o meio familiar, de extração aristocrática, de vínculos e amizades políticas com famílias dos escalões mais altos do governo e de tradição política; em parte, o meio educacional, de orientação católico-jesuíta rumo a uma carreira no sacerdócio.

Trabalhar com tal hipótese exigiu estudar os contextos histórico-sociais por que transitou Anísio no processo de formação de seu pensamento a fim de compreender como se tornou intelectual da educação, entender o processo de formação intelectual tendo em vista forças de apoio e de colisão. Durante quase quatro décadas, ele participou da vida educacional do Brasil, e sua atuação se caracterizou em um movimento pendular entre o conservadorismo e a inovação. Além disso, averiguar tal hipótese demandou compreender dimensões inovadoras das propostas e como impactaram na “moderna tradição”, ou seja, em que medida a sociedade assimilou ideais inovadores para a educação e os valores de democracia e liberdade.

Com efeito, Anísio afirmou que a “Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis”.<sup>39</sup> Mais: as “[...] aspirações humanas podem ser comuns a um e outro povo, mas o *genius loci*”<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> A expressão “moderna tradição” compõe o título de um livro de Renato de Ortiz — cf. ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988. Tomamos a expressão de empréstimo porque nos pareceu traduzir com precisão e concisão uma compreensão que se delineou aos poucos na pesquisa e revelou ser seu mote.

<sup>39</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 59.

<sup>40</sup> Entendemos que a expressão latina *genius loci* foi utilizada por Anísio com o sentido de espírito do lugar, caráter do lugar, linguagens, hábitos, tradições e significados do lugar.

dará a cada uma delas matiz e característica especial”.<sup>41</sup> Em *Educação e o mundo moderno*, ele afirma que o postulado da democracia “[...] liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada”. Para Anísio, aliada ao pensamento democrático, a educação visa a uma luta constante contra a marginalização de uma maioria em oposição à concessão de privilégio a poucos.

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar.<sup>42</sup>

O desdobramento da investigação para averiguar a hipótese de pesquisa seguiu certos objetivos. Num plano geral, seguiu o objetivo de *compreender* as concepções de Anísio Teixeira como intelectual da educação para o ensino público no Brasil e seu legado, assim como sua tradução em propostas educacionais, seus significados e seus impactos na sociedade. Cumprir esse objetivo exigiu considerar o percurso traçado por Anísio em suas propostas educacionais e a dinâmica dos contextos sociopolítico e econômico das primeiras décadas do século XX. À época, um debate intenso sobre questões educacionais se estabeleceu, com uma produção intelectual sólida em nome de um projeto de educação nacional. Nesse horizonte, Anísio procurou criticar o “imobilismo” e ousou criar, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF), que propôs a pesquisa, o ensino e a extensão universitária interligados nos currículos dos cursos.

Num plano específico, a pesquisa seguiu objetivos para compor uma análise do quadro teórico-conceitual da educação brasileira e seus contextos:

- identificar analiticamente propostas de Anísio para a educação tendo em vista o cenário político e social e os impactos de suas concepções no ensino público;
- delinear as redes de sociabilidade (intelectuais e políticas) que ajudaram a validar e sustentar os projetos e as relações entre Anísio, governos e intelectuais liberais e conservadores;
- caracterizar a participação de Anísio nos movimentos educacionais dos anos 20 em diante com base no quadro teórico-conceitual sobre a educação brasileira e os contextos sociopolítico e econômico das primeiras décadas do século XX.

---

<sup>41</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 245.

<sup>42</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006b, p. 254.

Esses objetivos sintetizam o pressuposto básico de que Anísio, ao longo do período aqui investigado, teve uma participação relevante no processo de “construção” de um modelo educacional nacional e em uma nova concepção de ensino público. Nesse sentido, a pesquisa priorizou a análise dos projetos educacionais propostos por ele na perspectiva de um sistema educacional com fins de reconstrução nacional.

Com efeito, a historiografia que trata da educação na Primeira República (1889–1930) demonstra que os espaços geográficos estaduais foram privilegiados, dado o afastamento do governo federal das questões educacionais daí emanadas. Perdurou a descentralização, de origem imperial. Também dos tempos do império permaneceu o coronelismo — e seu prestígio — como sustentação da estrutura do poder. Para Nagle, a implantação da República não estancou o poder e prestígio do sistema coronelista; ao contrário, este foi continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atingiu um ponto alto com a chamada “política dos governadores”.<sup>43</sup> Com esse pensamento, governadores elegiam presidentes por meio de convenções com a quase totalidade dos votos dos que compareciam.<sup>44</sup> Originou-se um sistema de representação coletiva singular com o poder nas mãos de um grupo restrito.<sup>45</sup> Não seria equivocado afirmar, portanto, que as oligarquias estaduais dominantes legislavam em causa própria, para usufruírem os benefícios que criavam. É esse o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da primeira República e que influenciou diretamente na gestão das questões educacionais, inclusive em tempos de regime ditador como o primeiro governo Vargas (1937–45).

Conhecido como Estado Novo, o regime de governo de Getúlio Vargas foi uma das maiores expressões do populismo, cujos vetores incluem a ideia da transferir prestígio ao líder. O populismo, segundo Francisco Weffort, é a política de incorporação das massas populares realizada pelo Estado a fim de legitimar seu poder, pois este necessita de base de sustentação.

---

<sup>43</sup> Nagle diz que a “[...] implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a “política dos governadores”. Assim, os “homens mais importantes do lugar”, por seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federal — cf. NAGLE, 2009, p. 12.

<sup>44</sup> Não surpreende o fato revelado pelas onze eleições presidenciais realizadas no período de 1894 a 1930: o candidato vencedor, com a constante ajuda do governo federal, elegia-se com a quase totalidade dos votos dos que compareciam. Por exemplo, a votação obtida por Campos Sales representava 90,93% do comparecimento do eleitorado; em sua primeira presidência, Rodrigues Alves obteve 91,59%; Washington Luís 97,99%. Cf. NAGLE, 2009, p. 17.

<sup>45</sup> Cf. FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: ed. USP, 2012; FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994; LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). *História política da República*. Campinas: Papirus, 1990.

“Esse estilo de governo e de comportamento político é essencialmente ambíguo e, por certo, deve muito à ambigüidade pessoal desses políticos divididos entre o amor ao povo e o amor ao poder”.<sup>46</sup> Entendemos que, na realidade, foi um modo de manipulação das classes populares. No contexto revolucionário de 30 — com destaque para a emergente classe média e a burguesia industrial —, o Estado efetivou um “compromisso” com as massas populares urbanas para se legitimar e se assegurar no poder (vide as políticas de conteúdo social como a legislação trabalhista, de 1943). Weffort afirma que “[...] uma das raízes da capacidade de manipulação dos grupos dominantes sobre as massas está na sua própria debilidade como classe, na sua divisão interna e na sua incapacidade de assumir, em seu próprio nome, as responsabilidades do Estado”.<sup>47</sup> São esclarecedoras as palavras desse autor ao analisar que

Essa transferência de prestígio contém um dos elementos importantes da relação populista em geral, tanto no período ditatorial quanto na etapa democrática: o líder será sempre alguém que já se encontra no controle de alguma função pública — um presidente, um governador, um deputado, etc. isto é, alguém que por sua posição no sistema institucional de poder, tem a possibilidade de “doar”, seja uma lei favorável às massas, seja um aumento de salário, ou, mesmo uma “esperança de dias melhores”.<sup>48</sup>

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa na coleta de documentos dos eventos passados considerados no recorte da pesquisa e na leitura histórica crítico-analítica das fontes eleitas.<sup>49</sup> Tal leitura buscou apreender particularidades do objeto estudado nas fontes, e não

---

<sup>46</sup> WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 63.

<sup>47</sup> WEFFORT, 1978, p. 71.

<sup>48</sup> WEFFORT, 1978, p. 73.

<sup>49</sup> A escrita da história é uma prática social — do historiador — cujo produto — o fato histórico — é criação sempre sujeita a revisões dos valores que a história constrói e legítima. Tal sujeição se justifica pela natureza da matéria com o que o historiador lida: o documento do passado, o registro material do pretérito, os vestígios de como era a vida social, por exemplo, segundo dado enfoque. Novos documentos podem levar a novas histórias. Essa primazia da fonte histórica — o registro do passado que o historiador transforma em medida para conhecer a vida pretérita — ganhou relevo no século XX. O documento se afirmou como elemento essencial para produzir a história. Um dos que teorizaram sobre essa questão é Jacques Le Goff, historiador francês associado com a corrente historiográfica chamada escola dos *Annales*. De acordo com ele, o documento triunfa com a escola positivista e “[...] todo historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso ao documento”. Para Le Goff, o documento é algo que permanece, não é neutro nem inócuo, pois é fruto da intervenção do historiador. Ele faz escolhas: seleciona alguns registros, descarta outros; atribui valores de testemunho que, pelo menos em parte, dependem da posição social na sociedade da sua época e de sua organização mental e que podem não ter o mesmo valor para outro historiador. “[...] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Daí a “[...] análise do documento enquanto monumento, que permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (p. 459). Com efeito, no terceiro capítulo da quarta parte de *História e memória* (p. 485–92), Le Goff usou o vocábulo documento monumento com o sentido de que o monumento tem como característica se ligar ao poder de perpetuar, voluntária ou involuntariamente, as sociedades históricas. Ele subsiste como legado à memória de gerações futuras. Constitui um invocador do passado que legitima os atos neles escritos. “O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisado,

estabelecer generalizações, princípios e leis. A análise recaiu sobre o específico.<sup>50</sup> Como dizem Nogueira-Martins e Bógus, pesquisas de natureza qualitativa tendem a produzir “explicações contextuais” para um número pequeno de casos e com “ênfase no significado” do fenômeno estudado, “mais que na frequência”. “O foco é centralizado no específico, no peculiar, almejando sempre a compreensão do fenômeno estudado”.<sup>51</sup>

Cardoso e Brignoli afirmam que o movimento dos estudos históricos, em particular numa pesquisa qualitativa, deve ser o do acontecimento à estrutura, da curta à longa duração, do individual ao coletivo, caracterizando o processo de ampliação e aprofundamento, que é uma visão atual da história. Esses autores salientam que os fatos históricos são únicos e não repetíveis e que a história deve ser concebida não como sucessão de fatos e acontecimentos, e sim como uma história das estruturas, em espaços e tempos definidos. Ressaltam que se a história for concebida como

[...] sucessão de acontecimentos, especialmente políticos e militares, será clara a impossibilidade de formular leis; mas, concebida como uma história das estruturas, desde que, como restrição única, sua validade fique limitada a um universo especial e temporal definido.<sup>52</sup>

Por isso, salientam a importância do máximo possível de uma imagem integrada e global; da interdependência e integração dos fatores técnicos, econômicos, políticos, sociais e institucionais, nos estudos históricos de dada sociedade.

Atualmente, já não aceitamos uma narrativa histórica cujo ritmo seja marcado apenas, e principalmente, por dinastias, batalhas, ministérios, tratados, etc.; o quadro que se vislumbra, após um estudo deste tipo, parece-nos por demais estreito. Além de grandes personagens e grandes acontecimentos políticos — na verdade, mais do que a estes — aspiramos conhecer para cada período e cada sociedade, o quadro técnico, econômico,

---

desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. [...] No limite, não existe documento verdade”. Para esse historiador, “Todo o documento é mentira”, ou seja, o monumento representa uma montagem da história, e cabe ao historiador não fazer o “papel de ingênuo”: “É preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”; o pesquisador deve adotar atitude crítica e questionadora permanente em relação aos documentos: aos seus significados aparentes — cf. LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. Campinas: ed. Unicamp, 2013, p. 459; 486; 489; 496–7. No dizer de Samaran, “[...] não há história sem documentos” — cf. SAMARAN, Charles (Org.). *L’institut*. Paris: Gallimard, 1961, Encyclopedie de la Pleiade, p. XII. Henri Lefebvre endossa essa afirmação: “[...] não há notícia histórica sem documentos. [...] Pois, se dos fatos históricos não forem registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se” — cf. LEFEBVRE, G. *La naissance de l’historiographie moderne*. Paris: Flammarion, 1971, p. 17.

<sup>50</sup> NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44–57, set./dez. 2004.

<sup>51</sup> NOGUEIRA-MARTINS; BÓGUS, 2004, p. 48.

<sup>52</sup> CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 433–4.

social e institucional; as pulsações conjunturais; os movimentos da população; a vida das grandes massas, e não somente a dos grupos dominantes; os movimentos e relações sociais; a psicologia coletiva, e não apenas a dos “personagens históricos”. Ainda mais, aspiramos entender os mecanismos que explicam as concordâncias e discordância existentes entre os diversos níveis de uma determinada sociedade, queremos ter desta uma imagem tão integrada e global quanto possível.<sup>53</sup>

Bogdan e Biklen afirmam a importância de conhecer o contexto geral onde os estudos históricos se desenvolvem, uma vez que são as realidades múltiplas, e não uma realidade única, que interessam ao investigador qualitativo. Os locais devem ser considerados no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados são produzidos por sujeitos, como no caso dos registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias foram elaborados; ou seja, se “[...] o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.<sup>54</sup>

Do ponto vista dos procedimentos metodológicos, a investigação se desdobrou como pesquisa documental, empírica e bibliográfica, para subsidiar o tratamento do objeto com o máximo possível de suporte material e referencial passível de análise histórica na tentativa de compreender como o passado recortado reverbera no presente; ou seja, entender as permanências e mudanças, os dissensos e os consensos, as contradições e reiteraões, dentre outros elementos suscetíveis de compreensão histórica.

Os procedimentos de coleta de dados incluíram: levantamento de obras de fundamentação teórico-conceitual e histórico-contextual para compor uma compreensão sólida do processo histórico (político, econômico e educacional) sobre o qual se desdobraram os eventos considerados na tese; busca por estudos acadêmicos sobre Anísio Teixeira em banco de dados *on-line* para compor uma compreensão do que havia sido dito sobre ele e sua obra até então; visita a arquivos e acervos a fim de levantar registros do recorte temporal da pesquisa e dos sujeitos e fatos históricos afins; por fim, entrevista (semiestruturada e aberta) com pessoas próximas de Anísio e que conviveram com ele. Apresentamos, a seguir, as fases em que parte da pesquisa se desdobrou.

O desenvolvimento da pesquisa se apoiou na busca de bibliografia teórico-conceitual para leitura crítica, tomada de notas e fichamento. Como diz Severino, a pesquisa bibliográfica se “[...] realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...] os textos tornam-se

---

<sup>53</sup> CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 28–9.

<sup>54</sup> BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994, p. 48.

fontes dos temas a serem pesquisados e devidamente registrados”. O levantamento bibliográfico deu uma medida dos debates sobre história da educação, educação republicana, constituição do modelo educacional brasileiro, reformas educacionais, formação do ensino público nacional, enfim, sobre propostas de educação preconizadas por Anísio e seu legado para a educação nacional.

O desdobramento da pesquisa incluiu, ainda, a pesquisa documental, ou seja, a busca de fontes primárias, que Severino conceitua como as que se apresentam e são disseminadas na forma como foram produzidas, sem interpretação de outros autores (que seriam fontes secundárias, isto é, seriam avaliações das fontes primárias).<sup>55</sup> Sobre a análise de documentos, Mendonça alerta que sempre “[...] significa um desafio ao pesquisador. A questão do período em que o documento foi escrito, [...] a autoria e as contribuições relevantes a serem extraídas tornam tal análise um momento extremamente significativo e que, muitas vezes, pode propiciar um novo olhar sobre temas e construções tacitamente aceitas”.<sup>56</sup>

A maior parte de fontes primárias e das obras de Anísio Teixeira considerada na pesquisa está disponível para consulta no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), que é a Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (ProEDES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Outra parte significativa das obras e do acervo de Anísio se encontra na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira,<sup>57</sup> assim como nas bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Obras clássicas como *Educação não é privilégio*, *Educação é um direito*, *Educação e o mundo moderno* são encontradas na maioria das universidades públicas e particulares do país. Ainda foram consultados a Biblioteca Básica Brasileira do Senado Federal e *websites* do governo federal e da presidência da República, do Senado e Câmara Federal, do MEC do INEP, além do governo da Bahia.

---

<sup>55</sup> SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007, p. 122.

<sup>56</sup> Cf. MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Pensamento e ação de Anísio Teixeira*: a CAPES dos anos 50/60, 2000; o texto dessa autora deriva de pesquisa desenvolvida no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro *A formação dos mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil*. Ela estudou a contribuição de Anísio à institucionalização da pós-graduação de 1951 a 1964, quando Anísio organizou a CAPES. Cf. também MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A formação dos mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil*. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. Mesa-redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC/, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/AnaWaleska.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

<sup>57</sup> A Biblioteca Virtual Anísio Teixeira é um programa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e Fundação de Apoio à Pesquisa do estado da Bahia (FUNAPE), e é administrada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A pesquisa documental levantou textos e documentos (estatutos, regimentos, relatórios, atas, resoluções, pareceres e outros) de órgãos diversos (Ministério da Educação/MEC, INEP, Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo/IEB/USP, Câmara dos Deputados, Senado Federal, Comissão de Educação e Cultura) Produzidos em épocas e contextos variados, esses documentos constituíram fontes de dados e informações valiosas para desenvolver e dar fôlego à investigação. Do montante, destacaram-se os documentos encontrados no CPDOC, que abriga o arquivo pessoal de Anísio: correspondências enviadas e recebidas, discursos e entrevistas, dentre outros. Esse manancial se traduziu em fonte importante para conhecer o diálogo de Anísio com os ideais de educação propostos pelos intelectuais. A leitura analítica de cinquenta cartas enviadas e recebidas — ou seja, 25% das quase duzentas missivas localizadas em arquivos diversos —, de doze discursos e de quinze depoimentos revelou aspectos do ser, da pessoa e do cidadão Anísio Teixeira; sobretudo, revelou seus anseios e suas expectativas. Além disso, textos de jornais nacionais e regionais (*Gazeta de Notícias*, *O Estado de S. Paulo*, *Diário de Notícias*, *O Paiz*, *Tribuna da Imprensa* e *Jornal do Brasil*) foram fonte útil para medir os impactos e a recepção às propostas educacionais de Anísio, como se lê em notícias e artigos de opinião, por exemplo. Também ofereceram um contraponto ao conteúdo de outras fontes.

Com efeito, também as entrevistas ajudaram a ampliar o escopo criado pelas fontes documentais. Isso significa que recorreremos à metodologia da História Oral para produzir registros do passado enfocado neste estudo que pudessem ser usados de forma integrada a outras fontes no intuito de indagar sobre certos elementos contidos na bibliografia de Anísio. As entrevistas são importantes porque a fonte oral abre a possibilidade do diálogo com pessoas que, de uma forma ou de outra, conheceram, conviveram ou trabalharam com Anísio (familiares, colegas de magistério, assistentes de pesquisa e alunos), ou participaram de algum de seus vários projetos educacionais. Thompson<sup>58</sup> aponta que a História Oral é uma metodologia de pesquisa que busca atingir a verdade não dita, a que se encontra oculta. Como a fonte histórica é derivada de percepções humanas subjetivas, a História Oral proporciona a oportunidade de desafiar essas subjetividades, porém não representa um instrumento de mudança.

A História Oral é uma história construída em torno de pessoas. E lança a vida pra dentro da própria História e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre a maioria desconhecida do povo. Traz a História para dentro da comunidade e extrai a História de dentro da comunidade [...]. Propicia o contato — e, pois, a compreensão — entre classes sociais e entre

---

<sup>58</sup> THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente à sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história.<sup>59</sup>

Para José Carlos Bom Meihy,<sup>60</sup> essa metodologia dá voz a sujeitos variados que participaram de dada situação ou viveram em determinado contexto. Ela abre a possibilidade de diálogo entre entrevistador e entrevistado para chegar ao esclarecimento sobre o informante/entrevistado ou sobre passado pesquisado. Ele aponta três modalidades de História Oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Na história oral de vida, o entrevistado tem liberdade para relatar sua experiência pessoal; na história oral temática, a entrevista é realizada com mais objetividade sobre assunto específico; enfim, a tradição oral dá relevo à permanência dos mitos, a visões de mundo que se manifestam pelo folclore e transmissão geracional.

No caso deste estudo, a segunda modalidade se fez mais pertinente e mais aberta a um roteiro gerado em torno de questões sobre a vida e a trajetória profissional de Anísio no cenário educacional.<sup>61</sup> O roteiro da entrevista semiestruturada se ancorou na centralidade adquirida por questões-chave delineadas ao longo da pesquisa: educação popular e integral, criação da UDF, atuação na CAPES, no INEP e CFE, construção da escola-parque, a participação em manifestos (1932 e 1959) e debates pré-aprovação da LDBEN, resistência da Igreja Católica etc. São temáticas trabalhadas de maneira a examinar os discursos, as aproximações e os distanciamentos relativamente a bibliografias e documentos consultados. Como diz Thompson, “As entrevistas, como todo testemunho, contêm informações que podem ser avaliadas. Entrelaçam símbolos e mitos com informações, e podem fornecer-nos informações tão válidas quanto as que podemos obter de qualquer outra fonte humana”. Além disso, as entrevistas “Podem ser lidas como literatura; mas também podem ser computadas. Para começar, um grupo de entrevistas pode ser testado para ver de que modo as informações básicas que contêm se comparam com as que se conhecem por meio de outras fontes”.<sup>62</sup>

Os relatos orais transcritos derivaram de entrevistas com familiares e companheiros de trabalho de Anísio (atuaram como assistentes em suas pesquisas). Entrevistamos seis

---

<sup>59</sup> THOMPSON, 1992, p. 44.

<sup>60</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

<sup>61</sup> Ver o roteiro de perguntas no Apêndice (p. 594).

<sup>62</sup> THOMPSON, 1992, p. 315.

pessoas:<sup>63</sup> cinco tiveram convivência pessoal e/ou profissional com Anísio; uma pessoa não o conheceu pessoalmente, mas se dedica ao estudo da vida de Anísio, há mais de trinta anos. As entrevistas proporcionam a possibilidade de trazer para a reflexão e discussão os valores, embates, sentimentos, indícios, incômodos e as questões que devem ser evidenciadas e problematizadas no âmbito da vida e da atuação de Anísio, bem como ao contexto do país no período 1924–64.

A fim de evitar qualquer possibilidade de identificação, os entrevistados foram referidos no texto, também como informantes (da pesquisa) e participantes (da pesquisa). Indicações de fonte para as falas citadas no texto foram referidas com uma codificação criada para a tese, qual seja, a letra E (de entrevistado) seguida de um numeral. Assim, vão permear o capítulo 6 as formas designativas E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

As entrevistas foram gravadas e transcritas de imediato. No processo de transcrição das gravações para produzir relatos escritos, tivemos em mente a recomendação de Corrêa quanto ao “documento gerado através da História Oral” para ser usado como fonte histórica: “não é” o áudio em si; é sua transcrição no papel ou em arquivo digital, dada a facilidade de manusear. Logo, “[...] o instrumento que vai ser utilizado será escrito, se bem que transcrito literalmente para não descaracterizá-lo psicologicamente e não desvincular a linguagem falada da escrita”.<sup>64</sup>

A sistematização dos dados levantados para torná-los fontes de pesquisa partiu de um reconhecimento geral, mais superficial, de familiarização, para chegar aos estágios de agrupamento, organização, classificação e categorização pré-leitura e análise. A sistematização convergiu para estas categorias de análise: educação popular, educação integral, educação pública/educação privada. Categorias que se justificam na medida em que pesquisas afins a esta temática consideram que as discussões referentes ao trabalho de Anísio possibilitam inferir que as décadas de 20–60 foram de movimento intenso no campo da educação.

A leitura das fontes constituiu um processo de escrita ao mesmo tempo: mais que notas, foram feitas reflexões breves conjugando a apreensão crítica de aspectos das fontes com a compreensão histórico-contextual e conceitual. No caso das cartas, a atividade de

---

<sup>63</sup> Os entrevistados assinaram o “termo de consentimento livre e esclarecido”. Além disso, foram esclarecidos previamente de que não haveria nenhum tipo de identificação que pudesse revelar a identidade de cada um nem qualquer outra informação afim. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFU e seguiu os critérios e trâmites legais exigidos por esse comitê, conforme CAAE nº 77291617.7.000.5152 e parecer nº 2.360.817.

<sup>64</sup> Cf. CORRÊA, Carlos Humberto P. História oral: considerações sobre suas razões e objetivos. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p. 66.

leitura e escrita foi fundamental para delinear, desde logo, argumentos centrais na tese, a exemplo da rede de sociabilidade de Anísio e de sua formação intelectual derivada da produção editorial como tradutor e conselheiro. A análise dos relatos orais seguiu procedimentos da análise de conteúdo por temas, o que possibilitou conhecer fatos previstos no roteiro *a priori* e aproximar, *a posteriori*, de questões referentes a características pessoais de Anísio. Dessa forma, nossas análises temáticas consideraram as falas recorrentes dos entrevistados durante as entrevistas. Ressaltamos que nem todos responderam ou comentaram assuntos propostos no roteiro. Alguns dominavam alguns temas, daí o grande número de citações deles nas abordagens de dados assuntos. Também aconteceu que, possibilitados pela dinâmica da entrevista semiestruturada, alguns entrevistados fizeram comentários sobre questões pessoais da vida de Anísio que não constavam no roteiro da entrevista. As fotografias presentes na tese foram utilizadas não como fontes de pesquisa, mas como ilustrações de alguns dos contextos históricos apresentados na pesquisa.

A pesquisa não pretendeu exaurir a temática proposta; a extensão e complexidade da obra de Anísio tendem a pôr em xeque intenções tais. Mas, em que pesem as possibilidades de abordagem dessa obra, acreditamos ter sido possível fazer avançar a compreensão histórica construída até aqui sobre Anísio Teixeira e seu legado na educação brasileira, sobretudo a consideração de uma “moderna tradição” em seu pensamento e em sua tradução nos projetos de educação organizados e implantados segundo propostas conflitantes. Exemplos são aquelas defendidas pelos intelectuais liberais — Anísio e outros — e aquelas capitaneadas pelo governo e por intelectuais conservadores — vide Alceu Amoroso Lima e seus vínculos com Igreja Católica. Assim, a “moderna tradição” configura conflitos no pensamento de Anísio; logo, em suas obras e sua atuação no cenário do ensino público.

A tese apresenta, então, a pesquisa e seus resultados com nossa análise e comentário. O texto foi estruturado em seis capítulos. O capítulo 1 — “Anísio Teixeira e a educação no Brasil” — apresenta Anísio Teixeira: sua trajetória e sua participação no cenário educacional brasileiro do século XX, dando relevo à reforma do ensino público da Bahia, por ele efetivada, ou seja, ao contexto social e educacional em que se inseria. O capítulo 2 — “Anísio lapidado pela América”: novas ideias para velhas realidades” — discorre sobre a influência de John Dewey na formação intelectual de Anísio, sua participação no *Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932*, sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Referimos aos opositores de Anísio e fazemos considerações referentes à sua nomeação para a Escola Normal de Salvador. O capítulo 3 — “O retorno de Anísio Teixeira ao cenário educacional, 1947-51” — trata do

processo de constituição de Anísio como intelectual da educação brasileira, educador, filósofo e gestor educacional. Destaca-se seu primeiro afastamento da educação pública, seu retorno e sua experiência de gestão da instrução pública da Bahia. O capítulo 4 — “Redes de sociabilidades intelectuais” — apresenta o envolvimento de Anísio em uma rede de contatos com intelectuais importantes como Monteiro Lobato e Darcy Ribeiro, assim como com intelectuais alinhados no manifesto de 1932. Busca-se compreender Anísio imerso nessa rede com base na correspondência que trocou com esses interlocutores e outros, pois as cartas configuraram não só certa solidariedade e apoio político-intelectual, mas também um canal para divulgar e fortalecer suas ideias, o que foi central para sua presença longa na educação pública nacional. O capítulo 5 — “Anísio e a coordenação de projetos na CAPES e no INEP” — discute três projetos de Anísio desenvolvidos nos anos 1950–60: gestão da CAPES, gestão do INEP e criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro /Escola Parque. Enfim, o capítulo 6 — “Anísio à luz dos entrevistados” —apresenta uma leitura dos relatos de entrevistas dadas por pessoas que mantiveram relações pessoais e profissionais com Anísio. A análise enfoca sua vida e atuação no cenário educacional, de modo a conhecer características de sua personalidade pouco presentes em suas obras e biografias. As considerações finais buscam destacar pressupostos do estudo e apontar a relevância dos resultados encontrados ao objeto de estudo, que se abrem a outras investigações sobre Anísio Teixeira

# I

## Anísio Teixeira e a educação no Brasil

*Sigo para a América com o espírito de um estudante. Renovo as minhas disposições de curiosidade, de entusiasmo pelo novo e pelo inédito. Não prevejo qual seja o meu depoimento sobre o povo que hoje é objeto de tanta curiosidade e fonte de tantas lições. Tenho tanto que aprender. [...] Deixamos de ver terra. Temos somente diante de nós o grande oceano. E muito longe, essa New York tumultuária e colossal. Tão profundamente diferente de tudo que eu conheço. Tão chocante. Caminho para esse mundo novo com uma curiosidade apreensiva e febril. Deixei para ir conhecê-la meus amigos, meus livros, meus deveres, minha terra. As vozes do meu sertão, que, na Bahia, se faziam tanto ouvir convidando ao silêncio, ao isolamento, à intimidade sertaneja, como insistem agora dentro de mim tornando mais penoso o meu desenraizamento...*

— ANÍSIO TEIXEIRA

**E**ntender o processo de desenvolvimento da educação no Brasil no século XX numa lógica histórico-analítica pressupõe compreender o pensamento e as ações do intelectual e educador Anísio Teixeira. Suas obras, atividades e funções públicas, produzidas e exercidas em mais de quatro décadas em prol da educação, oferecem matéria valiosa para conhecer sua história — ao menos parte dela. A leitura de seu pensamento permite localizar esse intelectual liberal no contexto do regime republicano, instituído em 1889, mas com desdobramentos mais importantes nas primeiras décadas do século passado, sobretudo no campo da escola pública. Em quase 71 anos de vida, Anísio foi exaltado e combatido, celebrou vitórias e vivenciou derrotas, em especial com seu envolvimento no processo educacional do país, que o projetou na vida política nacional. Desse tempo de vida, Anísio dedicou grande parte à defesa do ensino escolar público, ao projeto de constituição de um sistema educacional nacional, presumindo o nível primário e o superior e com ênfase na

formação de professores. Não por acaso, é considerado um dos precursores do movimento da escola nova<sup>65</sup> e se destacou como signatário do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), em defesa da instrução pública, gratuita, laica e obrigatória. Também exerceu cargos políticos na esfera educacional em que se projetou como reformador da instrução pública na Bahia e no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. São esclarecedoras as palavras de Nunes quando diz que ele representava um combate constante com a luz e as sombras. “Na luz: as iniciativas e realizações, seu compromisso com a educação como serviço, a concepção teórica e a imaginação pedagógica que lhe dão suporte, a vontade do poder como arte”. Nas sombras: “[...] a obscuridade: as renúncias, os sofrimentos, os equívocos, as dúvidas, as perdas”.<sup>66</sup>

Sua vida acompanhou o movimento intelectual e social do Brasil do século XX, o que permite afirmar que, como homem fisicamente miúdo e intelectualmente graúdo, Anísio deixou registrada uma marca importante na educação do país, em especial na escola pública. A atuação na instrução pública baiana nos anos 20; o modelo social e educacional dos Estados Unidos; a Universidade de Columbia; o manifesto de 32; a inspiração filosófica (Dewey); a concepção e criação da Universidade do Distrito Federal (UDF); a experiência na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a atuação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a idealização e construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro/CECR (Escola Parque) em defesa da educação integral; a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE); a idealização da Universidade de Brasília (UnB); os exílios voluntários; a resistência dos intelectuais e políticos ligados à Igreja Católica; a participação no Conselho Federal de Educação (CFE); a contribuição para a elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961... tudo constituiu o educador e intelectual

---

<sup>65</sup> O termo escola nova designa um movimento de renovação educacional surgido no fim do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos (usam-se as expressões escola ativa, escola moderna e escola progressista também). O termo foi usado pela primeira vez em 1889, pelo inglês Cecil Reddie (1858–1932), que anotou “The New School”. Em 1912, foi difundido na França, por Adolfo Ferrière (influência no escolanovismo do Brasil), e na Alemanha, por Georg Kerschensteiner. Em 1917, o suíço Pierre Bovet retomou o ideário do movimento, que foi então chamado de escola ativa. Ao Brasil, essas ideias chegaram no século XIX, por meio de Rui Barbosa, e influenciaram as reformas que propuseram mudanças na educação, em especial na década de 20, tempo de transformações econômicas, sociais e políticas severas. Nos anos 30, o movimento da escola nova ganhou força após a divulgação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932. Cf. VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497–517; SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004; TEIXEIRA, Anísio. Por que “Escola Nova”? *Boletim da Associação Bahiana de Educação*, Salvador, BA, n. 1, p. 2–30, 1930.

<sup>66</sup> NUNES, 2000a, p. 4.

Anísio Teixeira em uma vida pública superior a quatro décadas. Nesse sentido, este capítulo apresenta uma compreensão de quem foi ele do ponto de vista biográfico, profissional e intelectual. Tal compreensão supõe contextualizar a sociedade em que estava inserido e a educação com que se envolveu a fundo, a ponto de declinar da carreira religiosa e jesuítica. Entram em cena aspectos de sua trajetória como educador e sua participação no cenário educacional em um período visto aqui como primeira fase de sua vida pública, marcada pela reforma educacional que ele efetivou na Bahia.

### 1.1 Perfil biográfico-formativo

Expor um perfil da vida e da formação de Anísio Teixeira, pontuando projetos e realizações, não pressupõe aqui abarcar todos os eventos que aconteceram nos intercursos de sua trajetória. Tal pretensão foge, de fato, ao escopo desta tese. Da mesma forma, selecionar projetos e ações como relevantes para a pesquisa aqui descrita supôs excluir outros que podem ter igual importância ou ser mais importantes do que os que constam deste estudo. Mesmo os eventos que escolhemos poderiam ser considerados para outros propósitos de pesquisa. Depende do enfoque. Dito isso, esta seção apresenta um perfil desse personagem: sua história, suas realizações e as posições ocupadas no campo político-educacional para situá-lo no Brasil das primeiras décadas do século XX. Não se trata de biografá-lo<sup>67</sup> em sentido estrito. Trata-se, sim, de uma seleção de fatos desencadeados no processo de sua formação como intelectual e educador, assim como na construção de sua proposta de educação nacional. Enfocar essas dimensões exige, naturalmente, tocar em aspectos de sua vida pessoal-familiar, sociopolítica, acadêmica e profissional. Subjaz a tal intenção a premissa de que a vida de uma pessoa não se desdobra como uma narrativa livresca, com encadeamento linear e coerente dos eventos, com percurso orientado; e de que os acontecimentos que constituem tal percurso podem ter interpretações diferentes.

De família oligárquica, Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900, em Caetité, sertão baiano. Faleceu em 11 de março de 1971, na cidade do Rio de Janeiro. O pai, Deocleciano Pires Teixeira,<sup>68</sup> era médico e político. A mãe, Anna de Souza Spíndola, era

---

<sup>67</sup> Sabemos que até as biografias são incompletas. Na ação de lembrar o passado para reconstruí-lo, o biógrafo julga e filtra os acontecimentos de vida a que tem acesso, ou seja, seleciona os que vão ser relatados segundo suas intenções (ideias, pontos de vista, posicionamentos) e as intenções do editor. Cf. CARDOSO, Silmara de Fatima; MORAES, Dislane Zerbinatti. *Viajar é inventar o futuro*: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925–1927). Jundiaí: Paco, 2014.

<sup>68</sup> Deocleciano Pires Teixeira (1844–1930), médico e político do sertão baiano, fixou-se em Caetité em 1885, onde viveu 45 anos, ou seja, até 1930, quando morreu, aos 89 anos de idade. Segundo Lima, antes de se formar

herdeira de famílias ricas e aristocráticas.<sup>69</sup> Coursou os anos finais do ensino primário no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e o ensino secundário no Colégio Antônio Vieira, em Salvador — colégios católico-jesuítas tradicionais. Disso se infere uma formação religiosa. De acordo com Hermes Lima, Anísio iniciou o curso primário na escola de Maria Teodolina das Neves Lobão, primeira professora municipal de Caetité e que lecionou em classes de homens.<sup>70</sup> Depois, transferiu-se para a escola de sua tia, professora Priscila Spínola. Enfim, foi para o recém-inaugurado Instituto São Luiz Gonzaga, onde terminou o primário.

---

médico, serviu durante a Guerra do Paraguai, diplomando-se em 1870. Pertencente ao Partido Liberal, abandonou a medicina para se eleger deputado provincial de 1888 a 1889. Não participou da campanha para a República, mas tinha fê abolicionista. Considerado um líder no sertão, presidiu o Conselho Municipal e, “[...] na legislatura de 1893 a 98, figurou entre os senadores estaduais, mandato que se renova para a seguinte de 1899 a 1904. Às sessões de 1901 a 1902 não compareceu e, recebendo os subsídios, destinou-os ao abastecimento de água da cidade. Renunciou em 1903”. Casou-se, sucessivamente, com Mariana, Maria Rita e Anna, três irmãs da tradicional família Spínola, ou seja, filhas de Antônio de Souza Spínola e Constança Teixeira de Araújo, proprietários de imensos latifúndios no São Francisco, “[...] talvez uns sessenta quilômetros ao longo do rio, campos da tradicional, largada criação extensiva”. Um tio de Deocleciano, “[...] o major Francisco Teixeira de Araújo, casado sem descendentes, legou fazendas aos sobrinhos, sendo esta a origem das propriedades da família Spínola Teixeira, de Caetité” — cf. LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 23–27. Conforme Carneiro, Deocleciano teve quatorze filhos nos três casamentos. Do terceiro e último casamento, com Anna Spínola, nasceram Evangelina, Celsina, Hersília, Celso, Oscar, Leontina, Jaime, Anísio, Néelson, Angelina e Carmem. Do segundo, com Maria Rita Spínola, nasceram Mário e Alzira; do primeiro, com Mariana Spínola, nasceu Alice — cf. CARNEIRO, Giane Araújo Pimentel. *As práticas educativas familiares no processo de distinção geracional criança/adulto. (Caetité-BA, 1910–1930)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 29.

<sup>69</sup> Segundo Rego, “[...] na maioria dos casos, entretanto, pode-se afirmar que as uniões matrimoniais eram bem-sucedidas em seus objetivos: preservar e reforçar os laços familiares e providenciar os descendentes que iriam continuar a saga da família”. Cf. RÊGO, André Heráclio do. *Família e coronelismo no Brasil: uma história de poder*. São Paulo: A Girafa, 2008, p. 51.

<sup>70</sup> LIMA, 1978, p. 16. Destacamos que Hermes Lima nasceu no dia 22 de dezembro de 1902, em Livramento do Brumado (BA). Estudou com Anísio em Salvador e teve participação política importante não só na Bahia, mas também no cenário nacional. Advogado diplomado pela Faculdade de Direito da Bahia, em 1924, foi eleito deputado estadual nesse mesmo ano. Em 1926 transferiu-se para São Paulo, onde se tornou livre-docente de direito constitucional da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Instalando-se no Rio de Janeiro, em 1935 tornou-se diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Distrito Federal e colaborador do jornal *A Manhã*, porta-voz da Aliança Nacional Libertadora (ANL), organização ligada ao Partido Comunista fechada pelo presidente Getúlio Vargas em julho daquele ano. Na onda repressiva que se seguiu à insurreição, Lima foi afastado da Faculdade de Direito, tendo permanecido preso durante treze meses. Ao deixar a prisão, foi trabalhar na revista *Vamos Ler*, onde assinou artigos com pseudônimos. Passado o período de repressão mais forte, retornou ao Rio, onde trabalhou no *Correio da Manhã*. Foi diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil entre 1957 e 1959 e, ao longo da década de 50, representou o Brasil em diversos eventos internacionais. Em setembro de 1961, foi convidado a chefiar o Gabinete Civil no governo de João Goulart. Em julho de 1962, assumiu o Ministério do Trabalho e em setembro de 1962 assumiu o cargo de primeiro-ministro, acumulado com o de titular da pasta das Relações Exteriores. No dia 6 de janeiro de 1963, o plebiscito determinou o retorno do presidencialismo. Permanecendo no posto de primeiro-ministro até o final de janeiro, Lima foi mantido como ministro das Relações Exteriores até junho. Nesse mês, tornou-se ministro do Supremo Tribunal Federal, aí permanecendo mesmo após o afastamento de Goulart pelos militares, em 31 de março de 1964. Eleito para a Academia Brasileira de Letras em dezembro de 1968, no mês seguinte perdeu sua cadeira no tribunal, ao ser aposentado pelo ato institucional n. 5. Além de estudos e teses sobre direito, deixou publicados *Introdução à ciência do direito* (1933), *Problemas do nosso tempo* (1935), *Tobias Barreto, a época e o homem* (1939), *Notas à vida brasileira* (1945), *Lições da crise* (1955), *Idéias e figuras* (1957), *Travessia* (memórias, 1974) e *Anísio Teixeira, estadista da educação* (1978). Faleceu no dia 1º de outubro de 1978, no Rio de Janeiro. Cf. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001.

Lima aponta que, no período em que Anísio estudou nessa escola, despontou nele “[...] a atração admirativa pela Companhia. [...] Tinha alma de missionário. [...] A seriedade de pensamento, a pureza de costumes talhavam Anísio para um destino que bem podia ser sacerdotal”.<sup>71</sup> No Colégio Antônio Vieira, foi, enfim, seduzido pela Companhia de Jesus. Acreditava em sua vocação religiosa e no desejo de se tornar jesuíta. De início, pensou em ser padre; mas desistiu da ideia — segundo ele, por causa de sua timidez. Como jesuíta, acreditava ter realizado seus sonhos de infância. Com frequência era motivado pelo mestre e amigo padre Luiz Gonzaga Cabral, como se lê em carta escrita a Anísio em 1921: “Coragem pois, meu Anísio! Considere-se desde já como um religioso forçado a viver entre mundanos; santifique-se cada vez mais, [...] e confie que as dificuldades de seus pais, o Pai do Céu pode resolvê-las de um momento para o outro”.<sup>72</sup>

De várias formas e em ocasiões variadas, ele tentou convencer os pais de suas intenções religiosas, como se infere de carta datada de 25 de março de 1920,<sup>73</sup> onde ele busca justificar aos pais sua “resolução firme” de se tornar jesuíta:

Com o meu acanhamento, as minhas inaptidões absolutas para falar em público e uma natureza no fundo muito desanimada — as minhas ambições de apóstolo, que antes de tudo um lutador — eram quase ridículas. Então veio-me a ideia de trabalhar de sociedade, já que via a minha incapacidade. E nestes numerosos exércitos, que lutam pela Igreja, nenhum me fascinava mais que a Companhia de Jesus da qual, além de conhecer muitos membros, tive, incidentemente, em alguns estudos ocasião de ler a história estupenda feita de um batalhar contínuo, de inenarráveis sacrifícios e de grandes vitórias. Eu sabia, porém, o que era ser jesuíta.

Após elencar os motivos de sua decisão, ele finaliza a missiva com este apelo: “Este ano não tive a consolação de obter o vosso consentimento. Esperarei outro, ainda. Porque não desejo partir sem esta bênção de meus pais, que é consentimento e que será para mim o mais doce e suavizante bálsamo para a despedida”. Anísio não teve êxito, os argumentos apresentados não sensibilizaram os pais. Eles não desejavam que o filho se tornasse padre ou

---

<sup>71</sup> LIMA, 1978, p. 17

<sup>72</sup> Cf. CABRAL, Luiz Gonzaga. Carta a Anísio Teixeira, Salvador, 20 de abril 1921. No Colégio Antônio Vieira, Anísio ganhou a admiração dos colegas, além da admiração e do respeito de padre Cabral, a ponto de tornar seu pupilo. De acordo com Lima, o padre — “[...] “humanista, conferencista exímio, atraente na conversa e estrategista da ação apostólica [...]” — considerou Anísio a maior recompensa da nova ida dos jesuítas à Bahia. Não por acaso, em 1924, já como diretor-geral de Instrução da Bahia, Anísio discursou e relembrou seu passado como ex-aluno em solenidade do colégio — cf. TEIXEIRA, Anísio. Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no Colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, BA, 2 de dezembro de 1924.

<sup>73</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Caetité, BA, 25 de março de 1920.

jesuíta. Firme na decisão de não permitir seu ingresso na Companhia de Jesus, a mãe manifesta reprovação e argumenta com o filho em carta de abril de 1921:<sup>74</sup>

Recebi a carta que você deixou, achei muito boa e criteriosa, mas, me é impossível lhe dar a resposta que você deseja. Meu filho, você não compreende o que é o amor de uma mãe! Como hei de concordar que você seja jesuíta, e fazer uma separação eterna em vida. Isto para mim parece impossível. A resposta que tenho para lhe dar é o mesmo que lhe dizia aqui: se você quer servir a Deus e tem vocação para ser Padre, vai ser Padre secular, porque assim você servirá a Deus, à família e à sociedade, e com os bons exemplos que você há de dar, servirá muito para a religião. Tenho certeza que assim você será mais feliz do que sendo jesuíta. [...] Lembre-se que você tem seus pais que muito precisam de você. Compreendo que você cumprindo com o seu dever está também servindo a Deus, talvez mais, do que enclausurado em um convento.

Anísio atendeu à vontade e determinação de seus pais. Em vez de jesuíta, tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro,<sup>75</sup> em dezembro de 1922. De acordo com Lima, “[...] no período acadêmico, não o empolgou o estudo do direito. [...] No Rio, pouco assíduo às aulas da Faculdade [...] não se ligara em camaradagem mais ativa com os colegas. [...] Seu ‘sonho loyoliano’ levava-o a curtir o noviciado ainda que fora dos muros do Seminário”.<sup>76</sup> Supomos, então, que o desinteresse pelo curso e as poucas amizades feitas foram motivações para a dedicação às leituras e aos estudos jesuíticos, uma vez que os biógrafos de Anísio atestam seu interesse e predileção pelos livros desde a época da escola primária.

Com essa presença jesuítica em sua formação, Anísio se tornou educador, gestor educacional, escritor e intelectual, cuja produção inclui livros, textos avulsos, discursos, depoimentos e pareceres. Vários intelectuais, amigos ou companheiros registraram a importância e a presença da filosofia jesuítica na obra e pensamento de Anísio. Conterrâneo e amigo dele, o educador Péricles Madureira de Pinho considera que sua constituição como intelectual e educador tem um legado da religiosidade adquirida e cultivada nos ambientes e atividades das escolas católicas: “Ficou-lhe, da formação jesuítica, como tanto já se tem repetido e ele próprio não contesta, uma atitude de mortificação diante da vida. Só o trabalho

---

<sup>74</sup> Cf. TEIXEIRA, Anna Spínola. Carta a Anísio Teixeira, Caetité, 14 de abril de 1921.

<sup>75</sup> O original do diploma em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro se encontra disponível no PROEDES/FE/UFRJ, Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 2.

<sup>76</sup> LIMA, 1978, p. 18

o diverte, seus encantamentos resultam dele [...]” — disse Pinho.<sup>77</sup> Esse autor indica, ainda, que Anísio tinha as qualidades de consciência de missão, ascetismo, simplicidade e generosidade, tão presentes na filosofia jesuítica.

Nenhuma dissipação o atrai. É um religioso do dever, que não perdeu o temor das tentações. Pode ter perdido a fé em Deus, mas continua acreditando no Diabo. De outra maneira não se explica a linha de absoluta temperança em todos os seus hábitos, de sobriedade em todas as suas atitudes, de simplicidade no trato, compondo a figura de um místico, em contradição com o materialista desabusado dos que não sabem vê-lo.<sup>78</sup>

Também educador, o amigo Afrânio Coutinho considerava que Anísio tinha vocação para o debate, a reflexão e o exercício da intersubjetividade. Mas ressalta que a fé era muito presente em sua vida: conviviam fé e inteligência, espírito religioso e dilemático.

Espírito dilemático, seu maior conflito resulta no esmagamento e repressão da raiz religiosa de seu espírito por essa inteligência que não respeita limites e desafia todos os obstáculos. Espírito eminentemente religioso ele o é. Poucos homens mais dotados de fé. Fé nas causas em que se empenha, fé na humanidade, fé no ideal. Fé *tout court*. Uma fé ardente, envolvente, comunicativa, que arrasta, que conquista, que arrebanha, que comanda.<sup>79</sup>

Britto adjetiva Anísio como o “arquiteto da educação brasileira” ao afirmar que, vindo de “[...] pai republicano, positivista, mãe católica e educado em escolas inacianas, o contraponto já estava na raiz da formação”; em que pese não ter realizado seu “sonho” de virar jesuíta, “[...] acabou cumprindo a profecia de seus mentores na Sociedade de Jesus de que haveria de desempenhar papel relevante na educação brasileira”.<sup>80</sup> Como se pode inferir dessa extração sociopolítica do pai de Anísio, ou seja, da ideia de um ambiente familiar afeito à formação educacional, República e educação permearam a trajetória de vida de Anísio desde idade tenra.

---

<sup>77</sup> PINHO, Péricles M. de. Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 188–190.

<sup>78</sup> PINHO, 1960, p. 189.

<sup>79</sup> COUTINHO, Afrânio. Pensando com a cabeça. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 106–17.

<sup>80</sup> Cf. BRITTO, Jader de Medeiros. Anísio Teixeira: arquiteto da educação brasileira. Conferência [abertura das comemorações do centenário de Anísio Teixeira realizado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1999. Vide o evento “Um olhar para o mundo — contemporaneidade de Anísio Teixeira”, 1999. O prof. Britto foi ex-colaborador de Anísio no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos anos 50 e 60.

Os republicanos idealizaram a escola não apenas como possibilidade e instrumento de regeneração do país e do povo, mas também como propulsora do progresso e do desenvolvimento social e econômico. Na esteira dos ideais republicanos, Anísio Teixeira compôs o grupo dos pioneiros — reformadores da ordem vigente — que propunham uma escola essencialmente pública, sem privilégios econômicos de uma elite minoritária e com ensino laico, gratuito e obrigatório. Inspirado na filosofia pragmática de John Dewey,<sup>81</sup> ele apresentou seu conceito de educação e sua proposta de escola, que iam além do ensino e da transmissão de conhecimentos, base do simples “saber ler, escrever e contar”.

Anísio entendia a educação como processo vital e integral. Escola e sociedade não constituíam lugares apartados da vida real em seu pensamento. Mais que isso, ele via a educação e a escola como a própria vida. Afirmava que “[...] todos os órgãos da sociedade têm função educativa, pois a educação não é um fenômeno ‘escolar’, mas um fenômeno social que se está a processar permanentemente em toda a sociedade. Sociedade é comunicação. E comunicar é educar”. Dito de outro modo, a sociedade era lugar de aprendizagem por excelência. Nela, a escola seria a instituição “conscientemente planejada” para educar; enquanto as outras instituições executariam uma ação educacional “sem planejamento”, “sem expectativas” quanto a resultados definidos e controlados.<sup>82</sup>

Como sugere a inclinação de Anísio a ser jesuíta na Companhia de Jesus, atuar em prol da educação não era seu propósito inicial. No dizer de Nunes, ele passou por “[...] uma

---

<sup>81</sup> John Dewey nasceu em Burlington, estado de Vermont, em 20 de outubro de 1859. Morreu na cidade de Nova Iorque, em 1º de junho de 1952. Ingressou na universidade desse estado aos 15 anos de idade. Aos 20, já estava formado e iniciava sua carreira de magistério em sua cidade natal. Entre 1882 e 1884, realizou seu doutorado em Filosofia, na Universidade John Hopkins, defendendo uma tese sobre a psicologia do filósofo alemão Immanuel Kant. Tornou-se filósofo, pedagogo e pedagogista e um dos principais representantes da corrente filosófica conhecida por “instrumentalismo pragmático”, de início desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. O objetivo da filosofia de Dewey era aliar o conhecimento e a prática na realização livre de experiências que iria guiar a vida dos humanos. Seu instrumentalismo o levou a valorizar a experiência humana como o meio principal para o desenvolvimento da capacidade prática. Escreveu numerosas obras, dentre as quais *Interest and effort in education* (1913), traduzido para o português por com o título de *Interesse e esforço* (vide a coleção “Os pensadores”, da editora Abril Cultural, 1980); *The child and the curriculum* (1902), traduzido para o português por Anísio sob o título de *A criança e o programa escolar* (vide a coleção “Os pensadores”, da Abril Cultural, 1980); *How we think* (1910), traduzido para o português com o título de *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (vide Companhia Editora Nacional, 1959); *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (1916), traduzido para o português sob o título de *Democracia e educação: capítulos essenciais* (Ática, 2007); *Experience and Nature* (1925), traduzido para o português sob o título de *Experiência e natureza* (vide coleção Os Pensadores, da Abril Cultural, 1980); *Art as experience* (1934), traduzido para o português com o título de *A arte como experiência* (vide a coleção Os Pensadores, da Abril Cultural, 1980); *Experience and education* (1938), traduzido para o português por sob o título de *Experiência e educação* (Companhia Editora Nacional, 1971); *Logic: the theory of inquiry* (1938), traduzido para o português sob o título de *Lógica — a teoria da investigação* (vide a coleção Os Pensadores, da Abril Cultural, 1980) — cf. PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação*: de Confúcio a Paulo freire. São Paulo: Contexto, 2013, 270p.

<sup>82</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 247.

lenta e silenciosa preparação na eleição da educação como foco de trabalho [...]”, de modo que sua obra expõe um “[...] núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original”.<sup>83</sup> Essa autora esclarece que, durante a gestão da instrução pública na Bahia (1924–8), Anísio construiu sua identidade pessoal como educador, enquanto sua gestão no Distrito Federal pode ser considerada como esforço para construir uma concepção de que a escola se situa na esfera pública; ou seja, não pode ser considerada mera extensão da esfera privada. Em sua visão, a escola pública representava a raiz da democracia, de um “Estado democrático”, que “[...] é, fundamentalmente, contrário a qualquer forma de imposição doutrinária”. Daí que a educação “[...] deve caracterizar-se pelo espírito de liberdade e de crítica, que domina, hoje, a formação humana”.<sup>84</sup> Anísio trabalhou no planejamento, na implementação e na administração de políticas para o ensino público e concentrou esforços na formulação de uma política que requeria constituir um sistema que abrangesse todas as instituições escolares, do nível primário ao superior. Tal sistema seria regulado por um corpo de leis que normatizassem a atividade educacional em qualquer nível e modalidade.

## 1.2 Participação em movimentos educacionais — década de 20

Após diplomar-se em Direito, em 1922, no Rio de Janeiro, Anísio retornou à Bahia (Caetité) em 1923. Em 1924, iniciou a carreira na área da educação como inspetor-geral do Ensino<sup>85</sup> do governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924–8).<sup>86</sup> Como tal, segundo

---

<sup>83</sup> NUNES, 2000a, p.4.

<sup>84</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 247.

<sup>85</sup> A influência e o prestígio político de Deocleciano Teixeira foram determinantes para que o então governador Góes Calmon convidasse Anísio, então inexperiente, para o cargo de inspetor-geral do Ensino na Bahia. Entretanto, Deocleciano não lhe desejava a carreira de educador. Sua intenção era introduzir o filho na carreira política e, como segunda opção, ou paralela a essa, a carreira jurídica — a promotoria. Segundo Lima, “[...] na antiga feição das chefias sertanejas, a estabilidade da posição econômica assentada na posse da terra constituía a primeira fonte de prestígio”. Deocleciano tinha essa fonte de prestígio, ou seja, “[...] tinha três ou quatro (fazendas) no São Francisco. Donos de latifúndios a 60 até 150 quilômetros da cidade, largas extensões de terras destinadas à criação de gado solto, os fazendeiros controlavam e manipulavam o poder político na região”. Lima ainda diz que “[...] a liderança do Dr. Deocleciano fortalecia-se por um conjunto de virtudes pessoais qualificadoras de sua presença na cena pública. [...] O pensamento moldado em termos civis, republicanos, abrangia área mais ampla que a dos interesses municipais do mando político. A preocupação pelos negócios do Estado e do país excedia os limites da cisão paroquial” — cf. LIMA, 1978, p. 25.

<sup>86</sup> Francisco Marques de Góes Calmon (1874–1932) governou a Bahia de 1924 a 1928. Como governador, criou a polícia de carreira com a exigência de que todos os delegados fossem bacharéis, dentre outras ações. Para coordenar a reforma da educação, o governador convidou Anísio, então advogado. Com ele, o governador procurou disseminar o ensino secundário no interior. Para isso, inaugurou, em 1928, o Ginásio Santamarense, na cidade de Santo Amaro da Purificação. Também deu ênfase à saúde pública, criando a Secretaria de Saúde e Assistência Pública, além de incentivar a agricultura e a indústria. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. CALMON, Francisco Marques de Góis — \*gov. BA 1924–1928. Verbetes.

Viana Filho, ele se destacou pela inquietação e disposição para inovar, como sugere a reforma que ousou fazer na instrução pública da Bahia com a fé de um missionário.

Inicialmente, elaborou um amplo projeto de lei, para modernizar e ampliar o ensino. Transformado em lei em 1925, o projeto suscitou veementes debates no Legislativo, onde Hermes Lima foi um dos ardorosos defensores da proposta, cuja filosofia contrariava a Escola Única, em grande voga com os trabalhos de Carneiro Leão. Enquanto em São Paulo se defendia a alfabetização em massa, apressada; na Bahia, por circunstâncias peculiares, pretendia-se ir além da simples alfabetização. Luiz Henrique Dias Tavares, em estudo sobre a reforma de Anísio, dela fez esta síntese: “Não se tratava, portanto, de “alfabetizar em massa”, mas sim de educar maior número de crianças, para que adquirissem o maior número de conhecimentos na melhor escola permitida. E isso era inovação na Bahia”. Eram muitas, aliás, as faces novas da reforma, que além do problema da participação dos municípios, cuidava da Escola Primária Superior, do Ensino Médio, do Ensino Normal e Profissional, e do professorado. Quase uma revolução.<sup>87</sup>

Durante seu primeiro período como gestor, Anísio fez uma viagem para a Europa e duas para os Estados Unidos a fim de estudar e observar sistemas educacionais de um ponto de vista pedagógico. Em 1925, ele visitou o Vaticano, em companhia de dom Augusto Álvaro da Silva, arcebispo primaz da Bahia e reformista católico. Ele procurou conhecer os sistemas escolares da Espanha, Bélgica, Itália e França.<sup>88</sup> Sobre as viagens aos Estados Unidos, Lima indica que o objetivo da primeira ida, em abril de 1927 (FIG. 1), era fazer “[...] estudos de organização escolar [...]”; o que lhe permitiu conhecer um “mundo novo”<sup>89</sup> e mudar suas convicções sobre a sociedade e o papel da educação na vida social. Em 1928, foi de novo aos Estados Unidos, dessa vez a convite da Universidade de Columbia para fazer um curso de pós-graduação, finalizado em 1929. Essas viagens foram determinantes na formação intelectual e filosófica de Anísio, pois lhe permitiram conhecer não só realidades educacionais distintas, mas também intelectuais e educadores, em especial dos Estados Unidos,<sup>90</sup> importantes para que ele estabelecesse uma rede de contatos fundamental em sua carreira.

---

<sup>87</sup> VIANA FILHO, Luiz. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. 3. ed. São Paulo: ed. UNESP; Salvador: ed. UFBA, 2008, p. 29.

<sup>88</sup> Há no CPDOC quatro cartas remetidas por Góes Calmon em 16 de julho de 1925, apresentando Anísio Teixeira, em viagem pela Europa, aos embaixadores do Brasil: Armando Guerra Duval, Berlim; Régis de Oliveira, Londres; Magalhães Azeredo, Santa Sé; e, ainda, ao cônsul-geral do Brasil em Berlim, Bento Carvalho dos Passos. Nessas cartas, Góes Calmon apresenta e recomenda Anísio — diretor-geral de Instrução Pública de seu estado — como alguém que fez viagens de estudos e observações pedagógicas. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATt, 1925.07.16.

<sup>89</sup> Cf. LIMA, 1978, p. 60.

<sup>90</sup> Cf. carta de Lois Christy a Anísio enviando-lhe publicações de monografias sobre o ensino de física, biologia e matemática. Denver (EUA). Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATc, 1928.04.23; carta de Heloise Brainerd a A. F. Kallach, solicitando o envio para Anísio de publicações referentes às fases da educação dos Estados Unidos. Washington. Localização do documento:

FIGURA 1. Anísio Teixeira nos Estados Unidos, por ocasião da primeira viagem ao país, 1927



À esquerda, Sebastião Sampaio, cônsul-geral do Brasil, à direita, Anísio Teixeira, em Nova York.  
Fonte: dados da pesquisa<sup>91</sup>

Dentre vários encontros, dois influenciariam mais sua vida e seu trabalho. Um deles lhe rendeu um amigo para toda a vida. Em Nova Iorque, provavelmente recomendado por Otávio Mangabeira — então Ministro das Relações Exteriores do Brasil —, Anísio foi recebido e acolhido por Monteiro Lobato.<sup>92</sup> Nasceu entre eles amizade profunda, alimentada

---

Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATc 1927.05.14/3; carta de R. O. Small a Heloise Brainerd informando-lhe do envio a Anísio de publicações sobre educação vocacional. Boston. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATc, 1927.05.20/1.

<sup>91</sup> Arquivo CPDOC/FGV Nova York, 1927. Localização da foto: FGV/CPDOC/Arquivo Anísio Teixeira AT foto 005. Fotografia não identificado.

<sup>92</sup> O escritor, editor e produtor José Bento Monteiro Lobato, filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro Lobato, nasceu em Taubaté (SP), a 18 de abril de 1882, e faleceu em 4 de julho de 1948, na capital paulista. Foi registrado como José Renato Monteiro Lobato, mas veio a adotar, anos depois, o prenome de seu pai. Dedicou quase toda sua vida à literatura, realçando as questões do povo brasileiro. Conciliou a vida de escritor com as funções de editor, fazendeiro e representante comercial. Durante o governo de Washington Luís, foi nomeado, em 1927, adido comercial do Brasil em Nova Iorque, por influência do amigo jornalista e escritor Alarico da Silveira, então secretário da presidência da República. Lobato permaneceu nos Estados Unidos de 1927 a 1930. Lá, encantou-se com a eficiência e acreditava que esse país era exemplo e lição para o Brasil. Deslumbrado com o progresso de lá, ele passou a buscar caminhos para transferir experiências para o contexto

por uma troca intensa de correspondência,<sup>93</sup> até a morte de Lobato, em 1948. Nas conversas missivistas com Lobato, eram longos os desabafos e as discussões sobre a terra natal, filosofia, educação brasileira e a vida. Não por acaso, no retorno de Anísio, em 1929, foi Lobato quem o apresentou a Fernando de Azevedo, então diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

FIGURA 2. Anísio Teixeira e Monteiro Lobato



Anísio Teixeira, à esquerda, ladeado por Monteiro Lobato, durante visita ao poço de petróleo Araquá, estado de São Paulo, por volta de 1932 e 1933. Anísio o acompanhou nas questões de petróleo no Brasil.

FONTE: dados da pesquisa<sup>94</sup>

---

daqui. Concluiu que o desenvolvimento da indústria do ferro e do petróleo era decisivo para fazer desenvolver a economia. Estudou processos de obtenção de ferro, permuta de café, borracha, cacau, couros e outros produtos brasileiros. Em 1931, retornou. No início de 1932, começou a concentrar sua atenção no incentivo aos investimentos privados na prospecção de petróleo, não sem dificuldades como a falta de recursos disponíveis para empreendimentos desse porte e as limitações impostas pelo governo. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *José Bento Monteiro Lobato*. Verbete biográfico. Ele escreveu contos e artigos para os jornais de sua cidade natal. Foi nomeado promotor público de Areias (SP), onde a vida pacata era preenchida com literatura. Com a morte do avô, em 1911, e a herança da fazenda, passou a se dedicar às atividades agrícolas até a venda da propriedade, em 1917. Em 1918, adquiriu a *Revista do Brasil*, na cidade de São Paulo, e lançou *Urupês*, onde cria um estereótipo do camponês brasileiro: o Jeca Tatu. A obra o projetou nos meios literários de São Paulo, a ponto de o sucesso levá-lo a se tornar editor e se associar a Octalles Marcondes Ferreira na Companhia Gráfico-editora Monteiro Lobato. Com a revolução de 1924, que paralisou a vida da capital paulista, e a crise econômica de 1925, Lobato faliu. Mudou-se para o Rio de Janeiro e, em 1925, fundou a Companhia Editora Nacional e passou a colaborar com jornais de grande circulação como *O Jornal* e *A Manhã*. Aí publicou crônicas que se tornaram livros depois. Suas ligações com a política paulista e o presidente Washington Luís contribuíram para que, em 1927, ele fosse nomeado adido comercial em Nova Iorque, onde permaneceu até 1931. Em 1932, já de volta ao Brasil e impressionado com a vida e o progresso dos Estados Unidos, publicou o livro *América*, onde relata suas impressões da vida nesse país. Cf. VIANNA, A.; FRAIZ, P. (Org.). *Conversas entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: CPDOC; Fundação Cultural da Bahia, 1986.

<sup>93</sup> Cf. VIANNA; FRAIZ, 1986.

<sup>94</sup> Arquivo CPDOC/FGV Nova York, 1927. Localização da foto: FGV/CPDOC/Arquivo Anísio Teixeira AT foto 005. A fotografia está reproduzida em VIANNA; FRAIZ, 1986; também está disponível na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Sobre a amizade de Anísio com Lobato, Viana Filho escreveu que “O idealismo borbulhava: a educação e a confiança no Brasil uniu-os [sic] definitivamente. Anísio chegara a Nova York tateante e inseguro, atônito diante da grandeza da América. Lobato abriu-lhe os braços e desvendara-lhe caminhos. Ele nunca mais o esqueceria”.<sup>95</sup> Em carta datada de 12 de 1930, após o retorno de Anísio ao Brasil, Lobato verbalizou a saudade do amigo: “Anísio, Anísio — deixaste marca nesta casa. Continuas lembrado e citado. [...] você diminuiu New York com a deserção. Deixou nossos domingos vazios e insípidos — e estragou museus e novidades”. Nessa mesma missiva, ele criticou o retorno de Anísio à Bahia para lecionar Filosofia na Escola Normal de Salvador e lamenta a ausência:

Estou designado pelo meu ministério para em agosto ir à Califórnia, representar o Brasil numa conferência agrícola. Isso vem proporcionar-me a realização de um velho sonho — cortar o país de auto, conhecer o maravilhoso Colorado e o deserto e Hollywood e tudo mais. Pretendo ir com a tribo e tenho a certeza de que cem vezes pelo caminho uma exclamação nos brotará incoercível: — “Que pena não estar também o Anísio”.<sup>96</sup>

Com data provável de 8 de julho de 1931,<sup>97</sup> uma correspondência de Anísio a Lobato revela a força dos laços da amizade; eis o tom: “Você me acolheu um dia quando quebrava a cabeça, inquieto, diante da revelação americana, para me dar o presente magnífico de sua convivência e de sua amizade”.

Com efeito, a proximidade com Lobato não só marcou as primeiras décadas da vida pública de Anísio, como também influenciou sua rede de sociabilidades. Lobato lhe apresentou vários amigos seus, tais como Fernando de Azevedo, que se tornaria amigo particular de Anísio. Em artigo publicado em 6 de julho de 1948 no jornal *A Tarde*, dois dias após a morte de Lobato, Anísio lhe dedicou uma frase lapidar: “A arte não era o seu trabalho, mas o seu repouso”, salientando que o “trabalho de arte” saía “das mãos e do espírito” de Lobato feito uma “travessura”, um “brinquedo”, em meio “[...] às lutas e canseiras de uma existência sonhadora e agitada”.<sup>98</sup>

Nos Estados Unidos, o segundo contato importante de Anísio foi com o professor e filósofo John Dewey, que se tornou fonte de inspiração filosófica e educacional para o brasileiro. Não seria demais afirmar que ele foi o “pai intelectual” de Anísio, em uma relação estabelecida por parentesco intelectual. Ele se encantou não só com as ideias do filósofo, mas

---

<sup>95</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 37.

<sup>96</sup> LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Nova Iorque, Estados Unidos, 12 de abril de 1930.

<sup>97</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 62.

<sup>98</sup> TEIXEIRA, Anísio. Monteiro Lobato. *A Tarde*, Salvador, BA, 6 de julho de 1948.

também com a vida e ambiência dos Estados Unidos. Os estudos na universidade lhe proporcionaram conhecer o pensamento de Dewey<sup>99</sup> e William Kilpatrick.<sup>100</sup> Em carta-resposta a Lobato<sup>101</sup> datada de 26 de agosto de 1944,<sup>102</sup> Anísio relata que encontrou em Dewey o que buscava inconscientemente.

Mas a sua carta trouxe-me o desejo de voltar ao meu Dewey. E se puder voltar, isto é, se tiver forças de refazer a viagem, hei de lhe escrever sobre essa “residência da casa de meu pai”.<sup>103</sup> Porque o Dewey, como o Ubaldi, construiu uma esplêndida morada, dessas de que a gente não quer mais sair. Aliás, com Dewey não é bem uma morada, mas uma “plataforma de lançamento”, de onde a gente parte para todas as direções do quadrante do futuro... De todos os filósofos é, com efeito, o único que não quis fazer uma filosofia, mas dar-lhe o método para você fazer a sua filosofia... [...] Mas a verdade é que em Dewey encontrei alguém que põe na busca mais alguma coisa que o puro buscar. Não é a busca pela busca. Mas um buscar consciente da felicidade que produz esse esforço por encontrar; com encontros que constituem tão somente novas plataformas para novas buscas, numa confirmação daquela sábia palavra de Laocoonte,<sup>104</sup> se não me engano, pela qual a verdade toda só a Deus pertenceria, e a nós homens, o buscá-la eternamente, a imensa delícia de um eterno jogo com a verdade...

Disso se infere que, após as viagens à Europa (em 1925) e aos Estados Unidos (1927 e 1928), Anísio se liberta da forte influência jesuítica e da crença em uma fé revelada. Parece não ser exagero afirmar que a religião, enfim, cedeu lugar à educação, dali em diante seu novo credo. Segundo Mirian Warde, há nos escritos de Anísio no período 1920–30 um esforço em evidenciar que “[...] o encontro com os Estados Unidos preencheu, de forma positiva, a

---

<sup>99</sup> Segundo Mirian Warde, “Anísio Teixeira esteve no Teacher's College no ano escolar de 1928-1929, onde frequentou as aulas de William Kilpatrick e George Counts. Infelizmente, não conseguiu frequentar nenhum curso de John Dewey ou encontrar-se com ele pessoalmente; Dewey estava fora da Universidade de Columbia naquele tempo em função de uma longa viagem internacional na qual ele voltou para Turquia, China, visitou a União Soviética e o México. Teixeira certamente se arrependeu por não encontrar Dewey, mas as razões estavam fora de seu alcance; o mesmo não aconteceu com Edward L. Thorndike e sua equipe, os cursos que Teixeira intencionalmente manteve distância”. Cf. WARDE, M. J. “John Dewey through Anísio Teixeira: or Reenchantment of the World”. In: POPKEWITZ, T. (ed.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Chennia, Palgrave 2005, p. 214. A tradução de fragmentos do texto em inglês de Warde foi feita por Marcela Freitas exclusivamente para a pesquisa descrita nesta tese.

<sup>100</sup> Na faculdade Teacher's College, Dewey se associou a Kilpatrick, seguidor de seu pragmatismo que desenvolveu suas ideias em pesquisas sobre processos de transformação educacional e social pela valorização da experiência do aluno.

<sup>101</sup> A carta-resposta de Lobato se refere à resposta de Anísio à carta dele datada de 3 de junho de 1944, onde Lobato lhe apresenta “A grande síntese — obra de Pietro Ubaldi” e relata “[...] que encontrei o *meu livro* — o queijo para casa e comida do rato velho que sou”. Cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 91.

<sup>102</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 93–5.

<sup>103</sup> Anísio faz alusão ao trecho bíblico “parábola do filho pródigo” — cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 94.

<sup>104</sup> Herói troiano, sacerdote de Apolo — cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 94.

lacuna deixada pela Europa, que o desapontou em relação às alternativas sociais e, pior ainda, a respeito das orientações do pensamento filosófico, chamado de catolicismo”.<sup>105</sup>

A partir de 1929, Anísio se dedicou a seus estudos filosóficos. Ao mesmo tempo, assumiu cargos públicos na esfera educacional e participou ativamente das reformas educacionais e campanhas pró-instrução pública, laica e gratuita.

### 1.3 Anísio e o movimento de (re)construção<sup>106</sup> educacional

No Brasil dos anos 1910–20, crescia um movimento de reconstrução nacional que passava pela instrução pública e cultura, além de exigir a criação de uma identidade educacional e cultural. Na década de 20, havia certo frenesi em torno da ideia de formar um “Brasil novo”, uma vez que o país vivia uma fase muito particular de transformações decorrentes de progressos na exploração agrícola, da alta dos preços do café e dos resultados do surto industrial. Mas como deveria ser esse Brasil novo? Tal questão permeava a sociedade.

Em fevereiro de 1922, a Semana de Arte Moderna, concebida por Di Cavalcanti e Menotti del Pichia e realizada no Teatro Municipal de São Paulo, ilustrou um movimento de mudança de paradigmas que abalou os conceitos de arte então vigentes e se tornou marco inicial do modernismo aqui. Com provocações à elite paulistana conservadora, esse evento revelou estilos de pintura, música e literatura (prosa e poesia). Mediante exposições, recitais, declamações, leituras e apresentações musicais, objetivou criar uma arte genuinamente brasileira, até então inspirada em manifestações artísticas da Europa. Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Manuel Bandeira, Di Cavalcanti, Menotti del Picchia, Graça Aranha e outros que participaram da Semana de Arte Moderna são representantes do modernismo no Brasil.

Paralelamente, havia um movimento semelhante em prol da formação de novas elites e criação de uma identidade nacional por meio da educação. Pagni se refere às inquietações políticas daquele período:

---

<sup>105</sup> WARDE, 2005, p. 203.

<sup>106</sup> Utilizamos parênteses para destacar o prefixo re- de reconstrução e para reforçar a ideia de ação repetida, uma vez que a proposta de Anísio era construir um novo modelo de educação nacional, pois defendia que “[...] nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos”. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, 1953.

A intelectualidade brasileira nascente, durante os anos 1920, viu na educação um modo de formar as “novas elites” para servir o Estado e, ao mesmo tempo, promover a formação da nacionalidade por intermédio de uma cultura nacional e de uma educação moral sólidas que assegurassem o progresso de nossa civilização, dentro da ordem estabelecida e sem ruptura política.<sup>107</sup>

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, por Heitor Lira,<sup>108</sup> ocorreu no movimento de criação de um projeto nacional de nação e educação do qual participou Anísio Teixeira ativamente. A ABE foi formada por intelectuais, empresários, políticos, profissionais liberais e artistas que se reuniram e se propuseram a ampliar o debate sobre o que era — ou deveria ser — a identidade educacional do país e a promover campanhas pró-instrução pública. Não foi constituída por um grupo homogêneo, com princípios filosóficos e ideais políticos afins e similares. Antes, abrigou grupos de tendências variadas. Desde o seu início, foi marcada por disputa entre católicos tradicionais e intelectuais progressistas. Os católicos defendiam a volta do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas e pretendiam recuperar a influência na condução intelectual e moral da nação, perdida desde os primeiros anos da República. Os intelectuais defendiam uma escola para todos, ofertada e administrada pelo Estado e com funcionamento desvinculado do controle de ordens religiosas (em especial da Igreja Católica), ou seja, sem ensino religioso.

Coube à ABE promover e realizar conferências para analisar problemas da escola e trocar experiências sobre as reformas da instrução pública nos estados. Anuais, essas conferências deram uma orientação importante ao debate, de tal modo que a imprensa se interessou em dar visibilidade às ações da associação e propagar as campanhas pró-instrução pública. No período 1927–54, a ABE realizou onze eventos, entre conferências nacionais e congressos brasileiros, para discutir temas de todos os níveis da educação. Cunha<sup>109</sup> enumera as conferências e os congressos:

---

<sup>107</sup> PAGNI, Pedro A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: ed. Unijuí, 2000, p. 49.

<sup>108</sup> Heitor Lira (1879–1926), educador carioca dedicado ao ensino de física experimental, foi fundador da ABE, em 1924.

<sup>109</sup> Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *Associação Brasileira de Educação (ABE)*. Verbete.

[...] I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927),<sup>110</sup> que discutiu o ensino primário, a formação de professores etc.; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928),<sup>111</sup> com os temas educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário etc.; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929),<sup>112</sup> sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional, organização universitária etc.; IV Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1931):<sup>113</sup> grandes diretrizes para a educação popular; V Conferência Nacional de Educação (Niterói, 1932–1933):<sup>114</sup> sugestões à Assembléia Constituinte; VI Conferência Nacional de Educação (Fortaleza, 1934):<sup>115</sup> educação pré-escolar etc.; VII Congresso Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1935):<sup>116</sup> educação física; VIII Congresso Nacional de Educação (Goiânia, 1942):<sup>117</sup> ensino primário etc.; IX Congresso Brasileiro de Educação (Rio de Janeiro, 1945):<sup>118</sup> educação democrática; X Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1950):<sup>119</sup> poder do Estado e instituições de ensino; XI Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1954):<sup>120</sup> divulgação das Nações Unidas e financiamento do ensino.

Dentre os integrantes da ABE havia intelectuais atuantes no jornal *O Estado de S. Paulo* ou que circulavam pela redação. Defendiam a instrução pública como indispensável ao progresso dentro da ordem estabelecida; como meio de preparar as elites governantes, as quais deveriam retirar os analfabetos da situação de ignorância em que se encontravam para que se tornassem cidadãos produtivos e participativos. Colaborador do jornal<sup>121</sup> e integrante do “grupo do Estado”,

<sup>110</sup> O documento que relata a I Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1927, em Curitiba, PR, contém as 111 teses apresentadas e contou com a participação de delegados de Ensino de 18 estados e se encontra disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

<sup>111</sup> Cf. SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e (Org.). *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE*. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

<sup>112</sup> Cf. CORREIO PAULISTANO. “Pela saúde, pela Pátria – A III Conferência Nacional de Educação desenvolve o seu programa”. São Paulo, SP, 12 de setembro de 1929, p. 7.

<sup>113</sup> Relatório da IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em 1931, encontra-se disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101121>>. Acesso em: 30 maio 2017.

<sup>114</sup> Cf. SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e. A presença do educador na ABE. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr./jul. 2000, p. 12–17.

<sup>115</sup> Cf. CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Algumas indagações sobre o silêncio em torno da 6ª conferência Nacional de Educação. *História da Educação. ASPHE/FaE/UPel*, Pelotas, n. 8, p. 193–209, set. 2000.

<sup>116</sup> Cf. Anais do VII Congresso Nacional de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 23 de Junho a 7 de Julho de 1935.

<sup>117</sup> Cf. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação, Goiânia, junho de 1942.

<sup>118</sup> Foi sintomaticamente denominado de Congresso Brasileiro de Educação Democrática, realizado no Rio de Janeiro, no período de 23 a 28 de junho de 1945. Cf. “Conclusões do IX Congresso Educacional Brasileiro”, *Revista de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 5, n. 4, p. 259–60, ago. 1945.

<sup>119</sup> Cf. VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927–1967). *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 65, p. 19–34, jul./set. 2017.

<sup>120</sup> Cf. VIEIRA, 2017.

<sup>121</sup> O jornal *O Estado de S. Paulo* foi fundado em 4 de janeiro de 1875, como *A Província de São Paulo*, por um grupo liderado por Américo Brasiliense de Almeida Melo e Manuel Ferraz de Campos Sales. Em 1885, ingressou em sua redação Júlio César Ferreira de Mesquita, que logo assumiu a direção do jornal, que desde permaneceu nas mãos da família Mesquita. O jornal sempre opinou sobre a vida política de São Paulo e do país,

Fernando de Azevedo desenvolveu o “Inquérito sobre a situação da instrução pública no Estado de São Paulo”, conhecido como “Inquérito de 1926”, a pedido dos companheiros da ABE. Segundo Pagni, o objetivo era entrevistar várias personalidades da época para conhecer a opinião delas sobre a escola pública em São Paulo e, assim, levantar os problemas educacionais que mais afetavam o estado e as soluções possíveis. Como escreveu esse autor,

[...] se diagnosticou que o principal problema da instrução pública seria o da inexistência de uma política de educação clara e completa que, distante dos interesses particulares e partidários, pudesse desempenhar a tarefa de formar as nossas “elites”. Somente essas “elites” que pensassem e agissem conforme os interesses gerais poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade — concluía o Inquérito.<sup>122</sup>

Para Venâncio Filho, havia um dilema a ser enfrentado: “[...] ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo”.<sup>123</sup> O caminho indicado pelo inquérito foi o de formar novas elites; definíveis não segundo suas posições sociais, políticas ou econômicas, e sim conforme sua capacidade intelectual. Como anotou Pagni, para Fernando de Azevedo a universidade e a educação popular eram centrais a tal processo:

[...] a necessidade da criação das universidades era eminente no país, pois só assim seria possível formar nossas “elites dirigentes” por meio de uma “cultura superior”. Seguir-se-ia, assim, a transformação ocorrida em outros países, onde, a formação das “elites”, precedeu a educação das “massas”. [...] pondera que para ocorrer essa modificação em conformidade com os “ideais democráticos”, seria necessário que a “educação popular” fosse desenvolvida concomitante com a criação das instituições superiores, afinal ambas tinham como único objetivo a formação cultural nacional.<sup>124</sup>

Pagni informa que constava do inquérito a proposta de “educação das elites”, a ser desenvolvida nos níveis secundário e superior, e de “educação das massas”, a ser desenvolvida no ensino primário e no profissional; esse autor acrescenta que, ao fazer a divisão entre “elite” e “massa”, o inquérito fazia uma reflexão sobre o social e o projeto modernizante dele advindo, que trouxe as marcas do nacionalismo e do fortalecimento do

seja como apoiador ou opositor de campanhas e processos políticos. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *O Estado de S. Paulo*. Verbete.

<sup>122</sup> PAGNI, 2000, p. 52.

<sup>123</sup> VENÂNCIO FILHO, Alberto. *O manifesto dos pioneiros da escola nova: 1932*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1989.

<sup>124</sup> PAGNI, 2000, p. 52.

Estado, então característicos.<sup>125</sup> Sobre a publicação do inquérito em *O Estado de S. Paulo*, em 1926, Soares disse que foi feita aos poucos, entre 11 de junho e 15 de dezembro de 1926.

Na publicação do Inquérito em livro, em 1937, Fernando de Azevedo diz que sua duração foi de quatro meses. Entretanto, consultando o próprio jornal “O Estado de São Paulo” da época, vemos que o Inquérito teve o seguinte ritmo de publicação: o primeiro artigo de introdução à primeira parte do Inquérito (Ensino Primário e Normal) foi publicado no dia 11 de junho de 1926, seguindo-se os depoimentos normalmente em dias alternados (a primeira resposta já saiu no dia 12 de junho), tendo a segunda conclusão dessa primeira parte a data de 30 de junho. A segunda parte (Ensino Técnico-Profissional) seguiu o mesmo ritmo, iniciando dia 7 de setembro e terminando dia 10 de outubro. A última parte, a do Ensino Secundário e Superior, teve início no dia 16 de novembro, com um primeiro artigo de Fernando de Azevedo sobre esse nível do ensino, e terminou, após a publicação de oito depoimentos, com um segundo artigo de conclusão do orientador do Inquérito no dia 15 de dezembro de 1926.<sup>126</sup>

Havia descontentamento com a política educacional, em especial entre os integrantes do “grupo do Estado” ou entre os “reformadores liberais” paulistas, em meio aos quais Azevedo circulava também. Em virtude do apoio dado ao governo de Vargas na Revolução de 1930,<sup>127</sup> o “grupo do Estado” esperava ver atendidas suas reivindicações de mais autonomia e mais participação de São Paulo nas decisões nacionais.

### 1.3.1 *Reforma na instrução pública da Bahia, 1924–8*

No movimento nacional pela instrução pública da década de 20, a educação popular se destacou. São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Bahia, dentre outros estados, reformaram a instrução pública sob a guia de intelectuais que visavam, prioritariamente, reorganizar a educação e “atacar” o analfabetismo. Em 4 de abril de 1924, Anísio Teixeira, então com 23 anos de idade e bacharel em Direito, foi nomeado para exercer interinamente o cargo de inspetor-geral do Ensino da Bahia,<sup>128</sup> pelo governador Góes Calmon, convém frisar. A nomeação gerou protestos, afinal o cargo era ocupado por um profissional

---

<sup>125</sup> PAGNI, 2000, p. 53.

<sup>126</sup> Cf. SOARES, Manoel de Jesus Araújo. *A educação preventiva: Fernando de Azevedo e o inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, 1926*. 1978. Dissertação (mestrado) — Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

<sup>127</sup> Cf. FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

<sup>128</sup> O original da nomeação de Anísio Teixeira para o cargo de inspetor-geral de Ensino da Bahia, datada de 4 de abril de 1924, encontra-se disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 3.

havia mais de 20 anos; e Anísio, como se sabe, não tinha experiência em administração educacional.

FIGURA 3. Anísio à época da primeira gestão da Instrução Pública na Bahia, 1924–7



FONTE: dados da pesquisa<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> Disponível na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira

Em 29 de agosto, foi nomeado e empossado como inspetor-geral do Ensino do Estado da Bahia pelo secretário de Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, ou seja, deixou a inspetoria interina. Conforme Warde, subjaz a essa nomeação a influência política da família de Deocleciano Teixeira, ou seja, a retribuição ao apoio político recebido nas eleições de 1923.

Em 1924, cedendo à pressão de seu pai, ele foi ver o recentemente eleito governador do estado, para pedir “uma modesta vaga de defensor público” em sua cidade natal. Em vez de responder afirmativamente à solicitação, o governador ofereceu a ele a mais alta vaga de diretor geral da instrução pública no estado da Bahia como forma de recompensar a família Teixeira pelo apoio na eleição.<sup>130</sup>

Em virtude de extinção legal do cargo de inspetor-geral de ensino, Anísio foi designado, em 2 de dezembro de 1925, para o cargo correspondente, diretor-geral de Instrução Pública. Consta, no termo de designação, que “[...] designou para Director Geral da Instrucção o bacharel Anísio Spíndola Teixeira, que vinha exercendo o cargo de Inspetor Geral de Ensino, extinto em virtude da nova lei”.<sup>131</sup> Quanto ao cargo ocupado, Lima relata que, a despeito de sua inexperiência, Anísio “[...] iniciaria na gestão da Inspetoria de Ensino a atividade crítica, reformadora e criadora que o atrelaria definitivamente à obra da educação”.<sup>132</sup> Em levantamento para conhecer as condições materiais e humanas das escolas baianas, Anísio logo concluiu: tinha de renovar quase tudo. Lima aponta, ainda, que a renovação seria difícil em razão da “[...] pouquidade dos recursos, a parte burocrática do ensino dominava os serviços e, mais que os serviços, a própria mentalidade da administração escolar”.<sup>133</sup> Sob o olhar crítico de opositores ao governo de Góes Calmon, logo começaram as críticas ao trabalho. Correligionários acreditavam que os opositores desconheciam que a proposta de Anísio presumia não só uma instrução pública diferente, mas igualmente um país diferente; afinal — cabe frisar —, ele via o processo educacional como processo de construir a nação. Eis o que diz Lima sobre tal proposta:

---

<sup>130</sup> WARDE, 2005, p. 206.

<sup>131</sup> O original da nomeação de Anísio Teixeira para o cargo de diretor-geral de Instrução Pública da Bahia, datada de 2 de dezembro de 1925, encontra-se disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 4.

<sup>132</sup> LIMA, 1978, p. 38.

<sup>133</sup> LIMA, 1978, p. 42.

Tenho que a maior novidade intelectual e administrativa desse período na Bahia foi mesmo a posição de Anísio ao traçar para a educação as diretrizes de um pensamento que colocava o sistema de ensino a serviço da reconstrução não apenas da instrução como da própria sociedade. Esse pensamento, aparelhado de substância técnica e filosófica, mostrava na modernização do país quanto importava às conquistas de seu curso evolutivo uma concepção educacional em que elas se apoiassem.<sup>134</sup>

O cargo de inspetor-geral foi a primeira experiência de Anísio como educador e gestor e cujo pensamento pedagógico refletia a educação aristocrática recebida na escola jesuítica. Com efeito, no “A propósito da escola única”, publicado na *Revista do Ensino*,<sup>135</sup> de Salvador, em novembro de 1924, Anísio manifestou pela primeira vez sua doutrina educacional, questionando esse tipo de escola preconizada por Carneiro Leão.<sup>136</sup> Segundo Lima, ele mostrou no artigo que “[...] seu pensamento pedagógico refletia a marca do aristocratismo haurido da formação intelectual jesuítica para o qual buscava apoio no sistema francês típico do dualismo classista, o ensino primário independente e isolado do secundário”.<sup>137</sup>

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

Entendemos que a concepção de escola única, de certa forma, incomodava Anísio, que chegou até a condená-la por acreditar que impossibilitava o ensino particular. Ele defendia a educação particular porque, desobrigada de cumprir programas oficiais do governo, tornava-se mais flexível, a ponto de suprir, com mais qualidade, as necessidades e especificidades sociais. Ironicamente, em meados do decênio de 30, a Igreja Católica e defensores do ensino privado o perseguiram e atribuíram adjetivos como anticristão e comunista.

<sup>134</sup> LIMA, 1978, p. 43.

<sup>135</sup> TEIXEIRA, Anísio. A propósito da “escola única”. *Revista do Ensino*. Salvador, v. 1, n. 3, 1924.

<sup>136</sup> Carneiro Leão foi diretor-geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, no período 1922–6. Em 1929, ficou responsável pela reforma educacional de Pernambuco, seu estado natal.

<sup>137</sup> LIMA, 1978, p. 43–4.

Merece destaque uma característica do trabalho administrativo-educacional de Anísio desde a primeira gestão na Bahia: a presença e o papel relevante de estatísticas, inquéritos e dados objetivos e numéricos. Ele os via como indispensáveis ao trabalho. Afirmava que não conseguia trabalhar no vazio, com incerteza, sem conhecer as condições do que se propunha a mudar e melhorar. Lima destaca a importância que Anísio deu à disciplina da análise, da medida e do controle na administração dos serviços da instrução pública:

Passara o tempo em que se administravam serviços educacionais pelas improvisações mais ou menos autorizadas dos “experimentados”. A autoridade pessoal acentuava o novo Diretor, cedera lugar às conclusões dos inquéritos. À administração competia estabelecer condições de êxito para a obra, que ao mestre e só a ele pertencia: educar. Dessa forma, “ao primeiro ímpeto”, entusiástico, mas tumultuário, tinha-se que trazer, raciocinava Anísio, “a disciplina da análise, da medida e do controle, sem, entretanto, fazer diminuir o calor das convicções”. A renovação esperada haveria de processar-se por “estágios progressivos”, pois, examinada a situação, “perdia-se a ilusão dos planos integrais e perfeitos, desenvolvidos a golpes de lógica e de doutrina”. No método da administração que se inaugurava, a tônica estaria na experimentação gradual das soluções e obediência rigorosa às condições locais.<sup>138</sup>

Mais tarde, Anísio exerceu outros cargos em que pôde comprovar não ser possível alterar a realidade educacional sem conhecer minimamente as condições locais e os números comprobatórios da situação nos contextos sociais. Segundo Lima, “A pesquisa pedagógica, fonte esclarecedora e crítica do planejamento, constitui ponto básico das administrações que Anísio dirigiu”.<sup>139</sup>

A eleição de Góes Calmon e a presença de Anísio na condução da instrução pública baiana representavam indícios de modernização. Lima diz que sua eleição foi sinal do surto de renovação que chegava à Bahia. Góes Calmon iniciou seu mandato cheio de ideias, mas sem fontes de renda. Uma de suas primeiras preocupações foi a instrução pública.<sup>140</sup> Em julho de 1924, compôs uma comissão de deputados, senadores, autoridades do ensino estadual e municipal, além de diretores de colégios públicos e particulares, para redigir uma mensagem inicial que se transformaria em projeto de lei sugerindo modificações na instrução pública. Essa primeira mensagem de Góes Calmon na Bahia, escrita com a participação de Anísio, foi enviada à assembleia para aprovação. Como a assembleia ficou dividida após a crise política

---

<sup>138</sup> LIMA, 1978, p. 102.

<sup>139</sup> LIMA, 1978, p. 44.

<sup>140</sup> LIMA, 1978.

da sucessão e eleição de Góes Calmon, a mensagem não trazia o imperativo de “visar inovações”, mas apenas melhorar o “aparelho escolar”. Lima destaca que

Era na questão da vitaliciedade do professor que se fazia depender de tempo de serviço e exigências de ordem profissional; era na caracterização do ensino primário como obrigatório para a população escolar dentro do perímetro da escola pública; era na subvenção às pequenas escolas de penetração nos povoados e fazendas, era ainda na redução do curso primário a três anos nas escolas sertanejas onde a precocidade do trabalho cedo afasta a criança da escola e também na classificação das escolas em urbanas e rurais de que resultava a diferença de currículos e horários, que a proposta evidenciava algo do contido pendor revisionista de sua formulação.<sup>141</sup>

Convertido no projeto de lei 169, o texto de Góes Calmon teve numerosas emendas. Com o fim do mandato da Câmara, em agosto de 1924, só no ano seguinte — e com os novos membros eleitos para a assembleia — é que a matéria seguiu para discussão e apreciação. Nesse intervalo e dadas as condições políticas favoráveis à administração de Góes Calmon, a inspetoria de Ensino, sob a direção de Anísio, decidiu ampliar a mensagem quanto à reforma do ensino, e não mais apenas como propostas de melhoria na escola. Para isso, ele preparou um trabalho que, oferecido à consideração da Câmara, foi aprovado como projeto substitutivo da mensagem do governo no ano anterior. O relator na Câmara foi Hermes Lima, conterrâneo e amigo de Anísio — convém reiterar — que exercia seu primeiro mandato como deputado estadual da Bahia. O projeto mereceu apoio geral, embora não tenha despertado interesse político.

Algumas inovações do projeto provocaram críticas. Lima enumera várias inovações, as quais dão margem para compreender, nessa primeira reforma educacional de Anísio, seu caráter progressista e sua convicção da possibilidade de reformar a sociedade por meio da instrução pública. Foram alvo de “críticas e até cutiladas gramaticais” estas proposições: o ensino de “qualquer credo religioso” de modo “facultativo” aos alunos e “fora do horário escolar”, a atribuição ao governador da função de “criar lugares na administração escolar” quando houvesse recesso da assembleia (“que funcionava quatro meses”), a “[...] interdição de ensinar ao professor incompetente ou relapso sob a garantia de processo administrativo”; a “multa” e a “perda” do “pátrio poder” do pai que descuidasse da educação de sua prole, o “curso de férias” para docentes, a exigência de que indústrias “com mais de 200 operários” instalassem “escola para seus filhos”, a suspensão do “intendente”, conforme “Tribunal de Contas, houvesse desviado para outros fins” a verba direcionada à instrução pública.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> LIMA, 1978, p. 46.

<sup>142</sup> LIMA, 1978, p. 47.

Os pontos inovadores criticados pelos deputados baianos demonstravam que o projeto de reforma capitaneado por Anísio ia além da melhoria da rede escolar; ou seja, visava introduzir conceitos fundantes de educação, pois trazia, como reforma subjacente, a discussão do ensino religioso (catolicismo e demais religiões), a responsabilidade e necessidade da presença familiar no processo educacional, a importância da formação de professores, a indispensabilidade educacional para todos no projeto de educação popular, a corresponsabilidade das indústrias (e sociedade em geral) no projeto educacional da sociedade, enfim, a seriedade no uso do dinheiro público, reforçando os princípios de probidade, lisura e retidão na destinação e aplicação de recursos públicos.

O projeto foi remetido ao Senado, onde dois pontos doutrinários foram criticados: o ensino religioso facultativo de qualquer credo fora do horário regular de aula e a separação de poderes, pois a Câmara havia votado que o Executivo possuía competência para criar “[...] onde e quando julgasse convenientes e necessárias escolas noturnas, escolas ao ar livre e colônias de férias”.<sup>143</sup> Retornando o projeto à Câmara, o relator, Hermes Lima, amparado pela assistência e argumentação de Anísio, conduziu as discussões até que o projeto de lei fosse aprovado.

Concluía-se afinal a reforma, também preocupação absorvente do Governador. Era a Lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925. Durante trinta e dois anos, até o Governo de Otávio Mangabeira, ela perdurou substancialmente como o estatuto básico do sistema educativo da Bahia. Longa de 268 artigos, instrumentalizada por caudaloso regulamento de 825 artigos, legislação e índole casuística, tocada pela tendência minuciosa da previsibilidade, sua adequação à realidade baiana não produziria os frutos correspondentes à vigilância permanente, ao trabalho incessante, à capacidade de organizar do Diretor Geral da Instrução, como passava a denominar o antigo Inspetor Geral do Ensino.<sup>144</sup>

Consideramos que a reforma que Anísio promoveu foi ampla e detalhada, pois contou com estrutura jurídica específica para a instrução pública. Assentada na lei 1.846, de 14 de agosto de 1925,<sup>145</sup> a reforma marca o início de um movimento remodelador da educação na Bahia e no país, diferentemente de quem prenunciava os projetos que instituíram mudanças pontuais nas escolas do Distrito Federal e noutros estados. Essa lei tratou dos princípios de gratuidade e obrigatoriedade e previa, no primeiro artigo, que o ensino na Bahia objetivasse à

---

<sup>143</sup> LIMA, 1978, p. 49.

<sup>144</sup> LIMA, 1978, p. 50.

<sup>145</sup> Bahia. *Lei 1.846*, de 14 de agosto de 1925. Cf. Anexo 5.

“[...] educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional”.

Outra questão de destaque na reforma era a formação docente. Anísio considerava que “[...] a formação do professor primário é, sem contestação possível, formação especializada de um profissional. [...] O professor seria necessariamente um profissional, jamais amador improvisado”.<sup>146</sup> Em relatório de 1928 e em vários livros, artigos e discursos de Anísio, encontra-se a preocupação com os docentes. Além de se fixarem padrões de vencimentos e equipar o Instituto Normal de Salvador para atender ao objetivo profissionalizante, foram criadas duas escolas normais — em Caetité e em Feira de Santana. A reforma presumiu, também, realizar cursos de férias de 1º a 20 de janeiro nas escolas normais para indicar orientação moderna do ensino, correlacionar disciplinas e criar perspectivas de interesse intelectual e didático.

Lima atesta que a situação da instrução pública na Bahia era tão calamitosa, que foi preciso o estado incorporar o ensino primário administrado pelos municípios, cuja maioria era pobre e isolada.<sup>147</sup> O pagamento dos professores e de aluguéis dos imóveis onde as escolas funcionavam era de tal forma irregular e atrasado, que passou a ser feito pelo tesouro do estado, o que gerou críticas em defesa da autonomia municipal. Lima relata que, para Anísio, foi difícil implantar a reforma e que, se não fosse o apoio do governador, ela não teria acontecido nem Anísio teria quatro anos na chefia da Instrução Pública.

A escola primária idealizada por Anísio era de quatro anos e tinha caráter eminentemente educacional. Conforme relata Lima, propunha-se a

[...] exercitar hábitos de observação e raciocínio, despertando nos alunos interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções elementares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento de pensamento e de expressão, guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos práticos e manuais, proporcionando treinamento físico.<sup>148</sup>

No relatório de Anísio, lê-se que o ensino primário rural havia sido incluído na proposta de reforma, de modo que as escolas campesinas fariam da indústria local a matéria central do curso. Eis o que diz o texto da reforma:

---

<sup>146</sup> 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, 1928b, não paginado.

<sup>147</sup> LIMA, 1978.

<sup>148</sup> LIMA, 1978, p. 54.

O ensino rural não deve ser a simples alfabetização. Mas, também, a criança das zonas rurais cêdo atirado á vida do campo, em cujos braços repousa, em alta porcentagem, a economia da família, não deve ser retido na escola pelo mesmo tempo que os das cidades ou villas. Além disso, immediatamente depois do periodo escolar, (ou dentro por vezes desse periodo) elle já vae ter todas as obrigações e encargos do trabalho que nos centros urbanos incumbem ao adulto. Uma orientação profissional se faz mister na escola rural. A industria ou agricultura locais devem ser as cadeiras centrais do curso.<sup>149</sup>

A propósito — mas sem a intenção de aprofundar o assunto ensino rural (objeto alheio ao escopo desta tese) —, convém registrar comentário da compreensão de Anísio acerca da educação rural, que para ele não era mais que um aspecto da educação geral.

Anísio considerava a educação, não como processo especial de ensino escolar, mas como processo geral e contínuo de adaptação progressiva do homem ao seu meio. Dessa consideração se infere a diferenciação inevitável entre educação urbana e rural. Em seu livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, essa diferenciação se funda “[...] na diversidade entre o meio físico da cidade e do campo; diversidade entre o meio econômico social da cidade e do campo; e consequente diversidade entre a experiência ou psicologia do povo da cidade e do campo”.<sup>150</sup> A solução proposta por Anísio não era multiplicar o número de escolas no meio rural, cuja maioria — em sua concepção — ensinava somente a ler e a escrever, e isso não oferecia vantagem direta à vida atual da população rural.

Para ser eficiente — anotou Anísio —, a escola precisaria

[...] criar as necessidades que pretende satisfazer. Para isso, precisaria estar superiormente aparelhada, a fim de conseguir reter o aluno por tempo tão longo que lhe permitisse sair não só devidamente preparado, como ainda em idade de aplicar, autonomamente, o que tivesse aprendido.<sup>151</sup>

Essa solução esbarrava na escassez de recursos financeiros, que impossibilitavam o estado de estender a escola à população toda nem elevá-la a um patamar de utilidade social objetiva.<sup>152</sup> Anísio não discutiu pontualmente o ensino rural. Seu objeto era a educação em geral, contextualizada em seus ambientes.

---

<sup>149</sup> TEIXEIRA, 1928, s. p.

<sup>150</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 100.

<sup>151</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 101.

<sup>152</sup> Convém considerar que a taxa elevada de analfabetismo — ou seja, o grau de ignorância da população adulta — beirava 65% nos anos 20. Cf. LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250–72, out./dez. 1965.

Entendemos, porém, que a visão de ensino rural para Anísio não se restringia ao primário, pois ele destacava a necessidade de cuidar simultaneamente da educação de crianças e adultos. Para ele, as escolas em funcionamento e as que viessem a ser criadas tinham de almejar esse fim duplo: escolarizar crianças e escolarizar adultos, em um movimento de cooperação eficaz que envolvesse a comunidade e incluísse as sessões noturnas de aula para adultos.<sup>153</sup> O modelo de educação primária nos anos 20, para escolas urbanas e rurais, soava utópico, e Anísio tinha consciência da necessidade de prédios, equipamentos e, especialmente, professores. Cuidado especial merecia o preparo dos docentes tendo em vista suas funções; não os preconceitos ou moldes da formação tradicional. Daí sua preocupação e atenção às escolas normais, incluindo aquelas duas criadas em Caetité e Feira de Santana.

Na citada viagem de 1927, Anísio teve a oportunidade de conhecer, também, dois exemplos de ensino normal durante visitas técnicas à “Escola Normal de Towson”, estado de Maryland, e ao “Colégio Normal de Farmville”,<sup>154</sup> então a mais afamada das escolas normais do estado da Virgínia e cuja visita lhe havia sido recomendada pela Universidade de Columbia. Com efeito, a leitura da obra *Aspectos americanos de educação...* (1928)<sup>155</sup> permite perceber o impacto e a importância de tal modelo de educação nas propostas educacionais de Anísio para o Brasil. Essa afirmação se sustenta nesta passagem sobre as visitas a tais escolas:

[...] quatro pontos caracterizam os colégios americanos: profusão de edifícios vastos e apropriados e aparelhamento e instalações luxuosas e abundantes; métodos de ensino vivos, práticos, em que participam igualmente professores e discípulos; um currículo flexível e rico, com extraordinária variedade de cursos, de sorte que permita uma adequada adaptação às necessidades e preferências dos discípulos; e uma vida de estudantes tão diversa e variada, com tantas associações e clubes e tão grande atividade coletiva, que fazem, de fato, que a vida de colégio não seja, neste país, o período de noviciado e provação que é entre nós, mas um período rico e fecundo, de plena vida social.<sup>156</sup>

Permeia as propostas de Anísio, com adequações ao contexto social e econômico daqui, certa insistência nas condições materiais das escolas — prédios e equipamentos — e na

---

<sup>153</sup> Durante viagem aos Estados Unidos em 1927, Anísio pôde conhecer o sistema de escolas rurais de lá, o que pode ter influenciado a elaboração de sua proposta de ensino rural para a Bahia e o Distrito Federal. Cf. Um sistema escolar rural em Maryland. In: TEIXEIRA, Anísio S. *Aspectos americanos de educação*; anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006a, p. 91–8. Este livro foi escrito e publicado pelo autor em 1928 e reeditado em 2006.

<sup>154</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 99–110; 143–62.

<sup>155</sup> Cf. TEIXEIRA, 2006a.

<sup>156</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 143.

formação docente. cremos que ele não pretendia apenas mostrar a importância que, nos Estados Unidos, os educadores davam às condições objetivas em que os alunos se formavam; também parece ter objetivado destacar um ponto não priorizado na educação no Brasil: mais que isso, “[...] período árduo e desagradável de preparação para a vida”, o período da educação “[...] é ele mesmo vida, devendo assim participar plenamente das condições atuais de existência”.<sup>157</sup> Em discursos, pareceres, artigos e livros que produziu, Anísio reforçava a concepção de educação como a própria vida, e não um de seus processos sociais.

Em 1928, Anísio encaminhou um relatório ao governador da Bahia, reiterando a importância do planejamento ancorado em dados sistematizados. No texto se lê que “[...] educação custa dinheiro, muito dinheiro. Mas o dinheiro cego tende a esbanjar-se em improvisações, tende à sofisticação elitista dos recursos, a fraudar a verdadeira prioridade deles”.<sup>158</sup> O texto apresenta informações qualitativas numérico-estatísticas sobre a situação encontrada por Anísio em 1924, quando iniciou o trabalho como inspetor-geral, e dados de 1927, quando terminou sua gestão.<sup>159</sup> Eis o tom do relatório:

Em fins de 1924, quando nos foi possível obter dados seguros sobre a matrícula e frequência, eram apenas 47.500 crianças que se achavam registradas em todas as escolas do Estado, inclusive as mantidas pelo município. Em 1927 esse numero chegou ao total de 79.884 (matricula). A frequencia acompanhou a mesma curva ascendente. As curvas de promoções e exames finais acompanham largamente á distancia, a frequencia escolar. É um esforço inteiramente recente o de fixar o alumno em sua classe. Encerrando, o problema de ajustamento da escola ás necessidades do meio e o problema do preparo adequado do professor é o de solução mais lenta e mais difficil. Por outro lado a permanencia do alumno na escola é uma das melhores provas da bôa qualidade dessa escola. Ora, o movimento que ora se inicia no Estado ainda não pode offerecer ao ensino primario, nem siquer regulares condições de installação.<sup>160</sup>

Houve aumento do número de matrículas e da frequência no período 1924–7.<sup>161</sup> Em 1924, havia 47.589 matrículas, sendo 32.772 alunos frequentes, ou seja, 68,9%. Em 1927, o número de matrículas foi a 79.884, sendo 58.470 alunos frequentes, isto é, 73,19%. Ao apresentar esses números crescentes, Anísio registrou a importância das taxas e medidas de análise do crescimento, além de realertar quanto à importância da formação do professor, problema de solução mais lenta e complexa.

---

<sup>157</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 145.

<sup>158</sup> TEIXEIRA, 1928.

<sup>159</sup> TEIXEIRA, 1928.

<sup>160</sup> TEIXEIRA, 1928, p. 6–7.

<sup>161</sup> TEIXEIRA, 1928, p. 11.

A matrícula e frequência, si não são tudo em um systema escolar, são as primeiras medidas do seu crescimento. A frequência acompanhou a mesma curva ascendente. As curvas de promoções e exames finais acompanham largamente á distancia, a frequência escolar. É um esforço inteiramente recente o de fixar o alumno em sua classe. Encerrando, o problema de ajustamento da escola ás necessidades do meio e o problema do preparo adequado do professor é o de solução mais lenta e mais difficil. Por outro lado a permanencia do alumno na escola é uma das melhores provas da boa qualidade dessa escola.

A Tabela 1 e o Gráfico 1 apresentam dados de frequência do nível primário em razão do número de alunos frequentes e do número de matriculados no período 1924–7; ou seja, no tempo em que Anísio esteve à frente da instrução pública na Bahia. As informações tabuladas confirmam o interesse maior pela escola caso se considere como medida o aumento nos percentuais de frequência.

TABELA 1. Ensino primário na Bahia: frequência em relação ao número de matriculados e de alunos frequentes, 1924–7

ANO	MATRICULADOS	AUMENTO NA MATRÍCULA	FREQUENTES	FREQUÊNCIA	AUMENTO NA FREQUÊNCIA
1924	47.589	—	32.772	68,9%	—
1925	50.722	6,6%	38.154	72,2%	3,3
1926	66.657	31,4%	50.088	75,1%	2,9
1927	79.884	19,9%	58.470	73,2%	-1,9

FONTE: dados da pesquisa<sup>162</sup>

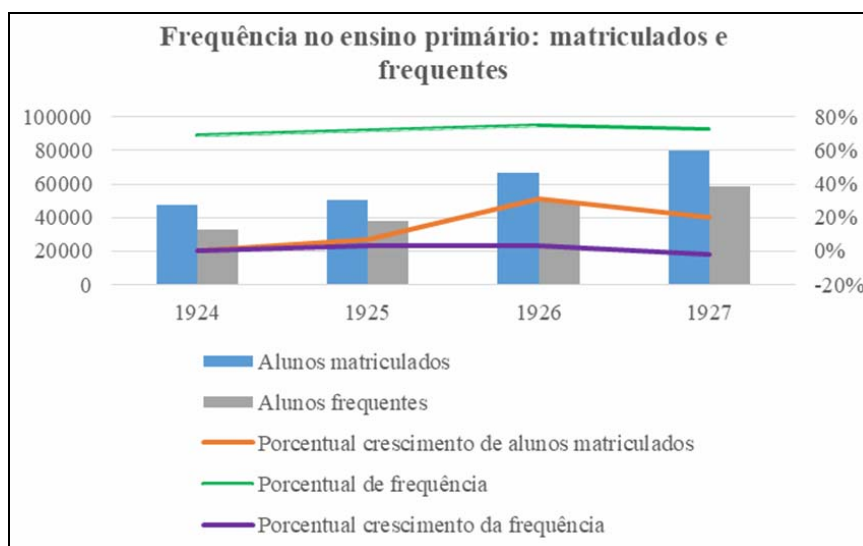


GRÁFICO 1. Ensino primário na Bahia: frequência ante o número de alunos matriculados e frequentes, 1924–7

FONTE: dados da pesquisa<sup>163</sup>

<sup>162</sup> TEIXEIRA, 1928, s. p..

<sup>163</sup> A fonte dos dados do gráfico é a mesma da tabela que o antecede. Para evitar repetição excessiva, o indicativo de fonte e a fonte dos dados não aparecem nos gráficos adiante. Os gráficos foram elaborados e desenhados por Antonio Santiago

O número de matriculados e os percentuais de frequência sugerem que, em 1925, o número de matrículas no primário cresceu 6,6%, assim como aumentou a frequência em 3,3% ante os números de 1924. Em 1926, o número de matriculados aumentou em 31,4%, porém a frequência diminuiu em 2,9%, ante os dados de 1925. Em 1927, o número de matriculados subiu 19,9%, enquanto o percentual de crescimento da frequência foi negativo: 1,9%, em relação a 1926. Assim, a comparação dos dados de 1924 (47.589 matriculados) com os de 1927 (79.884) mostra que houve aumento de 32.295 alunos no primário; ou seja, quase 68% do total de matriculados em quatro anos.

Aprovação, reprovação e evasão entram de forma resumida no relatório, onde se lê o seguinte: “Em 1924, a porcentagem de aprovações era de 6%, em 1925 de 9,7%, em 1926, 21% e em 1927, 27,1%”. Disso se inferem taxas de reprovação elevadas: 91% em 1924, 90,3% em 1925, 79% em 1926, 72,9% em 1927 (TAB. 2).

TABELA 2. Ensino primário na Bahia: aprovação e reprovação relativa ao número de matriculados e reprovados, 1924–7

ANO	MATRICULADOS	APROVADOS	PORCENTUAL DE APROVADOS	REPROVADOS	PORCENTUAL DE REPROVADOS
1924	47.589	4.283	6	43.306	91
1925	50.722	64.920	9,7	45.802	90,3
1926	66.657	13.998	21	52.659	79
1927	79.884	21.649	27,1	58.235	72,9

FONTE: dados da pesquisa<sup>164</sup>

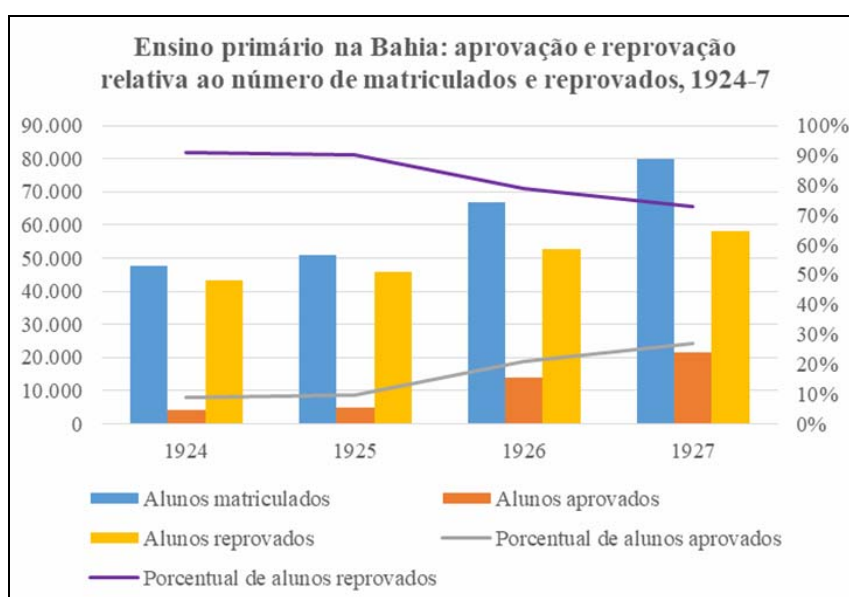


GRÁFICO 2. Evolução das taxas de aprovação e reprovação ante o número de matriculados e reprovados, 1924–7

<sup>164</sup> TEIXEIRA, 1928, s. p.

A análise dos dados nas tabelas 1 e 2 permite afirmar que o primário foi a “pedra angular” da reforma coordenada por Anísio Teixeira, que o defendia como estágio “[...] mais fundamental na ordem educativa e mais urgente na ordem dos deveres públicos”.<sup>165</sup> A despeito do número de matriculados, as taxas de frequência não acompanharam as taxas de aumento de matrículas. Dessa forma, mas sem considerar as condicionantes e variáveis que interferem no ir à escola e nela permanecer e a despeito do aumento no número de matrículas, concluimos que a frequência no primário foi desafio não vencido para a Inspetoria de Ensino.

Dado o contexto social do decênio de 20, muitas crianças em idade escolar, logo após aprender — mesmo que deficitariamente — a ler, escrever e contar, abandonavam a escola para ajudar os pais em atividades laborais. Daí que a evasão — é provável — foi uma explicação para os percentuais mínimos de aprovação. Convém lembrar que, em 1924, Anísio encontrou índice elevado de abandono escolar: 90% dos matriculados na rede escolar estadual evadiam antes de concluir o primário. Não por acaso, a reforma presumiu esse nível escolar como laico, gratuito e obrigatório. O artigo 5º da lei 1.846/1925<sup>166</sup> determinava que “Todo o ensino ministrado pelo Estado é leigo”. O artigo 90 diz: “O ensino primário elementar será [seria] gratuito nos termos da Constituição”; e o 92: “São [seriam] obrigadas à frequência escolar gratuita as crianças de 7 a 12 annos de idade”. Assim, entendemos que a obrigatoriedade era justificada pela frequência baixa e reprovação elevada na faixa etária 7–12 anos. A fim de diminuir as taxas de abandono, a lei prescrevia nos parágrafos 2º, 3º e 4º do artigo 92, até a aplicação de multa a pais e tutores que a desrespeitassem, ou seja, que não enviassem os filhos e filhas à escola.

No tocante ao financiamento do governo estadual para viabilizar a reforma na Bahia, Anísio escreveu, no relatório de 1928, que o aumento de despesa da instrução pública foi de 77% entre 1924 e 1926 e de 109% entre 1924 e 1927.<sup>167</sup> Conforme sua apresentação, os valores investidos mostram sua proximidade com Góes Calmon e a simpatia deste pela atuação e pelos resultados apresentados pela Diretoria Geral da Instrução Pública; também permitem considerar que na década de 20 a instrução pública tinha, além do caráter de serviço social, um viés de estratégia política que gerava dividendos importantes. A passagem a seguir informa números do aumento da despesa:

---

<sup>165</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio Spínola. *O ensino no estado da Bahia*, 1924–1928. Salvador, Imprensa Oficial, 1928a, p. 4.

<sup>166</sup> BAHIA. Lei 1.846, de 14 de agosto de 1925.

<sup>167</sup> TEIXEIRA, 1928a, p. 7.

[...] o governo para executar a nova reforma, atendendo que a unificação do serviço escolar traria inevitavelmente aumento de despesa, não recebeu elevar de 2.588:402\$015, despesa de 1924, e de 2.629:616\$334, despesa de 1925, a 6.185:055\$323 despesa com o ensino em 1926. Desses 6.185:055\$323, foram recolhidos pelas municipalidades 1.598:939\$115, sendo assim a despesa estadual de 4.586:116\$108. O aumento, portanto, se fez sensível. Em 1927, a despesa orçada foi de 8.410:480\$082, sendo a despesa realizada de 7.690:728\$370. Tendo sido recolhidos pelos Municípios em 1927 2.280:217\$832, a despesa estadual foi de 5.410:510\$438. Dahi se pode apurar que a despesa estadual com a Instrução Pública augmentou de 1924 para 1926, de 1.997:714\$000, e de 1926 para 1927, de 824:394\$430. O aumento geral de despesa entre o anno de 1924 e 1927 foi de 5.102:316\$355. A percentagem de aumento de despesa estadual no serviço de Instrução, foi pois, de 77% entre o anno de 1924 e 1926, e de 109% entre 1924 e 1927.

Com dados do relatório de 1928, a tabela e o gráfico correlato a seguir apresentam as despesas com instrução pública, desconsiderando repasses dos municípios e considerando despesas do estado com a educação no período 1924–7.

TABELA 3. Despesas com a instrução pública na Bahia, 1924–7

GESTÃO 1924–8	VALORES	AUMENTO	AUMENTO ANUAL
1924	(*) 2.588:402\$015	—	—
1925	2.629:616\$334	41.214:\$319	14%
1926	4.586:116\$108	1.956:499\$774	74%
1927	5.410:510\$438	(**) 824:394\$330	18%

\* A unidade monetária da época era o mil-réis; réis eram valores divisionários.<sup>168</sup>

\*\* Consta do relatório de Anísio de 1928 que o aumento das despesas em 1927, em relação a 1926, foi de 824:394\$430. Mas nossos cálculos encontraram 824:394\$330, apresentando, portanto, uma diferença de cem réis. FONTE: dados da pesquisa.<sup>169</sup>

<sup>168</sup> Em outubro de 1833, o mil-réis, então já popularmente adotado como unidade monetária, foi oficializado, através da lei 59, assinada no segundo império, pela Regência Trina, durante a menoridade de Pedro II. A lei reorganizou o sistema monetário. Mil-réis passou a designar a unidade monetária e réis os valores divisionários. Ficou conhecido, também, o conto de réis, que era o equivalente a 1 milhão de réis, ou mil mil-réis (Rs 1:000\$000 = 1 conto de réis = 1000 mil-réis = 1 milhão de réis). A notação Rs era mais uma abreviação de réis do que um símbolo do padrão monetário. A unidade monetária mil-réis perdurou até 1942. O decreto-lei 4.791, de 5 de outubro, instituiu o cruzeiro como unidade monetária, com equivalência a um mil-réis. Também foi criado o centavo, correspondente à centésima parte do cruzeiro. Cf. o *website* do Banco Central do Brasil ([http://www.bcb.gov.br/Pre/PEF/PORT/publicacoes\\_DinheiroNoBrasil.pdf](http://www.bcb.gov.br/Pre/PEF/PORT/publicacoes_DinheiroNoBrasil.pdf)) e o *website* Moedas do Brasil (<http://www.moedasdobrasil.com.br/moedas/reformas.asp>).

<sup>169</sup> TEIXEIRA, 1928b, s. p.

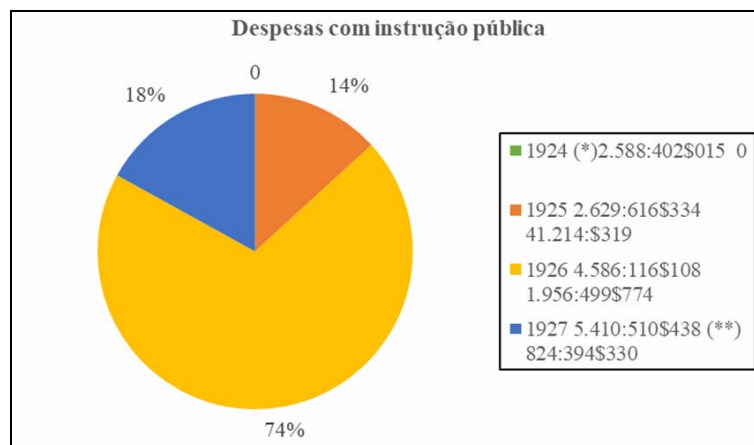


GRÁFICO 3. Despesas da Bahia com a instrução pública, 1924–7

A Tabela 4 e o Gráfico 4 apresentam a relação entre receita geral da Bahia e despesa com instrução pública no período 1924–7.

TABELA 4. Gastos da Bahia com instrução pública, 1924–7

ANOS	RECEITA GERAL	DESPESA	DESPESA ANTE A RECEITA
1924	56.816:275\$728	2.588:402\$015	4,55%
1925	54.289:147\$354	2.629:616\$334	4,84%
1926	50.257:587\$000	4.586:116\$108	9,12%
1927	63.853:999\$405	5.410:510\$438	8,47%

FONTE: dados da pesquisa<sup>170</sup>

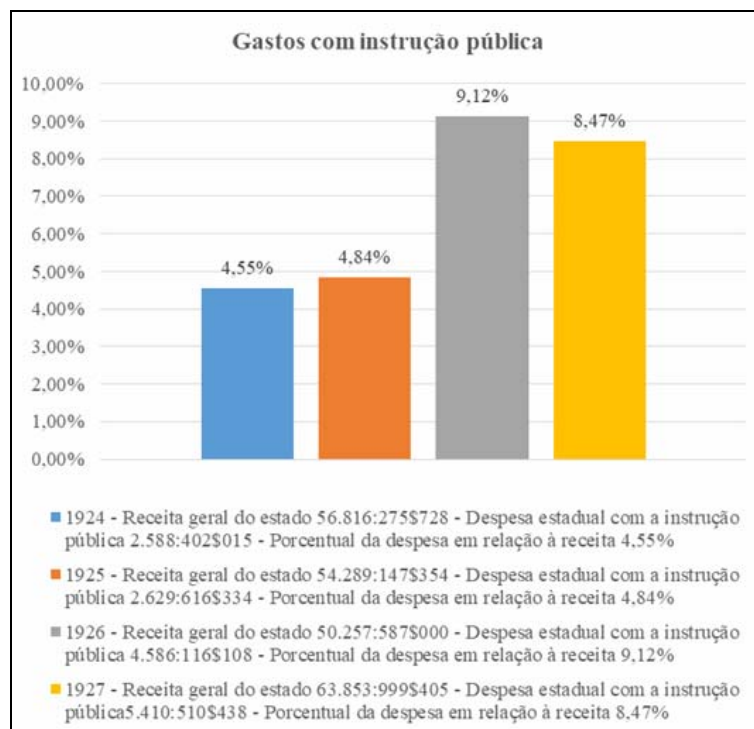


GRÁFICO 4. Gastos do governo da Bahia com instrução pública, 1924–7

<sup>170</sup> TEIXEIRA, 1928b, s. p.

Não comparamos montantes investidos naquele momento com os 25% presumidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96)<sup>171</sup> de modo a afirmar que o investimento do governo Góes Calmon na escolarização pública foi ou não expressivo. Mas se considerarmos afirmações de Anísio em seus escritos, em especial na exposição de motivos do relatório de 1928, parece que a reforma educacional contou com investimento importante em um ambiente político favorável ao governador. Como escreveu Anísio, ao assumir a Diretoria de Instrução Pública, em 1924, a situação que ele encontrou era grave — convém reiterar. No relatório, ele indicou as diferenças educacionais entre o sul e o norte, em especial no que se referia aos percentuais de acesso da população em idade escolar ao nível primário, ao afirmar que “[...] o Rio Grande do Sul [...] ministra educação primaria a 73% de sua população escolar; Paraná a 70%; Santa Catharina a 62%; São Paulo a 60%. [...] No Norte, é a Bahia com 20,54%; Pernambuco com 20% e finalmente, Maranhão com 8%”.<sup>172</sup>

Entendemos, assim, que a instrução pública na Bahia no início da gestão de Anísio baseava-se mais em uma preocupação com a leitura e as operações matemáticas básicas do que em instrução propriamente dita. Afinal, o volume maior de matrícula se concentrava nos dois primeiros anos do primário. Nas palavras de Anísio, “[...] a tendencia para diminuir esse exclusivo interesse da população pelos dois primeiros annos da escola primaria, isto é, para a simples aquisição dos instrumentos essenciaes da cultura — ler, escrever e contar — é muito lenta”.<sup>173</sup>

Além dos índices inexpressivos de ingresso no primário, havia outro problema: a falta de ambientes escolares e a precariedade das escolas em funcionamento. Eram instalações com aparato físico insuficiente para, no mínimo, alfabetizar. O ensino secundário era privilégio dos filhos de famílias abastadas e ministrado, sobretudo, pelas escolas particulares. Seus alunos aspiravam ao ensino superior, também privilégio dos mais afortunados materialmente. A situação da instrução pública baiana que Anísio encontrou tinha esse perfil em 1924.

A reforma na Bahia pode ser vista como circunstância privilegiada para que Anísio construísse sua identidade pessoal como educador. Tal experiência o projetou no estado e no país. Influenciada pelas ideias dele, a reforma traduziu a completude de seu pensamento sistêmico sobre educação. Com vistas ao ensino geral e à formação completa, presumiu o

---

<sup>171</sup> O art. 69 da LDBEN prescreveu que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”. Cf. BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>172</sup> TEIXEIRA, 1928b, s. p.

<sup>173</sup> TEIXEIRA, 1928b, s. p.

ensino infantil, primário, secundário, normal, profissional e superior. Mesmo com as deficiências, a exemplo da infrequência e reprovação, consideramos que, em função do apoio do governador Góes Calmon, Anísio fez uma revolução em quatro anos.

Em 1928, Vital Soares<sup>174</sup> sucedeu Góes Calmon, cujo fim de governo coincidiu com a segunda viagem de Anísio aos Estados Unidos para estudar na Universidade de Columbia. Em 1929, após dez meses de estada, ele retornou com novas ideias e passa a adotar, sistematicamente, os princípios e ideais da escola nova. Amigo de Anísio e admirador de seu trabalho, Vital Soares o convidou a permanecer no cargo de diretor de Instrução. Como aponta Lima, Anísio não estava satisfeito com o que havia sido feito. Foi um ponto de partida. Havia muito a fazer, e sua expectativa era que a administração sucessiva à de Góes Calmon continuasse com uma instrumentação mais agressiva e mais abrangente das camadas da população de um ponto de vista orgânico.<sup>175</sup> Para ele, seria preciso “reformular a reforma”, após verificar problemas no sistema que ele se propôs a desenvolver em 1924. Como diz Viana Filho, “humilde” e preservando a “verdade acima de tudo”, Anísio “[...] não ocultou as falhas observadas na reforma de que fora o responsável. Chegara a hora de aperfeiçoá-la”; assim, ele formulou o plano para “Reorganização progressiva do sistema educacional baiano” e o apresentou ao novo governador. Sua expectativa era deflagrar novo ímpeto na política educacional, pois entendia que “[...] projeto educacional significa orientação e rumo a exigir métodos de ação apropriados”.<sup>176</sup>

Também Nagle relata que Anísio percebeu equívocos em sua administração e se dispôs a corrigi-los, promovendo uma “reforma da reforma”, ou seja, reorganização da instrução pública na Bahia.

---

<sup>174</sup> O baiano Vital Henrique Batista Soares nasceu no dia 3 de novembro de 1874 e faleceu em Salvador, no dia 19 de abril de 1933, aos 58 anos. Foi deputado federal pela Bahia no período 1926–7 e governador no período 1928–30. Concluiu o curso de Direito em 1898. Ingressou na política em 1908, quando foi eleito para o Conselho Municipal de Salvador. Foi partidário de Rui Barbosa, e sua atuação na Campanha Civilista, na sucessão presidencial de 1910, valeu-lhe o ostracismo político. Ao término do seu mandato, em 1911, tentou a reeleição, mas não teve sucesso. Candidatou-se a deputado federal em 1915 e a deputado estadual em 1919, mas não foi eleito. Foi convidado por Francisco Marques de Góes Calmon a integrar sua equipe do escritório de advocacia. Em 1917, a convite deste, ingressou na diretoria do Banco Econômico da Bahia. Em 1925 foi eleito para o Senado estadual, onde exerceu a função de líder da maioria; no ano seguinte renunciou para ocupar a vaga de deputado federal aberta com a morte de Álvaro Cova. Foi eleito governador para o quadriênio 1928–32. Permaneceu no cargo até agosto de 1930, quando se candidatou à vice-presidência da República na chapa de Júlio Prestes, presidente do estado de São Paulo. A chapa Júlio Prestes–Vital Soares foi reconhecida vitoriosa pelo Congresso Nacional. Em outubro de 1930, contudo, o sistema político foi bruscamente alterado pela revolução que colocou Vargas no poder. Cf. SAMPAIO, Consuelo Novais. *Vital Soares*. Verbete biográfico.

<sup>175</sup> LIMA, 1978, p. 58.

<sup>176</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 78.

No final de sua administração, e depois da viagem de estudos que fez aos Estados Unidos, alteram-se suas ideias sobre a educação; nesse momento, adota sistematicamente os princípios do ideário escolanovista, de raízes deweyanas. Assim é que, em meados de 1929, formula o plano para a “Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano” que, sem dúvida, poderia ter sido uma das principais tentativas de remodelação da instrução pública na década de 1920. A falta de apoio para realizar o programa de educação traçado causou a demissão do diretor-geral da Instrução, em novembro de 1929.<sup>177</sup>

Na visão de Viana Filho, o governador eleito Vital Soares não se encontrava disposto a reacender as discussões sobre inovações propostas, por isso “[...] evitou agitar novamente as águas, repetindo os inevitáveis debates sobre as renovações de Anísio, que sentiu chegada a hora de recolher as velas”.<sup>178</sup> Muito da resistência opositora à reforma educacional derivava da vitaliciedade do magistério, eliminada por Anísio, o que feriu interesses pessoais de catedráticos baianos, como o abolicionista e professor Anselmo Luiz da Fonseca (1853–1929),<sup>179</sup> da Faculdade de Medicina.<sup>180</sup> Além disso, questões políticas com as quais Anísio se associava levaram a uma recepção pouco calorosa a suas sugestões. Tais circunstâncias foram o suficiente para sua resolução de se demitir do cargo de diretor-geral da Instrução. Havia uma campanha silenciosa contra ele. Pressionado por correligionários do Partido Republicano que o elegera e alegando dificuldades financeiras, o governador aceitou o pedido de demissão. Desse episódio, inferimos que os interesses político-eleitoreiros de uma elite oligárquica e conservadora se sobrepuseram aos ideais de um intelectual liberal recém-chegado dos Estados Unidos.

Em 26 de novembro de 1929, Anísio foi nomeado professor da cadeira de Filosofia e História da Educação pela Escola Normal de Salvador,<sup>181</sup> reformada durante sua gestão. Era o início de sua vida como professor, logo após a publicação de *Aspectos americanos da*

---

<sup>177</sup> NAGLE, 2009, p. 275.

<sup>178</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 48–9.

<sup>179</sup> Cf. FONSECA, Luis Anselmo da. *A escravidão, o clero e o abolicionismo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1988, p. 576.

<sup>180</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 49.

<sup>181</sup> Em carta para Fernando de Azevedo datada de 26 de março de 1930, Anísio Teixeira fez referências ao concurso de pedagogia para a Escola Normal do Rio de Janeiro, que seria fundada naquele ano, por Azevedo, e à nomeação para a cadeira de Filosofia e História da Educação na escola Normal de Salvador. Disse ele: “É com muita pena que lhe venho dizer que as circunstâncias não me foram favoráveis, no meu empenho de ir fazer o concurso de Pedagogia para a grande Escola Normal que o meu eminente e querido amigo vai instalar, no Rio. Na minha vinda daí, em meados de fevereiro, quando contava sossegar para o trabalho mais meditado de minha tese, interesses de família escalaram-me, de novo, para uma viagem ao sertão, que se prolongou por 25 dias. Regressei em 12 de março, encontrando já aberta a Escola Normal [de Salvador] onde eu rejeito a cadeira de Filosofia e História da Educação. [...] tive assim que abandonar a ideia do concurso [para a Escola Normal do Rio de Janeiro, então Distrito Federal]”. Cf. VIDAL, Diana (Org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (1929–1971)*. São Paulo: IEB; CDAPH-IFAN; USF, 2000, p. 15–6.

*educação* (1928), obra que relata observações de viagens aos Estados Unidos e apresenta, de modo sistematizado, as ideias de Dewey. Além disso, ele se despede, de vez, das aspirações jesuíticas para assumir um compromisso com a educação brasileira, mas com atenção permanente a acontecimentos econômicos, educacionais e sociais de outros países.

No final dos anos 20, início da década de 30, convém lembrar, o modelo político republicano se assentava na descentralização política, regulamentada pela Constituição de 1891. Ensino superior e secundário eram responsabilidade da União; o primário, dos estados e municípios. Afirmar a República significava romper com o passado monárquico para fazer surgir uma nação progressista, como algumas nações europeias. Esse ideal ficou aquém da concretização. Até meados do século XX, uma parcela expressiva da população era analfabeta, e isso manchava a imagem de uma nação que queria se tornar moderna e civilizada. O analfabetismo era a vergonha do século. Para acabar com esse estigma exigia — ou seja, para o Brasil se juntar ao grupo de países desenvolvidos —, a escola era necessária e imprescindível. Era o paradigma da modernidade.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE<sup>182</sup> apontam que a imigração elevou a taxa de crescimento da população nos anos 20 em 2,91%, maior do que na década anterior, cujo aumento foi 1,98%. Uma vez que no decênio de 20, segundo Lourenço Filho,<sup>183</sup> a taxa de analfabetismo chegava à casa de 65%, cabia mais aos estados e municípios enfrentar o problema educacional. Convém detalhar as taxas médias geométricas de crescimento anual da população e de densidade demográfica, urbanização e alfabetização no período 1924–64 — recorte temporal da pesquisa histórica aqui descrita. Esses dados ajudam a compreender o contexto social em que Anísio pretendia desenvolver e implantar a sua proposta educacional. O IBGE<sup>184</sup> informa que a taxa média geométrica de crescimento anual da população:<sup>185</sup> anos: 1910 — 1,98%; 1920 — 2,91%; 1940 — 1,49%; 1950 — 2,39%; 1960

---

<sup>182</sup> Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD106&t=taxa-media-geométrica-crescimento-anual-populacao>>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>183</sup> LOURENÇO FILHO, 1965.

<sup>184</sup> Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD106&t=taxa-media-geométrica-crescimento-anual-populacao>>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>185</sup> Taxa média geométrica de crescimento anual da população é a média de incremento anual em dado espaço geográfico e dado período. Indica o ritmo de crescimento da população. É influenciada pela natalidade, mortalidade e migração. As estimativas seguem o método geométrico. Noutras palavras, obter a taxa de crescimento ( $r$ ) requer subtrair 1 da raiz enésima do quociente entre a população final ( $P_t$ ) e a população no começo do período considerado ( $P_0$ ), multiplicando-se o resultado por 100. “ $N$ ” é igual ao número de anos no período. Cf. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA. Consultas — qualificação de indicadores. *Taxa de crescimento da população* (taxa média geométrica de crescimento anual da população — 2000 a 2010 — em %). Disponível em: <[http://geo.dieese.org.br/supprof/indicadores/indicador\\_02.php](http://geo.dieese.org.br/supprof/indicadores/indicador_02.php)>. Acesso em: 8 jun 2017

— 2,99%.<sup>186</sup> Como se lê, na década de 20 houve crescimento maior que na anterior em virtude da imigração, fenômeno que alterou o mercado de trabalho ao introduzir um perfil na força trabalhista com atributos de mais qualificação que a mão de obra cativa. A taxa de crescimento reduz nos anos 40 e cresce nas duas décadas seguintes, quando o país entra, de vez, na industrialização de grande porte (TAB. 5; GRÁF. 5).

TABELA 5. Média geométrica de crescimento anual da população no Brasil, 1890–1960

PERÍODO	POPULAÇÃO TOTAL	MÉDIA GEOMÉTRICA DE CRESCIMENTO
1900	17.438.434	1,98%
1920	30.635.605	2,91%
1940	41.236.315	1,49%
1950	51.944.397	2,39%
1960	70.992.343	2,99%

FONTE: dados da pesquisa<sup>187</sup>

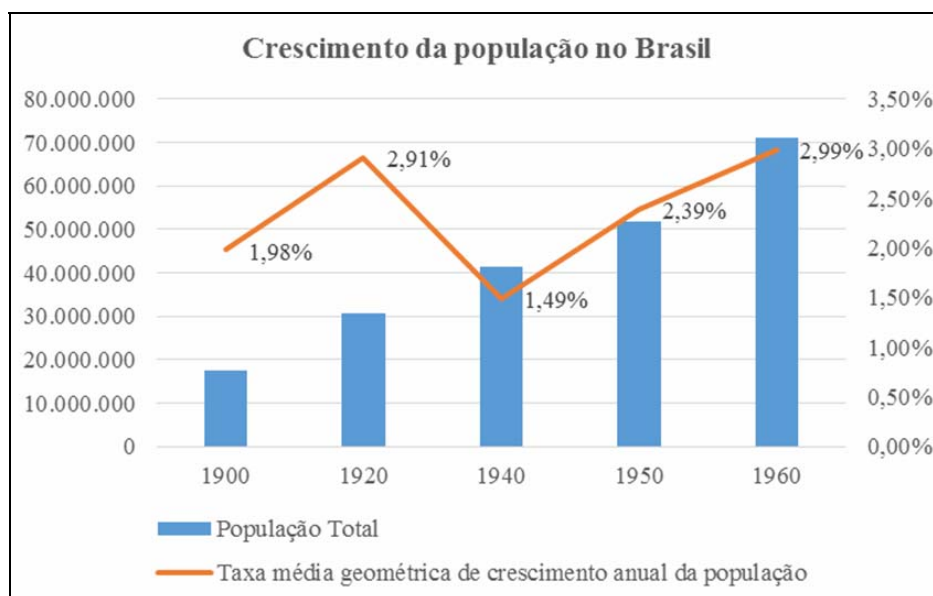


GRÁFICO 5. Taxa média de crescimento anual da população segundo o censo (1900–60)

<sup>186</sup> O intervalo de vinte anos nos três primeiros censos demográficos do século XX mudou para dez anos a partir de 1940 até os anos 60. O recenseamento da década de 20 foi realizado pela diretoria geral de estatística do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; o de 40, pelo IBGE, criado em 1938.

<sup>187</sup> DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento do Brasil 1872–1920*. 1930; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 1940–2010*. Dados extraídos de *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no *Anuário Estatístico do Brasil 1994*. vol.54, 1994. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD106&t=taxa-media-geometrica-crecimento-anual-populacao>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

Os processos de industrialização e urbanização movimentaram o processo de imigração, assim como de migração oriunda de estados mais pobres, que rumaram para cidades maiores em busca de trabalho e condições de vida mais dignas. O novo modelo industrial precisava desse contingente para servir de mão de obra. Mas era necessário equilibrar a situação, pois havia quem visse esses grupos sociais, cada vez mais numerosos, como “ameaças” à vida cotidiana na cidade. Os letrados diziam que deviam se adaptar aos costumes e ritmos das cidades e espaços sociais que iriam compartilhar nessa nova configuração espacial das cidades de grande porte. Assim, no decênio de 20, estabelecia-se uma nova lógica social no país.

Ressalta-se que nos censos demográficos de 1900 e 1920 a única informação sobre educação era a resposta à pergunta se sabia ler e escrever. Quem respondia não e que não sabia sequer escrever o próprio nome era considerado analfabeto. Ainda que limitado esse sentido censitário,<sup>188</sup> a quantificação oferecida pelos censos representou o início do processo de escolarização.

Em 1920, após vinte anos do censo anterior, a população era de 30,6 milhões, enquanto a taxa de analfabetismo chegou a quase 65%. Os dados dos censos<sup>189</sup> permitem inferir que as taxas de analfabetismo pouco alteraram de 1900 a 1920 — permaneceram em torno de 65% — e que mais da metade da população com idade de 15 anos ou mais não tinha acesso ao primário nos dois primeiros decênios do século XX. Compreendemos que a sociedade empreendeu esforços para diminuir o número de analfabetos, inclusive com ajuda da elite (senhores de posses); mas convém dizer que a permanência dos “coronéis latifundiários” como donos do poder<sup>190</sup> dependia da escolarização, mínima, para ser usada como passaporte válido ao voto.

Esse contexto educacional circundou a trajetória de Anísio como intelectual ao assumir a Inspeção Geral do Ensino da Bahia. Ele estava convicto de que seria necessária

---

<sup>188</sup> Segundo a UNESCO, o conceito de analfabetismo é amplo. No plano educativo, é um conjunto de fatores econômicos, políticos, sociais, psicológicos e culturais, “[...] que haja excluído da evolução ambiente grupos inteiros” — cf. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) *L’Alphabétisation au service du développement*, Paris, julho de 1965, p. 10.

<sup>189</sup> Em julho de 1934, foi criado o Instituto Nacional de Estatística, instalado em 1936, com a criação do Conselho Nacional de Estatística, cujo fim era a coordenação nacional de atividades oficiais afins. A mudança de nome para Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aconteceu em 1938, quando foi composto pelo conselho de estatística e o recém-criado Conselho Nacional de Geografia. Até 1967, o IBGE funcionou como autarquia subordinada à presidência da República. Daí em diante se transformou em fundação. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [Era Vargas: dos anos 20 a 1945]. Verbete.

<sup>190</sup> Cf. *Os donos do poder — formação do patronato político brasileiro*, de Raymundo Faoro, e *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*, de Victor Nunes Leal.

uma cruzada contra o analfabetismo, daí que a educação popular se tornou sua proposta de luta. Se aos governos a instrução pública era instrumento de legitimação do poder, ou seja, instrumento de capacitação para o voto visando à permanência da classe hegemônica no poder, para Anísio a expansão da escolaridade via educação popular era uma necessidade política e de participação social.

À luz do censo da década de 40, a população contava com 41,2 milhões de habitantes, com taxa de analfabetismo de 56,2%. Em vinte anos, a redução foi 8,7%. O censo de 1950 apontou uma população de 51,9 milhões de habitantes e taxa de analfabetismo de 50,7% na faixa etária 15 anos ou mais; o de 1960, 71 milhões, com taxa de analfabetismo de 39,5% na mesma faixa etária. Como se infere, o número de analfabetos diminuiu em 25,7% ante a taxa de 1900 e 1920 (início do recorte da pesquisa aqui descrita). Houve diminuição de 25,4%, conforme se lê na tabela e no gráfico a seguir.

TABELA 6. Alfabetizados e analfabetos do Brasil, faixa etária 15 anos ou mais, 1900–60

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	ALFABETIZADOS		ANALFABETOS		TOTAL
1900	17.438.434	6.044.161	34,66%	11.394.272	65,34%	100%
1920	30.635.605	10.740.843	35,06%	19.894.761	64,94%	100%
1940	41.236.315	18.053.258	43,78%	23.183.056	56,22%	100%
1950	51.944.397	25.613.782	49,31%	26.330.614	50,69%	100%
1960	70.992.343	42.964.565	60,52%	28.027.777	39,48%	100%

FONTE: dados da pesquisa<sup>191</sup>

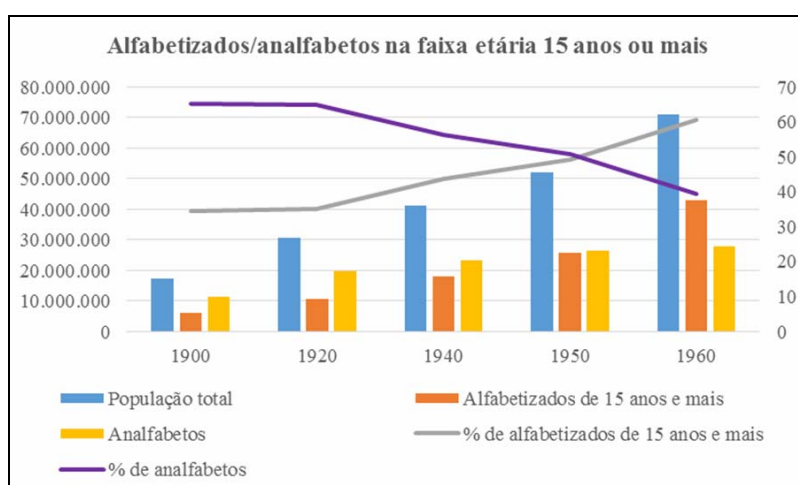


GRÁFICO 6. Alfabetizados e analfabetos do Brasil, faixa etária 15 anos ou mais, 1900–60

<sup>191</sup> Censos de 1920, 1940, 1950, 1960; LOURENÇO FILHO, 1965.

Considerar os dados censitários de 1900, 1920, 1940, 1950 e 1960, bem como os percentuais de analfabetismo em números inteiros, mostra que a década de 20, se comparada com a de 1900, não apresentou diminuição relevante no número de analfabetos; permaneceram em quase 65%. Os anos 40, se comparados com o decênio de 20, apresentaram recuo de 9%; ainda que tímido, entendemos que esse recuo foi resultado das reformas realizadas em vários estados, dos esforços do governo em introduzir o país na “moderna civilização” e dos trabalhos de intelectuais pioneiros da educação, em especial após o “Inquérito sobre a instrução pública em São Paulo” (1926) e o *Manifesto dos pioneiros da educação* (1932), ambos capitaneados por Fernando de Azevedo (saliente-se a participação de Anísio como signatário do manifesto; à época, ele era diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal). Os anos 50, se comparados com a década anterior, apresentaram recuo de 5%, porém em um intervalo de dez anos. Enfim, se comparados com o decênio de 60, apresentaram diminuição de 12% no número de analfabetos em um intervalo de dez anos. Esses dados permitem inferir que nessas duas décadas a luta contra o analfabetismo teve resultados mais positivos.

As taxas médias do analfabetismo de 1900 a 1960, mesmo com quedas, são impactantes e reveladoras. Por exemplo, até a década de 50, a quase “metade” da população com 15 anos de idade ou mais (50,69%) não sabia ler nem escrever. Não por acaso, houve participação de segmentos da sociedade (governos, intelectuais, sindicatos, igrejas, movimentos estudantis e outros) quanto a empreender esforços mais efetivos para abrandar o problema. Entendemos que, nos decênios de 50 e 60, houve eventos que influenciaram diretamente na escolarização da população, quais sejam: a urbanização e sua demanda por investimentos habitacionais e infraestruturais; a industrialização, que ganhou força nos anos 30; e a campanha nacional pró-escola pública, até a década de 60, quando foi promulgada a LDBEN (1961), após um processo de que participou ativamente Anísio, então secretário-geral da CAPES e diretor do INEP, cargos que ocupou de 1951 a 1964.

O problema da educação no período 1900–60 pode ser projetado segundo o raciocínio de Lourenço Filho: tomar os percentuais de analfabetismo em números inteiros e cotejá-los, na ordem dos censos, de dois em dois pode levar a resultados conjugados importantes.<sup>192</sup> A tabela a seguir apresenta a aplicação desse raciocínio.

---

<sup>192</sup> LOURENÇO FILHO, 1965, p. 252.

TABELA 7. Cotejamento das taxas de analfabetismo segundo a data de realização dos censos, 1900–60

CENSO	ANALFABETISMO	REDUÇÃO DO ANALFABETISMO
1900	65%	0%
1920	65%	
1920	65%	9%
1940	56%	
1940	56%	5%
1950	51%	
1950	51%	12%
1960	39%	

FONTE: dados da pesquisa<sup>193</sup>

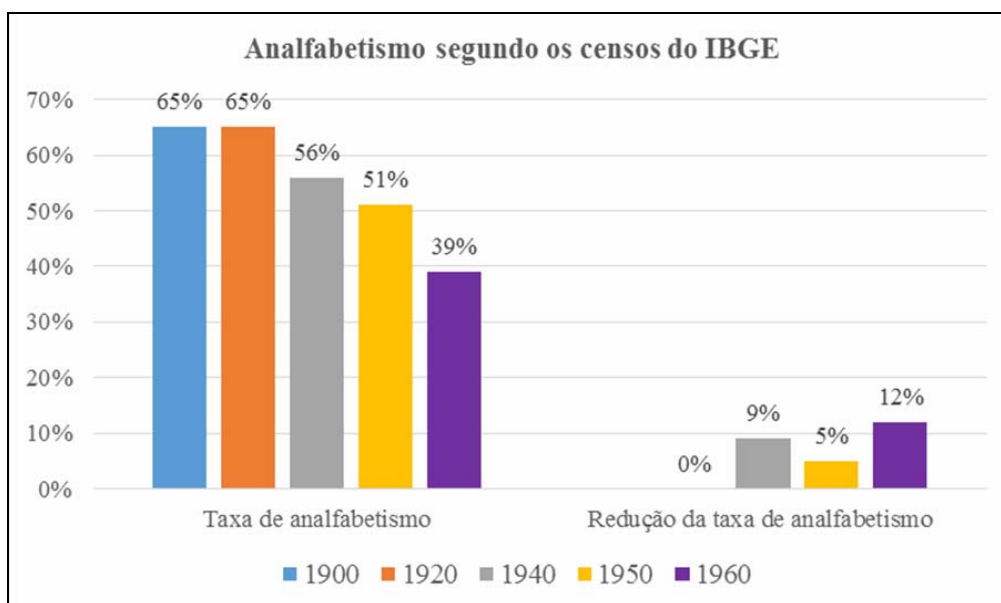


GRÁFICO 7. Taxas de analfabetismo segundo dados do censo do IBGE, 1900–60

Lourenço Filho alerta: intervalos desuniformes entre cada censo obrigam cotejar resultados “a prazos iguais”, ou seja, a cada “vinte anos”. Nesse caso, duas tendências de ordem geral se revelam. Nas palavras dele,

Nos primeiros vinte anos do século, a taxa de analfabetismo manteve-se praticamente a mesma: quer em 1900, quer em 1920, o censo mostrou que, em cada grupo de 100 pessoas nas idades de 15 anos e mais, 65 eram incapazes de ler e escrever; nos dois vintênios seguintes, a mesma taxa veio a declinar, a princípio lentamente, e mais rapidamente depois; com efeito, em 1940 ainda havia 56 pessoas analfabetas em cada grupo de cem, ao passo que em 1960 essa quota se reduzia a 39. A redução média, no primeiro dos períodos, deu-se à razão de meio ponto percentual ao ano, ao passo que no segundo operou-se à razão de 0,85, também ao ano.<sup>194</sup>

<sup>193</sup> *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 252, out./dez. 1965.

<sup>194</sup> LOURENÇO FILHO, 1965, p. 257.

Lourenço Filho constata que de 1950 a 1960 a “[...] quota de analfabetos se reduziu de 51% para 39%, com diferença de 12 pontos percentuais, ou quase tanto nos trinta anos anteriores”.<sup>195</sup> Outra variável que, em nosso entendimento, afetou diretamente a educação no período recortado para a pesquisa foi o crescimento da taxa de urbanização nacional. Não só uma parcela expressiva da população migrou do campo para a cidade, atraídos pela promessa de trabalho que o processo de industrialização suscitou; igualmente, várias capitais foram remodeladas com intenções de modernização (ou seja, de reforma) do cenário urbano e de formação de um perfil de cidadão. Como a taxa de urbanização foi incluída nas estatísticas do IBGE a partir do decênio de 40, apresentamos os dados dos censos de 1940, 50 e 60, cujos resultados, comparativamente, apontam crescimento do processo urbanizador. Em 1940, a taxa foi de 31,24%; em 1950, 36,16%; em 1960, 44,67%, ou seja, superior em 8,5% à da década anterior (TAB. 8; GRÁF. 8).

TABELA 8. Taxa de urbanização no Brasil referente, 1940–60

PERÍODO	TAXA DE URBANIZAÇÃO
1940	31,24%
1950	36,16%
1960	44,67%

FONTE: dados da pesquisa<sup>196</sup>

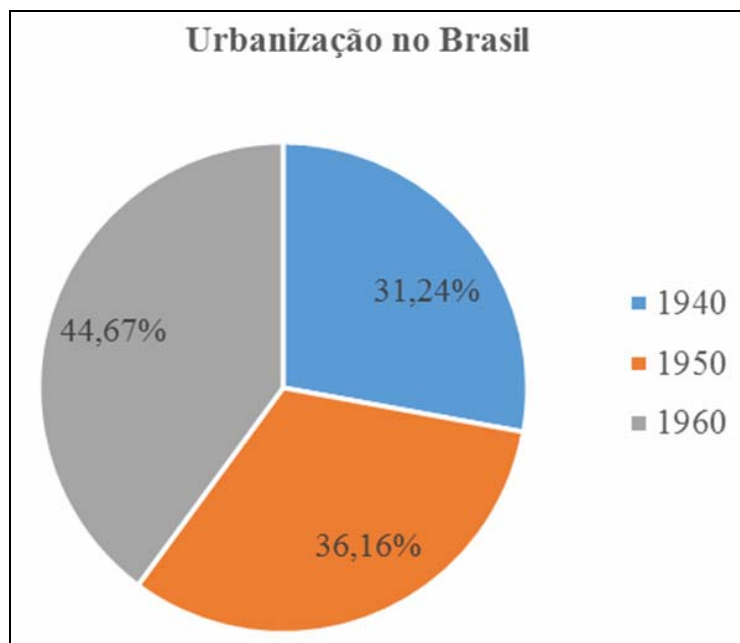


GRÁFICO 8. Taxas de urbanização no Brasil das décadas de 1940 a 60

<sup>195</sup> LOURENÇO FILHO, 1965, p. 252–3.

<sup>196</sup> IBGE, 2007.

Verifica-se que a intensificação do processo de urbanização e o crescimento demográfico foram acompanhados pela diminuição da taxa de analfabetismo. Esses dados se tornam relevantes se considerarmos que o país vivia um movimento intenso do processo de industrialização. Daí se infere: urbanização e industrialização influenciaram a escolarização.

Com o término do governo Vargas, em 1954, ganhou vulto o projeto desenvolvimentista que se consolida com a vitória de Juscelino Kubitschek nas eleições presidenciais de 1955. Ambos os governos fomentaram o processo de industrialização nacional, seja pela construção de rodovias, aeroportos, portos, usinas, seja pelo planejamento estratégico de Kubitschek ou pelo incremento da indústria de base e de produção de bens de capitais, fundamentais para a produção nacional e o crescimento da nação. Outros indicadores de alterações na configuração espacial e econômica da sociedade nos primeiros decênios do século XX são a demografia e a população residente nas várias regiões. A Tabela 9 indica que a partir do início daquele século até o decênio de 40 houve aumentos em torno de 1,4% (convém lembrar que os censos de 1900, 1920 e 1940 foram realizados com intervalos de vinte anos e que a partir de 50 passaram a ser decenais).

TABELA 9. Densidade demográfica no Brasil (hab./km<sup>2</sup>), 1900–60

PERÍODO	POPULAÇÃO TOTAL	DENSIDADE DEMOGRÁFICA
1900	17.438.434	2,05
1920	30.635.605	3,62
1940	41.236.315	4,88
1950	51.944.397	6,14
1960	70.119.071	8,34

FONTE: dados da pesquisa<sup>197</sup>

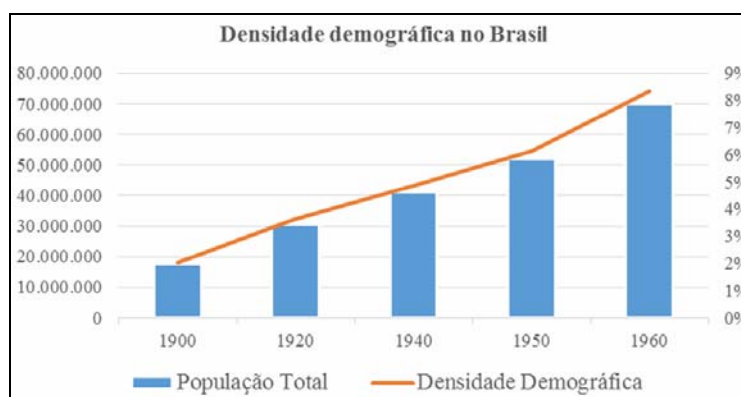


GRÁFICO 9. População no Brasil (hab./km<sup>2</sup>), 1900–60

<sup>197</sup> DIRECTORIA... 1930, IBGE, Censo 1940–2010; IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970; LOURENÇO FILHO, 1965, p. 250–72.

A medida da população residente<sup>198</sup> nas grandes regiões passou a ser realizada pelo IBGE na década de 40. Se comparadas as populações das cinco regiões segundo os dados do censo de 1940, 1950 e 1960, constata-se alteração na composição das regiões e aumento da concentração da população na região Sudeste, seguida pelo Nordeste e Sul. A migração para essas regiões era previsível e compreensível. No Sudeste e Nordeste no período destacado, estavam as taxas mais elevadas de emprego, escolaridade, moradia, transporte etc.

TABELA 10. Distribuição da população brasileira por grandes regiões, 1940–60

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO RESIDENCIAL				
		DISTRIBUIÇÃO REGIONAL (%)				
		<i>Centro-Oeste</i>	<i>Norte</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Sul</i>	<i>Sudeste</i>
1940	41.236.315	3,05	3,55	35	13,91	44,49
1950	51.944.397	3,34	3,55	34,6	15,09	43,41
1960	70.119.071	4,2	3,66	31,66	16,77	43,71

FONTE: dados da pesquisa<sup>199</sup>

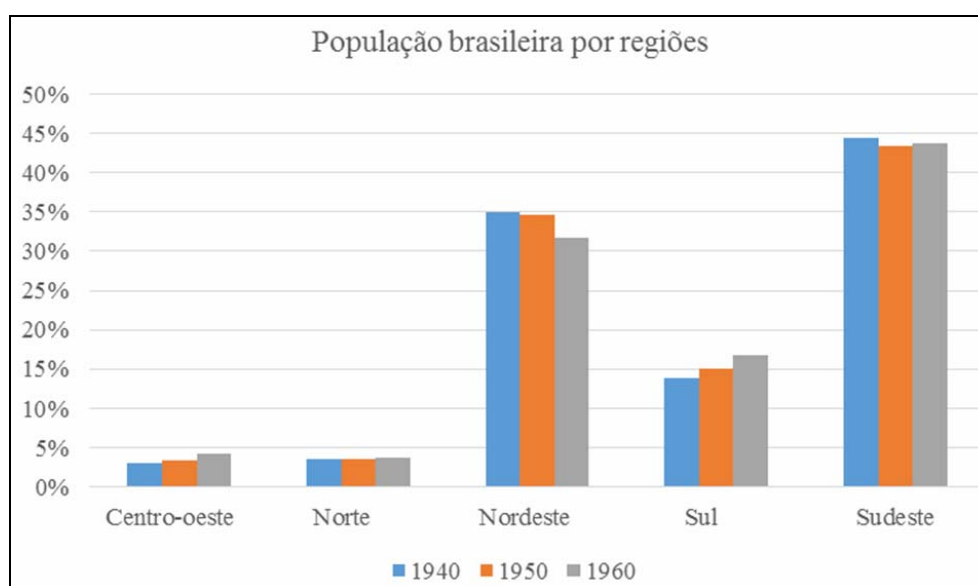


GRÁFICO 10. População do Brasil distribuída por regiões, 1940–60

Os setores político, econômico e social na Primeira República apresentaram particularidades.

Na política, o coronelismo formou a base da estrutura do poder, ou seja, o regime republicano não pôs fim ao sistema coronelista. Mais que isso, continua fortalecido com as oligarquias regionais e a política dos governadores. Como a Constituição prescrevia a

<sup>198</sup> Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). A população residente (censo demográfico 1940–91): população de direito, constituída pelos moradores presentes e moradores ausentes (por período não superior a 12 meses) na data do censo.

<sup>199</sup> DIRECTORIA... 1930, IBGE, 2007; LOURENÇO FILHO, 1965, p. 250-272; IBGE, 1970. Diversas tabelas.

alfabetização como condição ao exercício do direito de votar, as oligarquias viram na educação o instrumento para manobrar as massas, sobretudo as rurais, viabilizando a alfabetização, o aprender a ler e a escrever exigido para votar. Com o poder de mando dos coronéis<sup>200</sup> sobre as pessoas, em especial populações rurais, os cargos políticos e de direção eram ocupados por pessoas indicadas e apoiadas por eles. Candidatos diletos se perpetuavam nos cargos. Mesmo que houvesse processos eleitorais, a maioria era manipulada e fraudulenta.

Na economia, o café foi o protagonista, seja na produção ou na comercialização. Os anos 20 foram período de transição do sistema agrário-comercial ao urbano-industrial, ou seja, de mudança de um ciclo-chave da economia brasileira. A cultura do café leva o país de vez à industrialização, que inaugura o outro ciclo econômico central.

Na sociedade, destacaram-se transformações políticas e econômicas que impactaram diretamente nas questões sociais. É sabido que a política e a economia aceleram ou retardam as transformações sociais, uma vez que existia à época uma variedade de preceitos e orientações advindas da Igreja Católica, do poder dos coronéis e do sentimento de nacionalismo. Os impactos na feição das cidades e nas condições sociais e laborais contribuíram para que a República real se distanciasse cada vez mais da República ideal: aquela concebida segundo princípios positivistas no fim do império. Inflamado e contagiante do fim do período imperial, o espírito republicano se arrefeceu ao longo das primeiras décadas do novo regime, ou seja, acomodou-se às exigências político-sociais.

Na visão de Saviani, a despeito dos problemas advindos da República, em especial de sua primeira manifestação, não se pode negar que se reconheceram, após sua implantação, o analfabetismo e a educação popular como questão a entrar na pauta dos grandes problemas sociais, sobretudo em estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, então tidos como mais avançados economicamente.

[...] foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população.<sup>201</sup>

Entendemos que aconteceu certa “acomodação” de interesses do governo, das elites oligárquicas, dos intelectuais liberais, do clero e do povo para que se efetivasse, se não a República sonhada, ao menos a República possível então. Afinal, o fracasso do novo regime,

---

<sup>200</sup> Cf. LEAL, 1975.

<sup>201</sup> SAVIANI et al., 2004, p. 17–8.

além de piorar as condições de vida, traria mais inquietação política e fragilizaria o país em suas relações com nações desenvolvidas.

Assim, nos anos 20, ocorreram reformas educacionais em vários estados, quando o ideário da escola nova permeava o pensamento educacional. Buscavam soluções para problemas de ordem nacional — o analfabetismo —, tais como a qualificação do magistério, a universalização do primário, que poderiam melhorar a escolaridade da população. A fim de dar um parâmetro à reforma educacional na Bahia liderada por Anísio, convém entender, ainda que brevemente, as reformas realizadas em alguns estados. Respeitadas as diferenças regionais, encontramos pontos de convergências entre a proposta reformista de Anísio e as de outros estados. Por exemplo, preocupação com a formação docente, interesse na produção de material escolar e na conformação de práticas, desenvolvimento do ensino ativo, prático e educativo, dentre outras.

De acordo com Carvalho, essas várias reformas educacionais dos estados no decênio de 20 puseram em cena um programa modernizador cujas metas seriam controlar o êxodo migratório com a criação de escolas nos sertões e como o fortalecimento dos serviços escolares nos centros urbanos. Nas palavras dela,

[...] na realização desse programa, o lema não é mais a luta contra o analfabetismo. Reformar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política. [...] Tais estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos governos estaduais, que capitalizavam politicamente o apelo modernizador da intensa mobilização cívica em torno das campanhas de regeneração nacional pela educação.<sup>202</sup>

Feita no estado de São Paulo, na década de 20, a reforma Sampaio Dória foi a primeira republicana. Dória foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública em 1920, fim do governo de Altino Arantes, e responsável pelo primeiro recenseamento escolar do país e pela criação das delegacias de ensino — ainda ativas.<sup>203</sup> Ele considerava que “Governo democrático e ignorância do povo são duas coisas que se chocam, se repulsam, se destroem... Como um povo pode se organizar se não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar?”.<sup>204</sup> Segundo Martino, Dória via a alfabetização como o problema educacional mais grave. Suas ações incluíram criar as escolas de alfabetização, unificar as escolas normais antigas e sistematizar a prática pedagógica.

---

<sup>202</sup> CARVALHO, Marta M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 233.

<sup>203</sup> Cf. POPINIGIS, Fabiane. *Sampaio Dória*. Verbetes.

<sup>204</sup> Cf. DÓRIA, Sampaio. *Questões de ensino*, 1921.

Influenciado pelas teorias da chamada “Escola Nova”, Sampaio Dória procurava o equilíbrio na relação pedagógica. Sem considerar o aluno como um ser passivo, era contra, porém, deixá-lo à própria sorte. O professor não deve centralizar o ensino na própria pessoa, mas também não pode, sob pretexto de “deixar os alunos descobrirem tudo”, esquecer-se de dar aula. [...] A demonstração do professor deve acompanhar a dedução do aluno, sem que uma se sobreponha à outra.<sup>205</sup>

As mudanças estruturais no ensino em São Paulo foram prescritas pela lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920 — a qual propunha reformar a instrução pública — e pelo decreto 3.356, de 31 de maio de 1921 — que regulamentou a lei. O artigo 1º do decreto explicita que a instrução pública compreende

[...] a) o ensino primário, de dois annos, que será ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares; b) o ensino médio, de dois annos, que poderá ser ministrado em escolas reunidas e grupos escolares; c) o ensino complementar, de tres annos, que será ministrado em escolas complementares; d) o ensino profissional, que será ministrado em escolas profissionais; e) o ensino secundario especial, que será ministrado em gymnasios e escolas normaes; f) o ensino superior, que será ministrado nas academias e faculdades superiores.<sup>206</sup>

Sobre o tempo reduzido de ensino proposto pela reforma, Carvalho acredita que

A fórmula política de um ensino básico condensado em dois anos era, por isso, aposta pedagógica na eficácia do “método de intuição analítica”. Segundo essa aposta, dois anos de formação básica pareciam ser suficientes para que o aluno exercitasse as suas “faculdades perceptivas”, desenvolvendo a sua “capacidade de conhecer”. Estabelecida pelo Decreto 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925, a Reforma teve o curso de sua implantação alterado pela exoneração de Sampaio Dória em abril de 1921.<sup>207</sup>

Para essa autora, a “[...] fórmula de Sampaio Dória fracassa devido, principalmente, à sua curta permanência no posto de diretor da Instrução Pública”.<sup>208</sup> Para Bomeny, a “[...] Reforma Sampaio Dória passou à historiografia da educação como um desastre pedagógico [...]”, pois iniciou a obrigatoriedade do primário aos 9 anos de idade (e não mais aos 7) segundo o pressuposto de que concentrar o primário em um tempo curto era uma possibilidade de escolarizar

<sup>205</sup> Cf. MARTINO Luiz Mauro. *Antônio de Sampaio Dória*. Verbete biográfico.

<sup>206</sup> Cf. SÃO PAULO. *Lei n. 1.750*, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a instrução pública do estado; SÃO PAULO. *Decreto n. 3.356*, de 31 de maio de 1921.

<sup>207</sup> CARVALHO, 2000, p. 229.

<sup>208</sup> CARVALHO, 2000, p. 248.

a todos, ou seja, “democratizá-lo”.<sup>209</sup> A proposta era alfabetizar em massa com a redução do tempo do primário a dois anos e com duas horas-aula e meia diárias. Em nosso entendimento, tais medidas proporcionavam um ensino precário, do mero “ler, escrever e contar”.

Carneiro Leão (1887–1966)<sup>210</sup> foi outro intelectual e educador que se envolveu com a educação popular no período 1922–6, no Rio de Janeiro. Sua reforma foi uma das primeiras identificadas com o movimento da escola nova, segundo o qual a escola assumiria uma nova função social, contribuindo para a instauração política e o desenvolvimento econômico. Carneiro Leão participou da campanha em favor da educação popular e ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, no governo do presidente Arthur Bernardes, nesse momento, ele almejou fazer da instrução pública do Distrito Federal modelo para os estados. Tal qual Anísio, preocupava-se com a formação de professores, pois acreditava ser necessário dar à educação um cunho científico.

A reforma Carneiro Leão se baseava na instrução moral e cívica, na cientificidade e no ensino profissionalizante, além de se sustentar nos princípios da escola nova.<sup>211</sup> Uma das

<sup>209</sup> BOMENY, Helena. *Reformas educacionais*. Verbete.

<sup>210</sup> Antônio de Arruda Carneiro Leão nasceu em 1887, em Recife. Intelectual, advogado e jornalista, participou da campanha em favor da educação popular. Autor de livros, artigos, conferências, concluiu seus estudos (primário e secundário) em Recife, onde iniciou o curso de Direito. Publicou seu primeiro livro, *A educação*, em 1909. Nele, sugeria a difusão do ensino pelo Estado e apresentava ideias para a renovação escolar. Em 1911, concluiu o curso na Faculdade de Direito. Após a formatura, passou a exercer o magistério e o jornalismo. Entre 1915 e 1916, participou de conferências e discursos em vários estados, assumindo que estava em campanha a favor da educação popular. Como resultado de suas conferências, lançou, em 1917, *O Brasil e a educação popular*, defendendo a importância da educação popular para o país e a necessidade de uma nova educação voltada ao ensino prático e à formação para o trabalho e a cidadania. Em 1922, escreveu *Os deveres das novas gerações brasileiras*, texto publicado em livro em 1923. A reforma no Distrito Federal foi elaborada por Carneiro Leão quando ocupava o cargo de diretor-geral da Instrução Pública (nov. 1922–nov. 1926). Em 1924, ao lado de Heitor Lyra e outros educadores, fundou a ABE, permanecendo como seu presidente de 1924 a 1925. Escreveu, em 1926, “O ensino na capital do país”, descrevendo como foi a implementação da reforma. Em 1928, a convite do então governador Estácio Coimbra, elaborou a reforma de ensino de Pernambuco (1928–30), em sintonia com as reformas nos demais estados. Após a Revolução de 1930, voltou ao Rio de Janeiro, para se dedicar de novo à carreira de advogado e jornalista. Continuou a defender a causa educacional. Desenvolveu atividades em cargos diferentes. Lecionou na maior parte de sua vida. Recebeu convite para compor a Academia Brasileira de Letras, em 1945. Criou e dirigiu o Centro de Pesquisas Pedagógicas da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1951. Era membro do Instituto Histórico e Geográfico da cidade do Rio de Janeiro e de outras instituições e institutos. Faleceu em 1966, no Rio de Janeiro. Cf. SILVA, Josie Agatha Parrilha da. *Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX*. 131p. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá; SILVA, Josie Agatha Parrilha da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Carneiro Leão e a questão da educação superior*, s. d.; ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antônio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, M. L. A e outros (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil — da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 114–22.

<sup>211</sup> O escolanovismo se caracterizou como movimento pedagógico surgido na Inglaterra do século XIX, no contexto dos princípios da igualdade e da oportunidade para todos. A escola assume “[...] uma nova função social, tornando-se importante para a instauração política e o desenvolvimento econômico do país, devendo contribuir para o movimento de modernização que se propagava nas primeiras décadas do século XX” — cf. SILVA, 2006, s. p.; cf. SILVA; MACHADO, s. d.; cf. VIDAL, 2003; cf. PAULILO, A. L. A reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922–1926). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves,

propostas era acabar com a dicotomia de uma escola para ricos e uma para pobres. Sobre essa questão, eis o que diz Bomeny:<sup>212</sup>

[...] a dualidade do sistema educacional — uma escola básica fraca, destinada às classes populares e sob a responsabilidade dos municípios e dos estados, e um ensino secundário e superior destinado às elites, patrocinado pelo governo federal — foi um dos alvos de sua crítica. Assim também, a orientação literária e teórica do ensino. A sociedade urbano-industrial exigia novo tipo de formação não bacharelesca, mais voltada para o processo de industrialização e de urbanização que se acelerava no início do século XX.

Também o Ceará fez uma reforma da instrução públicas, coordenada pelo paulista Lourenço Filho,<sup>213</sup> no período 1922–3. Ao assumir a Diretoria da Instrução Pública desse estado,<sup>214</sup> ele encomendou um inquérito sobre a situação educacional. Na visão de Carvalho, Lourenço Filho

Promove o cadastramento dos recursos materiais e humanos disponíveis e persegue as causas da resistência das populações sertanejas aos bens culturais da escolarização. Sua estratégia de reforma privilegia promover uma mudança de mentalidade do professorado. [...] o cerne da nova mentalidade que pretendia implantar residia na compreensão de que a escola não mais devia limitar-se a ensinar a ler, escrever e a contar. O programa era simples: tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos spencianianos que propunham como objetivo a educação — física, intelectual e moral — adaptando-os ao meio cearense.<sup>215</sup>

A proposta de Lourenço Filho apresentou preocupação com a formação docente, o que permite afirmar que a falta de qualificação do professorado era problema comum de vários

ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920–1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2011.

<sup>212</sup> BOMENY (*Reformas educacionais*. Verbete).

<sup>213</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Faleceu em 1970. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde exerceria funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, ele dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935, foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Depois, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, Lourenço Filho organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, em 1944, lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Publicou, dentre outros trabalhos, *Introdução ao estudo da Escola Nova: tendências da educação brasileira*, em 1940. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Manuel Bergström Lourenço Filho*. Verbete biográfico.

<sup>214</sup> A semelhança de Sampaio Dória, em São Paulo, de Carneiro Leão no Rio de Janeiro, de Anísio Teixeira na Bahia, as reformas educacionais partiam da posse no cargo de diretor de Instrução Pública de cada estado, onde nasciam propostas reformistas e irradiavam ações de implementação.

<sup>215</sup> CARVALHO, 2000, p. 234.

estados e que a formação caracterizou uma pauta importante nas reformas. A lei 1.953,<sup>216</sup> de 2 de agosto de 1922, e o decreto 474, de 2 de janeiro de 1923 — ambos ancorados nos fundamentos da escola nova —, regularam a reforma no Ceará. A proposta de reforma marca uma ação mais efetiva do governo para melhorar o nível primário e o ensino Normal. A alteração do currículo da Escola Normal pretendia fazer da pedagogia uma disciplina que articulava avanços da psicologia experimental com os preceitos de Spencer<sup>217</sup> e metodologias específicas nas disciplinas novas. Assim, eram destacados: a educação do corpo e a harmonização do espírito por meio dos exercícios físicos; o desenho; os trabalhos manuais; os jogos e o escotismo, pois o objetivo central era uma educação física, intelectual, moral e cívica.

Em Pernambuco, a reforma foi coordenada por Carneiro Leão<sup>218</sup> entre 1928 e 1930 e fundamentada no ato 1.239,<sup>219</sup> de 27/12/1928, do governador Estácio Coimbra. Essa reforma estabeleceu regras para o Normal e o primário, com ênfase na qualificação dos professores. Embasava-se em princípios da escola nova e nas demais reformas; ou seja, pretendia cumprir as exigências de uma nova sociedade industrial e urbana num contexto de modernização. Como as demais reformas, a de Pernambuco preconizava uma instrução cívica e profissionalizante. De acordo com Araújo, entre os elementos presentes na reforma capitaneada por Carneiro Leão, destacam-se “[...] a racionalidade, [...] o cientificismo do ensino, [...] o controle exercido em todos os níveis do sistema escolar. [...] Mas o ponto central, o núcleo da reforma localiza-se na qualificação profissional, em função da qual gravitam todos os outros”.<sup>220</sup> Em função dos acontecimentos políticos e, em especial, da

---

<sup>216</sup> Cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. *Documentos de política educacional no Ceará: império e República*.

<sup>217</sup> Filósofo inglês, Herbert Spencer nasceu em 1820, na cidade de Derby. Faleceu em 1903, em Londres. Foi considerado um dos maiores representantes do positivismo na Inglaterra e fundador da teoria do darwinismo social — classes diferenciadas formariam a seleção natural da sociedade. Aplicou à sociologia ideias derivadas das ciências naturais, criando um sistema de pensamento influente. Suas conclusões o levaram a defender a primazia do indivíduo sobre a sociedade e o Estado, e a natureza como fonte da verdade, incluindo a verdade moral. Na educação, defendeu o ensino da ciência, mas não a interferência do Estado. Para ele, o objetivo maior da escola era construir o caráter. Filho de família metodista, ele foi educado num ambiente de tolerância religiosa, por seu pai e seu tio. A saúde frágil o impedia de ir regularmente a escolas. Após uma experiência como docente em 1837, começou sua reflexão sobre a educação que resultou no livro *Educação intelectual, moral e física*. Trabalhou na construção de estradas de ferro como engenheiro civil. Entre 1850 e 1890, produziu uma obra cujo conjunto denominou de “sistema de filosofia sintética”. Cf. MACHADO, Maria Cristina Gomes; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência de Herbert Spencer no pensamento educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Cianorte. *Anais...*. Cianorte: UEM, 2001, v. 1. p. 305–8.

<sup>218</sup> Com a experiência da reforma do Rio de Janeiro (1922–26), Carneiro Leão se dedicou, em 1928, à reforma da instrução pública de Pernambuco.

<sup>219</sup> Cf. CARVALHO, 2000; SILVA, 2006.

<sup>220</sup> ARAÚJO, C. A reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 19, p. 127, jan./abr. 2009

Revolução de 1930,<sup>221</sup> tal reforma foi interrompida, enquanto foram exonerados os professores de São Paulo que haviam ido para Pernambuco a fim de operacionalizá-la.

A reforma Francisco Campos,<sup>222</sup> em Minas Gerais, em 1927,<sup>223</sup> tinha como objetivo remodelar a escola e, igualmente, ancorou-se nos princípios da escola nova. Como secretário do Interior de Minas Gerais (governo Antônio Carlos Ribeiro de Andrade), Campos nomeou Mário Casassanta como inspetor-geral de Instrução Pública. Sua intenção foi buscar qualidade dando ênfase à qualificação docente, aos métodos, ao currículo, à concepção de atividade como trabalho educativo e à reestruturação do curso Normal. De acordo com Bomeny, a reforma Francisco Campos privilegiou o primário e a formação de professores.

Foram pontos de destaque a vinda de professores estrangeiros, a ida de professores mineiros ao estrangeiro, a criação de cursos de aperfeiçoamento e a utilização intensa da *Revista do Ensino*, que teve sua edição fortalecida, como instrumento de orientação e canal de comunicação com os professores de toda a rede de escolas públicas dos municípios. [...] A reforma tratou de todos os itens essenciais à reestruturação do ensino primário, desde o estabelecimento de disciplinas, definição de horários, preparação dos professores, até orientações de cumprimento disciplinar e de formação moral e cívica.<sup>224</sup>

<sup>221</sup> Cf. FAUSTO, 1994.

<sup>222</sup> Francisco Luiz da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá, MG, em 1891. Bacharelou-se em Direito, em 1914, pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, capital mineira. Em 1917, conquistou, em concurso, a cadeira de Direito Público Constitucional, sendo admitido como professor substituto em abril de 1918. Em 1919, iniciou sua carreira política, sendo eleito deputado estadual para a legislatura de 1919–22. Em 1921, foi incluído na relação de candidatos do Partido Republicano Mineiro a deputado federal. Eleito, tomou posse em abril, depois de renunciar ao mandato de deputado estadual, estreando na Câmara dos Deputados com discursos que se destacaram pela erudição. Reeleito em 1924, foi, em duas legislaturas, um defensor intransigente dos governos federais de Epitácio Pessoa (1919–22) e Artur Bernardes (1922–6), da preeminência do Poder Executivo nos marcos das instituições republicanas definidas em 1891 e da ordem estabelecida. Durante todo esse período, não deixou de exercer o magistério: em 1920 e 1921 lecionou Filosofia do Direito e Direito Público; em 1924, já deputado federal, assumiu a cátedra de Filosofia do Direito, exercendo-a intermitentemente até 1930. Em 1926, assumiu a Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais, cuja educação foi objeto de uma reforma arrojada proposta por ele. Em 1927, tornou-se ministro do Interior no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrade. A partir da Revolução de 1930, com a ascensão de Vargas, Campos assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, de onde partiu sua reforma do ensino secundário e universitário. Em 1935, ele substituiu Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesse período, consolidou-se como um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, aprofundando suas convicções antiliberais e passando a defender a ditadura como regime político mais apropriado à sociedade de massas. Faleceu em Belo Horizonte, no dia 1º de novembro de 1968. Escreveu *A doutrina da população* (1916), *Introdução crítica à filosofia do direito* (1918), *Opiniões e debates* (1921), *Pela civilização mineira* (1930), *Ciclo de Helena* (poesia, 1932), *Pareceres* (1ª e 2ª séries, 1933 e 1936, republicados com acréscimos em 1956, em dois volumes, sob o título *Direito constitucional*) *Educação e cultura* (coletânea, 1940), *O Estado nacional* (coletânea, 1940), *Antecipações à reforma política* (coletânea, 1940), *Atualidade de Dom Quixote* (ensaio, 1967) e *Francisco Campos, discursos parlamentares* (1979). Além de outros numerosos discursos parlamentares e oficiais, escreveu exposições de motivos, mensagens, pareceres e artigos sobre matéria jurídica não reunidos em livro. Cf. MALIN, Mauro. *Francisco Luis da Silva Campos*. Verbete biográfico.

<sup>223</sup> Cf. VIDAL, Diana; FÁRIA FILHO, Luciano M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31–50, jan./jun. 2002.

<sup>224</sup> BOMENY (*Reformas educacionais*. Verbete).

A proposta objetivava atingir, em especial, os professores que estavam em processo de formação inicial mediante modificações no currículo da escola Normal e com a criação de escolas de nível superior. Para docentes atuantes em sala de aula foram criados cursos de aperfeiçoamento — “cursos de aplicação” — a fim de ampliar a cultura profissional e, dessa forma, renovar de imediato as práticas docentes de modo a aumentar a qualidade do ensino em geral.<sup>225</sup>

Na reforma educacional do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 1928, destacou Fernando de Azevedo.<sup>226</sup> Chegou ao Rio em 1927, como educador reconhecido pela realização do “inquérito da instrução pública no estado de São Paulo”, em 1926,<sup>227</sup> De acordo com Araújo, “Embora o seu conteúdo estruture-se em torno de depoimentos sobre as questões educacionais do estado de São Paulo, em termos gerais, o conteúdo de tal inquérito compreende um amplo painel sobre a educação brasileira, desde a educação fundamental à

---

<sup>225</sup> Cf. BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927–1930). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves, ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920–1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2011; OLIVEIRA, Pâmela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)*. 2011. 130 fl. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia; CARVALHO, 2000.

<sup>226</sup> Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo. Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi expoente no movimento da escola nova e participou intensamente do processo de formação da universidade. Ao longo dos anos 20, dedicou-se ao magistério. Foi redator e crítico literário de *O Estado de S. Paulo* (1923–6), jornal onde publicou dois inquéritos que organizou e dirigiu em 1926: sobre a arquitetura colonial e sobre educação pública em São Paulo. Abordou problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, além de iniciar uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades. Foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926–30), quando projetou, defendeu e realizou a reforma de ensino em São Paulo; Fundou, em 1931, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a coleção “Biblioteca pedagógica brasileira”, de que faziam parte a série “Iniciação científica” e a coleção “Brasiliana”. Foi o redator e primeiro signatário do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (a reconstrução educacional no Brasil), em 1932, em que se lançaram as bases e diretrizes de uma nova política educacional. Foi diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo (1933), quando promoveu reformas, consubstanciadas no “Código de educação”; membro da comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934); presidente da ABE em 1938 e eleito presidente da VIII Conferência Mundial de Educação, que deveria se realizar no Rio de Janeiro. Foi diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941–2) e secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947). Eleito, no Congresso Mundial de Zurich (1950), vice-presidente da International Sociological Association (1950–3), foi membro correspondente da Comissão Internacional para uma *História do desenvolvimento científico e cultural da humanidade* (publicação da UNESCO) e fundador da Sociedade Brasileira de Sociologia, que presidiu desde a fundação (1935) até 1960. Atuou como diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, que ele instalou e organizou (1956–61) e como secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961). Em agosto de 1967, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, na sucessão de Antônio Carneiro Leão. O conjunto de suas obras destaca *Da educação física* (1920), *Novos caminhos e novos fins* (1934), *Sociologia educacional* (1940) e *A cultura brasileira* (1943). Faleceu em São Paulo, em 1974. Cf. DICIONÁRIO histórico biográfico brasileiro pós-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001; cf. *website* da Academia Brasileira de Letras: <<http://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>>.

<sup>227</sup> Cf. ARAÚJO, José Carlos S. Concepções de universidade e de educação superior no inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo (1874–1974). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, p. 73–102, 2008.

superior”.<sup>228</sup> A presença de Fernando de Azevedo e sua intervenção nos rumos do ensino carioca assume significado especial, ou seja, acirra a disputa entre intelectuais de São Paulo e do Rio de Janeiro. Como diz Carvalho,

Nos quadros da disputa oligárquica, especialmente acirrada nesses anos que precederam a Revolução de 1930, capitalizar o apelo modernizador da “causa educacional”, promovendo uma reforma de vulto na capital do país, era trunfo político considerável para o situacionismo. Por isso, abrir espaço na capital federal para a intervenção desses mediadores do ensino moderno que eram os profissionais da educação vindos de São Paulo, nos anos 1920, era iniciativa especialmente polêmica. Não tinha o Rio quadros técnicos necessários à Reforma da Instrução Pública? Não era São Paulo um dos principais focos de irradiação do poder das velhas oligarquias no cenário nacional?<sup>229</sup>

A reforma no Distrito Federal proposta por Fernando de Azevedo se efetivou via decreto 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e 2.940, de 22 de novembro de 1928.<sup>230</sup> Regulamentou-se o ensino técnico profissional, o primário e o Normal. Inspirada nas teorias de Émile Durkheim, na França, de Kerschensteiner, na Alemanha, e, sobretudo, de Dewey, nos Estados Unidos, a reforma objetivava alterar a fundo a instrução pública, defendia a implantação da “escola única” como “escola do trabalho”, redefinía programas do primário e tomava medidas de reformulação e integração do ensino técnico-profissional. Também incluiu plano de construções escolares e instituição do ensino técnico profissional, do primário e do Normal. Azevedo preconizava uma educação que preparasse o indivíduo para a vida social de seu tempo, no contexto de uma nova estrutura social e política.

A reforma se estendeu até 1930. Carvalho diz que “A contradição entre o apelo modernizador das reformas e a velha política a que ela servia atravessa todo o processo de implantação da Reforma. E se consumaria na demissão de Azevedo tão logo estivesse consumada a Revolução de 1930”.<sup>231</sup> A reforma de Azevedo, objetivando concretizar a escola única centrada no trabalho, fechou um ciclo da história das reformas da instrução pública.<sup>232</sup> Além dos estados citados, houve reformas em outros:<sup>233</sup> Rio Grande do Norte, no período 1927–8, com José Augusto Bezerra de Menezes; no Paraná, anos 1923–8, com Lysímaco Ferreira da Costa; no Espírito Santo, no período 1928–30, com Attilio Vivacqua. Excetuando-

---

<sup>228</sup> ARAUJO, 2008, p. 76.

<sup>229</sup> CARVALHO, 2000, p. 245–6.

<sup>230</sup> Cf. VIDAL; FARIA FILHO, 2002.

<sup>231</sup> CARVALHO, 2000, p. 244–6.

<sup>232</sup> CARVALHO, 2000, p. 247.

<sup>233</sup> Cf. MIGUEL; VIDAL; ARAÚJO, 2011.

se características particulares, as reformas atendiam aos apelos de modernização dos decênios de 1920 e 30 e se assentavam em princípios da escola nova. Não por acaso, dentre os educadores que lideraram esse movimento, Anísio Teixeira (reformador na Bahia) e Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (reformador em São Paulo) tiveram vínculos fortes a introdução e difusão do ideário da escola nova no Brasil.

#### **1.4 A guisa de síntese: renovação educacional para fins políticos**

Esta compreensão das reformas educacionais da primeira metade do século XX aponta um compromisso de intelectuais com a renovação da instrução pública. Contudo, suas ações constituíram focos. As reformas replicavam ideias umas das outras, mas não havia uma coerência absoluta que pudesse caracterizá-las como políticas orgânicas das elites governantes. Afinal, retratavam intenções e projetos de educadores e intelectuais. Daí o caráter fragmentário e descontínuo. Com isso, ficava no plano ideal o projeto de construção da identidade nacional com a criação de um sistema nacional de instrução pública no período abarcado por este estudo (1924–64), tal qual propôs o trabalho de Anísio Teixeira. Diferentemente, nas décadas de 20 e 30 a população urbana aumentou, assim como aumentaram suas demandas para suprir seus anseios de ascensão social, a exemplo das escolas. Políticos se viram obrigados a repensar na instrução pública — em especial a escolarização popular —, alçada à condição de bandeira da construção de um país moderno.

Educação e saúde entraram no rol dos debates dos projetos de reconstrução nacional. No desenvolvimento desses projetos, interferiram fatores econômicos, sociais e políticos, em maior ou menor intensidade. Assim, no período da Primeira República (1889–1930), movimentos políticos e manifestações culturais evidenciaram a instrução pública como plataforma de interesse e estratégia de influência política. Após a Revolução de 1930, a instrução pública se tornou área de política setorial, como sugerem a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, e o surgimento de sujeitos políticos nacionais preocupados com a questão educacional, ou seja, os “pioneiros da educação nova”, com a publicação do manifesto de 1932.

Nesse sentido, a história da República é marcada por projetos de reconstrução nacional que coexistiram e disputaram simpatia e anuência popular, além de legitimidade no Estado. Projetos que puseram em jogo interesses e convicções políticas, sociais e filosóficas de agentes e instituições envolvidos em disputas ideológicas. Como diz Xavier, “[...] a supervalorização ideológica do processo educacional acabaria reforçando a percepção do sistema escolar como um valioso recurso de poder, acirrando a disputa pelo controle do

sistema educacional”. Em última análise, “[...] a concorrência entre projetos alternativos de reconstrução nacional [...]” expressava o embate entre “linhas pedagógicas” diversas.<sup>234</sup>

Exemplificam essa ideia de “linhas pedagógicas” as iniciativas do educador baiano Anísio Teixeira, que surge em tal história como expoente intelectual e administrador de influência em questões políticas e educacionais desde os primeiros anos da década de 20 até sua morte, em 1971. Permeia, em especial, esse íterim sua participação na renovação educacional dos anos 20, sobretudo com a reforma na Bahia, no período 1924–7, descontinuada em razão de embates políticos derivados da mudança de mandato. Traduz, em especial, sua participação a proposta de um projeto nacional de educação popular pública, democrática, gratuita e obrigatória. Sustentam, em particular, sua proposta e primeira experiência de gestão educacional os princípios da filosofia de Dewey com ênfase na formação docente.<sup>235</sup>

---

<sup>234</sup> XAVIER, Libânia N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999, p. 37.

<sup>235</sup> A filosofia de educação de Anísio Teixeira se ancorava nos pressupostos da escola nova, conforme artigo publicado em 1930, no *Boletim da Associação Bahiana de Educação*: “Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional — preparatoria e suplementar — para a escola nova de educação integral. A escola é uma replica da sociedade a que ella serve. A escola tradicional era a replica da sociedade velha que estamos vendo desaparecer. É fácil desmontal-a e mostrar como todos os pressupostos em que ella se baseava foram alterados pela nova ordem de cousas e pelo novo espirito de nossa civilização. A escola nova não pretende, por sua vez, se apoiar sinão nesses factos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ella é a replica da sociedade renovada em que vivemos. Diante de tudo isto de que escolas precisamos nós? Conforme Kilpatrick, a escola que pode satisfazer as exigencias sociaes e pedagogicas que apontamos atraz, deve ser: 1 – Uma escola de vida e de experiencia para que sejam possiveis as verdadeiras condições do acto de aprender. 2 – Uma escola onde os alumnos são activos e onde os projectos formem a unidade typica do processo da apprendizagem. Só uma actividade querida e projectada pelos allumnos pode fazer da vida escolar uma vida que elles sintam que vale a pena viver. 3 – Uma escola onde os professores sympathisem com as crianças sabendo que só atravez da actividade progressiva dos alumnos podem elles se educar, isto é, *crescer*; e que saibam ainda que *crescer*; é ganhar cada vez melhores e mais adequados meios de realizar a propria personalidade dentro do meio social onde o alumno vive. [...] Para a nova escola, as *matérias* é a propria vida, distribuida por “centros de interesse ou projectos”. Estudo — é o esforço para resolver um problema ou executar um projecto. Ensinar — é guiar o alumno na sua actividade e dar-lhe os recursos que a experiencia humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”? *Boletim da Associação Bahiana de Educação*, Salvador, n. 1, 1930.

## II

### “Anísio lapidado pela América”: novas ideias para velhas realidades

*Lembrei-me de um livro sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procura-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos “Deweys” e “Kilpatricks”!*

— MONTEIRO LOBATO

**S** seja na vida ou na obra de Anísio Teixeira, a importância do mestrado em Artes na Universidade de Columbia, da filosofia pragmática de John Dewey e do modelo de educação dos Estados Unidos foi atestada não só por seus biógrafos,<sup>236</sup> mas ainda por ele mesmo. Em livros, artigos, depoimentos, discursos e cartas, ele revela seu fascínio pela vida nesse país.<sup>237</sup> A expressão “Anísio lapidado pela América” — de Monteiro Lobato<sup>238</sup> — representava para este o processo de transformação pelo qual aquele passara após experimentar a vida lá. Mais maduro e preparado, retornava ao Brasil com “novas” ideias para o “velho” problema da educação, em particular a instrução pública. Esse processo de lapidação incluía o início da constituição do filósofo em Anísio. Em seus estudos, ele conheceu a filosofia pragmática de Dewey e nela se inspirou para construir a *sua* filosofia educacional, ancorada em princípios como liberdade, democracia e indissociabilidade entre educação e experiência.

---

<sup>236</sup> Hermano Gouveia Neto escreveu *Anísio Teixeira: educador singular* (1973); Hermes Lima, *Anísio Teixeira: estadista da educação* (1978); e Luiz Viana Filho, *Anísio Teixeira: a polêmica da educação* (1990). A tese de doutoramento de Clarice Nunes resultou na obra *Anísio Teixeira: a poesia da ação* (2000). João Augusto de Lima Rocha escreveu *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil* (2002), dentre outros.

<sup>237</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio S. *Em marcha para a democracia*: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007b.

<sup>238</sup> Expressão cunhada por Monteiro Lobato ao se referir a Anísio após sua experiência nos Estados Unidos. Essa expressão foi registrada por ele em carta de apresentação de Anísio a Fernando de Azevedo, em junho de 1929. Cf. AZEVEDO, Fernando. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: AZEVEDO, Fernando (Org.) *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 60–92.

Com efeito, este capítulo apresenta uma análise da influência de Dewey: na formação intelectual e produção bibliográfica de Anísio; no embasamento de seus projetos educacionais; em sua participação na elaboração, divulgação e implantação dos princípios filosóficos do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932; em sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1931–5), onde, a convite do prefeito Pedro Ernesto, pôde desenvolver sua proposta conforme o manifesto e suas diretrizes filosóficas para práticas educacionais escolares; enfim, em sua concepção de universidade com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que concretizava um projeto antigo: ter uma instituição universitária voltada à pesquisa e “de fins culturais”. A proposta era reconstruir e inovar a educação, do nível elementar ao superior.

Em dezembro de 1935, Anísio se exonerou da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Então perseguido pela Igreja Católica e pelo governo militar, voluntariamente se afasta do campo da educação pública. Mesmo quando precisou, por contingência, afastar-se da vida pública, continuou presente no contexto educacional com a publicação e tradução de livros e a troca de cartas, em que estabeleceu uma interlocução sólida com amigos e educadores; fez-se lembrar até nos registros e nas lembranças de adversários.

## 2.1 Os Estados Unidos e a influência de Dewey

O arrebatamento de Anísio pelo modelo de educação nos Estados Unidos precedeu seu encontro com a filosofia de Dewey, no fim dos anos 20. Quando iniciou, na Bahia, em 1924, os trabalhos no campo educacional, ele já era leitor de *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*,<sup>239</sup> livro do belga Omer Buyse. Recebido de Góes Calmon — então governador da Bahia, convém lembrar —, a obra foi importante para constituí-lo como educador. Não só lhe permitiu ter contato com questões educacionais alheias a sua formação acadêmica, mas também lhe apresentou as propostas educacionais de Dewey. Após regulamentar a reforma na Bahia, em 1927, Anísio autorizou a tradução<sup>240</sup> da obra, que recebeu o título de *Métodos americanos de educação geral e técnica*, e sua distribuição em bibliotecas e escolas baianas, com orientação expressa aos professores para que usassem como guia das práticas de sala de aula.

---

<sup>239</sup> BUYSE, Omer. *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. Paris: Dunot & Pinat, 1908.

<sup>240</sup> BUYSE, Omer. *Métodos americanos de educação geral e técnica*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

Com efeito, vários pesquisadores comentaram o papel da obra de Omer Buyse na constituição do educador Anísio Teixeira. No dizer de Carvalho, na apresentação do livro às escolas em nome do governo da Bahia,

[...] Anísio Teixeira afirma o propósito do Governo de com ele “difundir os admiráveis métodos americanos de ensino elementar”. Com a tradução, o Governo esperava “concorrer para que se instalem aqueles processos tão úteis e eficientes, com as modificações que o meio exigir, na escola bahiana”. A tal ponto a obra traduzida lhe parecia completa que não acreditava necessário prefaciá-la. No seu entender, a Introdução escrita por Buyse analisava com tal “penetração, o espírito dos métodos americanos de educação”, que se tornavam dispensáveis palavras adicionais de esclarecimento em um Prefácio. As palavras de Buyse forneciam — complementava o reformador — “a chave para a perfeita inteligência dos processos pedagógicos americanos e prescindem de quaisquer complementos”.<sup>241</sup>

Para Schaeffer, a obra *Méthodes...* revelou a Anísio “[...] um modo de encarar a educação radicalmente oposto à concepção educacional por ele defendida e admirada no seu artigo ‘A propósito da escola única’”.<sup>242</sup> Schaeffer aponta ainda que

A leitura desse relato de Buyse teria ao que tudo indica, abalado as convicções pedagógicas de Anísio Teixeira por dois principais motivos: de um lado, lhe teria revelado um sistema de educação em pleno vigor e funcionamento e, o que é mais importante, em perfeita concatenação com a sociedade moderna a que servia; de outro lado, apontava esse sistema educacional vitorioso na América como a alternativa que se apresentava àquelas nações que quisessem organizar um sistema de ensino, livre de vícios e preconceitos notoriamente presentes nos sistemas europeus.<sup>243</sup>

Sobre a importância da obra de Buyse na formação intelectual e técnica de Anísio, Clarice Nunes mostra opinião diversa:

Não nos parece, como pretende Schaeffer [1988], que a leitura de Buysse [sic] tivesse tido tal impacto sobre Anísio a ponto de lhe abalar as convicções pedagógicas. Em nossa perspectiva, foi livro que se prestou, nesse momento, a uma preparação apressada e casuística que não permitia ainda entrever o significado que teria, para o próprio Anísio, sua experiência na gestão do ensino público na Bahia. Essa gestão constituiu espaço de manobra possível, no qual Anísio exercitou sua escolha profissional entre avanços, recuos e abandono de certas perspectivas.<sup>244</sup>

---

<sup>241</sup> CARVALHO, 1999, s. p. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

<sup>242</sup> SCHAEFFER, Maria Lúcia G. P. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1988, p. 2–3.

<sup>243</sup> SCHAEFFER, 1988, p. 18.

<sup>244</sup> NUNES, 2000a, p. 87.

Outra autora analisa a questão: Mirian Warde, para quem o livro de Buyse revelou a Anísio “[...] um sistema educacional que funcionou bem e em perfeita integração com a sociedade moderna; por essas razões era um sistema bem-sucedido”.<sup>245</sup> Dito de outro modo, o sucesso do sistema educacional depende da respectiva integração com a sociedade moderna. Warde esclarece ainda que

O livro havia lhe impressionado exatamente porque mostrou a ele uma sociedade vitoriosa do ponto de vista econômico e social, o que ameaçou a supremacia europeia e foi o fruto do espírito empreendedor norte-americano, resultado da educação familiar e escolar. Essa educação baseava-se na exigência de uma iniciativa e esforço pessoais. Resumidamente, a educação era a chave da prosperidade americana.<sup>246</sup>

Enfim, Carvalho salienta que a intimidade de Anísio com a obra de Buyse lhe proporcionaria referências importantes sobre o sistema educacional dos Estados Unidos antes de sua viagem a esse país e sobre os cursos universitários que faria lá.

Equipado com semelhantes referências sobre a escola norte-americana é que Anísio irá assistir aos cursos da Columbia University e visitar várias instituições educacionais. Terá os olhos aguçados para aspectos da escola americana que o livro de Buyse lhe apresentara. Entre eles, esse caráter de uma escola pública gratuita onde pobres e ricos eram vistos sentados nos mesmos bancos e onde trabalho manual e trabalho intelectual eram igualmente dignos e indissociáveis.<sup>247</sup>

Dadas essas opiniões, acreditamos que não seria incorreto afirmar que a leitura de Buyse calhou com a ruptura de Anísio com a tradição católica jesuítica e com o interesse em conhecer o modelo de vida e educação nos Estados Unidos. Como consequência, outra influência em seu processo de constituição intelectual foi o contato com a obra de Dewey, cuja leitura lhe dá acesso à filosofia pragmática, inspiração para o pensamento educacional de Anísio. O intelectual norte-americano se tornou, então, influência perene, de modo que o estudante baiano vai se distanciando cada vez mais dos princípios católicos jesuíticos que o guiaram no Brasil.

Convém reiterar que Anísio teve uma experiência internacional importante e anterior à sua viagem aos Estados Unidos. Como inspetor-geral do Ensino da Bahia (1924–8), ele iniciou seus estudos e suas viagens de observação da educação de outros países. Em 1925, em

---

<sup>245</sup> WARDE, 2005, p. 207.

<sup>246</sup> WARDE, 2005, p. 207.

<sup>247</sup> CARVALHO, 1999, s. p.

companhia de dom Augusto Álvaro da Silva, arcebispo primaz da Bahia, ele viajou para a Europa. De junho a setembro, procurou conhecer os sistemas educacionais da Bélgica, Itália e França.<sup>248</sup> Também participou de um evento católico promovido em Roma pelo Vaticano, pois a Igreja Católica, dirigida pelo então papa Pio XI, comemorava o Ano Santo da Pacificação e da Paz.<sup>249</sup> Sobre essa primeira viagem à Europa, Warde aponta que

Teixeira escreveu em seu diário que ele ficou cheio de dúvidas e voltou ao Brasil atormentado por uma enorme “crise espiritual”. A modernidade que ele havia visto em Paris o deixou profundamente chateado. Tudo naquela cidade parecia falso, artificialmente adicionado; as luzes artificiais da cidade escondem a escuridão espiritual pela qual o homem moderno foi submerso. Nem mesmo a visita ao Vaticano, a benção papal, acalmaram a sua alma: o esforço que a Igreja Católica estava fazendo para se atualizar parecia insuficiente para ele para encarar o que não era apenas uma crise pessoal, mas também, principalmente, a crise da espiritualidade do homem moderno.<sup>250</sup>

Ao comparar a Europa com os Estados Unidos, Anísio fazia uma alusão ao antigo e ao novo e reconhecia a supremacia do novo mundo — América do Norte — ante a Europa. Sua medida eram as evidências de progresso tecnológico e de formação de um homem novo. A Europa representava o declínio cultural, dada a falta de espaço, liberdade e novos ares — pensava Anísio. Em contrapartida, a “jovem América” se desenvolvia cheia de espaço, liberdade e riqueza.

[...] enquanto tudo no velho continente era obstáculo, dificuldade, impossibilidade para a revisão de velhos critérios mortos de civilização, nos Estados Unidos, uma política de amplo *laissez-faire* consentia que toda a transformação se realizasse em condições ineditamente adequadas. As forças novas operavam sozinhas, sem intromissão, nem sequer do Estado, lançando as formas novas em que a nova sociedade se ia plasmando. Esta, a primeira formidável vantagem da América sobre a Europa. É essa mesma vantagem, a vantagem de poder realizar a grande obra da libertação do homem e podê-la realizar rapidamente, quase facilmente, sem barreiras e vencer, sem batalhas a ganhar, em um ambiente de livre circulação, que leva à segunda vantagem:

---

<sup>248</sup> Em 1925, Anísio concedeu entrevista ao jornal baiano *A Tarde*, relatando impressões de sua recente viagem à Europa. Concentrou-se nas cidades intelectuais do mundo: Roma e Paris. Afirmou que a peregrinação dos servidores seculares da fé até Roma, que assistiu em 1925, representaria uma confortadora demonstração de força do apelo ao espírito, ao ideal e ao desinteresse, numa época de civilização material. Opõe-se àqueles viajantes que veem Paris como a cidade dos prazeres fáceis, destacando suas inteligências e o prestígio que seria então atribuído aos pensadores católicos, tais como Jacques Maritan, e, no âmbito da política, Charles Maurras. Ressalta que esses autores exerceriam forte influência sobre toda a mocidade intelectual ansiosa de se libertar das correntes do ceticismo, do racionalismo filosófico ou político. Cf. *A TARDE*. Paris é um filho espiritual de Roma. Entrevista com Anísio Teixeira. Salvador, BA, 30 de novembro de 1925.

<sup>249</sup> Cf. a obra de Paulo VI denominada *Gaudete in Domino e Evangelii Nuntiandi*” (algo como alegrai-vos no Senhor e anunciar o Evangelho), da editora Paulus

<sup>250</sup> WARDE, 2005, p. 207.

os julgamentos dos valores pelos resultados. [...] As ideias sofrem um único teste fundamental: vencem as que resultam.<sup>251</sup>

Entendemos que, do ponto de vista intelectual, as viagens aos Estados Unidos foram mais significativas: mudaram os rumos da vida de Anísio. Comissionada pelo governo baiano, a primeira viagem, em 1927, objetivou conhecer a estrutura educacional, métodos e instituições similares às que, por lei, deviam ser fundadas na Bahia. Sobre essa primeira viagem, Viana Filho relata a importância do conhecimento da realidade nos estudos e nas propostas de construção de um projeto educacional para o Brasil.

A bolsa foi providencial. Permitiu a Anísio incorporar-se aos que, na década de 20, pretenderam mudar a educação no Brasil. No Ceará surgira Lourenço Filho, pregando a Escola Nova. Em Pernambuco, Carneiro Leão batia-se pela Escola Única. Abgar Renault começara em Belo Horizonte. No Rio de Janeiro e em São Paulo Fernando de Azevedo lançava sementes de uma revolução educacional. Na Bahia, o governador Góes Calmon, inesperadamente, nomeou Anísio Teixeira, jovem de 23 anos, diretor-geral da Instrução. Foi um terremoto. Inquieto, ele mexeu em tudo. O país renovava-se. Em São Paulo, a Semana de Arte Moderna de 1922 prenunciou a Revolução de 1930, que abriu novos caminhos. Por eles passaria Anísio Teixeira.<sup>252</sup>

Na segunda viagem, em fins de 1928, teria como resultado mais notável o título de Master of Arts, concedido em 1929, pela faculdade Teacher's College,<sup>253</sup> da Universidade de Columbia, Nova Iorque, após dez meses de estudo. Anísio dedicou-se inteiramente aos estudos. De manhã, frequentava aulas com especialistas da área de formação de professores, da saúde e de relações internacionais; à tarde, permanecia nas bibliotecas, onde aprofundava as leituras e pesquisas. Ao mesmo tempo, por meio de cartas, acompanhava os trabalhos da Diretoria de Instrução Pública da Bahia.

Na universidade, Anísio teve seu primeiro contato com a filosofia de Dewey e Kilpatrick — este professor de Filosofia da Educação. O encontro com Dewey — convém reiterar — foi decisivo: influenciou sua produção bibliográfica e embasou suas proposições defendidas ao longo da vida. Em seu pensamento, encontrou arrimo para seus projetos de criar um sistema educacional para o Brasil. Segundo Viana Filho, na bagagem do mestre

---

<sup>251</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007c, p. 34. Ao se referir aos Estados Unidos, Anísio usava frequentemente o adjetivo jovem em oposição à Europa — o velho continente.

<sup>252</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 12.

<sup>253</sup> O original do diploma de Master of Arts (mestre em Artes), datado de 5 de junho de 1929, encontra no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 6.

recém-formado, “[...] não retornaria uma verdade revelada e eterna. Em seu lugar viria o livre exame e a inquebrantável vontade de pesquisar e rever na procura de uma verdade, que sabia transitória, e por isso mesmo incessantemente buscada e abandonada”.<sup>254</sup>

Cremos que Anísio não imaginava o poder daquela experiência. Além de marcá-lo decisivamente, proporcionaria um novo enraizamento, ou seja, o abandono — como citado — de suas crenças jesuíticas em nome de sua descoberta como estudioso e filósofo da educação. Em sua primeira estada nos Estados Unidos, ele escreveu um “diário de bordo”. De volta, produziu um relatório contando as experiências educacionais e fragmentos da história pessoal vivenciada. O texto versa ainda sobre o funcionamento de instituições escolares e ideias de Dewey. Em 1928, o texto foi republicado com o título de *Aspectos americanos da educação — anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*.<sup>255</sup> Mignot e Gondra indicam que esse “diário de bordo” é uma escrita de intimidade produzida por um dirigente do aparelho estatal em busca de referências para sua ação como homem no exercício de uma função pública. Como tal, registrou o significado de um ideário filosófico-educacional para Anísio. Uma medida estaria na forma mesma do texto: a frase de abertura e o primeiro substantivo que a compõe: John Dewey.

Nome próprio [o de Dewey] que representa um universo intelectual, uma assinatura, uma marca, um ponto de vista, uma forma de reflexão à qual Anísio presta homenagem, assumindo sua adesão e disposição em ampliar o auditório social deste autor. Para o intelectual baiano, o norte americano era a expressão do filósofo que mais agudamente traçara as teorias fundamentais da educação, não cabendo a nenhum outro um “lugar tão saliente na sistematização da teoria moderna de educação”.<sup>256</sup>

Esses autores atestam que o encantamento pela filosofia de Dewey não impediu Anísio de ler outros teóricos da educação moderna. Ele fez estudos úteis para compreender e fazer comparações com a teoria de Dewey. “Nesta direção, são as contribuições de Froebel, Hegel e Herbart que são debatidas, como forma de aparecer diferenças entre elas e as vantagens das formulações de Dewey”. Para Anísio, a diferença maior entre eles é que Dewey não via a educação como “preparo para a vida” porque era “a própria vida”. Daí que educar seria um

---

<sup>254</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 44.

<sup>255</sup> TEIXEIRA, 2006a.

<sup>256</sup> MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. A descoberta da América. In: NUNES, Clarice (Org.). *Aspectos americanos de educação & anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006, p. 11.

processo permanente de reconstrução da experiência. “[...] a única constância da vida moderna consiste em seu constante movimento” — diria ele.<sup>257</sup>

São frequentes as passagens no relatório com concepções de Dewey sobre educação como “processo de crescimento”, como “processo inteligente de vida”, como processo de “reconstrução e reorganização da experiência”, de modo a “[...] aumentar-lhe e ampliar-lhe o sentido e, assim, conseguir mais larga habilidade para dirigir o curso de subseqüentes novas experiências”.<sup>258</sup> Anísio afirmava sua concordância com o pensamento de Dewey ao ver a educação como processo permanente: “[...] reconstruímos a nossa experiência e perpetuamente nos ajustamos ao meio essencialmente móvel e dinâmico da vida humana. A estabilidade da educação, como a estabilidade da vida moderna, se mantém em constante movimento”.<sup>259</sup>

A leitura dessa obra de Anísio<sup>260</sup> permite afirmar seu fascínio pelos Estados Unidos já em sua primeira viagem, com a convivência com o povo, a frequência à universidade e a compreensão da estrutura educacional. Para ele, o espírito daquela civilização era extraordinário. Coexistiam prosperidade e idealismo assentados em uma tradição democrática sólida e uma renovação permanente. Tradição democrática que não só provia o “reparo do indivíduo [...] [com] oportunidades econômicas e educativas”, mas também o preparava para a “vida social”. Mais que uma “nova e precária prosperidade”, há um “novo idealismo” — diria Anísio. “Um idealismo robusto e sadio que pode confortar as inteligências mais inquietas de vida nobre e fina para a humanidade”.<sup>261</sup>

Impressionado com a concepção integradora da filosofia de Dewey, Anísio salientou que este foi o filósofo que conseguiu mostrar e esclarecer o engano existente nas teorias educacionais, baseadas nos dualismos de trabalho e lazer, prática e atividade intelectual, individualismo e associação, cultura e profissão. Ele entendia que nessa filosofia tais dicotomias não existiam, uma vez que a educação é, ao mesmo tempo, teoria e prática, trabalho e lazer, cultura e profissão, no movimento incessante da vida do homem e da vida social.<sup>262</sup> Em 1955, convidado a escrever um artigo sobre a teoria lógica de Dewey para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Anísio explicava que

---

<sup>257</sup> MIGNOT; GONDRA, 2006, p. 15.

<sup>258</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 47.

<sup>259</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 48.

<sup>260</sup> TEIXEIRA, 2006a.

<sup>261</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007c, p. 25; 27.

<sup>262</sup> TEIXEIRA, 2005a, p. 51

A filosofia, para John Dewey, é um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado, ameaçadas de outro modo de dissociação e estancamento, e o presente que flui, cada vez mais rápido e rico, para um futuro cada vez mais precipite e amplo, ou seja, entre o que já foi e o vir a ser, de modo a permitir e até assegurar integrações e reintegrações necessárias do velho no novo, já operante quando não ainda dominante — e isso, tudo isso, por meio de uma crítica pertinente e percuciente, que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundamentais da situação ou do momento histórico, no propósito, sempre, de formular (ou reformular) não tanto verdade como perspectivas, ou sejam, interpretações, valorizações e orientações que nos guiem a ventura da civilização e da própria vida.<sup>263</sup>

Nesse artigo, Anísio apontava que a lógica ou teoria do conhecimento de Dewey funda-se no exame do processo de adquirir o conhecimento. E como o homem adquire o conhecimento? Segundo ele, “Dewey não parte do conhecimento como um produto acabado, para indagar de sua validade ou se sua possibilidade, mas dos fatos crus da existência: que faz e como faz o homem para obter o conhecimento?”. Para Anísio, “Se for possível descrever a experiência humana do conhecimento, aí se deverão encontrar os elementos para uma teoria dessa experiência, isto é, a teoria da investigação, da busca do conhecimento, que seria a própria lógica, no seu objetivo último”.<sup>264</sup>

Ancorado na prescrição de Dewey — buscar o conhecimento somente pela investigação —, Anísio afirma que “[...] nenhuma instrução verdadeira se processa senão por intermédio do desenvolvimento de uma atividade, ou, para empregarmos uma palavra mais precisa, senão por intermédio da experiência”.<sup>265</sup> A ideia de experiência foi um aprendizado central da filosofia de Dewey. Tornou-se conceito recorrente em estudos e projetos de Anísio.<sup>266</sup> Ressaltamos, por exemplo, os princípios adotados no projeto original do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que indicava o ato de pensar, investigar e, experimentar como fases indispensáveis do processo do pensamento e do conhecimento. No dizer de Anísio,

---

<sup>263</sup> TEIXEIRA, Anísio S. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3–27, jan./mar. 1955, p. 3.

<sup>264</sup> TEIXEIRA, jan./mar. 1955, p. 4.

<sup>265</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 59.

<sup>266</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 61–2.

Só pela experiência podemos nós entrar em contato com os conhecimentos, só pela experiência podemos vir a pensar. Experiência é, em si, o ato de fazer alguma coisa e sofrer dessa coisa uma certa reação. É um processo ativo e passivo. A experiência é educativa quando nos leva à reflexão, a pensar. Pensamento é o discernimento da relação ou das relações entre o que experimentamos fazer e o que acontece em consequência disso. É essa a parte cognitiva da experiência, a interpretação do seu elemento inteligente. É isto que faz da experiência um processo de inquérito, de investigação, o que, por outro termo, quer dizer um processo de pensamento.

Consciente de que a efetivação da teoria de Dewey requeria atividade e experiência como condição *sine qua non* para o processo educacional, Anísio concluía que o aprender se associava com o “o valor dos conhecimentos” adquiridos em uma experiência, que “[...] está subordinado à sua utilização em novas experiências, em novos processos de pensamento”. Em suas palavras,

Na teoria da educação americana, pensar é o método de ensino inteligente. As crianças devem ser postas em contato com uma real situação de experiência, em cujo desenvolvimento lhes seja necessário pensar, refletir, raciocinar e, por esse modo, adquirir o conhecimento. O trabalho, na escola, não deve começar com o material já elaborado, em sua última forma científica e lógica, em aritmética, geografia etc, mas com uma situação empírica de real experiência e real problema, como as situações anteriores à escola. Os métodos eficientes em educação são aqueles que *dão alguma coisa a fazer*, e, como fazer demanda reflexão e observação, o resultado é alguma coisa aprendida.<sup>267</sup>

Vários autores e pesquisadores registram a importância de Dewey na vida e obra de Anísio. Alguns comentários se fazem importantes aqui, a exemplo do que disse Viana Filho: a empatia com Dewey foi imediata, era o que ele, inconscientemente, buscava, com sua inquietação característica, que não lhe permitia parar.<sup>268</sup> Do encontro com o pensador da educação, Anísio derivou a certeza de que a educação era essencial para construir uma sociedade mais democrática, com o respeito às individualidades e potencialidades de cada indivíduo. Indivíduo que é considerado integrante e participante ativo de todo o processo social.

---

<sup>267</sup> TEIXEIRA, 2006a, p. 61–2

<sup>268</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 37.

Como diz Lima, “Anísio chega católico aos Estados Unidos e de lá regressa liberto de qualquer crença revelada. A crise religiosa conheceu ali o seu epílogo”.<sup>269</sup> A vocação educacional sobrepôs a vocação religiosa, e a educação se tornou a causa de seu trabalho dali em diante. É esse Anísio “lapidado” que retorna com “[...] um programa de luta pela educação no Brasil”.<sup>270</sup>

Sobre a importância e influência da experiência em sua proposta de trabalho, Anísio fez um relato esclarecedor, em entrevista ao jornal *Diário de notícias da Bahia*, em 1952:

Fiz-me, bem ou mal, um educador. Além dos estudos intensivos que me impôs o cargo, fui à Europa e à América em viagem de observação e, depois, voltei à América para um curso regular na Columbia University. Neste terceiro ciclo, revivi um embate da adolescência, entre as duas filosofias que lutavam em meu espírito. Por volta de 1927, senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. Trouxe de meus cursos universitários não somente esta paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil.<sup>271</sup>

Vidal apresenta uma carta de Anísio a Fernando de Azevedo de 15 de fevereiro de 1960 que se refere à importância das viagens aos Estados Unidos, dos estudos na universidade e da descoberta de Dewey. Ele se refere ao encontro de um Anísio do qual desaparecera a crença numa fé revelada: “Tenho a impressão que foi nesse ano que me encontrei comigo mesmo. O ano de estudos na Columbia University, a descoberta de J. Dewey, a revisão (ou conversão?) filosófica, e as grandes amizades intelectuais – Lobato, Fernando, Lourenço, Afrânio e quantos e quantos outros...”.<sup>272</sup> Essa foi uma ocasião, dentre outras, em que Anísio confirmou explicitamente a influência do modelo de vida e educação dos Estados Unidos, assim como de Dewey, em sua obra e trajetória como educador e gestor educacional.

Em junho de 1929, Anísio retornou ao Brasil, entusiasmado e empolgado com o modelo de educação que havia conhecido. Na obra *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, ao escrever sobre o espírito da civilização dos Estados Unidos, ele revelou sua impressão:

<sup>269</sup> LIMA, 1978, p. 60–1.

<sup>270</sup> No prefácio da obra de Vianna e Fraiz, Alberto Venâncio Filho anota que “O ‘Anísio lapidado pela América’, eis a expressão feliz que bem retrata o que fora para Monteiro Lobato o seu impacto com a civilização norte-americana, assim como fora para Anísio” — cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 7–8.

<sup>271</sup> Entrevista concedida ao jornalista Odorico Tavares, do *Diário de Notícias da Bahia*, em 1952, intitulada “Hierarquia para os problemas da educação”. Cf. ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília: ed. Senado Federal, 2002, p. 195–206.

<sup>272</sup> VIDAL, 2000, p. 131–2.

Será preciso vir à América, conviver com o seu povo, freqüentar as suas universidades, para se descer um pouco mais ao fundo dessa civilização e lobrigar o espírito que a anima. E a primeira surpresa que aguarda esse visitante despreconcebido e sincero será a de perceber o lugar secundário que ocupa na mentalidade americana a imprevista prosperidade econômica que o país chegou a desfrutar. [...] Para o americano, porém, a sua obra tem sentido mais dilatado e vivaz. A sua Nação foi concebida em liberdade, na frase de Lincoln, e nela todos os homens haviam de ter direito à vida, à liberdade e à felicidade. [...] Um dia que se passe em uma cidade dos Estados Unidos, um dia em contato com a sua população no seu trabalho, nas suas refeições, nos seus prazeres — é bastante para fazer ver o visitante que a riqueza da América é um estímulo para o seu otimismo e para o seu progresso e não uma condição para a sua próxima decadência.<sup>273</sup>

É válido ressaltar que, a despeito das impressões favoráveis de Anísio Teixeira quanto à vida, à educação e ao governo nos Estados Unidos, as fontes da pesquisadas nada apontam sobre seus posicionamentos sobre racismo e movimento dos direitos civis dos negros de lá.

Consciente de que não existia nada perfeito e definitivo, de que tudo devia ser revisto e aprimorado, Anísio encontrava em Dewey o ponto de partida para elaborar um sistema educacional que se adequasse à realidade continental e assimétrica do Brasil. Pôde estudar a escola nos Estados Unidos, a “mais feliz escola do mundo” — diria ele. Por isso, desejava desenvolvê-la em seu país. Sua visão formativa via os professores como alguém que tinha de estudar para conhecer mais da vida, do mundo e da educação; o que, supostamente, melhoraria o ensino de crianças. Como disse Viana Filho, Anísio se preocupava com a infância e tinha respeito enorme pela alma infantil. Em suas palavras, conforme a transcrição de Viana Filho, recomendou aos professores:

Estudai constantemente essa alma tão fugidia e tão obscura, por vezes. Não julgueis nunca que a conheceis demais. As injustiças de incompreensão são as que mais doem. E quase nunca compreendemos as crianças. Queremos medi-las pelos nossos critérios. Queremos forçá-las aos nossos motivos. Mas nós estamos muito adiante na vida. E a criança se debate sozinha no caminho enquanto nós punimos a sua ignorância com a nossa irritação. Que as crianças que vos forem entregues nunca se sintam aterradas por esse isolamento, nem castigadas por não serem compreendidas. Embora simples, hoje tão claros e fáceis aos nossos olhos, tais conselhos significavam a profunda transformação da escola.<sup>274</sup>

---

<sup>273</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007b, p. 21–30. A citação encontra-se, também, no artigo de sua autoria “O espírito democrático da civilização americana”, escrito para a *Revista de Cultura Jurídica*, Bahia, n. 3, ano 1, 1929. Conforme assinalado, as obras de Anísio Teixeira foram reeditadas com o título de “Coleção Anísio Teixeira”, em 2007, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob organização da professora Clarice Nunes.

<sup>274</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 45.

As recomendações de Anísio se reportam diretamente à necessidade de transformar a escola brasileira. Em parte, conforme sua visão formativa, pelos princípios da escola nova e progressiva que preconizava; em parte, com os professores ampliando cada vez mais seus conhecimentos da alma infantil para que as crianças pudessem viver livres de incompreensão e a disciplina pudesse ser aceita e compreendida por todos.

No Brasil, a apropriação do pensamento e da filosofia educacional de Dewey é tributária da divulgação de suas obras em português, das quais Anísio traduziu muitas;<sup>275</sup> de referências em manuais pedagógicos; enfim, de relatos e discursos políticos nas reformas curriculares em vários estados. Segundo Silva, as obras eram lidas e citadas nos manuais pedagógicos das escolas normais entre 1930 e 1946; seu nome aparece em 44 títulos de manuais pedagógicos publicados entre 1930 e 1971.<sup>276</sup> Dewey é o autor mais citado: *Democracia e educação*, *Como pensamos* e *Vida e educação* estão entre os mais mencionados. Disso se infere que Anísio contribuiu em especial para que tal filosofia e tal pensamento educacionais repercutissem e produzissem admiradores e propagadores de seu pensamento filosófico em terras brasileiras.

Para Dewey, a educação deveria ser pensada como fenômeno social por meio do qual as gerações se perpetuam e transmitem seus conhecimentos e seus avanços às próximas gerações mais novas e vindouras. A escola deveria ser considerada como “[...] instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança”.<sup>277</sup> Daí que Anísio Teixeira via o aluno como alguém que não tinha condições de adquirir essa experiência espontaneamente; ela seria conquistada com estímulo e orientação docente.<sup>278</sup> Não por acaso é recorrente sua preocupação com a formação do professor.

Conceito basilar na filosofia de Dewey, a experiência se projeta no pensamento e nas ideias de Anísio. Como Santos indica,

---

<sup>275</sup> Traduções de Dewey feitas por Anísio: de *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (1916), em 1952, pela Companhia Editora Nacional, sob o título *Democracia e educação: breve tratado de filosofia da educação*; *Interest and effort in education* (1913), sob o título *Interesse e esforço*, publicada pela Melhoramentos em 1978; *The child and the curriculum* (1902), sob o título *A criança e o programa escolar*, publicado pela Melhoramentos, em 1978; *Experience and education* (1938), publicada em 1971, com o título *Experiência e educação*, pela Nacional.

<sup>276</sup> SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930–1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 6, p. 29–57, jul/dez. 2003.

<sup>277</sup> DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, p. 39.

<sup>278</sup> TEIXEIRA, 1977.

[...] o conceito de experiência para Dewey se refere ao conhecimento acumulado ao longo do tempo. A experiência não se limita ao ato no presente, mas também remonta ao que foi aprendido no passado e se reporta ao futuro para se aprimorar a inteligência quando existe algum problema. O ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo. É um ser vivo que está em seu ambiente, sente a repercussão, reage com a lógica e busca conseguir os meios para se adaptar. Nas obras “*Experiencia y Educación*” (1958) e “*A arte como experiência*” (1980) Dewey reitera que o ponto central da educação não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações entre eles: a experiência significa integração. As ideias e os fatos não existem fora da experiência.<sup>279</sup>

De acordo com a filosofia de Dewey, as salas de aula têm de ser vivas, constituirão laboratórios representativos da vida em sociedade. Lourenço Filho nos diz da escola que esse filósofo dirigia no fim do século passado, na Universidade de Chicago: “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade”.<sup>280</sup> Segundo Dewey, as escolas deveriam ser equipadas com laboratórios, lojas, oficinas e jardins, introduzir jogos e dramatizações com o objetivo de reproduzir situações da vida para que as crianças adquiram e apliquem informações e ideias em um contínuo processo de experiências vivenciadas. Assim “[...] as ideias não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada. Elas animam e enriquecem o curso da vida comum. Os conhecimentos vitalizam-se com o ser postos em ação, com o exercerem a sua função na direção das atividades”.<sup>281</sup>

Conforme atestou Dewey, não é possível separar educação da experiência da vida em sociedade; ou seja, para que ela aconteça efetivamente, não deve haver a dicotomia escola–sociedade, uma vez se tratar de realidades intrinsecamente interligadas. Para ele, todo o ato de pensar é original quando faz surgir considerações até então não apreendidas.

A criança de três anos que descobre o que se pode fazer com blocos, ou a de seis que sabe qual o resultado de cinco tostões acrescentados a outros cinco tostões são, verdadeiramente, descobridoras, mesmo que as mais pessoas do mundo não ignorassem aquilo que elas descobriram. Houve um genuíno acréscimo de experiência; uma coisa não se justapôs maquinalmente a outra, e sim houve seu enriquecimento com uma nova qualidade. O encanto dos observadores inteligentes pelas crianças provém da percepção desta originalidade intelectual. A alegria, habitualmente sentida pelas próprias

<sup>279</sup> SANTOS, Maria Cristina F. dos. *A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências*, s. d., s. p.

<sup>280</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1950, p. 133.

<sup>281</sup> DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959, p. 178.

crianças, é a alegria da “operosidade” intelectual – da criação, se, sem mal-entendidos, pudermos empregar esta palavra.<sup>282</sup>

Na esteira dessa filosofia, Anísio acreditava que o mundo em constante transformação exigia um novo tipo de homem. Não bastava ter e deter conhecimento. Era preciso saber usá-lo a serviço da vida humana. Amparado nesse pragmatismo, ele afirmou que esse “novo homem” deveria estar preparado para resolver suas próprias questões e acompanhar o desenvolvimento intelectual dos demais — pelo progresso das ciências; o desenvolvimento industrial — pelo crescimento e aperfeiçoamento da tecnologia; enfim, da revolução social — pela instituição da democracia. Anísio acreditava que dotar esse “novo homem” de tais competências para os desafios da tríplice revolução da humanidade — intelectual, industrial e social — exigia uma educação em reconstrução permanente, ou seja, em mudança constante.<sup>283</sup>

Com efeito, Anísio admirou o modelo educacional dos Estados Unidos e a forma como sua sociedade estabelecia vínculos com instituições e questões educacionais. Livros, cartas, entrevistas e discursos consultados não apresentam argumento contra essa afirmativa; mas entendemos que, ao defender uma escola democrática cuja filosofia se voltava ao viver, Anísio não propunha meramente transplantar para cá o que viu lá; ou seja, impor aqui uma cópia do que viu como modelar. O próprio contexto histórico do Brasil impediria isso. Sua proposta era — isso sim! — instituir um processo de reconstrução do país reconstruindo sua educação. Afinal, o movimento pró-ensino público e democrático havia sido exitoso em várias nações, a exemplo dos Estados Unidos; e Anísio acreditou ser viável, também, no Brasil.

Das experiências vividas por Anísio nos Estados Unidos, destaca-se o convite, recebido em 1946, de Julien Huxley, primeiro-secretário executivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para ser membro de seu conselho de ensino superior. A experiência na UNESCO foi breve. Anísio considerou os processos internos muito burocráticos. Convidado a integrar de vez o conselho, recusou o convite e retornou ao Brasil.

A estada no Brasil durou até 1964. Com o golpe civil-militar que impôs a ditadura como regime de governo, Anísio se exonerou do cargo de reitor da Universidade de Brasília e diretor da CAPES e do INEP e foi para os Estados Unidos atuar como professor residente nas

---

<sup>282</sup> DEWEY, 1959, p. 175.

<sup>283</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009.

universidades de Columbia e da Califórnia. Em várias oportunidades, apontava que a civilização desse país procurava se desenvolver e se fortalecer dentro de parâmetros de uma democracia; e se apressava em explicar o significado de tal democracia procurando diferenciá-lo das conotações que seu uso determinou por meio da história; diferentemente de significar, na origem, o governo do povo, por meio da reivindicação política e representação popular.

Para Anísio, a democracia na América do Norte tinha um sentido mais amplo, pois “[...] importa em um modo social de vida, em que a quantidade de interesses comuns partilhados pelos indivíduos é a mais ampla possível e em que é a mais livre e mais rica possível a participação, entre si, de diferentes grupos sociais”.<sup>284</sup> Ele via a democracia não só como “forma de governo”; mas também como uma “organização social” para “a promover a máxima cooperação” humana com base em reconhecimento mútuo de “interesses comuns”.<sup>285</sup> Tal democracia vigorosa e expressiva Anísio via nos Estados Unidos, de modo que o levava a explicar índices de desenvolvimento nunca antes vistos em outras nações em espaço de tempo tão curto. Para Lima, Anísio compreendeu a democracia “[...] mais como concepção humanista do que como critério de organização política”; e nesse sentido a democracia é “[...] medida para julgamento das instituições que [...] apresentem maior ou menor possibilidade de participação dos indivíduos conviventes, sem nenhuma distinção, nos interesses comuns gerados pela cooperação no trabalho”.<sup>286</sup>

Contudo, embora admirasse a América do Norte, Anísio tinha conhecimento de seus contrastes — como afirma Lima:

[...] Anísio tinha consciência dos aspectos contrastantes do grande país. Afigurava-se-lhe que a originalidade dessa grandeza estava no sistema educativo ali movido pela confiança na capacidade do homem comum em abrir por seu próprio esforço, num sistema de iguais oportunidades, lugar para a abundância e a liberdade. Isto era novo na América e no mundo. Anísio respirou fundo o otimismo educacional americano, dimensão nova do otimismo científico intelectualmente aristocrático dos europeus.<sup>287</sup>

Com efeito, Anísio não era indiferente ao risco de o industrialismo suprimir o ideal democrático, uma vez que sua exacerbação subordina o indivíduo a *uma* lógica de produção e consumo, o que compromete a lógica democrática de ter opções. Britto reitera a ideia de um

---

<sup>284</sup> TEIXEIRA, 2007c, p. 38.

<sup>285</sup> TEIXEIRA, 2007c, p. 38.

<sup>286</sup> LIMA, 1978, p. 88.

<sup>287</sup> LIMA, 1978, p. 88–9.

Anísio consciente das contradições sociais dos Estados Unidos. Esse autor se recorda “[...] de um comentário que [Anísio] emitiu [...] quando estava em seu curso a Guerra do Vietnã: ‘faltou à sociedade americana construir uma escala de valores, uma ética que acompanhasse seu desenvolvimento material’”.<sup>288</sup> Ele receava o surgimento de uma civilização materialista em que o indivíduo se tornasse simples peça dessa engrenagem e da nova ordem econômica. Assim, é lícito afirmar: Anísio conhecia os perigos da “lógica americana”. Conforme escreveu, “[...] o industrialismo deve se submeter ao princípio fundamental que tudo que existe no mundo deve ser do homem, estar a serviço do homem e se destinar ao seu desenvolvimento e expressão”.<sup>289</sup>

Segundo Viana Filho, o “[...] ciclo americano de estudo fez história na carreira e filosofia de Anísio Teixeira [...]” e pode ser traduzido como libertação. “[...] não porque houvesse adquirido, em lugar de velhas certezas definitivas, novas certezas definitivas, mas porque aprendera um processo, um método diferente de pensar e colocar problemas”.<sup>290</sup> Daí em diante, a verdade não lhe seria mais revelada, mas constantemente procurada e renovada. Carta a Lobato datada de 26 de agosto de 1944<sup>291</sup> reafirma essa busca incessante da verdade, sempre transitória e mutável, quando relata “[...] só a busca é interessante. O achado, sempre pobre e incompleto e infeliz”. No dizer textual e antidogmático de Anísio, não é a busca pela busca que o fascina, mas é a busca que se concretiza em novos encontros, que trazem novas buscas no eterno e incansável jogo de procura da verdade.

## 2.2 Instrução pública no Distrito Federal, 1931–5

Anísio vivia em conflito com as ideias, inclusive as suas. Não se constrangia em questionar as próprias convicções e em se desculpar quando via seu equívoco. Não por acaso, sua conduta pessoal, sua filosofia e seu trabalho logo lhe conquistaram amigos e admiradores. Fernando de Azevedo, à época diretor de Instrução do Distrito Federal (1926–30), foi um companheiro constante de Anísio e, à semelhança de Lobato, amigo para toda a vida. Ambos tiveram formação jesuítica, divergiam em questões técnicas... mas eram defensores do ensino público. Por mais de quarenta anos permaneceram unidos pela amizade e crença na possibilidade de mudar o mundo, em particular o Brasil, pela educação. Outros educadores

---

<sup>288</sup> BRITTO, Jader de Medeiros. *Anísio Teixeira: reflexões do entardecer*. Texto disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. S. d., p. 3.

<sup>289</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007b, p. 41.

<sup>290</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 39.

<sup>291</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 93–5.

que compartilhavam desses ideais começaram a aparecer no caminho de Anísio e com ele mantiveram correspondência.<sup>292</sup> Viana Filho indica que

No Ceará Lourenço Filho iniciara uma reforma ao mesmo tempo em que Anísio, na Bahia, e Fernando de Azevedo, no Rio, também buscavam renovar o ensino. Os ventos da educação varriam o país e vários educadores começaram a aparecer. Delgado de Carvalho, Mário Casassanta, Afrânio Peixoto, Almeida Júnior e Venâncio Filho, eram notórios. No fundo, uma confraria, e dela Anísio seria um dos líderes. Era a nata dos educadores brasileiros, todos empenhados em tomar novos caminhos. Alguns, aliás, pareciam frustrados por não haver a recente revolução realizado o que prenunciava nos trabalhos de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.<sup>293</sup>

Com a Revolução de 1930, na gestão de Francisco Campos, ministro do então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública,<sup>294</sup> convém lembrar, decidiu-se pelo reconhecimento oficial dos ginásios particulares, desde que preenchessem os requisitos exigidos pela lei. Em cada estado, um ginásio oficial seria responsável pela realização dos exames finais do ensino secundário. Na realidade, tratava-se do processo de descentralização, o que significava permitir às unidades da federação a prerrogativa de constituir sistemas educacionais escolares paralelos e em consonância com o sistema federal. Ressalva-se que cabia a este a manutenção dos níveis secundário e superior e que, ao descentralizar o primário, o federalismo não ofereceu, em contrapartida, instrumentos e suportes para que os estados melhorassem, qualitativa e quantitativamente, a escolaridade da faixa etária coerente com o primário, cuja taxa de analfabetismo era de quase 65% nos anos 20.<sup>295</sup>

---

<sup>292</sup> Apontamos a correspondência entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira destacando os documentos 1 e 2 em que este pede a opinião daquele sobre uma escola em São Paulo e dá impressões gerais sobre a repercussão do Movimento de 30 sobre a educação; o documento 3 enviando a crítica que Anísio fez para o jornal *A Tarde* sobre o livro de Lourenço Filho *Introdução a escola nova*; o documento 4 designando Lourenço Filho para constituir a comissão que representará o Distrito Federal na V Conferência Nacional de Educação; o documento 5, apresentando Lourenço Filho aos Estados Unidos; e o documento 6 em que Anísio dá as suas impressões sobre a educação nos Estados Unidos. Rio de Janeiro. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC — Arquivo Lourenço Filho, classificação: LF c 1930/1931.05.15 .

<sup>293</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 59.

<sup>294</sup> As reformas nos estados geraram grande volume de demandas educacionais, o que levou o governo federal a instituir, em 14 de novembro de 1930, a Secretaria de Estado para cuidar dos negócios e das questões educacionais. Coube a essa secretaria estudar e despachar sobre ensino, saúde e assistência hospitalar. Surgia, então, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, cuja direção ficou com Francisco Campos até 1932. Cf. OLIVEIRA, Pâmela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)*. 130p. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

<sup>295</sup> Cf. LOURENÇO FILHO, 1965.

A descentralização da educação foi defendida por Anísio em vários estudos ao longo de sua vida pública.<sup>296</sup> Ele considerava a descentralização uma contingência da extensão territorial e do regime federativo e democrático. Administração e programa educacional seriam responsabilidades municipais, mas com assistência e aconselhamento técnico estadual e federal. Ele defendia a escola como instituição que mais precisa de autonomia e liberdade de ação, visto que o processo educacional é individual e particular. Cumpre dar à escola o máximo de autonomia possível: eis a regra de ouro da educação no olhar de Anísio. A autonomia seria o princípio fundamental: a “[...] lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive” — diria ele. Ou seja, a lei não poderia prescrever condições internas do processamento da educação, pois tais “[...] condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto de controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis”.<sup>297</sup>

E foi com esse posicionamento que, atendendo ao convite de Pedro Ernesto — nomeado interventor do Distrito Federal em 1931<sup>298</sup> —, Anísio ocupou o cargo de diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal.<sup>299</sup> Em 20 de setembro de 1933, a Diretoria Geral de Instrução Pública passou a se denominar Departamento de Educação do Distrito Federal.<sup>300</sup> Outro convite merece destaque nesse sentido: o de Francisco Campos, datado de

<sup>296</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e sua necessidade de descentralização, s. d.; TEIXEIRA, Anísio. Descentralizar a educação, uma reforma que se impõe. Entrevista. *O Globo*. Rio de Janeiro, RJ, 7 de dezembro de 1956. A temática da descentralização da educação encontra-se presente em várias obras de Anísio; por exemplo: *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, *Educação no Brasil*; *A educação e a crise brasileira*, *Educação e o mundo moderno*.

<sup>297</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *A Educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005a, p. 186.

<sup>298</sup> Pedro Ernesto Batista nasceu em Recife, em 1884, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1942. Formou-se médico, em 1908, e alcançou reputação como cirurgião. A partir de 1922 associou-se às conspirações políticas empreendidas contra o governo federal. Em 1930 participou da campanha de Vargas à presidência da República. Com a derrota eleitoral, participou da preparação do movimento político militar que depôs o presidente Washington Luiz e impediu a posse de Júlio Prestes, eleito naquele pleito. Após a posse de Vargas no novo governo, assumiu a Direção da Assistência Hospitalar do Distrito Federal. Tornou-se médico particular de Vargas e de sua família, o que lhe garantia prestígio com o chefe de Estado. Em setembro de 1931, foi nomeado por Vargas como interventor no Distrito Federal. Em 1933, tornou-se prefeito do Rio de Janeiro e o primeiro governante eleito da história da cidade, ainda que de forma indireta. Como interventor e prefeito, atentou-se às áreas da saúde e educação — esta última foi dirigida por Anísio. Acusado de ser comunista, foi preso em abril de 1936 e afastado da prefeitura. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Pedro Ernesto*. Verbete biográfico.

<sup>299</sup> O termo de nomeação foi datado de 13 de outubro de 1931; o de posse, assumindo o exercício do cargo, em 15 de outubro de 1931. O termo de nomeação se encontra no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A posse foi realizada em 15 de outubro, conforme averbação no verso do termo de nomeação. Cf. Anexo 7.

<sup>300</sup> O decreto 4.387, de 8 de setembro de 1933, transformou a Diretoria Geral de Instrução Pública em Departamento de Educação do Distrito Federal. Mas convém apontar que, no anverso do original do termo de nomeação, há a anotação dessa alteração datada de 20 de setembro de 1933.

12 de fevereiro de 1931.<sup>301</sup> Campos escreveu: “[...] tenho o prazer de convidar-vos, para participardes dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário do país”. Ao aceitar os convites de Pedro Ernesto e do ministro da Educação e Saúde Pública, Anísio passa a participar formalmente do processo de reorganização educacional no Distrito Federal.

Segundo Lima, com o nome de Anísio já conhecido na esfera dos educadores, a reforma do ensino secundário foi a ele confiada por meio da “[...] direção do serviço de inspeção dos estabelecimentos em condições de se habilitarem a bancas examinadoras. Pelo Decreto nº 18.890/1931 cabia-lhe a Superintendência do Serviço Geral de Inspeção do Ensino Secundário e, ainda, proceder a pesquisas sobre escolas secundárias”. Dessa forma, de acordo com Lima, na gestão de Pedro Ernesto,

Consagrou-se Anísio à edificação de sua obra educacional, abrasado pelo espírito de missão, missionário que foi a vida inteira. De edificação realmente se tratava porque pensada, planejada e executada na conformidade com a linha arquitetônica do famoso Manifesto. A improvisação não cabia nessa obra. O gradualismo experimental das decisões, sim. Acusaram-no de ideólogo, de “americanizar” a educação. Pela primeira vez a educação recebia o sopro de uma inspiração filosófica e os lineamentos programáticos de uma doutrina a funcionar como fio condutor da prática educativa.<sup>302</sup>

Precedido por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo no cargo, de imediato Anísio enfrenta resistência do magistério da capital. Em seu discurso de posse, em 15 de outubro de 1931,

Declara que aceitou o convite motivado sobretudo pelo sentido técnico que o Interventor Federal atribuiu à sua colaboração, como pela alta compreensão que o mesmo revelou do problema educacional e das suas exigências. Avalia a contribuição de dois de seus antecessores na Diretoria de Instrução, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, enfatizando a forma através da qual esses *leaders* da educação brasileira deram início ao processo de reforma do aparelho pedagógico da Capital, de modo a atender à intimação que a civilização moderna faz à escola, respondendo-a com uma nova filosofia e política de educação. Enfatiza que a sua gestão dará continuidade à política adotada nas gestões desses seus antecessores e que obedecerá a um método de administração acentuatadamente *técnico*, impessoal, de feição científica e progressiva.<sup>303</sup>

Segundo Nunes, o discurso de posse foi uma resposta a todos que se sentiram “[...] melindrados com a escolha de mais um ‘estrangeiro’ na condução da instrução pública da

---

<sup>301</sup> Convite a Anísio em nome do Ministério da Educação e Saúde Pública para participar de estudos sobre a reorganização do ensino secundário no país. Disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>302</sup> LIMA, 1978, p. 106–8.

<sup>303</sup> TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932, p. 75–6.

cidade. A hostilidade era grande na medida em que, para esses, não bastassem pernambucanos e paulistas, agora era a vez de um baiano (e americanizado!) dar ordens para o professorado ‘mais culto e capaz do país’”.<sup>304</sup> Ciente do prejulgamento do professorado do Distrito Federal, Anísio reitera, em seu discurso de posse, que a glória da obra do projeto era resultado de seus antecessores e que sua posição era de executor da obra ao afirmar que

[...] nesse trabalho de cooperação a hierarchia segue o caminho opposto da criação intellectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O director do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operario. O mestre é quem realiza a obra de educação. O director é o simples servidor do mestre.<sup>305</sup>

Durante a gestão de Pedro Ernesto (1931–6),<sup>306</sup> havia no Rio de Janeiro demanda expressiva por serviços de saúde e educação, sobretudo em áreas mais pobres, subúrbios e meio rural. Visando resolver, primeiramente, esses dois problemas, a gestão de Pedro Ernesto enfatizou a educação: buscou elevar o padrão de vida e saúde com a escolarização. O pressuposto era educar como ação indispensável para elevar, social e politicamente, a população e, por consequência, o desenvolvimento da sociedade. Assim, coube a Anísio um novo desafio: a reforma educacional do Distrito Federal, com novas propostas, algumas pensadas nas gestões anteriores (vide a reorganização do nível secundário) e afirmadas pelo *Manifesto dos pioneiros da educação nova*.

Visando fortalecer a reforma que se iniciava, Anísio enviou uma missão de professores para conhecer o sistema educacional dos Estados Unidos. Carneiro Leão, Delgado de Carvalho e Lourenço Filho tiveram experiência semelhante à de Anísio: conheceram um modelo de educação assentada nos pilares de um projeto democrático de nação.<sup>307</sup>

Segundo Magaldi e Gondra, como conhecedor da realidade educacional norte-americana, Anísio atesta que “[...] a sociedade brasileira, para se conformar como nação moderna em bases republicanas, compreendidas essas como bases democráticas, teria muito a aprender com as lições dos Estados Unidos”.<sup>308</sup> Para tais autores, essas lições influenciaram a ação de Anísio como diretor-geral, sobretudo em seu projeto de modernização educacional no Distrito Federal; ou seja, em um contexto autoritário no plano nacional — o governo de Vargas.

---

<sup>304</sup> NUNES, 2000a, p. 229–30

<sup>305</sup> TEIXEIRA, 1932, p. 75–6.

<sup>306</sup> Cf. *Dicionário histórico biográfico brasileiro pós-1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001.

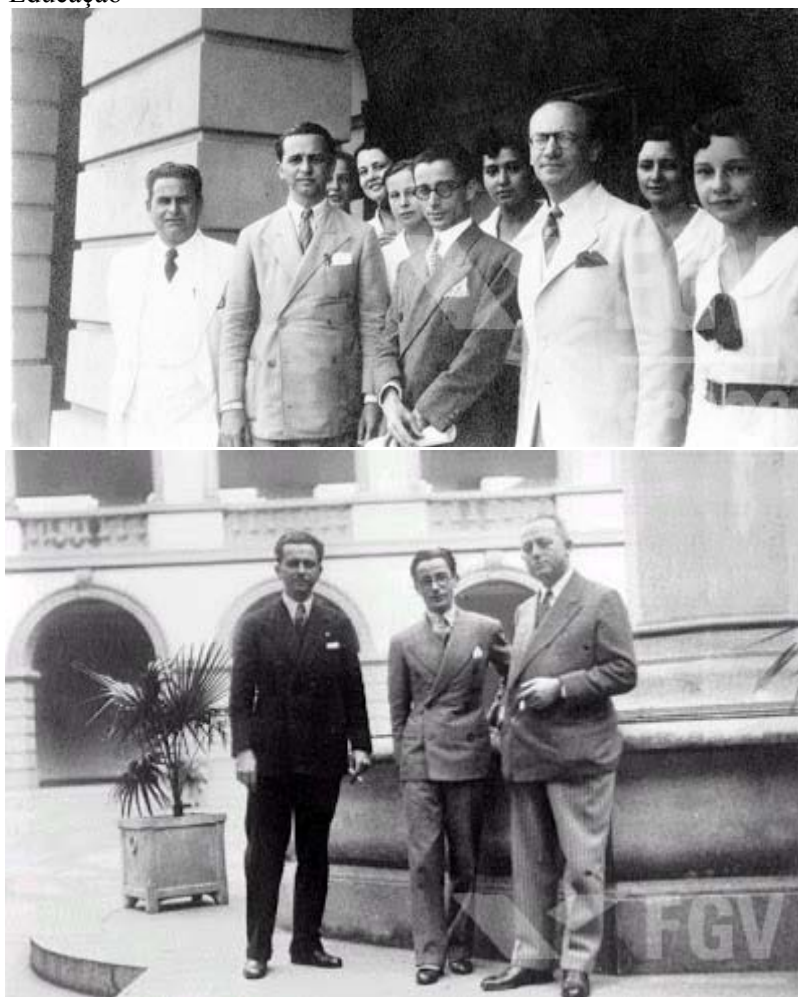
<sup>307</sup> TEIXEIRA, 2006b, p. 12.

<sup>308</sup> Cf. MAGALDI, A. M. B. M.; GONDRA, J. G. A paixão pela América. Apresentação. TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia. À margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007b, p. 11.

Entendemos que Anísio estava consciente do desafio ao assumir a direção de Instrução do Distrito Federal, assim como de que a reforma seria exemplo e referência para os estados. Para implantar o programa de reconstrução educacional que constituiu a base do *Manifesto...*, o secretário de Educação e Saúde Anísio Teixeira conseguiu reunir uma equipe de educadores renomados: Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Heitor Villa-Lobos e outros... “[...] o que havia de melhor no Brasil [...]” — disse ele, conforme a transcrição de Viana Filho.<sup>309</sup>

Em 1932, ele fundou o Instituto de Educação no Distrito Federal (FIG. 4), que passou a formar professores para a escola pública.

FIGURA 4. Anísio Teixeira em meio a intelectuais no Instituto de Educação



Anísio Teixeira ladeado à sua direita por Lourenço Filho em duas ocasiões, uma de 1932, outra de 1955.

FONTE: dados da pesquisa<sup>310</sup>

<sup>309</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 76.

<sup>310</sup> Fotografia superior na figura: Localização da foto: FGV/CPDOC/Arquivo Anísio Teixeira AT foto 012. Arquivo CPDOC/FGV. Fotografia inferior: FGV/CPDOC/Arquivo Lourenço Filho, LF foto 104.

Anísio desejou a vinda de Fernando de Azevedo, a quem almejava destinar o Ministério da Educação ou a direção do Departamento Nacional de Educação ou mesmo a secretaria de Educação. Mas Azevedo se encontrava comprometido com a causa educacional em São Paulo. Para Viana Filho, jamais alguém conseguira reunir, no país, equipe de tal porte para concretizar um programa educacional.<sup>311</sup>

A experiência na Bahia nos anos de 1920, sem dúvida, havia projetado Anísio no cenário nacional, porém sua gestão educacional esteve circunscrita aos limites do estado. Segundo Fávero, a experiência na secretaria de Educação foi o primeiro e importante momento da atuação dele nessa instância da educação.

Nesse período Anísio organizou um sistema educacional que compreendia do pré-escolar<sup>312</sup> à universidade, dele fazendo um poderoso campo de ação cultural e educacional. Iniciou com a constituição de um sistema de ensino, criando serviços centralizados de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar. Tratava-se do início de um “sistema escolar de massas” que ia aos poucos quebrando aquela tradição de escolas isoladas. No mesmo período, outras iniciativas como as escolas experimentais que ensaiavam trabalhar com novos métodos e técnicas de ensino, como o “método de projetos”. E introduzida, também, a seção de museus e radiodifusão. [...] Uma das medidas mais populares de Anísio nesse período, foi a criação dos cursos de extensão, continuação e aperfeiçoamento, mais tarde denominado de Ensino Supletivo. [...] objetivo de atender pessoas que não puderam realizar ou completar seus estudos nos cursos regulares, em épocas e idades próprias.<sup>313</sup>

No período 1931–5, Anísio criou uma rede municipal de ensino — da escola primária à universidade — e introduziu a arquitetura escolar moderna. Também ampliou matrículas, criou serviços de extensão e aperfeiçoamento, escolas técnicas secundárias e transformou a antiga Escola Normal, criada na gestão de Fernando de Azevedo, em Instituto de Educação.

---

<sup>311</sup> “O Instituto de Educação fora confiado a Lourenço Filho e Mário de Brito; o Instituto de Pesquisas Educacionais, a Delgado de Carvalho; a Superintendência do Ensino Secundário, a Joaquim Faria Góis; às Bibliotecas e Cinema Educativo, a Armando de Campos; a Educação Física, à Marieta Lois Williams; a Educação musical, ao maestro Villa-Lobos; e na Superintendência do Ensino Elementar estavam Alice Flexa Ribeiro, Calina Padilha, Paulo Maranhão, Felicidade de Moura Castro, Arteobela Frederico, Maria Vidigal, Laudimília Trotta e Zélia Braune. Certamente nada melhor havia no Brasil. E para reunir equipe de tal alto nível, Anísio se inspirara, principalmente na solidariedade aos companheiros de ideal”. Cf. VIANA FILHO, 2008, p. 74.

<sup>312</sup> Pressupomos que Maria de Lourdes Fávero utilizou de equivalência terminológica da modalidade do “pré-escolar” referindo-se aos “anos iniciais do ensino primário”, haja vista que o pré-escolar foi instituído no Brasil nos anos 70 — cf. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Anísio, o administrador. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. MESA- REDONDA “GESTÃO DA EDUCAÇÃO”, RIO DE JANEIRO, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999; cf. PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *HISTEDBR*, Campinas, n. 33, p. 78–95, 2009; MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira (1875–1983)*. Campinas: Autores Associados, 2001; KUHLMANN JÚNIOR, M.; FREITAS, M. C. de. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>313</sup> FÁVERO, 1999, *on-line*.

Sua gestão na secretaria de Educação pode ser traduzida como esforço para construir uma concepção de escola situada na esfera pública e uma consciência da necessidade de retomar a ideia de especialização que antes existia na figura do educador profissional. Além disso, publicou os livros: *Educação Progressiva — uma introdução à filosofia da educação*, de 1932, *Em marcha para a democracia*, de 1934, tornando-se conhecido nacionalmente. Como se lê Viana Filho, Afrânio Peixoto<sup>314</sup> fez um breve resumo das realizações de Anísio e afirma que educador nenhum havia feito pelo país, em 400 anos, o que ele conseguiu fazer em quatro anos no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Com efeito, Anísio

Edificou 26 grandes prédios escolares modernos, sociáveis, para educação pública, instituiu neles a escola progressiva, permitindo experiências pedagógicas de êxito comprovado, organizou a administração do ensino em bases de controle e eficiência, aumentou a matrícula e as assiduidades de 80.000 para 120.000, promoveu por meio de cursos o reajustamento do professorado à atualidade educacional; criou e formou um corpo de orientadores pedagógicos acessório ao exercício escolar; instalou o Instituto de Pesquisas Educacionais; reorganizou o ensino técnico e profissional; instituiu o ensino secundário municipal, comparado, em excelência, ao federal e particular; transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação, onde um curso geral prepara para a especialização didática, mais preocupada com a matéria e os métodos intrínsecos do seu ensino com a massa total de conhecimentos, do que com imaginários métodos de ministrar qualquer conhecimento... finalmente criou a Universidade do Distrito Federal.<sup>315</sup>

Viana Filho diz ainda que, “[...] aproveitando o que haviam realizado Carneiro Leão e Fernando de Azevedo [no Distrito Federal], Anísio reconstruíra e inovara desde os alicerces: a universidade seria a catedral da nova religião. Ele e Afrânio a amavam intensamente”.<sup>316</sup> Ou seja, preocupou-se com a educação no sentido global: da base — o primário — ao topo — o curso

---

<sup>314</sup> Júlio Afrânio Peixoto nasceu em Lençóis (BA), no dia 17 de dezembro de 1876. Concluiu a Faculdade de Medicina da Bahia em 1897. Mudou-se, em 1903, para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, onde se tornou inspetor sanitário da Saúde Pública e, no ano seguinte, diretor do Hospital Nacional de Alienados. Sempre no Rio de Janeiro, em 1906 passou a ser professor substituto das cadeiras de Higiene e Medicina Legal da Faculdade de Medicina. De 1907 a 1911, dirigiu o Serviço Médico Legal da Polícia. Em 1910, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, na vaga de Euclides da Cunha — em 1923, tornou-se presidente dessa instituição. Assumiu a direção da Escola Normal em 1915, ano em que se tornou professor da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Foi diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1916. Deputado federal pela Bahia de 1924 a 1930. Em 1932 tornou-se professor de história da educação do Instituto do Rio de Janeiro. Em abril de 1935, ao ser criada a UDF, foi nomeado reitor. Foi o responsável pela estruturação da UDF e negociador das missões universitárias francesas que vieram ao Brasil para ajudar na implantação dos cursos da universidade. Também foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, professor emérito da Universidade do Brasil, em 1942, e membro da Academia de Ciências de Lisboa e do Instituto de Medicina Legal de Madri. Faleceu no Rio de Janeiro, em 12 de janeiro de 1947. Escreveu numerosos trabalhos sobre medicina, direito, história, folclore, educação e literatura, além de romances e crônicas. Suas Obras literárias completas foram publicadas em 1944 em 25 volumes. Cf. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Anuário* (1943).

<sup>315</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 82–3.

<sup>316</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 83.

universitário. Entendemos que sua proposta indica, à educação secundária — como assinalado —, a finalidade geral de ser escola para adolescentes. Mas destacamos que, nessa finalidade, cabe ao nível secundário o objetivo social de preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual. Anísio salienta que o chamado ensino secundário vinha “[...] cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho [...]”, o que ele julga ser uma solução incompleta e perigosa, porque contribui para

[...] manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma *educação profissional* para o povo — expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade — e uma *educação acadêmica* para os que presumem não ser povo ou não o querem ser.<sup>317</sup>

Anísio entendia que nos anos 30 ainda não existia nenhuma filosofia segura do ensino secundário. Por isso, ele acreditava que o Brasil entrava em uma fase de experimentação e ensaios na área educacional, em especial no nível secundário; por isso — convém frisar —, era contrário ao regime centralizador e uniformizante desenvolvido pelo governo em um país geograficamente tão extenso, economicamente tão desigual e culturalmente tão diferente. Esta passagem é esclarecedora:

[...] pensamos que, resguardada a unidade de objetivos e de finalidade, não deveríamos obrigar a uma perfeita uniformidade todas as escolas. Além das diferenciações que proviriam da variedade de programas e cursos, [...] dever-se-iam permitir, com a devida fiscalização, ensaios de seriações, de métodos, de planos de estudos, dando-se, assim, a cada escola uma autonomia que só lhe podia aumentar a vitalidade e o sentido de suas responsabilidades.

Dessa forma, para Anísio, a administração central seria um órgão de fiscalização, mas estimulador da educação; em lugar de ordens, que emitisse de preferência sugestões aos professores e diretores das escolas. Com efeito, esse sistema permitiria a experimentação educacional, tão importante na filosofia de Anísio, além de possibilitar o exercício democrático nas escolas, tornando-as conscientes de suas responsabilidades. O perigo maior das unificações estaria exatamente nessa “[...] mortal uniformidade com que se inutiliza todo o estímulo e se impede a experimentação variada, hoje indispensável aos institutos de

---

<sup>317</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007a, p. 107

educação. Os que defendem tais unificações fazem-no porque confundem uniformidade com unidade. Esta, porém, pode existir sem aquela”.<sup>318</sup>

Quanto à formação do professor de ensino secundário, excetuando-se as questões de organização de cursos, Anísio se lembrava do chamado conflito entre preparação acadêmica e profissional e que esse dualismo só podia trazer confusão e ineficiência. Apontava que uma das razões que separam o especialista do professor secundário é que o primeiro está “[...] interessado em fazer progredir a ciência a que se dedicou, no sentido vertical, por meio de investigações e pesquisas [...]” e o segundo “[...] está empenhado em sua difusão, em seu desenvolvimento e progresso, no sentido horizontal, por meio do ensino”.<sup>319</sup>

Com o processo de reorganização do ensino secundário em curso, Anísio enfrentava de novo a oposição de educadores conservadores. Fávero aponta que os conflitos se iniciam quando ele “[...] procurou reformar o ensino secundário, transformando as antigas escolas profissionais em escolas técnico-secundárias, com uma organização inspirada nas ‘escolas compreensivas’ norte-americanas”.<sup>320</sup> Os conflitos significam oposição às ideias não apenas de Anísio, mas também do manifesto de 1932. Mesmo sendo adepto de Dewey, ele é acusado de ser comunista, pecha que lhe acompanhou até o fim da vida. Viana Filho lembra as palavras do amigo de Anísio e biblioteconomista Edson Nery da Fonseca:<sup>321</sup> “[...] tal equívoco fora miseravelmente explorado pelos interesses criados em torno de colégios particulares: interesses defendidos por uma parte do clero e até por membros da hierarquia eclesiástica”.<sup>322</sup>

---

<sup>318</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 111

<sup>319</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 115

<sup>320</sup> FÁVERO, 1999. Anísio esclarece a sua proposta de escola compreensiva no Brasil ao afirmar que a escola “[...] é chamada compreensiva porque incluirá, além do curso elementar integral com pequenas oficinas de artes industriais, o ensino de extensão aos adultos, e a biblioteca e o auditório de aplicação mista. Nela é que a escola primária se desdobrará em todos os seus aspectos e em que se processará o que está aqui denominado de recuperação da escola primária”. Tal escola seria destinada aos centros urbanos com mais de cinco mil habitantes e foi, de certa forma, uma primeira ideia dos centros educacionais. Cf. TEIXEIRA, Anísio S. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*. Salvador, 1949 (Relatório Administrativo), p. 8.

<sup>321</sup> Edson Nery da Fonseca, biblioteconomista pernambucano e amigo pessoal de Anísio, nasceu em 1921 e faleceu em 2014. Era bibliófilo e “bibliósofo” — como o chamava o intelectual Antônio Houaiss, para dizer que não só atuava na profissão como também pensava sobre ela. Foi bibliotecário no governo municipal nos anos 40 e convidado, em 1950, pelo reitor da então Universidade do Recife, futura Universidade Federal de Pernambuco professor Joaquim Amazonas, para fundar o curso de Biblioteconomia. Em 1965, inaugurou a mesma graduação na Universidade de Brasília (UnB), junto com Darcy Ribeiro. De 1980 a 1987, atuou como pesquisador na Fundação Joaquim Nabuco. Em 1991, se aposentou da UnB, da qual era professor emérito. É considerado o maior especialista na obra do sociólogo Gilberto Freyre, o autor de *Casa grande & senzala*. Cf. FONSECA, Edson Nery. *Vão-se os dias e eu fico: memórias e evocações*. São Paulo: Ateliê, 2009; FONSECA, Edson Nery. *Introdução à biblioteconomia*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2007; FONSECA, Edson Nery. *Ser ou não ser bibliotecário e outros manifestos contra a rotina*. Brasília: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1988.

<sup>322</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 83.

Alceu Amoroso Lima,<sup>323</sup> reconhecido representante da Igreja Católica, foi um dos oponentes a ideias e projetos de Anísio. Preocupado com os supostos rumos comunistas do país, em carta de junho de 1935<sup>324</sup> ao então ministro da Educação Gustavo Capanema,<sup>325</sup> Lima escreveu:

---

<sup>323</sup> Alceu Amoroso Lima, também conhecido pelo pseudônimo Tristão de Ataíde, nasceu no Rio de Janeiro, em 1893, e faleceu em 1938. Coursou o secundário no Colégio Pedro II, formando-se em 1908. Em 1909, ingressou na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Bacharelou-se em 1913. Em 1924, insatisfeito com sua postura existencial, iniciou um longo diálogo epistolar com Jackson de Figueiredo, líder católico que fundara, em 1922, no Rio de Janeiro, o Centro Dom Vital, vinculado à Igreja Católica. O processo de conversão de Lima ao catolicismo se completou em junho de 1928; em dezembro, ele assumiu a direção da instituição e passou a editar a revista *A Ordem*. Assumiu, em 1929, a direção da Coligação Católica Brasileira. Criou, em 1932, a Liga Eleitoral Católica e começou a se dedicar ao magistério. Defensor de seus princípios religiosos, combateu o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Em 1935, assumiu a direção da Ação Católica Brasileira. Pouco depois, ocupou a cadeira 40 da Academia Brasileira de Letras. Manifestou-se contra a fundação da UDF. Esteve à frente da campanha desencadeada contra Anísio Teixeira. O novo regime, visando angariar o apoio dos setores católicos, escolheu Lima para substituir Afonso Pena Júnior na reitoria da UDF. Logo no início da década de 40, ele começou a rever seus princípios filosóficos e políticos, retornando, então, gradativamente às suas concepções liberais anteriores à conversão. Escreveu numerosas obras ao longo de sua vida, tais como *Tentativa de itinerário* (1929), *As repercussões do catolicismo* (1932), *Meditação sobre o mundo interior* (1954), *A realidade americana* (1954), *A família no mundo moderno* (1961), *Da inteligência à palavra* (1962), *Cultura interamericana* (1962), *Evolução intelectual do Brasil* (1971), *Os direitos do homem e os homens sem direitos* (1974). Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Alceu Amoroso Lima*. Verbete biográfico.

<sup>324</sup> LIMA, Alceu Amoroso. Carta a Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 16 de junho de 1935.

<sup>325</sup> Gustavo Capanema Filho (1900–985), natural de Pitangui (MG), ingressou na Faculdade de Direito de Minas Gerais em 1929 e se bacharelou em 1924. Em 1927, entrou na vida política como vereador de Pitangui. Participou ativamente da vida política nacional. Foi interventor federal em Minas Gerais, em 1933, ministro da Educação, de 1934 a 1945, deputado federal por Minas Gerais, de 1946 a 1959, ministro do Tribunal de Contas da União, entre 1959 e 1961, de novo se elegeu deputado federal, por Minas Gerais, de 1961 a 1970, e senador, também por Minas Gerais, de 1971 a 1979. Como ministro, não permaneceu alheio ao grande debate travado, em 1935, nos meios culturais e políticos sobre o sentido e a orientação do sistema educacional. De um lado, os educadores do chamado movimento escolanovista — Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo — defendiam uma educação igualitária sob a responsabilidade do Estado. Do outro, situava-se o movimento católico liderado por Alceu Amoroso Lima, propugnando o ensino religioso e livre da tutela do Estado. Nesse embate, Lima tinha a simpatia de Capanema. Imposto o Estado Novo e sua Constituição, a ação do Ministério da Educação e Saúde foi marcada pelo caráter centralizador do regime: em 1937, criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Nacional do Livro; em 1938, fundou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); em 1939, inaugurou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que viria a ter influência no ensino médio e superior, e fundou a Faculdade Nacional de Arquitetura e a Faculdade de Ciências Econômicas; enfim, em 1941, inaugurou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Além disso, a partir de 1942 foram promulgadas as leis orgânicas do ensino para o ensino técnico-profissional: em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e, em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Em 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e a Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro. Em 1942, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Capanema, vigente até 1961. Diretamente vinculados ao Ministério da Educação e Saúde, foram criadas a Juventude Brasileira, em 1940, e a União Nacional dos Estudantes, em 1942. A maioria dos textos publicados por Capanema é constituída por discursos pronunciados ao longo de sua carreira política. Incluem *Os grandes dias do Brasil novo* (1939), *A educação e a saúde no decênio getuliano* (1941), *Algumas notas documentárias sobre o projeto da Constituição* (1946), *Panorama da educação nacional* (1957) e *Discursos e outros escritos* (1980). FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Gustavo Capanema Filho*. Verbete biográfico.

Condena a nomeação de “certos diretores de Faculdades” por julgá-los comunistas. Revela a inquietação dos católicos que esperam do governo repressão ao comunismo. Cita pessoas em cargos públicos, emitindo juízo e ao falar do Diretor do Departamento Municipal de Educação, Anísio Teixeira, chama-o de sectário. Pede providências ao Governo, depositando esperanças no bom senso das autoridades públicas, que souberam evitar os males depois da Revolução de 30.

Lima expôs sua inquietação e a dos católicos que representava em críticas à Universidade do Distrito Federal. Afirmou ele: “A recente fundação de uma Universidade Municipal, com a nomeação de certos diretores de Faculdades, que não escondem suas ideias e pregações comunistas, foi a gota d’água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos”.<sup>326</sup> Além de exaltar os princípios da Ação Católica Brasileira em defesa da catolicidade das instituições e da paz social, reivindica, dentre outras ações, “[...] organizar a educação e entregar os postos de responsabilidade, nesse setor importantíssimo, a homem de toda confiança moral e capacidade técnica (e não a sectários, como o Diretor do Departamento Municipal de Educação)”.

Mesmo com os ataques à sua obra, Anísio contava com o apoio e a defesa de amigos, intelectuais e políticos; seja em discursos, relatos ou textos publicados em jornais.<sup>327</sup> Em carta datada de 23 de setembro de 1933,<sup>328</sup> Lima, por exemplo, escreveu: “Você encontrará junto dois recortes de jornais. Um da Gazeta em que você é atacado e outro da Folha em que eu tive o prazer de mostrar que nunca houve ataque mais injusto”. Azevedo<sup>329</sup> foi outro amigo a lamentar a campanha desencadeada contra Anísio na condição de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal: “Tenho-o acompanhado muito de perto nesses últimos vinte dias de grandes trabalhos agravados de contrariedades e aborrecimentos em consequência da campanha que vem sofrendo”. Ele se refere à semelhança com a situação enfrentada por ele em São Paulo em cargo análogo ao de Anísio.

Mas, tudo há de passar e lhe será feita a justiça que a mim, parece-me, já começaram a fazer. Não cuide, porém, que são menores aqui as dificuldades com que venho lutando. O mar que navego é também tempestuoso e cheio de perigos: às vezes é um escolho de que é preciso de repente desviar o governo, numa rápida manobra que os mais atilados chegam a sentir e a compreender; outros, é preciso derramar, no mar grosso, alguns barris de óleo para se fazer em torno do Departamento uma zona de calma, que

---

<sup>326</sup> LIMA, 1935.

<sup>327</sup> No Rio de Janeiro, destacavam-se *Jornal do Comércio*, *O Jornal*, *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã* e *Diário de Notícias*; em São Paulo, *O Estado de S. Paulo*; em Minas Gerais, *O Estado de Minas*; no Rio Grande do Sul, *Correio do Povo*; em Pernambuco, *Jornal do Comércio* e *Diário de Pernambuco*.

<sup>328</sup> LIMA, Hermes. Carta a Anísio Teixeira. 23 de setembro de 1933.

<sup>329</sup> Cf. AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, SP, 19 de março de 1933.

permitta mais tranquillidade à administração. Já mais de uma vez tive de passar, com ventos rijos, no meu barco fragil, momentos de inquietação para todos e que me foi necessário supportar com indiferença apparente, como se eu fosse estranho a todos os rumores de perigo.<sup>330</sup>

Azevedo considerava Anísio o continuador de sua obra educacional no Distrito Federal, por isso se colocava como incentivador permanente de seu trabalho: “Não desanime. As grandes victorias se obtêm nas grandes luctas, procure manter a seu lado os melhores elementos, que possa conquistar para a obra educacional”.<sup>331</sup>

Durante os três primeiros meses de 1935, Lourenço Filho se encontrava em viagem aos Estados Unidos, aonde foi visitar escolas e universidades.<sup>332</sup> De lá, mostrou-se solidário a Anísio em carta<sup>333</sup> de fevereiro de 1935. Ele analisa a proposta educacional para o Distrito Federal e, ao comparar o trabalho realizado por Anísio com as escolas dos Estados Unidos que então visitava, apresentou sua constatação: “De tudo, por ora, a não ser em pequenos detalhes, a conclusão é que o trabalho que aí vamos fazendo, sob a sua direção, é um trabalho em que se pode ter confiança”.

O prefeito Pedro Ernesto, apesar da resistência declarada da Igreja Católica e de políticos conservadores da ala católica, continuava a apoiar as iniciativas de Anísio. Não por acaso, ao mudar o nome do Departamento de Educação para Secretaria de Educação e Cultura, ele o nomeou, em 3 de setembro de 1935, para o cargo de secretário-geral de Educação e Cultura do Distrito Federal.<sup>334</sup> Anísio tomou posse e assumiu o exercício do cargo no dia 9 de setembro de 1935;<sup>335</sup> mas pediu exoneração em dezembro.

Após o levante comunista de 1935,<sup>336</sup> que resultou em aumento das medidas repressivas e autoritárias do governo Vargas, ficou difícil a permanência de Anísio na secretaria. Conforme Mirene Teixeira, “[...] alimentando esse clima de rejeição às idéias, mesmo as liberais, destacam-se os integralistas e a Igreja Católica com os quais o governo

<sup>330</sup> AZEVEDO, 19 mar. 1933.

<sup>331</sup> AZEVEDO, 19 mar. 1933.

<sup>332</sup> Cf. WARDE, Mirian J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, p. 126–7, jan./jun. 2003.

<sup>333</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. Carta a Anísio Teixeira. Estados Unidos, 1935.

<sup>334</sup> Nomeação de Anísio Teixeira para o cargo de secretário-geral de Educação e Cultura do Distrito Federal. Disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 8.

<sup>335</sup> O registro da posse, datada de 9 de setembro de 1935, encontra-se averbado no verso do termo de nomeação. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDS.AST.CUR, 3/14.

<sup>336</sup> Segundo Fausto, a Intentona Comunista de 1935 teve consequências serias, e “[...] o fantasma do comunismo internacional ganhou enormes proporções [...]”. A organização internacional comunista Comintern, fundada por Lênin e pelos bolcheviques, em 1919, e que reunia partidos comunistas de vários países, havia enviado ao Brasil alguns quadros dirigentes estrangeiros para coordenar os preparativos da insurreição. Cf. FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: ed. USP, 2015, p. 198.

precisava contar nessa fase de implantação de um controle autoritário”. Essa autora afirma que

A composição é manobra política do Estado entre renovadores e católicos que se concretiza na Constituição de 1934. Tal concepção deságua numa opção clara pela aliança com os católicos com o objetivo de, através de práticas religiosas na escola, reforçar o aparelho do Estado pela inculcação de ideologias tendentes a impedir os trabalhadores e a pequena burguesia de se organizarem politicamente e, no limite, de ameaçarem a ordem capitalista. A fortificação do poder passa a se apoiar, sobretudo na eliminação de possíveis inimigos, quer sejam dissidentes ou liberais. Qualquer oposição deve ser destituída em nome da “ordem e segurança social”.<sup>337</sup>

Viana Filho registra que, “[...] acusado de ateísmo, de populista, de estatizante, de americanizante, de subversivo pela defesa da escola única [...]”,<sup>338</sup> Anísio se tornou alvo para atingir o governador Pedro Ernesto. Para preservá-lo, resolve exonerar-se de seu cargo. Em carta a Pedro Ernesto datada de 1º de dezembro de 1935, ele reitera seu pedido de demissão, indicando que sua permanência na secretaria seria motivo de embaraço político para o prefeito. Em suas palavras,

Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se lhe descubram outras tendências e outra significação, senão as de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, porém pacífica. Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que se vem espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda a obra de esforço e sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de identificar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos.<sup>339</sup>

Em abaixo-assinado dirigido ao prefeito, Afrânio Peixoto e outros, também, demitem-se em solidariedade ao afastamento de Anísio.

---

<sup>337</sup> Cf. TEIXEIRA, Mirene. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo: Loyola, 1985, p. 146–7.

<sup>338</sup> VIANA FILHO, 2008, p.89.

<sup>339</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Pedro Ernesto Batista. Rio de Janeiro, dezembro de 1935. Carta publicada, também, em: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007, p. 35–7.

Nós, abaixo firmados, colaboradores do Dr. Anísio Spínola Teixeira nos serviços de educação no Distrito Federal, onde prestou, em quatro anos, maiores benefícios à causa escolar do que a qualquer outro brasileiro em sua existência, vimos afirmar nossa surpresa ao ato que o afastou daquela administração. Espontaneamente demissionários, temos a hombridade de declarar nossa inabalável convicção, haurida em testemunho cotidiano, de que o Dr. Anísio Teixeira se manteve absolutamente alheio a qualquer ideologia política subversiva da ordem constitucional, exclusivamente voltado à cultura nacional, pela educação e só com a educação. Afrânio Peixoto — ex-reitor da Universidade do Distrito Federal; Carneiro Leão — ex-diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal; Roberto Marinho de Azevedo — Diretor da Escola de Ciências da Universidade do Distrito Federal; Gustavo Lessa — Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais; Mario de Brito — Diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação; Paulo de Andrade Ribeiro — Chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares; Adroaldo Junqueira Ayres — Director de Educação de Adultos e Educação Cultural.<sup>340</sup>

Como o momento político era de movimentação, a demissão coletiva com abaixo-assinado chegou à imprensa. O *Correio da Manhã*<sup>341</sup> de 3 de dezembro de 1935 divulgou a íntegra do documento, com esta manchete: “Pediram demissão vários chefes de serviço da Secretaria de Educação da Prefeitura. Tiveram o mesmo gesto o reitor da Universidade e os auxiliares de gabinete do secretário Anísio Teixeira”.

Naquele momento político singular, Pedro Ernesto aceitou a exoneração de Anísio<sup>342</sup> para evitar desgastes políticos severos com correligionários e a Igreja Católica. Em resposta<sup>343</sup> à carta supramencionada, expressou seu pesar pela perseguição ao amigo; ao mesmo tempo, exalta sua obra na educação nacional.

No momento em que me vejo privado da sua colaboração em meu governo, após quatro annos de uma dedicação inexcedível, cumpre-me deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o meu testemunho da veracidade de quanto affirma em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretario de Educação e Cultura do Districto Federal foi sempre adverso aos movimentos de violencias e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia. Sou suspeito para fazer elogio da sua obra e das suas fecundas realizações.

<sup>340</sup> PEIXOTO, Afrânio e outros. Abaixo-assinado ao Prefeito Pedro Ernesto. Rio de Janeiro, RJ, 1º de dezembro de 1935. Cf. Anexo 9.

<sup>341</sup> Cf. CORREIO DA MANHÃ. *Pediram demissão vários chefes de serviço da Secretaria de Educação da Prefeitura*. Rio de Janeiro, RJ, 3 de dezembro de 1935, ano XXXV, n. 12.590, p. 5.

<sup>342</sup> A situação política de Pedro Ernesto ao aceitar a exoneração de Anísio se assemelha à do governador baiano Vital Soares em 1929, quando aceitou a demissão de Anísio, também, para evitar desgastes políticos entre colegas do Partido Republicano, que o elegeu.

<sup>343</sup> BATISTA, Pedro Ernesto. Carta a Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1935. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Cf. TEIXEIRA, 2007a, p. 37.

De acordo com Lima, Anísio conhecia seus opositores e “[...] sabia serem inevitáveis as resistências a mudanças em áreas tão fechadas, como a educacional, à fertilização de inovações. A linha de plasticidade experimentalista por que pautou sua ação provocaria incompreensões, até represálias”. Lima reconhece a resistência a Anísio, pois ele insistia em dotar o país de uma “[...] Educação para fins concretos, animada pelo espírito de superação do atraso acumulado na despreparação do povo”. Consciente das possíveis represálias, insistiu em sua posição tendo por base o pensamento de “orientação filosoficamente instrumentalista” e a “análise crítica mais completa” já feita da realidade educacional. O movimento foi intenso. “O pavor às mudanças exacerbou o conservadorismo. A sede de mudanças exaltou os reformadores”. À luz de Lima, pressupomos que Anísio, mesmo incompreendido e combatido pelos conservadores e pela Igreja Católica, tinha consciência de que o espírito de inquietação e críticas era inerente aos processos democráticos. Cremos até que tal consciência o motivasse a continuar na “missão”.<sup>344</sup>

Político, intelectual baiano e amigo de Anísio, Homero Pires,<sup>345</sup> também, prestou-lhe solidariedade, em carta de 26 de novembro de 1936. Disse: “Se o Brasil fosse uma nação, o seu caso seria impossível. Você açoitado, refugiado nos sertões, por ter feito a obra mais humanista de educação do Brasil!”. Ao enaltecer o trabalho de Anísio, critica e ataca conservadores do governo e da Igreja: “Quando se faz um trabalho como o seu, de fundamentos e alicerces, para a coroa final dos últimos remates, vêm os cretinos e os hipócritas, e estragam tudo, mesmo sabendo que estão mentindo”.<sup>346</sup>

Com a possibilidade de ser preso, em dezembro de 1935 Anísio embarcou para a Argentina e se afastou do cenário educacional. Retornou em 1936. Ainda sob ameaças de prisão, refugiou-se em uma fazenda no sertão baiano, perto de Caetité, sua cidade natal. Nesse ínterim, mesmo afastado da vida pública, editou o livro — *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*, em 1936. Por razões políticas, ele se mantém recluso no sertão e afastado da educação até outubro de 1945, fim da Era Vargas, período ditatorial em 1937–45. Por mais de uma década, dedicou-se à tradução, ao comércio e à administração de empresa.

---

<sup>344</sup> LIMA, 1978, p. 83–4.

<sup>345</sup> Advogado e político baiano, Homero Pires (1887–1962) foi deputado federal pela Bahia no período 1924–30, deputado da Assembleia Nacional Constituinte, em 1934, e deputado federal no período 1933–7. Cf. <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>. Acesso em 30 jul. 2017.

<sup>346</sup> Cf. PIRES, Homero. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 26 de novembro de 1936.

### 2.3 Signatário do manifesto de 1932

Ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha<sup>347</sup> e outros, Anísio compôs o grupo de intelectuais e educadores denominado “pioneiros da educação”. Em especial a partir dos anos 20, constataram que a educação necessitava de novas orientações, tal era a fragmentação e desarticulação das instituições escolares. Viram falta de organização no aparelho escolar, de espírito filosófico, de suporte científico e de unidade e continuidade no plano de reformas. Assim, propuseram reconstruir a educação partindo do processo educacional mesmo, que viam como algo dinâmico e ativo, ou seja, contrário à escola tradicional, tida como padrão de passividade, em que o professor fala e o aluno ouve.

Conforme Xavier, o manifesto<sup>348</sup> redigido por Fernando de Azevedo foi o projeto educacional defendido pelos liberais. O documento preconiza um movimento de renovação e se caracterizou como marco fundador das discussões sobre educação no Brasil. Azevedo contou com ajuda de Anísio na concepção e redação final do texto do manifesto, que se traduziu em um programa de reconstrução com princípios e diretrizes. Foi produzido em uma ambiência de inquietação política, discussão dos rumos da instrução pública, reformas em desenvolvimento nos estados e de visibilidade da educação em conferências e congressos nacionais. Também se viram em meio a disputas em torno de sugestões e propostas para formular o sistema educacional do governo Vargas.<sup>349</sup> Como afirma Xavier, por meio do manifesto, o grupo “[...] foi responsável por um conjunto de formulações, críticas e propostas [...]” essencial para compreender a constituição de uma legislação educacional. Para essa autora, se era preciso modernizar a sociedade, fazê-lo exigia mudar mentalidades mediante a renovação educacional.

---

<sup>347</sup> Carlos Alberto Nóbrega da Cunha foi colaborador entusiasta da reforma promovida por Fernando de Azevedo, de 1927 a 1930, no Distrito Federal. Jornalista, deu cobertura, em *A Noite e O Jornal*, às propostas reformadoras do diretor da Instrução Pública, de tal modo que se tornou amigo dele e se aproximou de vez da causa educacional. Cf. CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro: gráficas do Diário de Notícias, 1932.

<sup>348</sup> Signatários do manifesto de 1932: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Venâncio Filho, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A. Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

<sup>349</sup> Cf. XAVIER, Libânia N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932). Bragança Paulista: ed. USF, 2002b.

Fazia parte do projeto desses agentes pioneiros promover a laicização da educação para então torná-la mais racional. Para tanto era necessário trazer os parâmetros da racionalidade científica para orientar as práticas educacionais. Esse esforço traduziu-se na luta pela constituição de um sistema de educação pública sob responsabilidade do Estado e paralelamente, envolveu o esforço pela inserção do debate e da reflexão sobre o fenômeno educacional no âmbito das instituições de ensino superior e dos órgãos de pesquisa criados a partir da década de 30.<sup>350</sup>

Convém considerar brevemente o contexto sociopolítico e intelectual em que surge o manifesto de 1932. O documento se torna público em reunião da IV Conferência Nacional de Educação, realizada entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, no Rio de Janeiro. Tal foi o tumulto da reunião, que as atas não foram sequer publicadas.<sup>351</sup> A conferência, com o tema geral de “As grandes diretrizes da educação popular”, teve mais visibilidade que as demais porque Vargas, chefe do governo provisório, e Francisco Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, esperavam que se traçassem as linhas da educação nacional em proposta cuja redação embasasse a política educacional do governo. Contudo, governo e intelectuais católicos não tiveram êxito. A conferência foi encerrada sem a proposta educacional esperada; mas com a aparição do manifesto, cujo lançamento previsto para março de 1932 foi anunciado, primeiramente, por Nóbrega da Cunha.

A articulação política e ideológica presente nesse evento foi objeto de pesquisa de historiadores interessados na gênese do manifesto. Exemplo disso está no estudo de Carvalho, para quem

Tudo indica que os organizadores da IV Conferência, sintonizados com o Ministério da Educação, contavam referendar, na sua assembléia de encerramento, uma política educacional que perpetuava a dualidade do sistema escolar e lhe imprimia orientação religiosa. Controlada, desde 1929, por um grupo católico, a ABE organizara a Conferência de modo a encaminhar as deliberações tomadas nesta direção. Mas não foi bem sucedida, pois um novo grupo, de que Nóbrega da Cunha era o porta-voz, já se tornara suficientemente forte para impedi-lo, firmando posições de defesa da escola única e da laicidade do ensino.<sup>352</sup>

---

<sup>350</sup> XAVIER, 1999, v. 1, p. 45–6.

<sup>351</sup> Sobre o contexto político-intelectual de surgimento do manifesto de 1932, ver: CUNHA, 1932 autor que relata em minúcia os meandros que culminaram nos impasses da IV Conferência Nacional de Educação e motivaram o grupo liderado por Fernando de Azevedo a decidir pela redação do manifesto. Cf. ainda PAGNI, 2000; LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: leituras sobre seus 80 anos*. Jundiaí: Paco, 2014.

<sup>352</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p. 71–9, dec. 1994, p. 4.

Também Vidal se refere à conferência, ou seja, à estratégia do governo, ao surgimento do manifesto e à movimentação dos educadores católicos:

Em 1931, a Associação Brasileira de Educação organizou a IV Conferência Nacional de Educação, aberta com orações proferidas por Getúlio Vargas e Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação no Brasil. Solicitavam aos educadores a *fórmula feliz* e o *conceito de educação* da nova política educacional. A expectativa foi frustrada e a IV Conferência acabou por se constituir no episódio detonador da cisão entre grupos aglutinados na ABE, que ficaram conhecidos pela historiografia como *pioneiros* e *católicos*.<sup>353</sup>

Com efeito, houve manobras políticas na conferência, ou seja, em torno do papel do Estado na organização e no financiamento do sistema escolar. Discussões e análises foram polarizadas quanto a centralização e descentralização, ensino laico e ensino religioso, escola para ricos, escola para pobres e escola comum. Era a evidência do antagonismo entre “pioneiros” e católicos.

Cabe destacar a intervenção de Nóbrega da Cunha<sup>354</sup> na conferência. Segundo Rocha, ele ficou “[...] buscando, a todo custo, adiar as definições educacionais gerais para a V Conferência, e procurando descaracterizar as contribuições dos relatores do tema geral [...] e dos temas especiais”.<sup>355</sup> Conforme esse autor, Nóbrega da Cunha considerava que todas as abordagens estavam longe de poder “[...] discutir, na altura necessária, e firmar, com segurança indispensável, diretrizes positivas para a solução do problema educacional brasileiro”.<sup>356</sup>

Após as argumentações estratégicas apresentadas no discurso de Cunha, a proposição de diretrizes para a educação nacional foi adiada para a V Conferência Nacional de Educação, no ano seguinte, em Recife. Em 1932, Cunha publicou *A revolução e a educação*,<sup>357</sup> livro que tenta retratar o que se passou na conferência e que publicou cópias dos textos originais apresentados no evento, além de fazer advertência para a conferência de 1933.

---

<sup>353</sup> VIDAL, Diana. 80 anos do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 583, jul./set. 2013.

<sup>354</sup> Cf. CUNHA, 1932.

<sup>355</sup> ROCHA, 2002, p. 23–24. O tema geral da IV Conferência Nacional de Educação foi “As grandes diretrizes da educação popular” e os temas especiais foram “a União e o ensino primário”, “ensino profissional” e “ensino normal”, relatados, respectivamente, por Leoni Kasedd, Gustavo Lessa, Sussekind de Mendonça e Barbosa de Oliveira. Cf. CUNHA, 1932.

<sup>356</sup> ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Nóbrega da Cunha: denúncia e anunciação. In: CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro: gráficas do *Diário de Notícias*, 1932, p. 11–25.

<sup>357</sup> CUNHA, 1932, p. 23–4.

A V Conferência deverá projetar, em Recife, as bases para a solução do problema geral brasileiro de educação. Terá, necessariamente, de realizar uma obra resultante de longa, meditada e segura preparação, sob pena de fracassar, desmoralizando definitivamente os homens que estão à frente do movimento renovador do Brasil. É, pois, indispensável que os governos, o magistério e todo mundo, em suma, comecem, desde já, o estudo da questão para não acontecer, na capital pernambucana, o que se verificou no Rio: surpresa geral em face do simples lançamento do problema e consequente impossibilidade de resolvê-lo.<sup>358</sup>

Ao término da conferência, Cunha fez o primeiro registro sobre o manifesto e apresentou Fernando de Azevedo como redator principal:

Seja, porém, qual for a decisão do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, a respeito do Congresso de Recife, a corrente da nova educação formulará, no momento oportuno, pela pena do Sr. Fernando de Azevedo, o seu pensamento coletivo, fixando, num manifesto à Nação, o sentido conveniente à política educacional brasileira. Esse documento será o seu programa de campanha em todos os setores de atividade, como no seio da própria Conferência, se a ela tiver a honra de ser chamada.<sup>359</sup>

De fato, com a separação dos “pioneiros” e dos católicos na ABE, coube a Azevedo a redação do manifesto. Vidal informa que o “fato ocorreu apenas em 1932”, quando os católicos deixam a associação, quando se cria a Confederação Católica Brasileira de Educação e quando Azevedo redige o manifesto.<sup>360</sup> Em carta a Cunha datada de 24 de dezembro de 1931, Azevedo cumprimentou o colega “pioneiro” e agradeceu a confiança nele depositada para a redação do texto, afirmando que o manifesto serviria “[...] para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de idéias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação”.<sup>361</sup> Azevedo reiterou que o manifesto, mesmo que redigido por ele, representaria o ideal do grupo: “[...] refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com sua adesão e colaboração efetiva”.<sup>362</sup> Segundo Xavier, o manifesto se tornou uma carta-monumento;<sup>363</sup> e os 26 signatários — intelectuais advogados, médicos, jornalistas e professores provenientes de vários estados, em especial São

---

<sup>358</sup> CUNHA, 1932, p. 28–9.

<sup>359</sup> CUNHA, 1932, p. 112.

<sup>360</sup> VIDAL, 2013, p. 583.

<sup>361</sup> CUNHA, 1932, p. 9–10.

<sup>362</sup> CUNHA, 1932, p. 9–10.

<sup>363</sup> Cf. LE GOFF, 2013.

Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais — deram origem a este personagem coletivo: os “pioneiros da educação nova”.<sup>364</sup>

Entretanto, se Azevedo foi o redator, Anísio era a “[...] espinha dorsal ideológica do ‘manifesto’”, como diz Lima.<sup>365</sup> Não resta dúvida de que ele esteve presente à elaboração do manifesto e foi fundamental em sua aplicação; afinal, tornou-se um dos líderes desse grupo inovador que preconizava a educação como grande expressão do caráter nacional. Foram numerosas as conversas e cartas entre Azevedo e Anísio acerca do manifesto. Em carta de 12 de março de 1932, Azevedo reafirma a intenção contida no manifesto: caracterizar um projeto de reconstrução nacional via reconstrução educacional.

[...] é preciso definirmos a nossa posição, estabelecendo os nossos princípios fundamentais e o nosso programa de reconstrução educacional. Será a primeira vez que os educadores se apresentarão com um programa de diretrizes definidas. [...] é preciso estarmos vigilantes para obtermos desse manifesto todo o efeito que procuramos, já de manifestação de idéias, já de consolidação do bloco ou do grupo que o vai lançar.<sup>366</sup>

Nessa carta a Anísio, Azevedo diz: “[...] insisto sobre a assinatura do Carneiro Leão e, particularmente, de Afrânio Peixoto. Peço-lhe dar-lhes a ler o nosso manifesto e obter-lhes, com a aprovação, a assinatura, até 3ª feira”.<sup>367</sup>

Em correspondência de 14 de março de 1932, Azevedo reafirmou a participação de Anísio na elaboração do manifesto, também expressou sua confiança de que o documento simbolizava uma bandeira de luta e ninguém melhor que este último para empunhá-la, dados o apreço e a admiração que por ele nutria Azevedo. Em suas palavras,

Quando falo nesse manifesto, já me esqueço de que fui eu quem o escreveu. Elle é obra impessoal. Havia de ter, como teve, um redactor. Mas nelle se inscreveram, em corpo de doutrina, “idéas e aspirações communs”, que nos permitem, a mim como a cada um dos outros signatários, falar delle “objectivamente”. A bandeira não é de quem a teceu, mas de quem a honra e de quem a conquistou. De todos nós, portanto. A sua mão de chefe foi feita para a empunhadura dessa bandeira: nós estaremos para defendê-la em toda parte em que se realize obra à sua sombra e sob a sua inspiração.<sup>368</sup>

---

<sup>364</sup> XAVIER, 2002b.

<sup>365</sup> LIMA, 1978, p. 72.

<sup>366</sup> AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, SP, 12 de março de 1932.

<sup>367</sup> AZEVEDO, 12 mar. 1932.

<sup>368</sup> AZEVEDO, 12 mar. 1932.

Ainda na carta de 14 de março, Azevedo reiterou um pedido a Anísio — “[...] insisto sobre as assignaturas do Afrânio [Peixoto] e do Carneiro Leão”<sup>369</sup> — e salientou a necessidade de divulgar o manifesto nos meios de comunicação, em especial jornais de São Paulo e Rio de Janeiro. Eis o tom da carta:

É preciso que o nosso manifesto tenha a maior repercussão possível. Isto se conseguirá se, ao menos, os principaes jornais do Rio (Jornal do Com., O Jornal, Jornal do Brasil e Diario de Noticias) e os de S. Paulo, o dêrem, na integra, no mesmo dia. Não é pouco. Mas não é cousa difficil de obter. Se conseguirmos, além disso, que, no mesmo dia 19 (sabb.) outros jornais o publiquem no Rio Grande, Paraná, Minas, Bahia e Pernambuco, teremos dado o primeiro grande passo para a sua repercussão. As copias entregues à imprensa deverão ser cuidadosamente revistas.

Viana Filho afirmou tal carta como “[...] sinal de que se não contentava em fazer do manifesto apenas um frio documento, mas instrumento de luta, no qual depositava grandes esperanças. Em resumo, aspiravam a reconstruir a educação. A repercussão do ‘manifesto’ foi imensa”.<sup>370</sup>

Com efeito, em 19 de março de 1932, *O Estado de S. Paulo* publicou o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*<sup>371</sup> antes de outros jornais e da Companhia Editora Nacional. O documento se tornou marco histórico na história da educação do Brasil. A presença de jornalistas — cabe frisar — havia sido solicitada antes e planejada por Azevedo para dar ao manifesto o máximo possível de divulgação. Sobre os motivos da repercussão, Castioni e Rocha dizem que

A grande repercussão do lançamento deu-se porque o Manifesto expressava, com raro senso de oportunidade, as expectativas do Movimento de 1930, que marcara o início da transição da hegemonia dos setores ligados à agricultura e ao latifúndio, para as elites sustentadas nos setores industriais. Não resta dúvida que a exigência de mão de obra com melhor qualificação, exigida pelo processo de industrialização, iria cobrar uma educação em tudo diferente da que até então vigorava, e esta era a principal novidade que o Manifesto anunciava.<sup>372</sup>

Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, o manifesto interferia e participava diretamente do jogo político, polarizando intelectuais liberais e conservadores,

<sup>369</sup> AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 14 de março de 1932.

<sup>370</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 63.

<sup>371</sup> No dia do lançamento do manifesto foi promulgado o decreto 3.810/1932, de criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, sob direção de Anísio. À semelhança do manifesto, esse decreto prescrevia que os professores tivesse formação superior, formalizando a preocupação e a necessidade de qualificar o pessoal do magistério.

<sup>372</sup> CASTIONI, Remi; ROCHA, João Augusto de Lima. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo — muito antes de Monteiro Lobato. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES — “História e atualidade do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*”, 9., 20 de junho de 2013, UNINOVE, SP, p. 5.

propostas do governo, em especial as de Francisco Campos e da Igreja Católica, com a questão — sensível — da oferta facultativa do ensino religioso em escolas públicas. No dizer de Vidal, o manifesto compôs o jogo político “[...] pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas [...]”; com isso se tornou “[...] elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação”.<sup>373</sup>

O manifesto não surgiu em um cenário de calma e consenso sociopolíticos. Antes, o grupo de intelectuais que o assinou propunha um mesmo projeto de nação, mas em meio a divergências, sejam políticas ou ideológicas. O manifesto se estabeleceu como divisor de águas entre educadores progressistas e educadores conservadores, entre liberais e católicos. Além de numerosos simpatizantes, o manifesto contou com muitos opositores, a maioria militantes católicos conservadores do “centro dom Vital”, sob a liderança de Alceu Amoroso Lima. Como diz Cury, os “pioneiros” não constituíam um grupo homogêneo. A adesão ao manifesto simbolizava “um momento de compromisso”<sup>374</sup> no qual intelectuais de posições ideológicas variadas selaram uma aliança em torno de princípios gerais que confluíam para a modernização da educação e da sociedade. Também Xavier afirma que a aceitação ao manifesto não foi unânime; nem mesmo no meio intelectual.

Enquanto Monteiro Lobato refutava o que talvez lhe parecesse um pseudovanguardismo retratado no texto rebuscado de Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, responsável pela Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal que antecedeu a de Fernando de Azevedo, recusava-se a assiná-lo. Por outro lado, Armando Álvaro Alberto e Edgar Sussekund de Mendonça, mesmo com possíveis restrições ao papel centralizador que o Manifesto imprimia ao Estado, assinaram o documento, provavelmente por que priorizaram, naquele momento, a causa genérica da renovação educacional. A adesão ao Manifesto podia significar, ainda, a possibilidade de ser visto como membro de um grupo de reconhecida competência nos assuntos da administração da Instrução Pública e, de forma mais ampla, no campo intelectual.<sup>375</sup>

Dirigido ao povo e ao governo, o documento traz, já no segundo parágrafo da introdução, os descompassos na educação pela ausência de uma cultura universitária, necessária à construção da obra educacional:

---

<sup>373</sup> VIDAL, 2013, p. 584.

<sup>374</sup> CURY, Carlos R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, p. 28.

<sup>375</sup> XAVIER, Libânia Nacif. *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira. FE/PROEDES — UFRJ. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS — “Um legado educacional em debate”, 2002a, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, MG. *Anais...* Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002.

Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma cultura geral que nos convencesse da existência de um problema sobre objetivos e fins da educação.<sup>376</sup>

Dentre as propostas do plano de reconstrução educacional, o texto do manifesto<sup>377</sup> destaca a necessidade de enfrentar o problema universitário,<sup>378</sup> visto que a universidade ocupa o ápice da pirâmide das instituições educacionais; mais que isso, em sociedades modernas, ela se destina “[...] a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, [...] para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas”.

Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.<sup>379</sup>

Na comemoração dos 80 anos do manifesto, Cury afirmou: o “[...] Manifesto entende que um dos pilares da reconstrução nacional teria que ser por meio de um plano de reconstrução educacional, que se assenta em uma grande reforma expressa em uma nova política educacional”.<sup>380</sup> Essa afirmação esclarece que a reconstrução do país se efetivaria por meio da (re)construção da instrução pública, o que só seria possível se esta passasse por um reforma severa e traduzisse uma nova política educacional.

---

<sup>376</sup> Cf. O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) — A reconstrução educacional no Brasil — ao povo e ao governo. *HISTEDBR* on-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006; cf. MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana G.; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920–1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2011.

<sup>377</sup> MIGUEL; VIDAL; ARAÚJO, 2011.

<sup>378</sup> Cf. *HISTEDBR*, 2006.

<sup>379</sup> *HISTEDBR*, 2006, p. 200.

<sup>380</sup> Cf. CURY, Carlos R. J. Octogésimo ano da “Reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao povo e ao governo”. In: LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: leituras sobre seus 80 anos*. Jundiaí: Paco, 2014, p. 21.

Mais de 80 anos após a publicação do manifesto e dadas as condições históricas de sua gênese — o contexto educacional do decênio de 30 e os conflitos internos na cena educacional —, eis o que diz Vidal sobre esse documento: surgiu como “parte do jogo político” no embate pelo “controle do Estado” e de “suas dinâmicas”; ou seja, o manifesto surge como “elemento de coesão” para uma “frente de educadores” articulados mutuamente segundo “objetivos comuns”, apesar das diferenças. Em suma, o manifesto foi a forma de representar um “[...] grupo de intelectuais que abraçava um mesmo projeto de nação, ainda que com divergências internas”.<sup>381</sup>

À época de produção e publicação do manifesto, Anísio — então secretário de Educação e Saúde do Distrito Federal, convém lembrar — não perdeu a oportunidade de, por mais de quatro anos, tentar implantar as propostas do manifesto tal qual Azevedo em São Paulo e pelo mesmo objetivo, conforme afirma Viana Filho.<sup>382</sup> Se desconhecêssemos a redação oficial de Azevedo, poderíamos supor que o texto do manifesto de 32 foi redigido por Anísio; propostas nele contidas permeiam ou estão registradas em seus livros, artigos e discursos, como também em sua filosofia da educação, nos objetivos e nas diretrizes de seus projetos educacionais dos anos 30 e ao longo de sua vida profissional e intelectual. A Educação como função essencialmente pública, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a coeducação, a autonomia da função educacional, a descentralização, o conceito moderno de universidade e o problema universitário, a formação docente, a função social da escola... tudo são propostas próprias e próximas a Anísio. Não por acaso, ele recordou esses anos de trabalho e luta pelos ideais do manifesto em entrevista a Odorico Tavares<sup>383</sup> em 1952. Disse:

Procurei durante perto de cinco anos elevar a educação à categoria do maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais da República e da democracia, distribuí-la por todos na sua base elementar e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de acadêmica, verbal e abstrata. Esta luta encerrou-se em 1936 com a onda reacionária que então submergiu o País.<sup>384</sup>

Saviani aponta a atualidade do manifesto quando afirma que as ideias educacionais dos anos 30 foram importantes para o que hoje se denomina “sistema de ensino”; no

<sup>381</sup> VIDAL, 2013, p. 577.

<sup>382</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 69.

<sup>383</sup> TEIXEIRA, Anísio. Entrevista a Odorico Tavares. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília: ed. Senado Federal, 2002, p. 195–206. Odorico Tavares (1912–1980) foi jornalista pernambucano, bacharel em Direito, escritor, poeta, amigo particular e correspondente de Anísio.

<sup>384</sup> Em 1952, ocasião da entrevista, Anísio se encontrava na direção da CAPES e do INEP.

manifesto, “[...] as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje”.<sup>385</sup>

Ressalta-se que o manifesto não foi nem deve ser considerado reforma educacional. Entendemos que representou um momento de importância no cenário educacional e foi referência de iniciativas no ensino público, pois vários de seus signatários assumiram postos de direção educacional no governo federal e estadual no decênio de 30 e em décadas seguintes.

## 2.4 Universidade do Distrito Federal

Outra consideração necessária e importante para compreender a complexidade da temática é o surgimento das universidades, indicativo do aparecimento de uma instituição que retirava funções da Igreja e do Estado. Esse ponto provocaria tensão e seria objeto de disputa em torno do poder. Para Anísio, a universidade tem papel complexo. Na sociedade moderna, é uma das instituições características e indispensáveis à existência de um povo. Sem universidades, os povos ficam sem existência autônoma, vivem como reflexo de outros povos. Ele acreditava que, além de constituir um centro de construção e transmissão de conhecimentos, a universidade tem de ser, dada sua natureza, um espaço da crítica e da inquietação, do questionamento do saber em busca de novos saberes. Tem de ser uma instituição que põe os saberes à prova e se movimenta com a vida e o mundo. Assim, era grande a preocupação dele com as universidades. Não por acaso, dedicou vários estudos e publicações à problemática do ensino superior e à reforma universitária.<sup>386</sup>

Destaca-se que, no centro da reforma de ensino empreendida por Anísio como secretário de Educação do Distrito Federal, estava a criação, em 1935, da Universidade do Distrito Federal (UDF), tendente à pesquisa. A UDF lhe foi um projeto especial. Viana Filho relata que ele se dispôs a criá-la após a eleição de Armando Sales, em São Paulo, e Pedro

---

<sup>385</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 2. Cf. MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 175–94, jan./abr. 2015.

<sup>386</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio S. *Ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005b; TEIXEIRA, Anísio S. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2010.

Ernesto, no Distrito Federal, que abriram caminho às universidades estaduais.<sup>387</sup> Era a oportunidade de efetivar o projeto nacional de educação superior, e não um modelo universitário transplantado de algum país da Europa ou da América do Norte, sem consonância com as condições e características do Brasil.

Conforme Mendonça, um dos argumentos de Anísio para criar a UDF seria a “universidade de fins culturais”, que “[...] se atreveria a fazer aquilo que aqueles que deveriam tê-lo feito até então não fizeram, em referência direta ao governo federal, que, especialmente na pessoa de Gustavo Capanema, procurara obstar sua criação”.<sup>388</sup>

A UDF foi instituída pelo decreto 5.513, assinado pelo Pedro Ernesto, em 4 de abril de 1935. Como primeiro reitor,<sup>389</sup> foi nomeado o baiano Afrânio Peixoto, responsável pela estruturação da UDF e articulação com universidades estrangeiras, das quais vieram professores para auxiliar na implantação de cursos. Destacam-se as missões universitárias francesas. A gestão de Ernesto se voltou à educação e saúde, pois pretendia transformar o Rio de Janeiro em polo de cultura com o apoio dos professores e do povo. Era uma proposta do agrado da população da capital. O prefeito gozava de influência política no governo Vargas em virtude de ter participado dos levantes de 1922 e 1924, além de tê-lo apoiado na Revolução de 1930. Com tal prestígio, foi possível criar a universidade mesmo que se contrariasse o ministro Capanema.

O artigo 2º do decreto 5.513/1935 elenca as finalidades da UDF, às quais se refere Fávero nestes termos:

Promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão escolar; formar profissionais e técnicos nos vários rumos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem e prover a formação do magistério em todos os seus graus.<sup>390</sup>

---

<sup>387</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 77.

<sup>388</sup> MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2002, p. 74.

<sup>389</sup> Mesmo tendo Afrânio Peixoto na reitoria da UDF e como o cargo de vice-reitor estava vago, Pedro Ernesto, em 30 de maio de 1935, nomeou Anísio como reitor interino em casos de ausência do efetivo. A designação de Anísio se encontra no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 10.

<sup>390</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e poder. Análise crítica/fundamentos históricos (1930–45)*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000, p. 234.

A UDF despontava como centro de pesquisa inovador e foi constituída pelas seguintes unidades principais: Instituto de Educação; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito; Escola de Filosofia e Letras; Instituto de Artes; instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural. Estas últimas incluíam: a Biblioteca Central de Educação, a Escola-Rádio, a Escola Secundária do Instituto de Educação e a Elementar do Instituto de Educação, o Jardim de Infância do Instituto de Educação, uma escola secundária técnica e uma elementar experimental, uma escola maternal experimental, laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal, como se lê no artigo 9º do decreto 5.513, de 4 de abril de 1935.

A estrutura proposta realça a preocupação com a formação docente e aponta sua aposta em outro projeto de universidade no qual o estudo dos conteúdos, das teorias e dos métodos da educação acontecia de maneira integrada visando articular com o máximo de proximidade, as disciplinas de conteúdo com as disciplinas pedagógicas. Afinal, ele acreditava que o “[...] dualismo da preparação acadêmica e da preparação profissional só pode trazer confusão e ineficiência”.<sup>391</sup>

O artigo 10º do decreto apresenta os cursos a ser oferecidos pela UDF, distribuídos pelos seus institutos e suas escolas:

[...] cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado; cursos para habilitação ao magistério secundário; cursos para habilitação ao magistério normal; cursos para administração e orientação escolar; cursos de extensão e continuação para professores; cursos de especialização em ciências médicas; cursos de auxiliares de medicina e técnicos de laboratório; cursos de enfermagem e de visitadoras; cursos de ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas; cursos de ciências sociais; cursos de administração e funcionalismo; curso de diplomática; curso de direito; curso de economia; curso de estatística; curso de serviços sociais; curso de filosofia e história do pensamento; cursos de filologia, literatura e sua história; cursos de jornalismo e publicidade; cursos de biblioteconomia, arquivo; cursos de filosofia e história da arte; cursos de música, geral e aplicada; cursos de desenho e pintura; curso de escultura; cursos de artes aplicadas; cursos de artes cinematográfica, coreográfica e dramática; curso de arquitetura paisagista.<sup>392</sup>

A análise do artigo 10º sugere a inovação da proposta: a UDF não teria faculdades de Engenharia e Medicina; teria, sim, uma Faculdade de Educação, que pela primeira vez dotaria

---

<sup>391</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007a, p. 114.

<sup>392</sup> BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto 5.513*, de 4 de abril de 1935.

o magistério de formação específica. Nos cursos oferecidos de início, predominava o caráter humanista, com ênfase na ciência básica e no “saber desinteressado”, justamente quando a tradição brasileira de ensino superior se baseava no ensino de caráter predominantemente profissional. Na solenidade de inauguração da UDF, em 31 de julho, Anísio, em discurso, ressaltou que

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. ... Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.<sup>393</sup>

Para Fávero, com o discurso inaugural, Anísio reavivava a característica da universidade como “[...] *locus* de investigação e de produção do conhecimento. E uma das exigências para a efetivação desse projeto era, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária”.<sup>394</sup>

A UDF foi concebida tal como Anísio concebia a universidade: no plano mais alto da educação. Segundo relata Viana Filho, “a grande obra” pedia uma figura de projeção, que foi Afrânio Peixoto. “Desde que se conheceram, unia-os crescente amizade e Afrânio admirava o conterrâneo”.<sup>395</sup> Ainda no discurso, Anísio reforçou a função específica da universidade: conservar o saber vivo e formular intelectualmente a experiência humana.

Convém notar que a UDF se despontava como centro de ensino inovador e encorajador da pesquisa científica. Era uma proposta ousada para o Brasil dos anos 30. Não existia a ideia de universidade de pesquisa, uma vez que as poucas instituições universitárias priorizavam a profissionalização. No entanto, no limiar do Estado Novo, o país atravessava um clima de tensão e temor pela decretação do estado de guerra.<sup>396</sup> Como consequência, a

---

<sup>393</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 120–1. Cf. TEIXEIRA, 1962.

<sup>394</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: ed. UFPR, n. 28, 2006, p. 26.

<sup>395</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 77.

<sup>396</sup> Segundo Kornis, em um estado de guerra, uma nação inicia hostilidades contra outra nação, com ou sem declaração de guerra, suspendendo internamente as garantias constitucionais consideradas direta ou indiretamente prejudiciais à segurança nacional. Presumia nas constituições, na Carta de 1935 essa situação foi

revolta comunista de 1935 levou a demissões: de Anísio, então secretário de Educação, Afrânio Peixoto, então reitor, e de professores. Recém-criada, a universidade começava a funcionar em meio a uma crise severa.

Entendemos que o projeto da UDF, em especial a vocação à pesquisa e seu corpo docente, não era visto com simpatia pelo governo, sobretudo pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema, que havia criado, em 1937, a Universidade do Brasil (UB), tida como modelo para as instituições similares existentes e as que fossem criadas. Por questões políticas, a UDF sobreviveu apenas até 1939. Era o fim da instituição aclamada por intelectuais, mas desprezada pelo ministro e por privatistas, inclusive intelectuais católicos.

Xavier lembra que a UDF “[...] era vista como instituição anticatólica e espaço aberto para a infiltração da pedagogia comunista”;<sup>397</sup> enquanto Darcy Ribeiro diria que a “[...] filha querida de Anísio, foi fechada e banidos seus professores, os mais brilhantes que o Brasil já teve”.<sup>398</sup> O país se encontrava em um momento político tenso: quem não era integralista<sup>399</sup> se via acusado de comunista.

Segundo Viana Filho, Anísio sofria de perseguição política que visava atingir o prefeito Pedro Ernesto e, “[...] no fundo era a luta entre a escola pública e a privada. [...] Acusado de comunista, ateu, de populista, de estatizante e americanizante, de subversivo pela defesa da escola única, Anísio se revelou o alvo fácil para se atingir Pedro Ernesto”.<sup>400</sup> “Enraizado no pensamento de seu tempo” — como diz Machado —, Anísio foi “polêmico”, “contraditório”; e mesmo que fosse “Homem de governo”, não entrou “incondicionalmente nas malhas” do Estado. Tal condição e a intenção de preservar “independência de princípios”, sobretudo a defesa da escola pública e a democratização do ensino, não evitou que Anísio sofresse “[...] pressões de diferentes grupos, setores e posições”. Daí a constatação de que,

---

equiparada através da emenda constitucional, à “comoção intestina grave, com finalidades subversivas das instituições políticas e sociais”. Com essas características, foi decretado o estado de guerra no país nos anos 1936–7, instaurado pelo decreto 702, de 21 de março de 1936, com vigência inicial de 90 dias e prorrogado meados de junho de 1937. Voltou a ser implantado em 2 de outubro de 1937, pelo decreto 2.005, vigorando até 10 de novembro, quando foi decretado o Estado Novo. Cf. KORNIS, M. A. *Estado de guerra*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2017.

<sup>397</sup> XAVIER, 1999, p. 44.

<sup>398</sup> RIBEIRO, Darcy. *Dr. Anísio*. Carta: falas, reflexões, memórias. Brasília, n.14, 1995, p. 33–6.

<sup>399</sup> Os integralistas se organizaram em um movimento político dos anos 30 sob influência do fascismo italiano e defendendo um estado autoritário. Seus princípios eram a luta contra o capitalismo, a defesa da propriedade privada, a valorização do nacionalismo, o resgate da cultura nacional, o combate ao comunismo e ao liberalismo econômico. Deu origem à Ação Integralista Brasileira, organização política de âmbito nacional fundada por Plínio Salgado, em 1932.

<sup>400</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 85.

para o governo e setores dominantes, ele era um “aliado não confiável”; e a eles não interessavam os que não fossem “aliados incondicionais”.<sup>401</sup>

## 2.5 À guisa de síntese: viagens de socialização, viagens de exílio

Em 1925, Anísio foi à Europa. Em 1927, foi aos Estados Unidos. Em terra estrangeira, pôde não só conhecer sistemas de educação e modos de vida, mas também pessoas, das quais algumas foram fundamentais para sua formação pessoal e intelectual, para a formação de seu círculo de amizades, para suas relações sociais, em especial as profissionais. Conhecer o pensamento pragmático e a obra de Dewey e se filiar à sua filosofia educacional foi importante para que se libertasse de vez do caráter dogmático de sua formação jesuítica e, em lugar, elege-se a educação como sua “religião”. Viver nos Estados Unidos e apreender Dewey no original lhe deu condições de ampliar o campo de sua atuação profissional com a tradução de obras desse filósofo da educação. Se for correto dizer que atividade tradutória lhe pôs em contato com um círculo de intelectuais ligados à indústria editorial, ajudar a propagar princípios educacionais da filosofia de Dewey via tradução consolidou sua impressão positiva do modo de vida e da educação nos Estados Unidos.

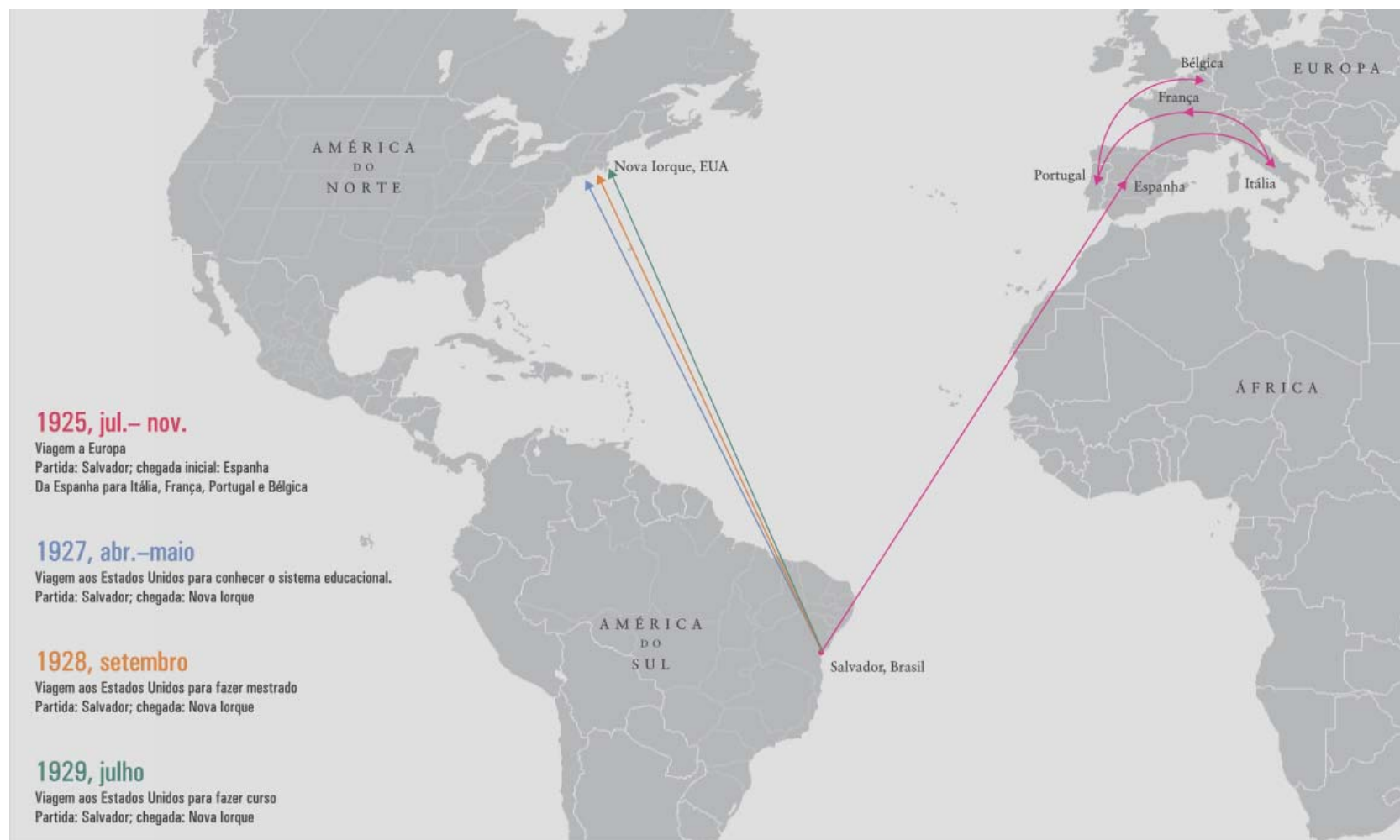
Tais elementos tiveram papel-chave na constituição de sua veia intelectual-filosófica. Em cartas trocadas com amigos e companheiros de trabalho, Anísio declarava que, lá, havia descoberto a força da democracia e o poder da inteligência. Críticas e resistência a suas propostas não tiveram efeitos quanto a dissuadir suas convicções e a arrefecer seu interesse no estudo da filosofia de Dewey e do sistema educacional dos Estados Unidos. Em várias oportunidades, reiterou que esses objetos se aproximavam de seu ideal educacional, democrático, de vida e de liberdade.

De volta ao Brasil, em 1929, foi direto para sua terra natal, aonde chegou como diplomado em Master of Arts. Diploma este cujas benesses se pronunciaram de imediato, ou seja, no convite para assumir um cargo de indicação política: ser secretário da Educação da Bahia. No término do mestrado, ele retorna para a Secretaria de Educação onde estava antes de se licenciar para o curso; mas sai em seguida e começa a lecionar na Escola Normal de Salvador (1930–1), quando é chamado para o Distrito Federal.

---

<sup>401</sup> MACHADO, 2001

FIGURA 5. Rotas das viagens que Anísio Teixeira fez nos anos 1920



FONTE: elaboração para a tese — projeto gráfico: Eduardo Moraes/Edinan José Silva

Atuar na administração pública educacional pôs Anísio em contato com a realidade da educação em seu país. O que viu lhe desagradou a fundo, isto é, a ponto de motivar uma reforma educacional. Se a reforma foi a oportunidade para pôr no mapa educacional baiano seu projeto de educação, fundado no ideário de Dewey, concebê-la foi uma forma de pô-lo não só no mapa das reformas educacionais em outros, mas também no plano de uma reflexão sólida sobre a educação. Articulações políticas o levam a encerrar sua estada na Bahia.

Contudo, os arranjos políticos não o impediram de levar seu ideário adiante no país. Suas ideias repercutiram, e do Rio de Janeiro veio o convite para ser diretor-geral de Instrução Pública e, depois, o de secretário de Educação do Distrito Federal. Em quatro anos, criou uma rede escolar municipal, da escola primária à universidade, e mudou o nível secundário, a escola Normal, além de criar uma universidade. Como signatário do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* de 1932, sua condição era de ator importante ao lado de Fernando de Azevedo na concepção, elaboração e divulgação do manifesto, base de suas propostas educacionais de então.

A permanência de Anísio no Rio de Janeiro durou até dezembro de 1935. De novo, viu-se obrigado a deixar o cargo público em razão de embates políticos. Suas relações políticas no Distrito Federal o situaram na posição de obter de Vargas a chancela para criar a UDF, a contragosto de Capanema. Por motivos essencialmente políticos — a pecha de comunista que lhe atribuíram após a crise na UDF por conta da revolta comunista de 1935 —, Anísio passou a ser perseguido pelo regime do mesmo Vargas que chancelou a criação da universidade; ou seja, políticos conservadores e intelectuais que defendiam o ensino privado, além da Igreja Católica. Em dezembro de 1935, ele se viu forçado a se afastar do cenário educacional, visto existir ameaças de ser preso. Uma vez na Bahia, foi morar no sertão, onde ficou até 1946. Na falta de escolas para administrar e lecionar, restou traduzir e arriscar em outras empreitadas, como ser empresário e comerciante.

### III

## O retorno de Anísio Teixeira ao cenário educacional, 1946–7

*Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada. Para ele, a escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza.*

— DARCY RIBEIRO

*Chamado para servir “não à pátria chica que não o quer, mas à humanidade”.*

— MONTEIRO LOBATO

**A**pós uma década de ausência, Anísio Teixeira voltou ao cenário educacional do Brasil, à luta pró-escola pública. Em sua decisão de voltar, deve ter pesado o convite, feito em 1946, para ocupar o cargo de conselheiro de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e — é claro — a queda do Estado Novo, ou seja, o fim da perseguição contra ele. Nesse período, que Monteiro Lobato chamou de “tempo de minhocamento”, ele se dedicou a atividades profissionais como tradução, mineração, comércio e administração de empresa. É possível que traduzir fosse a atividade que mais lhe aprazia, pois o mantinha ativo nas leituras, nos estudos filosóficos e na troca de correspondências com editores e intelectuais. Noutras palavras, traduzir o aproximava do debate sobre o estado da educação no Brasil e do mundo.

Em carta a Anísio datada de 1º de janeiro de 1947,<sup>402</sup> Lobato resume os dez anos de afastamento da vida pública e da educação assim: “[...] dez anos passou você caminhando como minhoca por baixo da terra, escondido da Reação Triunfante — mas caminhando sem o saber”.<sup>403</sup> Esse período de afastamento teria sido produtivo para Anísio, pois o fortaleceu para retornar à cena nacional. Como relata o literato, com certo tom de ironia, se forem “[...] bem consideradas as coisas, talvez tenha sido aquele golpe da Reação, determinante dos dez anos de minhocamento, que te elevou à posição atual. Abençoado seja o cônego Olímpio e todos os percevejos que te perseguiram”.<sup>404</sup> Para os amigos, o convite da UNESCO simbolizava o desagravo com quem perseguiu Anísio, a ponto de obrigá-lo a deixar a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Esse retorno em “grande estilo” — para alegria de seus amigos que lhe foram solidários quando ele foi perseguido por Vargas em 1935 — compõe o argumento central deste capítulo. O texto reúne elementos que permitem entender como se formou esse intelectual, educador, filósofo e gestor educacional atuante. Os contextos, complexos, que conduziram e se (entre)cruzaram em sua vida e sua obra são explorados numa tentativa de explicitar os nexos dessas duas dimensões e lhe dar os aportes devidos. O tratamento analítico desse retorno se desdobra em partes.

A primeira parte enfoca dois momentos-chave: o convite para compor a recém-criada UNESCO, então considerada “[...] um dos lobos cerebrais do mundo” [...] e o convite do governador da Bahia, Otávio Mangabeira, em 1947, para assumir a Secretaria de Educação e Saúde. É quando Anísio inicia o projeto de criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), conhecido como Escola-Parque, em uma experiência de projeto pioneiro de educação integral. Outro destaque na Secretaria de Educação foi a introdução de um capítulo específico sobre “Educação e cultura” no texto da constituição estadual, o que foi um feito inédito até então. A segunda parte contextualiza o momento sociopolítico em que Anísio retornou ao cenário da educação nacional e apresenta sua atuação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES (1951–64) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (1952–64), instituições que possibilitaram

---

<sup>402</sup> LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Buenos Aires, 1º de janeiro de 1947.

<sup>403</sup> A frase escrita por Monteiro Lobato faz referência à marcha revolucionária da Revolução Francesa de 1789, no sentido de simbolizar que Anísio retornava vitorioso à cena, mais preparado e mais forte para os embates educacionais.

<sup>404</sup> LOBATO, 1º jan. 1947.

aprimorar a pós-graduação e a formação de professores, cientistas e pesquisadores em instituições nacionais e estrangeiras.

O contexto é de resistência da Igreja Católica a ideias e projetos como os de Anísio para INEP, ou seja, de debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 4.024/61), em especial matérias sobre ensino público laico e financiamento educacional, que traduzia um conflito mais amplo: o público *versus* o privado na educação. A Igreja agiu com o “Memorial dos bispos”, texto de 1958; os “pioneiros” reagiram com o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, de 1959. Anísio teve a chancela de Juscelino Kubitschek para se manter na direção do INEP, cargo em que conseguiu se sustentar até 1964, quando se impôs o golpe civil-militar.

### 3.1 Conselheiro da UNESCO

A ditadura do Estado Novo afastou qualquer possibilidade de Anísio voltar a atuar no campo educacional. Como se sabe, em 10 de novembro de 1937, Vargas outorgou sua Constituição, que representou a “instauração da ditadura”.<sup>405</sup> De 1937 a 1945, as liberdades civis foram suspensas. Impôs-se o “estado de sítio”.<sup>406</sup> Vargas procurou operacionalizar as concepções políticas inspiradas no fascismo da Itália. Autoritário, centralizador, antiliberal e antidemocrático, esse regime de governo comprometeu a luta do movimento educacional iniciado nos anos 20–30, marcados pelos ideais democrático-liberais, em oposição aos anos 30–37. Contudo, afastar-se da vida e educação públicas não pressupôs se afastar do debate sobre o ensino público. Mesmo distante do Distrito Federal, Anísio manteve contatos com intelectuais e educadores brasileiros e estrangeiros que lhe permitiram acompanhar o cenário político e educacional. Assim, de 1937 a 1945, permaneceu no sertão baiano, em uma espécie de autoexílio.<sup>407</sup> Lá, dedicou-se à “exploração e exportação” de minérios (“manganês”, “calcário” e “cimento”), ao comércio e à tradução de livros.<sup>408</sup>

---

<sup>405</sup> TEIXEIRA, 1985, p. 121–2.

<sup>406</sup> Estado de sítio é a suspensão temporária de garantias constitucionais determinada pela necessidade de defesa da ordem pública. O Poder Executivo assume poderes normalmente atribuídos ao Legislativo e ao Judiciário. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Estado de sítio*. Verbete temático.

<sup>407</sup> Utilizamos a palavra autoexílio porque o nome de Anísio Teixeira não constou oficialmente na “lista de exilados”. Ante a perseguição e o risco de ser preso, seu exílio no sertão ou em terras estrangeiras foi espontâneo.

<sup>408</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: o amigo das crianças. *Tema Livre*, Salvador, v. 3, n. 20, jul. 1998, p. 4–5. Convém dizer que, durante o autoexílio no sertão baiano, Anísio traduziu, dentre outras obras, *Outline of history*, de Herbert George Wells, com 1.200 páginas, *Democracia e educação*, de John Dewey; *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams; *A galáxia de Gutemberg*, de Marshall McLuhan. Cf.

Com efeito, Anísio se descobriu tradutor com as encomendas da Companhia Editora Nacional. Para ele, traduzir era uma forma de manter a mente ativa. Da forma como vemos, foi também um modo pelo qual o intelectual Anísio Teixeira aperfeiçoava aos poucos suas ideias com as leituras e as traduções de obras diversas. Em carta a Lobato, provavelmente de 1936, além do desabafo — “No fundo deste sertão, o silêncio e o deserto nos tornam humildes e pequenos” — e se refere a suas ocupações: “[...] meti-me em traduções. [...] estou tentando meio de vida menos ambicioso. Sou hoje, lenhador. Vendo madeiras e dormentes à estrada de ferro. Comprei umas terras e creio que retornarei ao destino rural dos meus bisavós”.<sup>409</sup> Em nova carta a Lobato, essa de 7 de julho de 1937,<sup>410</sup> Anísio relata, dentre vários assuntos, a importância das leituras no sertão: são elas que lhe consolavam ante a monotonia da vida ociosa.

Consolam-na os meus livros. Vivo entre Dewey, Russell, Wells e Lobato. E fazem-lhe bem esses homens de amanhã. Vivo com eles mergulhado no futuro. Muitos têm saudades do passado; nós, eu e a lã, temos saudades do futuro. É uma sensação esquisita e muito mais eufórica. O *The shape of things to come*, de Wells, é um dos meus manuais, a continuação do *Outline*, com o mesmo método, a mesma exatidão penetrante, até o ano 2106. Não sei se você já o leu. Não é mais *Utopia*, é o real *Outline of the future*. Tive ganas de traduzi-lo. E ainda o farei... Nada conheço de mais convincente, de mais persuasivo, de mais fulminante contra as estupidezas atuais e de mais inspirador de grandes esperanças para o futuro. E a mais original das exposições do verdadeiro Estado moderno, o Estado educativo... Pergunte por mim ao Otales<sup>411</sup> [sic] se o posso traduzir. É edição Macmillan. Tem 430 páginas, largamente entrelinhadas. É uma penetrante análise das nossas mais agudas necessidades atuais. A história de 1914 a 2106. Nunca se sonhou com tão espantoso realismo. [...] Enquanto não me chegam “*The mansions of philosophy*” estou a ler o Will Durant na sua “*Historie de la civilisation*”, já tradução francesa.

---

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/documentos>>; TOLEDO, Maria Rita de A.; CARVALHO, Marta M. C. de. A tradução de John Dewey publicada na coleção biblioteca brasileira de educação. *Anais*, Cuiabá: SBHE.

<sup>409</sup> LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 1936[?].

<sup>410</sup> LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 7 de julho de 1937.

<sup>411</sup> Octalles Marcondes Ferreira (1901–73) era editor e amigo de Anísio. Começou como auxiliar de Monteiro Lobato na Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, depois se tornou sócio. Com a falência da editora, em 1925, ele encabeçou nova sociedade editorial com Lobato, agora sob o nome de Companhia Editora Nacional. Em 1929, devido às especulações na Bolsa de Valores e para cobrir despesas, Lobato vendeu a Octalles suas ações da Companhia Editora Nacional. Em 1932, esse editor adquiriu a editora Civilização Brasileira e permaneceu na presidência do grupo até 1973. Cf. MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920–1945)*. São Paulo: Difel, 1979, p. 75.

Esse ritmo de vida mudaria a partir de 1946. Por indicação do embaixador do Brasil na UNESCO Paulo Carneiro,<sup>412</sup> o primeiro secretário-geral da organização, Julian Huxley,<sup>413</sup> convidou Anísio a retornar ao cenário educacional como conselheiro de educação.

Viana Filho diz que, por carta, Anísio compartilhou com Lobato o convite da UNESCO e revela que ainda existia mágoa pelo afastamento forçado da educação nacional: “Depois de dez anos de exotamento no Brasil, ver-me suspenso pelo Huxley e feito conselheiro de uma Universidade do mundo é francamente milagre de conto de carochinha”. Como se lê na transcrição da carta em Viana Filho, Anísio relatou a Lobato a surpresa do destino:

No dia 12 de junho, para ser exato, de volta a Nova Iorque ao meu pequeno hotel na rua 46, encontro uma carta de 4 páginas do Julian Huxley, escrita a mão, convidando-me para ser Conselheiro da Educação na UNESCO. Soubera do meu endereço, no dia do seu regresso por avião a Londres e ainda estivera no hotel duas horas, contando com o meu regresso para o almoço — como não chegasse, escreveu-me uma carta relatando como havia andado um mês à minha caça para me descobrir no dia do seu regresso a Londres. E assim me deparei com uma carta do Julian Huxley e um convite inacreditável do Destino para dar uma volta de 180 graus em minha vida.<sup>414</sup>

---

<sup>412</sup> O carioca Paulo Estevão Berredo Carneiro (1901–82) era químico, escritor e defensor das ideias de Augusto Comte e grande adepto do culto à memória do fundador da Religião da Humanidade. Foi funcionário do Ministério da Agricultura, secretário de Agricultura de Pernambuco, docente de Química Geral na Escola Politécnica e professor dessa disciplina em várias instituições educacionais. Em 1931, doutorou-se no Instituto Pasteur, de Paris. Indicado pelo governo brasileiro, participou da Primeira Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1946. A seguir, foi nomeado embaixador do Brasil na UNESCO, função que exerceu de 1946 a 1958, quando indicou a Julian Huxley o nome de Anísio para compor o quadro de conselheiros. Foi acadêmico da Academia Brasileira de Letras, na sucessão de Clementino Fraga, na cadeira disputada por Anísio, antes de sua morte trágica. Cf. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Perfil do Acadêmico* [de Paulo Carneiro].

<sup>413</sup> Julian Sorell Huxley (1887–1975), biólogo, escritor e humanista britânico, conhecido por suas contribuições pela popularização da ciência através de livros e conferências, foi o primeiro secretário-geral da UNESCO, fundada em 16 de novembro de 1945 e vigente a partir de novembro de 1946. Além de convidar Anísio para ocupar o cargo de conselheiro educacional, Huxley o recomendou a universidades inglesas, apresentando Anísio e seu plano de estudos. Cartas de Julian Huxley às universidades inglesas se encontram disponíveis para consulta no CPDOC: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/cartas-de-julian-huxley-as-universidades-inglesas-apresentando-anisio-teixeira-e-seu-plano-de-estudos-paris>>.

<sup>414</sup> Cf. VIANA FILHO, 2008, p. 113–5. Não localizamos a carta de Anísio a Lobato, porém encontramos um artigo de Cassiano Nunes com a seguinte informação: “Pesquisando no que restou do arquivo de Lobato, privilégio que nos foi concedido pela filha mais velha de Lobato, D. Marta, encontramos a carta de Anísio, em que a 7 de setembro de 1946, de Londres, o educador patricio conta a seu velho amigo literato, como lhe chegou o convite honroso de Huxley. Essa carta não consta da coleção do arquivo do CPDOC e nunca foi antes dada à publicidade”. Cf. NUNES, Cassiano. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n. 19, ano 2, jun. 1986, p. 44. Consta transcrição da íntegra da carta-convite de Huxley a Anísio, datada de 12 de junho de 1946.

A UNESCO havia sido criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 16 de novembro de 1945, para “[...] garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros, na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”<sup>415</sup> e com a proposta de atuar nas áreas de educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. Huxley se incumbiu de formar a equipe da nova organização. Eis o tom da carta de Huxley escrita em Nova Iorque em 12 de junho de 1946, indicando que ele havia procurado Anísio no Brasil e aguardava a aceitação ao convite:

Prezado Sr. Teixeira,

Andei tentando entrar em contato consigo no mês passado, desde que chegara ao Rio — e agora descobri que está aqui, mas no mesmo dia tive de voar de volta para a Inglaterra! (Espero que seja o Dr. Teixeira que eu estava procurando, pois parece não ser este um nome raro, e já me enganei uma vez em Nova Iorque. Suponho que seja o Dr. Teixeira que estava no Ministério da Educação no Rio e que mais tarde se mudou para a Bahia.) Atualmente sou Secretário Executivo da Comissão de Preparação da Unesco (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas), e estou tentando organizar um Secretariado. Todo mundo me garantiu que seria a melhor pessoa possível que poderíamos conseguir na América Latina para a Seção de Educação, e minha carta tem por finalidade oferecer-lhe o posto de Conselheiro em Educação. Isto significaria um salário de 1.500 libras, isento de impostos britânicos e com um futuro auxílio-residência de 1,10 libra *por dia* (no caso de haver qualquer dificuldade em termos de *salário*, estou certo de que se pode fazer um acordo). O trabalho seria ajudar na Seção de Educação, na elaboração de um relatório que sirva de plano para a agenda da I Conferência da UNESCO em novembro, em Paris. No momento, estamos instalados em Londres, mas nos mudaremos para Paris no final de setembro. O Dr. Kuo, chinês, chefia a Seção de Educação, e temos também uma senhora mexicana, Dra. Elena Torres, na Seção, assim como um dinamarquês e um assessor haitiano, além de um Consultor Britânico (Dr. Lauwerys); e provavelmente acrescentaremos ainda um francês. Além disso, meu substituto, Dr. Wilson, foi professor de Pedagogia em Harvard e conhece a educação nos EUA. Se puder vir, esperamos que o faça o mais breve possível — por volta de 1º de julho, se puder. Embora a nomeação seja válida, formalmente, para somente até o final do ano, qualquer membro da equipe da Comissão Preparatória terá sem dúvida a certeza virtual de uma nomeação permanente, se seu trabalho for satisfatório. Como tudo o que a UNESCO pode realizar é de tal importância, espero que se disponha a juntar-se a nós nessa tarefa. Uma vez que estou de partida esta tarde, poderia entrar em contato com nosso Conselheiro Presidente junto à ONU, Monsieur Deschambeau (da Bélgica) no Hunter College — não tenho agora seu número de telefone,

---

<sup>415</sup> Cf. NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL/ONUBR. *UNESCO*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

mas suponho que seja MELROSE 5-4701, extensão 403 — para discutir certos assuntos com ele, caso necessário? Se você voltar antes de 3:15, estarei em Parklane — WINCHESTER 2-4100- ext. 15D — e depois em Laguardia até a hora da saída, às 6h. Desculpe-me por esta nota escrita às pressas. Atenciosamente, Julian Huxley.<sup>416</sup>

O convite de Huxley era uma espécie de “reparação” ao processo de alijamento de Anísio da educação pública nacional. Não apenas para ele, mas também para seus amigos, em especial Lobato, conforme registrado em carta datada de 12 de agosto.

Aqui me chegou a notícia da Meridional sobre o convite de Julian Huxley para que vás funcionar como matéria cinzenta num dos lobos cerebrais do mundo — e exultei! [...] O fato de Anísio Teixeira ter ficado anos no Brasil parado, afastado da ação pública, forçado a empregar seu gênio numa função de comércio, coisa ao alcance de qualquer galego, foi o que mais me deu a medida do fracasso que somos como povo ou país. [...] Mas agora me sinto contente, ao ver que Anísio “foi chamado a servir” não à pátria chica que não o quer, mas à humanidade. E radiante de alegria, aqui das margens do Prata eu te abraço radiante. Nunca me conformei com o ostracismo de sua inteligência, e pois exulto de vê-la reconhecida e chamada — e por quem, por Julian, esse atual GranSenor da Dinastia da Inteligência dos Huxleys.<sup>417</sup>

A imprensa destacou o convite. Com enfoque nos problemas advindos do Estado Novo, o jornalista e redator Carlos Lacerda<sup>418</sup> publicou, na “Tribuna da imprensa” do *Correio da Manhã* o texto “A defenestração nacional”. O artigo se refere diretamente a Anísio: enaltece seu trabalho e ataca o governo Vargas. Como se trata de momento histórico-político importante, convém reproduzir um fragmento, ainda que longo, do artigo de Lacerda.

---

<sup>416</sup> HUXLEY, Julien. Carta a Anísio Teixeira. Nova Iorque, 12 de junho de 1946. Carta publicada em: VIANA FILHO, 1990, p. 115–6.

<sup>417</sup> LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Buenos Aires, 12 de agosto de 1946. Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

<sup>418</sup> Jornalista e político, Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1914–77) foi membro da União Democrática Nacional, vereador (1945), deputado federal (1947–55) e governador da Guanabara (1960–5). Foi fundador (em 1949) e proprietário do jornal *Tribuna da Imprensa*, assim como criador (em 1965) da editora Nova Fronteira. Iniciou sua carreira profissional em 1929, escrevendo artigos para o *Diário de Notícias*. Tornou-se militante comunista, seguindo os passos de seu pai, Maurício de Lacerda. Seu rompimento com os comunistas ocorreu em 1939. A partir de então, como político e escritor, consagrou-se como porta-voz das ideologias conservadora e direitista, além de se tornar adversário de Vargas e de movimentos políticos trabalhista e comunista. Foi cassado em dezembro de 1968. Teve os direitos políticos suspensos por dez anos. Asilou-se em Cuba, Estados Unidos e Portugal. De volta ao Brasil, dedicou-se a atividades empresariais (companhias Crédito Novo Rio e Construtora Novo Rio) e editoriais (Nova Fronteira e Nova Aguillar, de sua propriedade). Colaborou com *O Estado de S. Paulo* e *Jornal do Brasil* sob o pseudônimo de Júlio Tavares. Cf. DICIONÁRIO histórico biográfico brasileiro pós-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001.

Os melhores homens deste País, ao que parece são aqui atirados pela janela, com uma desenvoltura, uma inocência quase espantosa. O mais recente caso, e dos mais dramáticos, é o de Anísio Teixeira. Quase um menino quando voltou ao Brasil, de volta das lições de John Dewey, o admirável filósofo da educação democrática, esse baianinho miúdo e franzino recebeu o encargo de dirigir a instrução pública do Distrito Federal. Em meio às mais duras incompreensões pôs de pé o Departamento de Educação que o Estado Novo levou anos a destruir metodicamente com sadismo e com fúria... Para não ser preso como comunista, o educador teve que voltar à sua terra natal, a Bahia, onde se refugiou no comércio como única atividade permitida. Pôs-se a exportar manganês o admirável ensaísta da Educação para a Democracia... O defenestrado Anísio Teixeira teria sido, no entanto uma das vozes a serem ouvidas na reorganização do Brasil — se realmente o governo agora estivesse pensando em reorganizá-lo. [...] Quando foram banidas do vocabulário político as palavras “cultura”, “progresso”, “democracia”, das quais tanto abusam comunistas e fascistas para melhor falsificar aquilo que realmente exprimem, foi banido também Anísio Teixeira — o mestre que, sem a sua presença e o seu conselho, foram muitos dele para o rebanho comunista e outros se dispersaram no desestímulo, no desengano, nas defenestrações anônimas. Ontem, durante a sessão da Assembléia recebemos a notícia de que Anísio Teixeira foi convidado para Conselheiro de Educação da Organização Educacional e Científica da ONU, sediada em Londres, para onde deverá seguir, em começo de julho próximo, o mestre brasileiro. Eis no que dá o costume nacional da defenestração. O Brasil atirou pela janela mais esse excepcional homem de idéias e de ação. Ia passando um transeunte sôfrego à procura de guias, de organizadores de mentores espirituais para uma época atribulada e confusa e agarrou o brasileiro miúdo, franzino e admirável. Esse transeunte era o Mundo.<sup>419</sup>

A experiência de Anísio na UNESCO teve repercussão especial no meio político e acadêmico: deu visibilidade à sua obra e atuação. Mas foi breve. Conforme relata Viana Filho, “Os sonhos eram grandiosos e frágeis”.<sup>420</sup> Ele imaginava a UNESCO como “Supremo Ministério da Inteligência e da Cultura, com o perfeito entendimento entre os povos...”. Em meio a dificuldades profissionais — orçamento da instituição recém-criada e problemas pessoais e financeiros para manter a família na Europa —, Anísio não demorou em desiludir-se com a UNESCO e retornar ao Brasil. Em fins de 1946, ele já havia comunicado a Lobato a decisão de deixar o cargo. Mas o escritor foi contrário à decisão. Em carta, conseguiu dissuadi-lo da ideia, ao menos em um primeiro momento. Na carta-resposta, datada de 29 de

---

<sup>419</sup> LACERDA, Carlos. A defenestração nacional. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, RJ, 14 de junho de 1946, ed. 15.831, “Tribuna da imprensa”, p. 2. Convém frisar: o mesmo Lacerda que defendeu Anísio em 1946 liderou, como deputado federal pela Guanabara nos anos 50, uma campanha contra as ideias dele durante os debates e a aprovação da LDBEN

<sup>420</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 120–1.

janeiro de 1947,<sup>421</sup> ele já estava a bordo do navio Queen Elizabeth, em viagem de Paris a Nova Iorque e destino ao Brasil.

FIGURA 6. Volta ao Brasil a bordo Queen Elizabeth de Paris passando por Nova Iorque, Estados Unidos



Emília e Anísio Teixeira, dentre outros, a bordo do R. M. S. Queen Elizabeth no trajeto Paris– Nova Iorque, em 29 de janeiro de 1947.

FONTE: dados da pesquisa<sup>422</sup>

Ante os argumentos de Lobato, reconsiderou a decisão de voltar à UNESCO para nova experiência. Assim diz a Lobato:

<sup>421</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. 29 de janeiro de 1947. Fundação Getúlio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

<sup>422</sup> Arquivo CPDOC/FGV. Localização da foto: FGV/CPDOC/Arquivo Anísio Teixeira AT foto 019.

É espantoso que você em Buenos Aires veja a Unesco melhor que eu! Lendo e relendo a sua carta, comparo-a às cartas dos namorados sobre o casamento. A vida conjugal, entretanto, é tão diferente! Dá-se um pouco o mesmo com a Unesco. Amar a Unesco é uma coisa e casar com ela outra. Com sete meses de vida marital, andava triste e desconsolado. Nada me fazia crer na Unesco de nossos sonhos. Vem você daí, de longe, e me diz coisas que não tenho jeito senão reconsiderar. Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida. Vou voltar à Unesco para uma nova experiência e, no curso dessa experiência, conto com você em Paris.

Ao chegar a Nova Iorque, a ausência da família e do Brasil pesou para Anísio mais do que o desafio de permanecer na UNESCO. Em carta a Lobato de 13 de fevereiro de 1947, ele diz: “Em New York pus os pés em terra. E senti que eles não tinham a leveza que supusera em pleno mar — cinco ‘paralelepípedos’ os amarravam ao chão. A mulher e os quatro filhos. E todas as decisões ruíram”. Ele relata que telegrafou à UNESCO informando a decisão e se desculpa com Lobato: “Que hei de fazer para lhe agradecer e para que você me perdoe a decepção? Somente dizer-lhe que minha decepção também não é menor”.<sup>423</sup>

Anísio ficou na UNESCO de julho de 1946 a fevereiro de 1947. Segundo Viana Filho, ele escreveu, também, a Paulo Carneiro, amigo que havia lhe indicado a Huxley:

Meu querido Paulo: o meu telegrama de dois dias atrás deve ter sido para V. uma decepção a somar-se a muitas que a vida lhe tem trazido. Tudo que lhe posso dizer é que foi para mim também uma melancólica decepção. Felizmente, V. acompanhou-me a luta interior e pode fazer justiça ao esforço sincero que fiz para corresponder à confiança que V. e, no último momento, o nosso Lobato punham em mim. Sem falar no que a UNESCO, por si mesma, exige de todos nós. Chegado, porém, aqui procurei rever toda a situação e não me senti com a coragem necessária para abandonar, como me seria preciso fazer, a possibilidade de organizar minha vida familiar já de si mesma complexa e atirar-me ao mar alto de uma vida no estrangeiro com mulher, quatro filhos e as limitações de um funcionário internacional. Se me sentisse jovem e forte, não vacilaria, mas cansado e envelhecendo, faltou-me fibra para a aventura, por mais bela que ela me parecesse. Acima de tudo lamento privar-me de sua companhia, e do gosto de trabalharmos juntos o mesmo sonho e a mesma tarefa. Tudo na UNESCO era ainda 'tarefa', mas a gente sentia sempre a palpitação, embora distante, do sonho.<sup>424</sup>

---

<sup>423</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. Nova York, 13 de fevereiro de 1947. Fundação Getúlio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

<sup>424</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 122. Luis Viana Filho anotou o seguinte agradecimento em seu livro: “Ao Dr. Trajano Carneiro, irmão do embaixador Paulo Carneiro, e possuidor de seu arquivo, devo o conhecimento de sua correspondência com Anísio Teixeira durante décadas” — Cf. VIANA FILHO, 2008, p. 10. Fazemos esse registro para justificar o fato de não termos localizado, nos arquivos pesquisados, a citada carta de Anísio a Paulo Carneiro. Isso leva a crer que os arquivos de Carneiro ainda não foram abertos à consulta pública.

Desse episódio envolvendo a UNESCO, com a troca de cartas se infere que a instituição atraía Anísio — o sonho de realizar algo vultoso o seduzia. Se seu retorno sugere decepção, as cartas a Lobato revelam arrependimento da decisão. Ele tinha consciência dessa contradição. Por isso pediu perdão aos amigos que nutriam expectativas quanto à sua atuação na UNESCO. Em um trecho da carta a Paulo Carneiro, conforme se lê em transcrição de Viana Filho, Anísio isenta a esposa — Emilinha — de qualquer interferência na decisão: “Deixou-me sempre em uma exemplar liberdade para decidir. Mas, em seu próprio realismo, sentia bem que a decisão tinha que levar em conta a família, não lhe escapando as dificuldades econômicas de manter na Europa toda a nossa espantosa tribo”.<sup>425</sup> Parece haver certo constrangimento de Anísio em relação ao amigo embaixador, que havia lhe recomendado ao secretário-geral.

Ainda na carta para Lobato com data de 29 de janeiro de 1947, Anísio se refere ao salário na UNESCO. Acreditamos que a questão financeira foi um motivo para a volta. Nota-se a preocupação com o custo de se manter na Europa com a família reunida:

A minha posição na Unesco é de conselheiro com ordenado de aproximadamente duas mil libras. Isso, em França, reduz-se a 80 mil francos por mês, o que é muito pouco. Com o câmbio artificial da França sofro uma redução de 50% no meu salário. No Brasil, vendendo minhas máquinas<sup>426</sup> teria muito mais. Pouco importa. Não quero decepcionar os que acreditam em mim e não quero também me decepcionar. Somos de um modo ou de outro, homens públicos e o nosso dever é *s’engager*. *Je m’engage*...<sup>427</sup>

Em sua volta com a família em 1947, foi diretamente para o Amapá, onde tinha concessão para extrair manganês.

Conforme Filho afirma, “[...] por volta de 1939, Anísio se mudou para Salvador para gerir com os irmãos Jaime e Nélson a Sociedade Importadora e Exportadora, a Simel, empresa de exportação de minérios e importadora de locomotivas e material ferroviário. Era o propósito de trocar a cabeça pelos braços”.<sup>428</sup> Carta escrita para Lobato em 6 de junho de 1945<sup>429</sup> sugere que ele já havia se iniciado na extração de manganês antes da ida para a UNESCO, em 1946. Em suas palavras,

---

<sup>425</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 123.

<sup>426</sup> Anísio se refere a máquinas da Sociedade Importadora e Exportadora (SIMEL), empresa de exportação de minérios e importadora de locomotivas e material ferroviário de propriedade dos irmãos Jaime, Nélson e Anísio Teixeira.

<sup>427</sup> TEIXEIRA, 29 jan. 1947.

<sup>428</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 104.

<sup>429</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. Bahia, 6 de junho de 1945.

De comerciante — horrorizado com essa história de comprar aqui por menos e vender ali por mais — meti-me a industrial e afundei-me em uma série de minas de manganês. A minha experiência foi 100% baiana. O problema tinha seus elementos muito claros: tinha que existir minério, depois tinha que extraí-lo, transportá-lo a gasolina até a estrada, aí ter transporte até o porto e, uma vez no porto, ter compradores e vapores. Tudo simplicíssimo: minério, gasolina, transporte ferroviário, porto, comprador, navio... Pois em cinco anos, só raramente esses elementos coincidiram. Quanto tinha minério, não tinha transporte. Quando tinha transporte, não tinha navio. E algumas vezes, quando tinha transporte e navio, não tinha minério... Foi um gangorrear sem fim. E agora — porque resolvi os problemas que me competiam — sou um homem que tem minério, tem preço e tem comprador, mas que não tem transporte... Como sou muito Sancho não devo a ninguém, mas estou com um pesadíssimo negócio nas mãos sem saber como sair... Sou hoje um homem amarrado a mais de 30 mil toneladas de pedras espalhadas por minas, estações ferroviárias e dois portos baianos. Como gostaria de liquidar tudo isso e ir ajudar vocês a fazer livros — coisa, pelo menos, muito mais leve que manganês. No Brasil tudo é tão tênue que só se deve tentar o leve. Isto do pesado é o diabo...

De acordo com Coimbra<sup>430</sup> e Padula,<sup>431</sup> os modais de transporte, em especial as estradas do país nos anos 30 e 40, eram de tal forma deficitárias que entendemos serem justificáveis as reclamações de Anísio na carta a Lobato referida antes. Ele reclama da situação de suas minas de manganês e dos problemas enfrentados com as condições das rodovias, o transporte ferroviário e marítimo e as oscilações do mercado consumidor e dos compradores. Coimbra descreveu o cenário dos transportes no período pós-Segunda Guerra Mundial:

A antiga e única via regular de comunicação do Sul com o Norte — a costa atlântica — foi duramente atingida pela guerra naval, prejudicando as trocas de mercadorias entre os diversos pontos do país. Estes fatos [da guerra] vieram reafirmar a premente necessidade de providências inadiáveis no sentido de expandir as nossas vias de transportes interiores, e de ligar as diversas regiões através de comunicações terrestres. [...] O estado geral do nosso sistema viário, ao terminar o ano de 1946, não era nada animador. Nossas rodovias apenas começavam a ser lançadas. [...] e quanto à nossas ferrovias o engenheiro Dr. Maurício Joppert da Silva afirma “A geração atual possui um sistema ferroviário que absolutamente não satisfaz. As nossas estradas de ferro são mal traçadas, aparelhadas com deficiência e muito desgastadas. [...] A nossa rede ferroviária está a exigir urgentes melhoramentos”.<sup>432</sup>

---

<sup>430</sup> COIMBRA, C. *Visão histórica e análise conceitual dos transportes no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério dos Transportes, 1974.

<sup>431</sup> PADULA, Raphael. *Transportes: fundamentos e propostas para o Brasil*. Brasília: CONFEA, 2008.

<sup>432</sup> COIMBRA, 1974, p. 197–8.

Entretanto, como afirma Coimbra, o início do desenvolvimento rodoviário e a tentativa de recuperação da marinha mercante ocorreram no pós-guerra, quando “[...] a partir do fim da década de 40 o transporte rodoviário tomou impulso notável”. Conforme seu exemplo, “[...] entre 1948 e 1953, o movimento interestadual de carga transportada por rodovias aumentou de 400%, enquanto o marítimo elevou-se de 50%, e o ferroviário permaneceu estável”.<sup>433</sup> A rede rodoviária se ampliou notadamente no governo Vargas, com a criação, em 1937, do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem e, no decênio de 50, com a implantação da indústria automobilística e a aceleração do processo de industrialização. A rodovia se tornou a via principal para escoar carga e passageiros.

Conforme diz Padula, reiterando Coimbra, “[...] até a década de 1930, a cabotagem foi o principal modal para o transporte de cargas a granel”; mas, com aumento no montante e “investimentos a partir dessa década”, que possibilitou a expansão veloz das rodovias, “[...] a cabotagem e os demais modais perderam participação na movimentação de cargas. Entre 1928 e 1955, a malha rodoviária cresceu cerca de 400%, enquanto a malha ferroviária, por exemplo, cresceu apenas 20%”. Além disso, conforme o raciocínio de Padula, dada a extensão continental, os investimentos nos transportes da década de 40 em diante, as conexões — “poucas e precárias” — entre regiões e intrarregionais eram predominantemente pelo modal rodoviário; daí que os transportes se tornam “[...] obstáculo significativo — maior que as tarifas aduaneiras — à integração dos mercados da região”.<sup>434</sup>

Segundo Viana Filho, explorar e exportar minérios criava oportunidades para que Anísio se tornasse de vez um homem rico. Mas ele permaneceu firme em sua missão educacional. “Anísio estava na Serra do Navio, onde mais tarde se descobriram as maiores jazidas de manganês do mundo, das quais tinha assegurada a concessão, quando Otávio Mangabeira, [...] telegrafou-lhe convidando-o para secretário da Educação e Saúde”.<sup>435</sup> Os planos de riqueza se desfaziam ante essa perspectiva. Dividido entre a prosperidade como empresário e as atribulações da vida pública, Anísio — como se lê na transcrição de Viana Filho — comunicou o dilema aos companheiros que o acompanhavam visitando o grande projeto industrial: ou “[...] futuro de um próspero exportador de minério”, ou as “atribulações

---

<sup>433</sup> COIMBRA, 1974, p. 203–4.

<sup>434</sup> PADULA, 2008, p. 10; 11–2.

<sup>435</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 123.

do serviço público”?<sup>436</sup> Preferiu retornar à vida pública e continuar o trabalho em favor da educação popular. Volta, então, a exercer o cargo de secretário da Educação na Bahia.

A concessão para explorar e exportar minérios, em especial manganês, aponta as relações políticas de Anísio com órgãos governamentais. Tal regalia se credita à tradição aristocrática e ao prestígio político das famílias de Deocleciano Teixeira e Anna Spíndola. Lima confirma o prestígio e a ligação política da família com políticos do Pará e do Amapá.<sup>437</sup> Com efeito, à época da descoberta de jazidas de manganês que revolucionaram a economia do Amapá, em 1945, o governador era Janary Gentil Nunes,<sup>438</sup> irmão de Coracy Gentil Moreira Nunes, deputado federal pelo Amapá que mantinha relações estreitas — políticas e de amizade — com a família de Deocleciano Teixeira. O deputado cogitou com o governador a possibilidade de a empresa Simel, que já tinha experiência no ramo de exploração de minério, iniciar a exploração da jazida. Lima destaca que “Um americano de Michigan, Linton, explorador de minério de cromo em Miguel Calmon, entre Bonfim e Jacobina, interessou certo engenheiro canadense no estudo das jazidas da Serra do Navio [sic] e a conclusão confirmava a boa qualidade da matéria-prima”.<sup>439</sup> O que significa que a exploração do minério, à época, era considerada lucrativa.

Com o término da guerra, em 1945, as atividades mineradoras perderam o ritmo. Em 1946, Anísio foi para a UNESCO. Ao retornar, em 1947, de novo mostrou interesse em explorar manganês na serra do Navio. Lima comentou a viagem de Anísio ao Amapá em 1947: “Tratava-se de viagem meramente exploratória conducente a um plano a ser articulado, pois a Simel não dispunha de condições financeiras exigidas pelo negócio”.<sup>440</sup> Das palavras anteriores de Hermes Lima deduz-se que Anísio não chegou a iniciar a exploração das minas de manganês.

Entretanto, como escreveu uma carta a Lobato de 6 de junho de 1945, já citada, Anísio já se via no papel de comerciante “horrorizado” com o processo de comprar “por menos” e vender

---

<sup>436</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 123.

<sup>437</sup> LIMA, 1978. O Território do Amapá foi criado em 1943, após desmembramento do estado do Pará, pelo decreto-lei 5.8124, de 13 de setembro de 1943. Com a Constituição Federal de 1988, foi instituído o estado do Amapá. Cf. SILVA, Maura Leal da. “*O território imaginado*”: Amapá, de território à autonomia política (1943–1988). 2017. 379 f. Tese (doutorado em História) — Universidade de Brasília.

<sup>438</sup> O militar e político paraense Janary Gentil Nunes (1912–1984) foi indicado por Vargas para ser o primeiro governador do então território do Amapá. Permaneceu no cargo de 1944 a 1955. Sobre seu governo, cf. DIAS, Ana Olga da Silva. *A organização da educação no território federal do Amapá*: do “ideal” ao real, do liberal ao conservador (1943–1958), 2014. 226 f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>439</sup> LIMA, 1978, p. 142.

<sup>440</sup> LIMA, 1978, p. 142.

“por mais”, afundado na lida “com uma série de minas de manganês”.<sup>441</sup> Dessa forma, pressupomos que, ao aceitar o convite da UNESCO, ele interrompeu os negócios com minério na Bahia e no Amapá. Ao retornar, em 1947, foi à Serra do Navio decidido a retomar os negócios de mineração, mas no então território do Amapá.

Se assim o for, convém frisar que o plano foi abortado de novo. Uma vez no Amapá, Anísio recebeu um telegrama de Otávio Mangabeira, recém-empossado governador, convidando-o para retornar à Bahia para assumir a Secretaria de Educação. Nossa suposição é amparada por Nunes, que afirma que Anísio “minerou manganês no Amapá”<sup>442</sup> e Teixeira que relata que

Desta época, vem outro episódio típico da renúncia em nome da educação. Os donos das principais minas de manganês no Amapá eram estrangeiros. Durante os dez anos em que Anísio trabalhou com minas de cal e manganês, granjeou confiança e respeito entre eles. Num dado momento, os donos das minas resolveram confiar a concessão diretamente para ele. Não era ao Brasil, nem a uma entidade governamental, era a ele, pessoa física. Acontece quando Anísio é convidado pelo governador Otávio Mangabeira para ser Secretário de Educação e Saúde da Bahia. A Educação fala mais forte. Ele larga tudo para assumir a função.<sup>443</sup>

Não localizamos mais informações sobre as circunstâncias em que Anísio transferiu ou negociou a concessão de exploração das minas de manganês da Bahia e do Amapá quando decidiu retornar à Bahia e ao trabalho no governo de Otávio Mangabeira.

### 3.2 Segunda gestão do ensino público da Bahia, 1947–51

Anísio assumiu o cargo de secretário da Educação da Bahia em um novo contexto sociopolítico: o fim da Era Vargas. Conforme decreto publicado no *Diário Oficial* da Bahia de 10 de abril de 1947,<sup>444</sup> Otávio Mangabeira nomeou Anísio para o cargo no mesmo dia em que tomou posse.

Em maio de 1948, após quase um ano de gestão na secretaria de Educação, Anísio foi convidado pela UNESCO para retornar ao cargo que havia deixado. Convém compreender as

---

<sup>441</sup> TEIXEIRA, 6 jun. 1945.

<sup>442</sup> NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900–1971). *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154–166, jan./abr. 2000b.

<sup>443</sup> TEIXEIRA, José Antônio. Anísio Teixeira: 100 anos de pensamento vivo. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 10, abr./jul. 2000.

<sup>444</sup> O decreto de nomeação de Anísio como secretário de Educação e Saúde da Bahia se encontra disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 11.

circunstâncias em que essa mudança ocorre, a exemplo da situação da educação (e da saúde) encontrada por Anísio em 1947. Ele relatou a situação encontrada no artigo intitulado “A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 e 1950”, publicado no jornal *A Tarde* de Salvador, em janeiro de 1952 (o texto foi divulgado depois em cartilha do Ministério da Educação e Saúde). Considere-se esta passagem do texto:

Todos se recordam das condições em que o governo passado encontrou a então Secretaria de Educação e Saúde e do esforço insano, que se fez necessário, para repor os seus serviços em condições modestas mas razoáveis de funcionamento. Fossem as escolas, fossem os serviços hospitalares ou de saúde, tudo se encontrava em condições semelhantes aos de um país que houvesse sido devastado por uma guerra perdida. Ao assumir a direção desses serviços, em abril de 1947, voltava eu da Europa, onde estivera trabalhando na Unesco e participando dos planos de reconstrução das nações destruídas pela segunda grande catástrofe mundial. Por varias vezes tive ocasião de observar aqui condições piores que as dominantes naqueles país [sic] talados pela guerra moderna.<sup>445</sup>

Podemos afirmar que os diagnósticos e trabalhos iniciais de Anísio à frente da Secretaria de Educação da Bahia já haviam lhe sinalizado que a reorganização do ensino público exigiria muito trabalho, articulação política intensa e investimentos imediatos e vultosos, em um período de recursos federais e estaduais parcos, em virtude da situação econômica pós-Estado Novo. Na área política e acadêmica do estado e do país, havia expectativa quanto à gestão de Anísio; havia esperança de mudança rápida e solução imediata dos problemas. Mesmo que os recursos fossem escassos. Contudo, em carta de 13 de junho de 1948 para o governador, Otávio Mangabeira, Anísio relatou a inviabilidade de um projeto estrutural para a educação baiana; também esclareceu seu desejo de aceitar o convite de retornar à UNESCO, além de apresentar motivos para sugerir que providenciasse um substituto para ocupar o cargo.

As justificativas para a decisão de aceitar o novo convite revelam certo viés político e pessoal. Acreditamos que a alternativa proposta por Anísio visava, ao mesmo tempo, proteger o governador de desgaste político em função de um possível fracasso e proteger-se, ou seja, evitar a frustração de seus pares, que alimentaram expectativas elevadas quanto à atuação dele como secretário em um momento político e econômico delicado. Eis o tom da carta:

---

<sup>445</sup> TEIXEIRA, Anísio. A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 e 1950. Serviço de documentação do Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro. 1952.

Acertamos à luz dessas considerações, que não me seria possível ficar [na Secretaria] sem uma revisão dos meus projetos de levar avante a reorganização do sistema educativo do Estado. Tais projetos deviam ser postos como objetivos mais remotos, atacando-se imediatamente os trabalhos mais ou menos acidentais que se apresentassem viáveis. [...] chego, com relutância, à conclusão de que a minha substituição se impõe, exatamente, para que se possam resolver aquelas soluções acidentais, isto é, mais modestas e mais adequadas ao momento. Com efeito, a razão de uma certa expectativa, em torno da minha colaboração ao seu governo, prende-se à suposição de que tivesse algo a realizar de caráter orgânico e fundamental. Os meses já numerosos de minha administração levaram-me, entretanto, à certeza da inviabilidade desses planos. [...] Este meu caso não é simplesmente o de um homem público, mas também o de um profissional carregado de compromissos superiores às suas forças e aos recursos do meio. O convite da Unesco é uma oportunidade para se evitar que o governo fracasse nesse setor, dado o excesso inviável de expectativa em torno dele, e se processe o meu inútil sacrifício pessoal.[...] Somente diante da real impossibilidade do trabalho que julgo dever ao seu Governo e ao nosso Estado, é que me conformo em sair para outro posto.<sup>446</sup>

Satisfeito com os resultados favoráveis obtidos nas pastas da Educação e Saúde no primeiro ano de gestão e visando impedir a saída de Anísio de seu governo, o governador nega o pedido de exoneração. Em contrapartida, promete mais apoio às medidas de reorganização do sistema educacional, leia-se, liberação de recursos para iniciar obras em escolas de demonstração em nível primário e médio. Cremos que essa negociação política convenceu Anísio a recusar o convite da UNESCO, ou seja, permanecer na Bahia e enfrentar o desafio e seus riscos políticos e pessoais. Em outras palavras, a possibilidade de concretizar o projeto de uma reorganização real do ensino público baiano, com a consequente construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e da Escola Parque, mantiveram-no.

O projeto da Escola Parque não foi evento isolado. Antes, fazia parte de um projeto maior de reorganização educacional. Anísio acreditava que a educação integral era solução, ao menos em parte, ao problema educacional da Bahia. Essa consideração se faz necessária dada a impressão deixada pela leitura de fontes e estudos: a de que seria projeto isolado do contexto educacional. Pelo contrário, encerrava-se na Escola Parque a esperança de resolver estruturalmente o problema educacional, isto é, parte de um problema social: o número elevado de crianças e adolescentes em situação de marginalidade e risco social.<sup>447</sup>

---

<sup>446</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta ao governador Otávio Mangabeira. Salvador, 13 de junho de 1948. Em outra carta ao governador, de 19 de junho de 1948, ele se refere e complementa o mesmo assunto de sua saída da secretaria.

<sup>447</sup> Cf. AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. Salvador: FCJA, 2004.

Anísio e o governador tinham consciência de que o projeto era de resultados em médio e longo prazos. Mas a severidade da situação exigia resultados imediatos. Consideramos que esse foi o grande desafio na segunda gestão da educação baiana. Ao mesmo tempo em que se erguia com a educação integral como projeto processual, era preciso resolver questões imediatas: precariedade e falta de construções escolares, baixos índices de matrículas no primário, índices elevados de repetência e evasão, necessidade de formação e qualificação dos professores etc.

Conforme Fávero, nesse segundo momento importante<sup>448</sup> de atuação na gestão educacional (1947–51), destaca-se trabalho de Anísio, também, na elaboração da Constituição Estadual.<sup>449</sup> Não por acaso, aprovou-se um capítulo para educação e cultura — feito inédito nas constituições estaduais.<sup>450</sup> A presença dele no desenvolvimento dos debates e encaminhamento da matéria, inclusive na redação do projeto de lei, é comprovada pelo texto referente à exposição de motivos, de autoria de Anísio e de Otávio Mangabeira. Datado de 23 de outubro de 1947, o texto constou do projeto de lei orgânica do ensino apresentado pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa Estadual. Citamos o 13º e último motivo, que, de modo político e estratégico, evidencia a importância que o governo atribuía aos professores baianos, a ponto de torná-los corresponsáveis pelo sucesso — ou insucesso — do projeto educacional.

Será assim a lei estadual apenas uma parte do roteiro, ficando espaço para as demais diretrizes e bases que nos virão do centro. De qualquer modo, a lei não passa de um sistema de faculdades, dependendo a educação do que delas fizerem o magistério e os administradores de ensino. Arte e ciência, como a medicina ou a engenharia, as fontes da educação não estão nas Leis mas na perícia, competência e visão dos seus servidores. Os legisladores bahianos confiam nesses servidores bahianos da educação que são os seus professores. Deu-lhes, por isto, a magnífica autonomia consagrada na constituição, autonomia zelosamente galrada neste ante-projeto de lei, cuja largueza de determinações e amplitude de objetivos assim se justificam.<sup>451</sup>

---

<sup>448</sup> “O primeiro [momento], que denominamos de momento afirmativo de Anísio Teixeira, compreende o período que se estende de 15 de outubro de 1931 a 2 de dezembro de 1935, quando assume o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, a convite do Prefeito Pedro Ernesto, e termina ‘brusca e dramaticamente’ quando envia ao Prefeito carta solicitando exoneração do cargo” — cf. FÁVERO, 1999, s. p.

<sup>449</sup> Cf. FÁVERO, 1999.

<sup>450</sup> Cf. TEIXEIRA, 2009, p. 124–200. A Assembleia Legislativa da Bahia discutia, em 1947, o projeto da terceira constituição do estado. Anísio participou da discussão sobre democratização e educação e apresentou o documento “Fundamentação do capítulo de educação e cultura na Constituição do Estado”. Depois apresentou o “Projeto de lei de organização autônoma dos serviços educacionais”. Esses documentos são importantes para a história da educação da Bahia e a compreensão da Lei Orgânica do Ensino de 1963. Compõem o livro de Anísio *Educação é um direito*, referido antes. Cf. Anexo 12.

<sup>451</sup> TEIXEIRA, Anísio. Projeto de lei de organização autônoma dos serviços educacionais do Estado da Bahia. Salvador, 1948. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; cf. MARIANNI, José. Análise de anteprojeto na Assembleia Legislativa do estado da Bahia [1947]. In TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009, p. 157–73.

Fávero diz, que no fim dos anos 40, Anísio criou o Conselho de Educação e Cultura e os Conselhos Municipais de Ensino e instituiu um “fundo de educação”, a fim de prover recursos para o nível primário: “segmento mais importante” do ensino para Anísio, conforme a leitura de Fávero. Essa autora afirma ainda que talvez fosse essa convicção de Anísio a razão para que Centro Educacional Carneiro Ribeiro passasse a “[...] ser mais conhecido como a Escola Parque, a obra norteadora de uma política educacional para o Estado”.<sup>452</sup>

Em 1949, Anísio apresentou ao governador Otávio Mangabeira o relatório “Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948”.<sup>453</sup> Ele expõe a situação encontrada por ele em 1947. Em 80 páginas, o texto detalha a situação de cada pasta e o que foi possível realizar em pouco mais de um ano. Antes de apresentar dados estatísticos<sup>454</sup> dos setores que compunham as pastas, Anísio faz, a título de “considerações gerais”, uma exposição de motivos com contextualização social, política e econômica do país e do estado. Não por acaso, esse relatório é uma fonte importante, pois apresenta pormenores das realizações. As “considerações gerais” informam que após mais de doze meses de gestão dos serviços educacionais, “[...] cumpre-nos registrar a situação pouco satisfatória dos mesmos, a despeito de esforços, por vezes extenuantes, dos que tiveram a responsabilidade de seu desenvolvimento”. A crítica ao Estado Novo demarca a posição política de Anísio e indica que “[...] não será demais repetir que tais serviços sofrem, de modo mais grave que outros, acaso especializados, as terríveis condições em que nos deixou o regime discricionário que antecedeu a reimplantação da democracia”. Fica implícita sua experiência pessoal do autoexílio naquele período. Além disso, ele se referiu à política e a economia do país no período imediatamente posterior ao Estado Novo. Em suas palavras,

[...] o natural imediatismo decorrente da situação econômica e política sumamente precária, que domina o país e o Estado, conduz-nos, naturalmente, a soluções apressadas e de emergência, em que o maior perigo é, sempre, o do desvirtuamento e perda de objetivos das próprias instituições educativas.<sup>455</sup>

Convencido do poder transformador da educação, Anísio declarou que,

---

<sup>452</sup> Cf. FÁVERO, 1999.

<sup>453</sup> TEIXEIRA, 1949.

<sup>454</sup> A preocupação com a coleta de informações e a apresentação de dados sólidos, os levantamentos estatísticos e a importância dos inquéritos, tudo era característico do trabalho de Anísio na perspectiva que planejar, executar e administrar qualquer questão exigia, previamente, levantamentos seguros para nortear as ações.

<sup>455</sup> Cf. TEIXEIRA, 1949.

Sendo a mais complexa das artes e, além disto, profundamente dependente das condições do meio e do grau de aperfeiçoamento de cousas e homens neste meio, é evidente que a educação tem de ser, entre nós, algo de muito mais custoso e difícil do que a educação em países de civilização adiantada. Ora, se estes países, apesar de civilizados, devotam à obra de perpetuação de seus padrões, o esforço, a seriedade e a meticulosidade que todos sabemos, mantendo ensino primário de nunca menos de seis anos para todas as crianças e, alguns, ainda o ensino secundário de seis anos, o que equivale a oferecer a todos uma educação mínima de doze anos, se isto se faz para que um país civilizado se conserve civilizado, que se não deverá fazer para *criar* essa civilização? Porque, entre nós, o problema não é de perpetuar as nossas condições de cultura, mas o de elevá-las ao nível das civilizações superiores.<sup>456</sup>

Ele também fez críticas no relatório. O alvo foram as simplificações e improvisações frequentes nos contextos educacionais, daí sua ênfase na necessidade de a educação primar pela qualidade:

Em vez disto, tudo simplificamos e tudo aceitamos na ilusão de que qualquer coisa é sempre melhor do que nada, o que seria verdade se educação não fôsse antes *qualidade* do que *quantidade*. Não importa *quanta* educação, mas qual a educação que está a criança recebendo. Se a simplificação dos meios e a pobreza dos mestres levam a escola a ensinar à criança a ser inexata, impontual, ineficiente, estúpida, mistificadora, irreal e falsa, está claro que ela não está recebendo pelo menos, um pouco de educação, mas *péssima* educação. O que se supunha ser apenas pouco é pouco e péssimo e sómente menos *péssimo* porque pouco. Se, pelo mesmo processo, formos com a educação até ao ensino superior, então teremos *muito* e *péssimo*. Dêste equívoco de se julgar que se pode fazer da educação um processo de faz-de-conta decorre, em muito, a terrível situação brasileira, em que o problema da educação não é sómente o de sua deficiência, como acontece em qualquer país, mas o da própria qualidade da educação ministrada. Não é a falta de escolas que nos deve horrorizar no Brasil, mas a qualidade de suas escolas. Ora, como esta qualidade não só, de modo geral, não melhora, mas, antes, se agrava, força é insistir neste aspecto do problema.<sup>457</sup>

Os levantamentos realizados para o relatório comprovavam a necessidade de buscar alternativas de melhoria educacional real, sobretudo a primária. Assim, surgiu o embrião de um projeto de educação integral; um projeto que dedicasse mais atenção ao primário. Em outras palavras, surgia a ideia da Escola Parque, que configurou um dos projetos que Anísio defendeu com veemência. É tal sua importância, que uma análise da gestão de Anísio como administrador da educação na Bahia ficaria, sobremaneira, lacunar se não tratasse da Escola Parque. Isso porque a educação popular/integral foi uma causa defendida por Anísio nos projetos de sua trajetória educacional; do contrário, não teria criado a Escola Parque.

---

<sup>456</sup> Cf. TEIXEIRA, 1949, p. 1–2; grifos no original.

<sup>457</sup> Cf. TEIXEIRA, 1949, p. 1–2; grifos no original.

À luz da exposição de motivos e das considerações feitas no relatório de 1949 para o governador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)/Escola Parque se estabeleceriam como novo marco no ensino público baiano, como possibilidade de melhorar a qualidade. Para Anísio, o centro significava a concretude de uma ação de aumentar, com qualidade e atividades diversas, o tempo discente na escola. Anísio se preocupava com a infância no Brasil; ele a via como abandonada — exceto a infância em meio a famílias abastadas. Dessa forma, sua proposta de educação integral seria oportunidade para anular a possibilidade de crianças em idade escolar estar nas ruas em situação de risco — mesmo que frequentassem a escola em dado período. O passo inicial foi o projeto do primeiro Centro Educacional Primário, embrião da Escola Parque, no bairro operário da Liberdade, em Salvador. As obras se iniciaram em 1948. A construção de mais nove centros foi presumida para a capital.

A Escola Parque ficou nacionalmente conhecida, a ponto de ser referência em estudos acerca da “educação de tempo integral”. Como disse Viana Filho, se as crianças “tinham pais”, por outro lado

[...] não tinham lares em que pudessem ser educadas, e se aparentemente tinham escolas na realidade, não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo as crianças brasileiras que logram frequentar escolas estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que se por acaso tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isto, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.<sup>458</sup>

Fávero vê a Escola Parque como “contraponto à improvisação” da escola primária de então.<sup>459</sup> Para Abreu, os centros regionais de educação eram “[...] um dos instrumentos mais acarinhados por Anísio, para a realização de seu plano educacional, de expansão ordenada, graduada e consequente da escolarização pública”. O plano era que contivessem “Jardim de Infância”, “Escola Elementar Modelo”, “Escola Normal”, “Escola Secundária”, além de seções de “cultura geral”, “cultura doméstica”, “cultura técnico-industrial” e “cultura comercial”, sem falar no “parque escolar”, no “Centro Social e de Cultura” e nos “Internatos”.<sup>460</sup>

---

<sup>458</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 134.

<sup>459</sup> FÁVERO, 1999.

<sup>460</sup> ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 41.

O centro educacional foi a obra definidora da política educacional baiana. Caracterizou um plano ousado. Mas sua concretização ficou incompleta. Era a reação contra o amadorismo que assolava a escola primária, à qual — assim pensava Anísio — o poder público deveria dar o máximo de atenção, pois respondia pela semente mais importante da educação. Ele acreditava que faltavam aos níveis primário, secundário e superior padrões de seriedade e eficiência. Com efeito, Viana Filho considerou CECR como a conjugação do administrador e do homem de ciência que conviviam em Anísio.

Há exemplos de que o homem de ciência é também o administrador que formulou soluções para muitos dos graves problemas da escola brasileira escreveu Péricles Madureira. Quanto ao ensino elementar, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia, por Anísio idealizado na segunda administração do Secretário de Estado, é a harmonização da escola primária completa com a iniciação para as atividades artísticas e profissionais. A escola para o artesanato. A escola para as profissões mais altas, tudo isso numa verdadeira universidade infantil. A chamada Escola Parque, com as suas classes, suas oficinas, seu teatro, sua biblioteca, é modelo que o educador ofereceu à política educacional.<sup>461</sup>

A Escola Parque ampliou a projeção de Anísio em âmbito internacional. O centro representava o ideal de escola primária pública cuja gestão deveria ser democraticamente organizada mediante conselhos de educação: conselho nacional e conselhos estaduais e municipais. A inovação é que presumiam a participação efetiva da comunidade na vida escolar, nas discussões, na implantação de políticas e em sua avaliação, assim como representariam a comunidade no sistema escolar. O projeto pedagógico e arquitetônico de ambos, considerado ousado para o fim dos anos 40, e a visibilidade dada à Escola Parque se destacaram na segunda gestão educacional de Anísio na Bahia.

Contudo, a atuação dele foi além, conforme atestam vários de seus estudiosos. Por exemplo, Abreu destacou a construção da Biblioteca Central de Educação, do Ginásio Duque de Caxias, dos colégios João Florêncio Gomes e Severino Vieira, anexos ao Colégio Estadual da Bahia. Em bairros da capital, criou os centros regionais e duas escolas normais: uma escola em Caetité, outra em Feira de Santana — convém lembrar. Em 1950, concluiu a primeira etapa do centro Carneiro Ribeiro e a Escola Parque.<sup>462</sup> Viana Filho reitera Abreu ao dizer que Anísio nunca se dava por satisfeito e que o entusiasmo pela Escola Parque ofuscou, em parte, o (muito) realizado por ele no estado. Em suas palavras, “Na capital, haviam-se criado ginásios de bairro em Nazaré, Itapagipe e Liberdade, ampliando-se o velho ginásio da Bahia. Ginásios estaduais se abriram nas

---

<sup>461</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 136.

<sup>462</sup> ABREU, 1960.

Escolas Normais de Feira de Santana e Caetité, tendo-se impulsionado o de Ilhéus”. Além disso, “[...] por todo o interior implantaram-se dezenas de escolas, em adequadas condições físicas, e com professores devidamente preparados em sucessivos cursos de aperfeiçoamento”.<sup>463</sup>

Na obra *Anísio Teixeira: pensamento e ação*, organizada por Fernando de Azevedo, em 1960, Abreu apresenta breve balanço da segunda gestão de Anísio na secretaria de Educação da Bahia:

Jogando com dados estatísticos de 1946 a 1949, verifica-se que nesse período a matrícula na escola elementar estadual subiu de 120.133 até 258.393 alunos e a frequência de 81.636 a 176.272; o ensino supletivo, de adultos, teve sua matrícula crescida de 62.822 para 90.447 de 1947 a 1949; as unidades escolares estaduais subiram de 2.155 a 5.009 em 1949; o seu corpo docente de 2.479 a 6.232 professores; a média, de alunos, por mil habitantes, subiu de 33 em 1946, para 63 em 1949!<sup>464</sup>

Lima confirma os dados apresentados por Abreu e conclui que “[...] encontrava Anísio a instrução em estado deplorável”. Daí a revolução que fez na educação da Bahia.

Os relatórios anuais do Secretário expõem realisticamente a situação encontrada e a que se foi desenrolando. De 1946 a 1949, a matrícula na escola elementar estadual subiu de 120 mil a 250 mil alunos. A frequência, de 80 a 170 mil. O ensino supletivo de adultos aumentou de 62 a 90 mil. As unidades escolares estaduais subiram de 2.155 a 5.009 unidades em 1949. O corpo docente cresceu de 2.479 a 6.200 professores. A média de alunos por mil habitantes, que era 33 em 1946, atingiu 63 em 1949.<sup>465</sup>

Com esses números de matrículas, frequência, unidades escolares e docentes de 1946 a 1949, Lima mostra a ênfase de Anísio na ideia de que “[...] educação é política no mais elevado e criativo significado da palavra”; ela “[...] repele improvisação, descontinuidade, empirismo”. Assim, deve estar assentada numa base legal que definisse “rumos”, “métodos” e “práticas”. “Atividade de frutos, que só sazonom com o tempo, investir em educação é como investir em gerações, como disse Lima”. Com efeito, essa era a base do empenho de Anísio; isto é, era preciso atribuir aos órgãos que desenvolviam a educação “[...] a estabilidade indispensável ao exercício de funções permanentes, a salvo de modificações episódicas ou caprichosas”.<sup>466</sup> Os censos do IBGE de 1940 e 1950 fornecem informações importantes para a

---

<sup>463</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 138.

<sup>464</sup> ABREU, 1960, p. 41.

<sup>465</sup> LIMA, 1978, p. 144

<sup>466</sup> LIMA, 1978, p. 144.

análise da segunda gestão de Anísio à frente da Secretaria de Educação da Bahia. A Tabela 11 apresenta números do censo de 40.

TABELA 11. População da Bahia incapaz de ler e escrever — censos de 1940–50

CENSO	POPULAÇÃO	NÃO SABIAM LER E ESCREVER	%	SABIAM LER E ESCREVER	%	NÃO INFORMARAM	%
1940	3.918.112	2.514.536	64,17	786.107	20,06	11.378	0,29
1950	4.834.575	*	—	1.103.229	22,81	*	—

O Censo IBGE de 1950 apresentou apenas os números de pessoas com idade de 5 anos ou mais, por estado que sabiam ler e escrever.

FONTE: dados da pesquisa<sup>467</sup>

O recenseamento geral de 1940 apresentou uma população de 41.236.315 habitantes — a Bahia contava com 3.918.112, ou seja, 9,50%. Da população baiana, 2.514.536 pessoas não sabiam ler e escrever, 786.107 sabiam e 11.378 não declararam. Esses números se traduzem em 64,17% de analfabetos, mais que a média do país, 56,22% — convém frisar.<sup>468</sup> O recenseamento geral de 50 mostra que a população do país foi a 51.944.397 habitantes e que a Bahia passou a ter 4.834.575 habitantes, 9,3% do todo (como se infere, não há alteração relevante ante o percentual do censo de 40).<sup>469</sup> Não localizamos no censo de 1950 os dados das pessoas que não sabiam ler e escrever e nem das que não informaram. Dessa forma, consideraremos apenas o número apresentado das pessoas que sabiam ler e escrever. Ou seja, ficamos impossibilitados de apresentar a taxa de analfabetismo da Bahia na década de 1950 e compará-la com o percentual nacional de analfabetismo de 50,69%.

Enfim, podemos afirmar que, de acordo com o censo de 50, houve aumento de quase três pontos percentuais (2,75%) no número de pessoas na faixa etária 5 anos e mais que sabiam ler e escrever: de 20,06% para 22,81%. O censo apresentou, também, o quadro de pessoas presentes com 10 anos de idade e mais que tivessem curso completo à época da contagem demográfica por sexo e grau de escolarização segundo as regiões fisiográficas e as unidades da federação, conforme o quadro a seguir.<sup>470</sup>

<sup>467</sup> Censos do IBGE, 1940, p. 67–71; 1950, p. 254–7

<sup>468</sup> IBGE, 1940, p. 132–3.

<sup>469</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento. *Censo demográfico*. Série Nacional. Volume I. Estatísticas, 1950, p. 1; 10; 270.

<sup>470</sup> IBGE, 1950, p. 258–9.

QUADRO 1. Meninos e meninas com idade 10 anos e mais com curso escolar completo por sexo e grau — Bahia, anos 1940–50

CENSO/ GRAU	TOTAL (NÚMEROS ABSOLUTOS)*	GRAU ELEMENTAR	GRAU MÉDIO	GRAU SUPERIOR
<i>Censo de 1940</i>	38.892 homens	28.585 homens	5.478 homens	4.236 homens
	42.879 mulheres	32.997 mulheres	5.967 mulheres	462 mulheres
<b>Total</b>	<b>81.771*</b>	<b>61.582</b>	<b>11.445</b>	<b>4.698</b>
<i>Censo de 1950</i>	120.413 homens	101.083 homens	14.047 homens	5.246 homens
	129.270 mulheres	111.420 mulheres	17.224 mulheres	461 mulheres
<b>Total</b>	<b>249.683 *</b>	<b>212.503</b>	<b>31.271</b>	<b>5.707</b>

\*Inclusive as pessoas que possuem curso completo, sem declaração de grau.

FONTE: dados pesquisa<sup>471</sup>

Do quadro apresentado pelo censo de 50, extraímos a tabela a seguir, que apresenta dados percentuais relativos à população baiana de 10 anos de idade e mais com curso completo na data das contagens demográficas de 40 e 50 segundo sexo e grau de escolarização.<sup>472</sup>

TABELA 12. Pessoas com idade de 10 anos e mais com curso escolar completo — Bahia, anos 1940–50

CENSO	TOTAL (NÚMEROS ABSOLUTOS)*	GRAU ELEMENTAR	GRAU MÉDIO	GRAU SUPERIOR
<i>Censo de 1940</i>	38.892 homens	73,49 %	14,08 %	10,89 %
	42.879 mulheres	76,95 %	13,91 %	1,07 %
<i>Censo de 1950</i>	120.413 homens	83,94 %	11,66 %	4,35 %
	129.270 mulheres	86,19 %	13,32 %	0,35 %

\*Inclusive as pessoas que possuem curso completo, sem declaração de grau.

FONTE: dados pesquisa<sup>473</sup>

A análise dos dados tabulados permite afirmar que, em 1950, houve melhoria na escolarização de homens e mulheres, ou seja, elevação do número de pessoas com escolarização elementar<sup>474</sup> completa. Entretanto, os graus médio e superior tiveram redução caso se considerem os dados do censo de 40. Os dados levam a acreditar que houve incremento na gestão administrativa e pedagógica do nível primário na década de 40. Aumentou o ingresso e a permanência discente até a conclusão do grau elementar. Da mesma forma, pressupomos que

<sup>471</sup> IBGE, 1940, p. 89; 1950, p. 100.

<sup>472</sup> IBGE, 1950, p. 258–9.

<sup>473</sup> IBGE, 1950; 1940.

<sup>474</sup> O grau elementar ou escola elementar (ou escola de primeiras letras) corresponde à escola primária considerada a base sobre a qual se erguem e apoiam os demais graus de ensino que constituem a estrutura da educação escolarizada. Sobre a escola elementar nos anos 50, cf. XAVIER, Libânia N. Visões sobre a escola elementar brasileira na década de 1950. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 48–56, 2003.

esse incremento chegou aos graus médio e superior em menor escala, pois apresentaram queda caso se comparem dados do censo de 40.

Nessa esteira de análise, entendemos que os números apresentados por Lima<sup>475</sup> e Abreu,<sup>476</sup> referentes à segunda gestão de Anísio na educação baiana são expressivos e indicam mudanças. Entretanto, cabe ressaltar que, embora tenha havido melhoria nos índices educacionais, sobretudo do ensino primário, a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia gerida por Anísio não conseguiu resolver o problema do acesso e da permanência na escola primária e secundária. Dos nove centros educacionais presumidos, foi construído um, o Carneiro Ribeiro/Escola Parque, inaugurado em 1950, ainda que parcialmente (o término da obra contou com o empenho de Anísio por meio de convênios do INEP com o governo da Bahia quando ele se encontrava na direção do instituto).

Anísio criou, em 1949, a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência da Bahia, orientada para estimular o ensino superior. O objetivo era fixar, mediante contratos, cientistas brasileiros e estrangeiros que realizassem pesquisas sociais. A fundação foi instalada em dezembro de 1950, tendo Anísio como secretário-geral. Antes de ser convidado a trabalhar no Rio de Janeiro, em 1951, ele chegou a estabelecer convênios dessa fundação com a UNESCO e a Universidade de Colúmbia. Isso fica atestado em carta a Paulo Carneiro datada de maio de 1951, conforme a transcrição de Viana Filho:

Como sabe, estamos com a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência engatinhando... Antes mesmo de se pôr de pé — já tinha, sob seus auspícios, o convênio com a Unesco (Metraux) e o convênio com a Columbia University (Estudo Social de Comunidades). Mas somos ambiciosos. E no programa para 1951/52, queríamos ver o que podíamos trazer para a Bahia em certos campos fundamentais de ciência, nos quais vamos lentamente voltando à Idade Média. Assim é que gostaríamos de examinar a possibilidade da vinda para a Bahia, digamos, de um naturalista, um físico e um geólogo. A minha ideia seria contribuir, mediante um contrato longo, para fixar na Bahia figuras promissoras em cientistas que desejassem viver e estudar a Bahia. Algo como aqueles primeiros estrangeiros que para aqui vieram e se fizeram cientistas nacionais.<sup>477</sup>

Com a Fundação, Anísio pretendeu desenvolver pesquisas, sobretudo sociais, e fazer avançar as pesquisas educacionais em longo prazo. Uma medida de sua pretensão foi o convênio firmado, em 1949, entre o departamento de educação e a Universidade de Colúmbia

---

<sup>475</sup> LIMA, 1978.

<sup>476</sup> ABREU, 1960.

<sup>477</sup> Carta de Anísio Teixeira a Paulo Carneiro sobre a Fundação de Desenvolvimento da Ciência, que foi criada antes de Anísio deixar a Secretaria de Educação da Bahia, no governo de Otávio Mangabeira; cf. VIANA FILHO, 2008, p. 140.

para realizar o “Programa de pesquisas sociais estado da Bahia–Columbia University”, a ser conduzido pela fundação em prol do desenvolvimento da ciência na Bahia.

Como se infere dessas ações e atuações, Anísio esteve presente intensamente no cenário educacional após a queda do Estado Novo. Prova disso é que após desligar-se da Secretaria de Educação da Bahia, com o fim do governo de Mangabeira, ocupou, quase simultaneamente, dois cargos públicos da esfera federal afins à educação: secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1951, e como diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 1952.

### 3.3 A educação nacional

Com efeito, os anos sucessivos ao período do Estado Novo — de redemocratização — foram de mais liberdade, o que possibilitou avanços importantes na educação. Além de campanhas pró-escola pública, foram criados a CAPES, em 1951, e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), 1951. Também foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, após muita polêmica, discussões e embates.

Com efeito, a reestruturação da legislação estava prescrita na Constituição de 1946, e as discussões que se estenderam de 1946 a 1961 foram acaloradas em torno do embate do público *versus* o privado. Segundo Xavier, “Nesse processo, voltaram ao centro do debate, as questões relativas ao embate público-privado, ainda associado à relação Estado–Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional”. Além disso, segundo essa autora, “[...] a defesa da escola pública, universal e gratuita foi retomada por muitos dos remanescentes do escolanovismo [...]” com o protagonismo de Anísio nos decênios de 50 e 60. Ele seria um dos líderes mais atuantes.<sup>478</sup> Tal qual a Escola Parque, a CAPES e o INEP são projetos de Anísio, mesmo que não tenham sido instituições criadas por ele. Mas sua direção foi influente por mais de uma década. Provam isso numerosas iniciativas pioneiras na educação brasileira. Convêm aqui considerações breves sobre tais projetos (uma compreensão mais detalhada se desdobra no capítulo a seguir).

Em 1951, a convite do ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho,<sup>479</sup> Anísio deixou a Secretaria de Educação da Bahia para se tornar secretário-geral<sup>480</sup> da então

---

<sup>478</sup> XAVIER, 1999, p. 59.

<sup>479</sup> O advogado, jornalista, empresário e político baiano Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, mais conhecido como Simões Filho (1886–1957), exerceu dois mandatos de deputado federal (1924–6; 1927–30) e foi ministro da Educação e Saúde (1951–3). Em janeiro de 1951, como resultado das articulações políticas que contribuíram

Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,<sup>481</sup> fundada via decreto 29.741, de 11 de julho daquele ano.<sup>482</sup> Conforme Ferreira e Moreira, o momento de criação da CAPES merece ser avaliado em perspectiva histórica porque

Era o início do segundo governo Vargas, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. A ênfase à industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática, química e biologia, economistas, técnicos em finanças e pesquisadores sociais, entre outros.<sup>483</sup>

Segundo essas autoras, a criação da CAPES não constituiu fato isolado. Nos primeiros meses de 1951, foram criadas, também, outras instituições e agências públicas, tais como “[...] Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) com os quais a Capes interagiu na formulação e implementação de uma nova política de desenvolvimento científico e tecnológico”.<sup>484</sup> Isso significa que a CAPES foi criada em um contexto político e econômico propício ao incentivo à formação de pessoal de nível superior, mesmo sendo exigência do projeto de desenvolvimento nacional e da necessidade de fortalecer a presença do país no cenário internacional.

Ao ingressar na CAPES, Anísio transitava em várias esferas do poder, em especial na área educacional. As relações com o conterrâneo Ernesto Simões Filho – então ministro da Educação e Saúde<sup>485</sup> proporcionavam a Anísio autonomia de ação, enquanto as articulações políticas lhe davam autoridade no cargo. Dessa forma, foi marcante sua presença na fase inicial da CAPES, não somente no plano de estruturação de sua política institucional, mas também na definição de suas diretrizes intelectuais. Nos primeiros anos, ele se dedicou à formação da equipe, aos trabalhos de estruturação e planejamento de ações, aos contatos e aos

---

para a volta de Getúlio Vargas à presidência, no pleito de outubro de 1950, ele foi nomeado para o ministério. Sua atuação foi condicionada à tramitação, no Congresso, do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional, que desde 1946 ocupava espaço nas discussões sobre o assunto no país. Ainda em 1951, foi criada, no âmbito do ministério, a CAPES. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Ernesto Simões Filho*. Verbete biográfico.

<sup>480</sup> Fávero considera que esse é o terceiro (e último) momento importante de Anísio como gestor educacional, que se inicia em 1951, com o cargo de secretário-geral da CAPES, passando pela diretoria do INEP e se estende até 1968, como membro do Conselho Federal de Educação — cf. FÁVERO, 1999.

<sup>481</sup> A locução “campanha nacional” do nome inicial da CAPES foi mudada para “coordenação” em 1964, por meio do decreto 53.932, de 26 de maio, assinado pelo primeiro presidente do período de governo militar.

<sup>482</sup> Em 1961, a CAPES passou a ser subordinada diretamente à presidência da República. Com a ascensão militar em 1964 e a saída de Anísio, o órgão voltou a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura.

<sup>483</sup> FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capex, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002.

<sup>484</sup> FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 17

<sup>485</sup> Criado em 1930, após a vitória da Revolução, o Ministério da Educação e Saúde foi desmembrado em 1953, no segundo governo Vargas (1951–4). A CAPES ficou a cargo do Ministério da Educação. Cf. ABREU, 2001.

convênios com instituições daqui e de fora para formar pessoal especializado de nível superior. A estratégia básica incluiu articulação e parceria institucional com o setor econômico, sobretudo o industrial, que necessitava de especialistas, e com a administração pública, para suprir a necessidade de servidores especializados. Tal foi o trabalho de Anísio na CAPES, que seus projetos o posicionaram, também, no INEP,<sup>486</sup> dada a proximidade de intenções. Também pesou o prestígio político de Simões Filho.

Pinho se refere à escolha de Anísio para a direção do INEP:

Em abril de 1952, desapareceu bruscamente, numa catástrofe aérea, Murilo Braga,<sup>487</sup> jovem diretor do Inep. O golpe foi muito violento para todos da equipe do ministério, mas não havia como demorar a escolha de substituto. Simões não teve um minuto de dúvida e fixou-se logo em Anísio, para levá-lo ao próximo despacho com o Presidente. Getúlio Vargas, nessas oportunidades, era assediado pelos mais íntimos e lhe foram então apresentados nomes de muito valor para a direção do Inep. A um dos postulantes foi muito franco o Presidente: — “Para cargos dêsse porte o Ministro da Educação tem sempre um baiano de indiscutível merecimento”. E foi assim narrando o episódio que êle deu inteiro apoio à nomeação de Anísio Teixeira.<sup>488</sup>

Nomeado diretor do INEP em abril de 1952, Anísio permaneceu no cargo por doze anos. Tal permanência no cargo — diz Rothen — justifica-se, dentre outras razões, porque o INEP tinha certa autonomia em relação ao Ministério da Educação. Exemplo disso é que “[...] Murilo Braga assumiu a direção do Inep em 1946 e ficou no cargo até a sua morte, em 1952, passando por cinco ministros e dois presidentes”. Seu sucessor “[...] passou por dezoito ministros e cinco presidentes”.<sup>489</sup>

---

<sup>486</sup> Fundado em 1937, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi criado originalmente com a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia, concebido em plena efervescência do Movimento de renovação educacional, levado a cabo pelos integrantes da Associação Brasileira de Educação (ABE). Teria as atribuições de promover inquéritos, cursos de aperfeiçoamento do magistério, demonstrações, assistência técnico-pedagógica, levantamento de bibliografia educacional brasileira e de intercâmbios internacionais, além de fazer publicar conhecimentos relativos à ciência pedagógica na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Cf. BRZEZINSKI, I.; ARAUJO, Marta Maria de (Org.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952–1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

<sup>487</sup> Murilo Braga de Carvalho nasceu em Luzilândia, PI, em 1912. Faleceu em 1952, em um desastre aéreo, quando se dirigia para os Estados Unidos, a fim de representar o Brasil em num congresso de educação. Foi diretor do Instituto de Educação (1934–8); diretor do Departamento Administrativo do Serviço Público (1939–45); diretor-geral do Serviço Social do Comércio (1948–52) e diretor do INEP (1946–52). Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Murilo Braga*.

<sup>488</sup> PINHO, 1960, p. 167–90.

<sup>489</sup> ROTHEN, 2008, p. 219.

Sob a direção de Anísio, o INEP se tornou um órgão prestigioso de planejamento e execução de levantamentos e campanhas educacionais. No discurso de posse, ele

Avalia a evolução da educação brasileira, concentrando-se no período de reação tradicionalista ao programa de reconstrução escolar adotado nas reformas da década de 1930. Conclui que, desde então, o País teria entrado em uma fase de hostilidade a tudo quanto fosse ou parecesse novo e de condescendência indiscriminada para com os persistentes defeitos nacionais, tais como o caráter ornamental e livresco do ensino, a resistência aos métodos ativos do ensino e o espírito da educação para o exame. Compromete-se a colaborar para que o Inep torne-se o principal instrumento de coordenação e controle da educação nacional, de modo a que o Governo possa exercer uma liderança estimuladora e criadora no quadro de descentralização administrativa da educação, a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então em votação no Congresso.<sup>490</sup>

Segundo Xavier, “[...] ao assumir a direção do Inep, em 1952, Anísio procurou revigorar a função específica de desenvolver os estudos sobre os problemas brasileiros de educação”. Para efetivar essa proposta, “ele apresentou um amplo projeto que incluía uma fase de levantamentos de dados relativos à situação do ensino em todo o território nacional”. Xavier comentou tal projeto nestes termos:

É provável que as dificuldades de operacionalização de tal projeto, tanto pela carência de pessoal competente quanto pela insuficiência de recursos orçamentários por parte do Inep tenham levado Anísio Teixeira a estabelecer como estratégia o lançamento de uma campanha extraordinária de educação que, abarcando diferentes modalidades e níveis de ensino no país, pudesse fazer acordos, contratos e convênios com organizações técnicas e de ensino e com especialistas externos aos quadros da burocracia do MEC.<sup>491</sup>

Na prática, o projeto de levantamento de dados educacionais se desdobrou, em 1953, em duas campanhas pioneiras de Anísio: a “Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar” (CILEME) e “Campanha do livro didático e material de ensino” (CALDEME).

À frente do INEP, Anísio conheceu o antropólogo e cientista social Darcy Ribeiro, que se tornou um companheiro importante no movimento de luta pela escola pública e nos embates em torno da aprovação da LDBEN. Eis as impressões de Ribeiro sobre Anísio:

---

<sup>490</sup> TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, n. 46, p. 69–79, 1952.

<sup>491</sup> XAVIER, 1999, p. 84.

No Rio de Janeiro, Anísio volta a ser nosso principal líder intelectual. Foi, então, que me aproximei dele, no movimento de luta em defesa da escola pública, nos debates da Lei de Diretrizes e Bases, em que Dom Helder e Lacerda queriam entregar recursos públicos às escolas privadas. Passei a colaborar diretamente com Anísio, ajudando no projeto e na criação do Centro Nacional e da rede de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, implantados no Rio, São Paulo, Minas, Pernambuco, Bahia, Paraná e Rio Grande. O projeto ambicioso de Anísio era, com esses Centros, prover recursos para forçar as universidades brasileiras a assumir responsabilidades no campo educacional, na mesma proporção em que o faziam com respeito a medicina e a engenharia.<sup>492</sup>

No ano de 1955, em entrevista ao *Correio do Povo*,<sup>493</sup> Anísio relatou realizações do INEP, destacando a construção de sete mil unidades escolares. Mesmo entusiasmado com as realizações, ele continuava a preocupar com a formação docente; afinal, havia conhecido de perto o problema na Bahia, em 1924 e 1947; e no Distrito Federal, em 1932. Para minimizar tal problema — ou seja, sua preocupação —, Anísio desenvolveu cursos para treinamento e capacitação de professores primários e criou escolas de demonstração escolar de experimentação pedagógica, cujo objetivo era aproximar futuros professores da prática de sala de aula.

FIGURA 7. Circunstância de encontro pedagógico no INEP



Professoras reunidas com Anísio Teixeira em um dos muitos encontros pedagógicos que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira realizou entre agosto de 1951 a 1964 visando à qualificação e ao aperfeiçoamento docente  
FONTE: dados da pesquisa<sup>494</sup>

<sup>492</sup> RIBEIRO, 1995, p. 33–6.

<sup>493</sup> TEIXEIRA, Anísio. Sete mil unidades escolares construídas pelo INEP. Entrevista. *Correio do Povo*, Porto Alegre, RS, 3 de março de 1955.

<sup>494</sup> Localização: FGV/CPDOC/Arquivo Anísio Teixeira AT fotografia 027.

Anísio defendia a necessidade de uma política educacional que fosse integradora, capaz de promover a educação comum destinada à formação do cidadão e da democracia. Dadas a sua posição e atuação na CAPES e no INEP, em especial no processo de tramitação do projeto da LDBEN, ele assumiu a liderança na defesa da escola pública. Segundo Fávero, esse período marca “o ápice da atuação” como diretor do INEP e educador; ele participa “[...] novamente das articulações para que esse projeto privilegiasse o sistema público de ensino, ao invés do privado”.<sup>495</sup>

Com efeito, as discussões referentes à LDBEN se estenderam de 1947 a 1961. Foram debates políticos e ideológicos intensos, polarizados em duas propostas de lei que representaram uma relação contraditória no âmbito econômico e político: vários grupos buscavam a hegemonia na decisão sobre os rumos da educação. Era o embate ideológico e político entre escola pública e escola privada.

De um lado, estavam defensores do nacionalismo desenvolvimentista: o Estado deteria o planejamento estratégico para o desenvolvimento da nação. Representavam-no educadores, intelectuais, sindicalistas. Eram os chamados “reformadores”, favoráveis ao investimento de recursos públicos na educação pública. Embora compusesse o grupo dos “reformadores”, ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Francisco Campos, em vários pronunciamentos ele afirmava não ser contrário ao ensino privado; o que defendia era o direcionamento de recursos públicos a instituições escolares públicas; afinal, as instituições privadas possuíam outras formas de obter financiamentos em instituições bancárias e financeiras ou outras fontes de renda, como a própria escola. Esse discurso de Anísio era compartilhado pelos demais intelectuais que se juntaram ao movimento pró-aprovação da LDBEN, conforme sugerem as palavras de Ribeiro:

Não nos opusemos jamais à liberdade de ensino no sentido do direito, de quem quer que seja, a criar qualquer tipo de escolas às suas expensas, para dar educação do colorido ideológico que deseja. Nos opúnhamos, isto sim, é que em nome dessa liberdade, o privatismo se apropriasse como se apropriou dos recursos públicos para subsidiar escolas confessionais.<sup>496</sup>

---

<sup>495</sup> FÁVERO, 1999.

<sup>496</sup> RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. 2. ed. São Paulo: Fundação Darcy Ribeiro, 1990, p. 123.

Do outro lado, estavam a Igreja e os “privatistas”, ou seja, empresários e proprietários de instituições de ensino particulares que defendiam a iniciativa privada leiga como promotora de educação, que se opunham à intervenção normativa e fiscalizadora do Estado nas questões econômicas e educacionais. Defendiam o subsídio estatal para instituições privadas — entendiam que o Estado tinha obrigação de subsidiar, também, o ensino particular; porém não aceitariam a intervenção do estado nas questões educacionais para não ferir princípios da fé católica, nem a liberdade de ensino, nem o direito das famílias de escolher qual educação daria à prole. Pode-se afirmar que instituições privadas de ensino, em particular aquelas ligadas à Igreja Católica, objetivavam, com a aprovação da LDBEN, a possibilidade de obter financiamento público para se sustentarem.

Os debates não ficaram na esfera filosófica ou ideológica. Chegavam à esfera política com vigor. A bancada católica na Câmara dos Deputados pressionava o ministro da Educação; em carta endereçada a Simões Filho datada de 5 de novembro de 1956, o deputado federal Fonseca e Silva fez críticas a Anísio e o acusou nestes termos:

[...] repetidas restrições assacadas contra o patrimônio moral e espiritual da igreja católica no setor do ensino, através de atitudes veladas, sutis, escondidas no valor dos postos que “esses pioneiros” ocupam. De um lado é o filosofismo pragmatista de John Dewey, que desde 1932 vem sendo a retaguarda contra o apostolado da Igreja Católica, no campo do ensino, prerrogativa que sempre identificou os fundamentos divinos da própria Barca de Pedro com os fundamentos que definem e remarcam a nossa unidade nacional. Lamentavelmente é o Diretor do Inep o revolucionário dessa velada campanha.<sup>497</sup>

Nesse contexto político, Anísio publicou, em junho de 1957, o livro *Educação não é privilégio*,<sup>498</sup> onde faz um balanço de sua vida como educador e reafirma sua opção e luta pela escola pública, comum, gratuita, oficial. Considerado por educadores e intelectuais um clássico dentre as obras sobre a educação nacional, o livro foi divulgado em jornais de projeção, como o *Correio da Manhã*. Dentre outras edições, destacamos a de 7 de junho de 1957, onde se lê:

---

<sup>497</sup> Documentos acerca da acusação feita pelo Deputado Fonseca e Silva a Anísio Teixeira, de promover campanha anti-católica na educação. Rio de Janeiro. São Paulo. Localização dos documentos: AT t 1956.09.28, referentes ao período de 28/09/1956 a 23/06/1958. São 10 documentos que totalizam 153 folhas e a carta citada encontra-se às folhas 4 a 21.

<sup>498</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. Republicado pela editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2007, na Coleção Anísio Teixeira.

Lançando o livro de Anísio Teixeira “Educação não é privilégio” (cento e quarenta e seis páginas, nas quais o grande educador brasileiro aborda com a cultura e seriedade que lhe são características alguns dos mais importantes problemas do ensino em nosso país), diz o editor José Olympio em nota de apresentação: “Na qualidade de um dos nossos líderes mais competentes, mais lúcidos e experimentados em matéria educacional, o professor Anísio Teixeira reexamina em “Educação não é privilégio” as reformas e planos com que vem procurando abrir caminhos e perspectivas capazes de ajustar a instrução no Brasil às exigências nacionais e humanas, de modo a que possa ser oferecido a todo o nosso povo um ponto comum de partida nas lutas pela existência.”<sup>499</sup>

As ideias presentes na obra tiveram repercussão nos ambientes acadêmicos e políticos. Registre-se, em particular, o incômodo da Igreja Católica ao perceber ameaças à sua força e aos privilégios políticos em seus espaços de atuação. Afinal, durante décadas da história brasileira ela foi detentora de poder e influência, nas decisões do governo e na obtenção de subsídios e financiamentos para a educação. Como Anísio participou das discussões em torno da aprovação da LDBEN, não demorou a surgir o posicionamento público dos católicos: partir para a disputa política aberta contra os rumos da política e da educação, em especial contra o intelectual baiano. A revista *Vozes*, de Petrópolis (RJ) de propriedade da Igreja, reuniu muitos textos e sermões que defendiam a posição católica e o atacavam diretamente. Por ironia, Anísio tinha admiradores na Igreja que o criticava. Não por acaso, em 23 de julho de 1957, após divulgação de outros textos de ataque, ele recebeu uma carta de apoio e solidariedade do amigo cardeal primaz da Bahia dom Augusto Álvaro da Silva.<sup>500</sup> Mas não sem ter de ler críticas do cardeal ao seu afastamento do catolicismo, à idolatria dele pela ciência e ao seu culto a Lobato. Eis o tom da carta:

Foi dolorosa surpresa a leitura do artigo “A bolchevisação do ensino”, principalmente por vê-la sob o título de “Vida Católica”. A mágoa que, de justiça lhe causou aquela publicação, feriu-me, ao mesmo tempo, profundamente; conheço bem seu coração e suas ideias. Se ao menos se

---

<sup>499</sup> CORREIO DA MANHÃ. “Educação não é privilégio”. Rio de Janeiro, RJ, 7 de junho de 1957, ed. 19.692, “1º caderno” [coluna “Escritores e livros”], p. 14. Várias edições desse jornal destacaram o assunto. Convém destacar aqui o que se disse na edição de 8 de junho: “[...] entre as pessoas que até hoje examinaram com maior lucidez o problema [da educação] figura o professor Anísio Teixeira, autor de vários livros sobre o assunto. [...] A esses livros acrescenta ele mais um agora, de particular importância: “Educação não é privilégio” — cf. CORREIO DA MANHÃ. “Educação não é privilégio”. Rio de Janeiro, RJ, 8 de junho de 1957, ed. 19.693, “1º caderno” [coluna “Letras estrangeiras”], p. 11. Igualmente, cabe citar o dito na edição seguinte: “A responsabilidade da educação está em razão lógica e direta com o preparo não de uma elite, mas de um povo, sem caráter supérfluo e discriminatório. [...] Bate-se o autor por um sistema de educação pública, destinado à educação comum” — cf. CORREIO DA MANHÃ. “Educação não é privilégio” de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, RJ, 9 de junho de 1957, ed. 19.694, “1º caderno”, p. 2.

<sup>500</sup> SILVA, Augusto da. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 23 de julho de 1957. Dom Augusto Álvaro da Silva foi Arcebispo de Salvador no período 1924–68.

refutasse, calmamente alguma ideia sua, alguma daquelas que discordam do pensamento genuinamente católico, ainda bem, mas tripudiar sobre um nome reconhecidamente admirado, é realmente estulto, gravemente injusto, e mais ainda contraproducente. [...] Esta a razão que me fez sofrer duplamente — a sem razão da ofensa e também a leviandade do ofensor, por ser este quem é. Particularmente chamarei a atenção dele; e a você, meu bom e querido amigo, trago-lhe minha reparação à mágoa que lhe foi irrogada pelo redator da “vida católica”. [...] Quero apenas levar-lhe a minha solidariedade, na mágoa que lhe causou a “falta de assunto” para o jornalista incipiente e apressado. Sempre seu, Augusto Cardeal da Silva.<sup>501</sup>

Destaca-se o discurso proferido pelo arcebispo do Rio Grande do Sul dom Vicente Scherer, em 23 de fevereiro de 1958,<sup>502</sup> com críticas a Anísio, a sua filosofia educacional e atuação na CAPES, assim como ao INEP.

O episódio dos bispos questionando os limites do público e do privado em termos educacionais ficou conhecido nacionalmente, em especial na imprensa escrita, como “caso Anísio Teixeira”. Em resposta às críticas dirigidas por Scherer, Anísio expôs ao jornal *O Globo* que “[...] os princípios e objetivos da política educacional que propugna, esclarecendo que não defende o monopólio da educação pelo Estado, tal como já havia, aliás, afirmado em sua monografia *A escola pública, universal e gratuita*, editada em 1956”. Eis um trecho da entrevista concedida:

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia” — escreveu o Prof. Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em sua monografia “A Escola Pública, Universal e Gratuita”, editada em 1956, mantendo os mesmos conceitos, presentemente, conforme declarações a O GLOBO, em resposta às críticas que lhe fez, pessoalmente, o Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Schoerer. — As declarações do Sr. Arcebispo — disse — não são justas. Já que me citou entre os que no Ministério da Educação e Cultura promovem “não só o laicismo mas também a laicização e o materialismo da vida”, devo dizer que propugno a escola pública como dever do Estado.<sup>503</sup>

---

<sup>501</sup> SILVA, 23 jul. 1957, p. 1–2.

<sup>502</sup> SCHERER, Vicente. Discurso do senhor arcebispo metropolitano por ocasião do seu 11º aniversário de sagração episcopal. *Veritas*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano III, n. 1, mar. 1958a. Além de ter sido esse o sermão proferido por ele na solenidade e publicação da *Veritas*, o texto foi reproduzido em vários jornais do Rio Grande do Sul e do Brasil.

<sup>503</sup> TEIXEIRA, Anísio. Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo — entrevista. *O Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 27 de fevereiro de 1958.

Como se infere, mais que aos meios acadêmico-intelectuais e políticos, a discussão sobre a escola pública e a escola privada chegou à sociedade de maneira geral: intelectuais, jornalistas e educadores entraram no debate; a maioria apoiou Anísio. É o caso do professor Carlos Alberto Abranches, catedrático da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em entrevista ao *Jornal do Brasil* de 15 de março de 1958. No texto intitulado “51% de analfabetos”, ele comenta a repercussão em torno do pronunciamento de Scherer sobre laicização de ensino e suas acusações. Afirmou que a controvérsia ensino laico—ensino religioso estava encerrada no terreno das realizações práticas, pois “[...] os constituintes de 1946 já teriam consagrado as normas a respeito sendo portanto injustificadas a polêmica aludida e o pedido de afastamento de um funcionário público, cujas atribuições se limitariam, aliás, à esfera do ensino pós-universitário”. Abranches disse, ainda, que as taxas de analfabetismo deixavam “[...] claro que este grave problema nacional deve ser atacado com realismo e espírito público, devendo-se evitar lutas ideológicas estereis, que só favorecem os inimigos da democracia”.<sup>504</sup>

No fim do decênio de 50, as discussões continuavam intensas. Católicos leigos como Alceu Amoroso Lima e o jornalista Gustavo Corção entraram na campanha contra Anísio. Acusaram-no de ser comunista e ateu, de defender o monopólio da educação pelo Estado. O jornalista Carlos Lacerda<sup>505</sup> o acusa de querer ser “o dono da educação” no país; e, em defesa de interesses privatistas e escolas privadas, apresentou o chamado substitutivo Lacerda<sup>506</sup> ao projeto de lei da LDBEN quando já estava em discussão avançada na Câmara. Com isso, ele pôs no centro do debate a luta contra o suposto monopólio estatal da educação, estabelecendo que recursos públicos previstos para a educação seriam destinados, também, às escolas privadas. Convém frisar que Anísio foi objeto de críticas e atacado pela imprensa, em especial pelos citados Gustavo Corção, Carlos Lacerda e Tristão de Ataíde (pseudônimo de Amoroso Lima), que assinaram artigos na imprensa diária combatendo a padronização do ensino e a

---

<sup>504</sup> ABRANCHES, Carlos A. Dunshee. 51% de analfabetos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 15 de março de 1958.

<sup>505</sup> Destacamos dois momentos na atuação do jornalista Carlos Lacerda: 1946 — quando, marcando posição contrária à política de Vargas, publicou crônica no *Correio da Manhã* enaltecendo Anísio Teixeira; e 1958 — quando, então deputado federal pelo estado da Guanabara e durante as discussões da LDB, usou seus discursos para atacar Anísio com o objetivo de defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da educação básica.

<sup>506</sup> O “substitutivo Lacerda” tinha como tema central a luta contra o monopólio estatal da educação e a introdução do princípio da “liberdade do ensino”. Partia da afirmação de que a educação é direito da família, dando aos pais ou responsáveis a prerrogativa de decidir entre ensino público e privado. Para assegurar o direito de escolha dos pais ou responsáveis, caberia ao Estado a garantia da existência do ensino oficial como do privado. Como o ensino privado já existia, o substitutivo significava uma estratégia para garantir repasse de verbas públicas ao ensino privado. Cf. SUBSTITUTIVO da Câmara dos Deputados e de autoria de Carlos Lacerda ao projeto nº 2.222-B/57 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro.

falta de orientação espiritual (pela ausência do ensino religioso obrigatório) provocados pelo avanço do movimento favorável à escola laica e única.

Os católicos eram contrários à escola pública porque, segundo sua posição, as famílias tinham o direito de ser responsáveis pela educação de seus filhos sem interferência do Estado. Viam tal interferência como negativa, pois impunha uma escolarização sem o necessário ensino religioso. Em uma de suas réplicas às acusações, Anísio reforçou seu ideal de escola pública e laica em carta-resposta<sup>507</sup> a artigo escrito do jornalista, editorialista católico e clerical Gustavo Corção, em 23 de fevereiro de 1958. Eis sua defesa:

Defendo posição essencialmente igual à sua. A educação — não só a privada, como a pública — não deve ser sujeita ao Estado, mas à Sociedade. Por isto defendo um governo independente para a educação: conselhos locais, de composição popular. [...] A educação pertence aos pais. Muito bem. Como vão eles organizá-las? Entregando à Igreja? Ótimo. Mas há várias igrejas... E há os que não têm igreja... Daí a necessidade de uma escola imparcial. [...] Defenderá o Sr. realmente, como defendo eu a liberdade do ensino, ou a transferência a outro senhor, à Igreja? Havendo os pais conquistado a liberdade de crença, não devem ter eles logicamente a liberdade de escola? Essa liberdade só existirá com uma escola imparcial entre as religiões. Essa imparcialidade não é irreligião, mas, simplesmente, tolerância entre as religiões. O dogma porém não o deixa ser tolerante.

Um mês depois, a imprensa publica outro texto da Igreja atacando Anísio. Com o título de “Memorial dos bispos gaúchos ao presidente da República sobre a escola pública única”,<sup>508</sup> o texto foi redigido pelo arcebispo Scherer e publicado em Porto Alegre, em 29 de março em 1958; em maio, foi publicado pela *Vozes*. Liderados por Scherer, bispos e arcebispos do Rio Grande do Sul defendiam os interesses do ensino confessional católico por que viam a escola pública e comum caracterizada em *Educação não é privilégio*<sup>509</sup> como caminho aberto ao comunismo. O “memorial” se opunha à “revolução social” via escola e, à luz da Constituição, atacava diretamente os órgãos do governo. Os signatários do texto acusavam Anísio de ser “extremista” e pediram ao presidente da República sua demissão imediata do INEP.

Os biógrafos de Anísio comentaram o “memorial”. São esclarecedoras as considerações de Nunes ao apontar que esse texto constituiu uma das consequências da publicação de *Educação não é privilégio*, pois a polêmica que provocou pôs “[...] em xeque

<sup>507</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Gustavo Corção. Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1958.

<sup>508</sup> SCHERER, Vicente. Memorial dos bispos gaúchos ao presidente da República sobre a Escola Pública Única. *Vozes*. Petrópolis, v. 52, p. 362–4, maio 1958a.

<sup>509</sup> TEIXEIRA, 1957.

uma vocação pública num país de ferozes interesses privatistas. Mais uma vez Anísio catalisava a ira dos católicos que fizeram da Revista Vozes sua trincheira de luta”. Mas, ao polemizar contra a Igreja em seus pronunciamentos, Anísio acionava a “[...] opinião pública, os órgãos do legislativo, do executivo, a própria universidade e setores combativos da intelectualidade colocando em foco a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação pública comum de todos os brasileiros”.<sup>510</sup>

Entendemos que os ataques a Anísio, de certa forma e contraditoriamente, auxiliavam-no quanto a evidenciar suas propostas para o ensino público e sensibilizar a sociedade com seus pronunciamentos de resposta. Com efeito, Viana Filho registra o “desabafo” dele ao tomar conhecimento do “memorial”: “[...] sou apenas um republicano que acredita na Constituição de seu país. A campanha que faz contra mim é, sobretudo, uma campanha contra a Constituição e a República”. Este mesmo autor adverte que o “memorial” era mais que uma simples crítica ao trabalho de Anísio: era a luta contra a escola pública para privilegiar a escola particular, centro dos interesses não só das ordens católicas, em especial da Igreja Católica, como também de mercadores de ensino; “A linguagem era veemente, nítida, e insistia diretamente na demissão de Anísio para evitar-se a revolução preparada nas escolas. Velha tecla. Mas, pela primeira vez, viam-na tocada pela alta hierarquia da Igreja”.<sup>511</sup> Era o antigo e conhecido antagonismo entre defensores da escola particular e defensores da escola pública. Continuava o conflito entre partidários da escola de feição religiosa contra quem defendia a escola laica, ou seja, de feição científica. Também Lima se referiu ao “memorial”, que viu como nova perseguição a Anísio; afinal, deixou a gestão do ensino carioca em razão de “levante comunista de 1935”.<sup>512</sup> Comunismo que a Conferência Nacional dos Bispos, também de 1958, insistiu em ver em Anísio e, assim, apoiar os bispos gaúchos.<sup>513</sup>

---

<sup>510</sup> NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5–18, jan./abr. 2001, p. 11.

<sup>511</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 160; 163.

<sup>512</sup> O termo “levante comunista de 1935” designa um movimento armado também conhecido como Intentona Comunista. Esta última designação foi cunhada pelos meios oficiais com intenção depreciativa, pois o termo *intentona* significa “intento louco, plano insensato”. O movimento foi deflagrado a 23 de novembro de 1935, em Natal, por sargentos, cabos e soldados do 21º Batalhão de Caçadores. No dia 24 de novembro, sublevou-se o 29º Batalhão de Caçadores, sediado na Vila Militar de Socorro, a 18 quilômetros de Recife. No dia 27, a revolta eclodiu no Rio de Janeiro, no 3º Regimento de Infantaria, da Praia Vermelha, e na Escola de Aviação Militar do Campo dos Afonsos. Esses levantes foram promovidos em nome de uma revolução popular e da Aliança Nacional Libertadora. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Revolta comunista de 1935*. Verbete temático.

<sup>513</sup> LIMA, 1978, p. 191–2.

Com efeito, o primeiro semestre de 1958 foi um período delicado e intenso na disputa entre escola pública e escola privada. Era evidente o antagonismo entre a política que surgia das propostas dos reformadores e o projeto pedagógico tradicional e dogmático defendido pela Igreja Católica. A polarização foi inevitável. De um lado, o envolvimento de Anísio (e da equipe do INEP) e dos “reformadores” na campanha em prol da escola pública; de outro a Igreja Católica considerando a escola pública o caminho para o comunismo, como dissemos. Pesou a entrevista de Anísio ao jornal *O Globo*<sup>514</sup> respondendo a Scherer. Assim, parece ser plausível a afirmação de que o cenário político anunciava uma reação mais agressiva da Igreja. Era quase certo que os bispos pediriam a demissão de Anísio. Não por acaso, no fim do texto do “memorial”, a solicitação ao presidente da República é categórica e direta:

O povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista; que o queiram e proclamem esse desejo, servidores elevadamente situados no Ministério da Educação e Cultura é fato, por isso mesmo que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República. Tomam, pois, o Arcebispo Metropolitano e os Bispos, que este subscrevem, a liberdade de solicitar a Vossa Excelência, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, após a exposição que ficou deduzida, as providências necessárias e inadiáveis para a cessação desse estado de cousas, tão nefasto, a qualquer respeito, aos mais legítimos e excelsos interesses nacionais.<sup>515</sup>

Anísio preferiu não se defender nem se justificar. Em resposta, redigiu e distribuiu à imprensa, em 15 de abril de 1958, um documento intitulado “Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro”. Eis a introdução do texto:

O memorial dos senhores bispos do Rio Grande do Sul reitera afirmações já negadas ou esclarecidas em documento, que muito me honra, dos educadores brasileiros da Associação Brasileira de Educação. O seu texto deforma tendenciosamente o meu pensamento, e, a meu ver, não exprime sequer a doutrina Educacional da Igreja. Por exemplo, rebela-se contra o programa de educação primária obrigatória e gratuita, elaborado na reunião de Ministros da Educação, em Lima, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos e pela UNESCO, e que teve aprovação formal e veemente de S. S. o Papa. A fim de evitar tão reiteradas incompreensões, enuncio as minhas declarações em simples afirmações e negações, que mostram o que propugno e o que combato.<sup>516</sup>

---

<sup>514</sup> TEIXEIRA, fev. 1958.

<sup>515</sup> SCHERER, Vicente. 1958a, p. 362–4.

<sup>516</sup> TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Correio da Manhã*, RJ, 15 de abril de 1958, “1º caderno”, p. 3.

Com esse documento, Anísio julgou desnecessário responder aos bispos. Mas se valia “[...] da oportunidade para, mais uma vez, repetir de modo sumário e claro, quais as diretrizes que orientaram tôda a minha vida de educador e ainda agora disciplinam a minha atividade no Inep”. Para não incorrer em nova incompreensão e interpretação de seus escritos, ele preferiu ser didático — educador que era. Ou seja, em vez de argumentos desenvolvidos com elaboração em forma de um texto corrido, ele preferiu uma estrutura textual mais simples: enumerar pontos de discordância e concordância. Convém apresentar tais declarações:

#### SOU CONTRA

1. Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância;
2. Revolta-me saber que metade da população brasileira não sabe ler e que, neste momento, mais de 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não têm escola;
3. Revolta-me saber que dos 5 milhões que estão na escola, apenas 450.000 conseguem chegar à 4ª série, todos os demais ficando frustrados mentalmente e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial e alcançarem um padrão de vida de simples decência humana;
4. Contrista-me verificar a falta de consciência pública para situação tão fundamente grave na formação nacional e o desembaraço com que os poderes públicos menosprezam a instituição básica de educação do povo, que é a escola primária;
5. Aceitando como um dos grandes progressos da consciência brasileira a expansão do ensino médio, que hoje acolhe perto de 1 milhão de adolescentes, lamento a desvinculação dêsse ensino das exigências da vida comum de uma nação moderna e o seu caráter confuso e enciclopédico de falsa formação acadêmica;
6. Revolta-me ver que tôda essa esplêndida juventude, menos de 5% chegam aos umbrais da universidade, frustrando-se os sacrifícios de centenas de milhares de famílias para lhes dar a educação indispensável a uma habilitação real às tarefas de nível médio que lhes estão sendo oferecidas;
7. Reduzido o ensino, numa pletora de matérias, a um adestramento mecânico para os exames, nem se vêem preparados para a universidade os que logram o diploma, nem os demais, depois de perderem em frustrações sucessivas os anos mais promissores de sua vida, e vêem habilitados para os mais elementares deveres da vida e do trabalho;
8. Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispersados em subvenções de tôda natureza a atividades educacionais, sem nexos nem ordem puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras;
9. Escandaliza-me ver que numa população de sessenta milhões em marcha para a civilização industrial, apenas um milhão de pessoas tenham ensino secundário completo e apenas 160 mil tenham educação superior, oferecendo-se à juventude brasileira apenas 20.000 vagas para a formação universitária, o que constitui séria ameaça de colapso para o nosso desenvolvimento econômico e cultural;
10. Sou contra a dispersão dos esforços no ensino superior pela multiplicação de escolas improvisadas em vez de expansão e fortalecimento das boas escolas.

### SOU A FAVOR

1. Sou a favor de uma escola primária organizada e séria, com seis anos de estudo nas áreas urbanas e quatro na zona rural, destinada à formação básica e comum do povo brasileiro; 2. Sou a favor de uma escola média que continue em nível mais alto, o espírito de educação comum da escola primária, mais preparatória para a vida do que simplesmente propedêutica aos estudos superiores, organizada em torno de um currículo mais simples e verdadeiramente brasileiro, em que a língua nacional, a civilização nacional e a ciência sejam os verdadeiros instrumentos de cultura do aluno; 3. A meu ver, os recursos — sãbiamente assegurados pela Constituição à educação — devem ser aplicados como algo de sagrado e à luz de dois critérios básicos: primeiro o de assegurar a cada brasileiro o mínimo fundamental de educação gratuita, isto é, a escola primária; segundo somente custear com recursos públicos a educação pós-primária de alunos escolhidos em livre competição, a fim de que a favor da educação gratuita não se faça meio de manter os privilégios, mas de premiar o esforço e a inteligência dos melhores; 4. Sou a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e aparelhe para as tarefas materiais e morais do fortalecimento e construção da civilização brasileira.<sup>517</sup>

Em que pese a importância dessas polêmicas, convém dizer que livros e textos avulsos lidos durante a pesquisa aqui descrita não fazem menção à autoria do texto-resposta aos bispos. Em *Carta: falas, reflexões, memórias*, Ribeiro se autoatribui a redação desse documento, divulgado no *Correio da Manhã*<sup>518</sup> com a assinatura de Anísio:

Ocorre, então, outro episódio de perseguição a Anísio. Os bispos exigem do Presidente da República, pela voz de Dom Helder, seu afastamento do Ministério da Educação, porque achavam insuportável seu pendor democrático esquerdista. Anísio, indignado, deixa o INEP e vai para casa, argumentando, em discussão comigo e com Almir de Castro, que o cargo pertencia ao Ministro que, para ele, podia livremente nomear e demitir. Discordando, fui para a CAPES, onde dei, para Fernando Tude de Souza, um artigo polêmico publicado no *Correio da Manhã*, com a assinatura de Anísio, sob o título “Sou Contra X Sou A Favor”. Era uma espécie de decálogo, que depois de relatar brevemente a deposição de Anísio, contrapunha as principais concepções que se debatiam na área da educação. A repercussão foi enorme, na forma de dezenas de editoriais dos grandes jornais de todo o Brasil, exigindo o retorno de Anísio à direção do INEP. Foi o que ocorreu. O Ministro voltou atrás, porque o Presidente da República era Juscelino Kubitschek.<sup>519</sup>

Essa ressalva sobre a autoria não anula a importância do texto nem das considerações que expôs, por sinal de muita proximidade e coerência com ideias e propostas defendidas por Anísio ao longo de sua vida: ensino público, o papel do Estado na educação, urgência de

<sup>517</sup> Cf. documento na íntegra: TEIXEIRA, abr. 1958.

<sup>518</sup> CORREIO DA MANHÃ, 1958.

<sup>519</sup> RIBEIRO, 1995, p. 33–4.

enfrentamento do problema da educação nacional. Igualmente, aproximam-se e são coerentes o que disse em discursos variados de sua vida pública. Exemplo disso são os textos proferidos na solenidade de posse na Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931,<sup>520</sup> na inauguração dos cursos da UDF, em 1935,<sup>521</sup> na Assembleia Constituinte da Bahia, em 1947,<sup>522</sup> na posse no INEP, em 1952,<sup>523</sup> na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1957,<sup>524</sup> dentre outros.

Após o episódio do “memorial”, Anísio recebeu em apoio, um documento assinado por 529 educadores do país, e o reforço da solidariedade do cardeal primaz da Bahia.<sup>525</sup> Foram várias as manifestações. Centenas de professores assinaram. Houve moções firmadas por instituições conhecidas, abaixo-assinados de cientistas, escritores e intelectuais — inclusive católicos. Novos apoios surgiam de estados diversos. O conflito era intenso. Anísio, porém, não abdicou de suas ideias nem se calou ante as agressões.

Com efeito, os jornais foram importantes para a comunicação associada com a vida pública de Anísio. Em entrevista ao jornal *O Globo* de 18 de abril de 1958, o escritor católico Afrânio Coutinho,<sup>526</sup> então presidente da Associação Brasileira pela Liberdade da Cultura, solidarizou-se com Anísio e condenou o movimento que visava ao seu afastamento da direção do INEP:

---

<sup>520</sup> TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1931. 2p. Discurso publicado no *Boletim de Educação Pública*, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932, p.75–6. Cf. ANEXO 7.

<sup>521</sup> Discurso “A função das universidades”, pronunciado por Anísio quando foi reitor interino da Universidade do Distrito Federal, por ocasião da inauguração solene de cursos. Disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. ANEXO 10.

<sup>522</sup> Discurso “Educação e cultura no projeto de constituição da Bahia”, pronunciado por Anísio quando Secretário de Educação e Saúde da Bahia, na Assembleia Constituinte da Bahia, em sessão especial de 7 de junho de 1947. Bahia: Imprensa Oficial, 1947. Disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. Discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia, Salvador, 1947. Discurso publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 11, n. 29, jul/ago. 1947, p. 89–104. Cf. ANEXO 16.

<sup>523</sup> Discurso “Expansão ou dissolução”, pronunciado por Anísio na solenidade de posse como diretor do INEP. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Documentação. Disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. ANEXO 14.

<sup>524</sup> Discurso “Variações sobre o tema da liberdade humana”, pronunciado por Anísio como paraninfo na formatura dos licenciandos e bacharelados da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>525</sup> SILVA, 23 jul. 1957.

<sup>526</sup> Cf. COUTINHO, Afrânio. Escritor católico solidário com o Prof. Anísio Teixeira. Entrevista. *O Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 18 de abril de 1958.

Devemos combater os homens, quando fôr o caso, no que êles são em verdade, e não nas idéias que lhes desejamos atribuir. Anísio Teixeira tem sido, no Brasil, uma vítima dêsses processos de mascarar os indivíduos para mais facilmente imolá-los. O seu comunismo é o mesmo de todos os que aspiramos a tirar o Brasil da ignorância e do subdesenvolvimento. Desta vez, porém, a consciência do País, pelas suas elites, está alerta para não permitir a ignomínia. Já há muito anos acostumamos a ver a iniciativa de defesa das causas nobres e justas pertencer aos revolucionários. [...] Ao assumir, como escritor católico e presidente da Associação Brasileira pela Liberdade da Cultura, a iniciativa da defesa daquele insigne pensador e educador brasileiro, dei uma prova de que o pensamento católico possui dinamismo democrático e senso de justiça — conclui.

Em 21 de abril de 1958, em entrevista ao jornal carioca *Diário da Noite*,<sup>527</sup> Anísio disse que não havia hostilidade do INEP contra as escolas particulares e que a atitude dos bispos era um ato de rebeldia contra a escola pública, e não em defesa da escola privada.

Contestando o Memorial dos Bispos do Rio Grande do Sul enviado ao Presidente da República e dirigido contra a orientação que se vem imprimindo ao Instituto Nacional de Ensino Pedagógico o professor Anísio Teixeira, diretor daquele órgão, declarou ao DIARIO DA NOITE que nenhuma hostilidade o Governo promove contra escolas particulares, as quais são ajudadas com verbas publicas cada vez mais crescentes. [...] Prof. Anísio Teixeira salienta que o ensino primário oficial gratuito trata-se de um princípio constitucional, que todo o continente americano se preocupa atualmente com o problema e que seu projeto a respeito, já em execução, contou com a aprovação do delegado do Vaticano e com a concordância expressa do Papa, em recente reunião realizada em Lima, patrocinada pela Organização dos Estados Americanos e pela UNESCO.<sup>528</sup>

A *Folha da Manhã*, de São Paulo e do Rio de Janeiro, na edição de 9 de maio de 1958,<sup>529</sup> concedeu espaço para que Anísio demonstrasse a carência de provas do “memorial”. Ele disse que a campanha pró-escola pública era uma campanha do povo e que o estabelecimento da escola primária gratuita e obrigatória foi aprovada pelos países da América Latina, inclusive pelo papa.

Se campanha se pode chamar o modesto esforço do Inep, pela recuperação da escola publica, hoje em grave estado de deterioração, por uma serie de causas que venho procurando analisar em meus escritórios, a campanha pela escola publica, obrigatória e gratuita, não é campanha do Inep nem de Anísio Teixeira, mas campanha do governo brasileiro, do mais elementar sentido constitucional e objeto de esforço não só do Brasil, mas, de todo o

<sup>527</sup> TEIXEIRA, Anísio. Nenhuma hostilidade do INEP contra escolas particulares. Entrevista. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, RJ, 21 de abril de 1958

<sup>528</sup> TEIXEIRA, 21 abr. 1958.

<sup>529</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. Revolução social não se faz através de escola primária. Entrevista. *Folha da Manhã*, São Paulo, SP, 9 de maio 1958.

continente, estimulada e apoiada por uma reunião de ministros de Educação de toda a América, realizada em Lima, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos e da Unesco. O projeto maior da Unesco para o estabelecimento definitivo da escola primária gratuita e obrigatória para a América Latina, recebeu a aprovação de todos os Estados membros, inclusive do delegado do Vaticano, havendo sido expressamente aprovada por Sua Santidade o Papa.

A despeito da pressão da Igreja, Juscelino Kubitschek, com seu intento de democracia, decidiu manter Anísio. Com a decisão do presidente, fortaleceu-se o movimento de educadores e intelectuais em torno da defesa da escola pública. Esses acontecimentos ao longo de 1958 gestaram um movimento que viria a ser importante no cenário educacional. Em 1º de julho de 1959, foi lançado o *Manifesto dos educadores*,<sup>530</sup> com 161 signatários,<sup>531</sup> muitos de identidades ideológicas divergentes, e não só teóricas. Vide os nomes de Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Roque Maciel Spencer, Paschoal Lemme, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque

---

<sup>530</sup> AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

<sup>531</sup> Cf. HISTEDBR [on-line], Campinas, n. especial, p. 205–20, ago. 2006. Alice Pimenta, Armanda Álvaro Alberto, Branca Fialho, Cecília Meirelles, Celita Barcelos Rosa, Dalila Quitete, Dulce Kanitz, Ester Botelho Orêstes, Helena Moreira Guimarães, Iracema França Campos, Irene de Melo Carvalho, Iva Weisberg, Maria Geni Ferreira da Silva, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Maria José Garcia Wereb, Maria Laura Monsinho, Maria Isolina Pinheiro, Maria Thetis, Maria Yedda Linhares, Mariana Alvim, Letelba Rodrigues de Brito, Lúcia Marques Pinheiro, Neusa Worllo, Ophelia Boisson, Ruth Correia Leite Cardoso, Terezinha de Azeredo Fortes, Zenaide Cardoso Schultz e Zilda Faria Machado. *Signatários*: A. Carneiro Leão, A. H. Zimmermann, A. Menezes de Oliveira, Abgar Renault, Adalberto Sena, Afonso Saldanha, Afonso Varzea, Afrânio Coutinho, Alberto Pizarro Jacobina, Albino Peixoto, Aldo Muylaert, Alvaro Palmeiro, Alvaro Vieira Pinto, Alvaro Kilkerry, Alvércio Moreira Alves, Amílcar Viana Martins, Anísio Spínola Teixeira, Anne Danon, Antonio Candido de Melo e Souza, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Armando de Campos, Arthur Moses, Augusto de Lima Filho, Augusto Rodrigues, Azis Simão, Baltazar Xavier, Bayart Damaria Bolteaux, Carlos Correia Mascaro, Carlos Delgado de Carvalho, Carlos Lyra, Celso Kelly, Cesar Lattes, Cesar Veiga, David Perez, Diógenes Rodrigues de Oliveira, Douglas Monteiro, Egon Schaden, Eurípedes Simões de Paula, Euryalo Cannabrava, Fernando de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Francisco Montojos, Fritz Delauro, Gabriel Fialho, Gastão Gouvêa, Geraldo Bastos Silva, Gui de Holanda, Haiti Moussatché, Hermes Lima, Honório Peçanha, Hugo Regis dos Reis, Inezil Pena Marinho, J. Leite Lopes, Jacques Danon, Jaime Bittencourt, Jaiyme Abreu, João Cruz Costa, Joaquim de Faria Góes Filho, Joaquim Pimenta, Joaquim Ribeiro Darci Ribeiro, Joaquina Daltro, Joel Martins, Jorge Barata, Jorge Figueira Machado, Jorge Leal Ferreira, José Alberto de Melo, José Augusto B. de Medeiros, José de Almeida Barreto, José de Faria Góes Sobrinho, José Lacerda Araújo Feio, Júlio Mesquita Filho, Juracy Silveira, L. Laboriau, Laerte Ramos de Carvalho, Lídio Teixeira, Linneu Camargo Schultzer, Ismael França Campos, Luis de Castro Faria, Luís Eucídio Melo Filho, Luis Palmeira, Manoel de Carvalho, Mário Barata, Mário Casassanta, Mário de Brito, Mário Travassos, Mecenas Dourado, Mendonça Pinto, Miguel Reale, Milton da Silva Rodrigues, Milton Lourenço de Oliveira, Modesto de Abreu, Moises Brejon, Nelson Martins, Nelson Werneck Sodré, Niel Aquino Casses, Nóbrega da Cunha, O. Frota Pessoa, Oracy Nogueira, Otacílio Cunha, Otavio Dias Carneiro, Oto Carlos Bandeira Duarte Filho, Paschoal Lemme, Paulo Campos, Paulo Duarte, Paulo Leal Ferreira, Paulo Maranhão, Paulo Roberto de Paula e Silva, Pedro Gouvêa Filho, Perseu Abramo, Raul Bittencourt, Raul Rodrigues Gomes, Raul Sellis, Renato Jardim Moreira, Roberto Cardoso Oliveira, Roberto Danemann, Rubens Falcão, Rui Galvão de Andrada Coelho, Samuel Wereb, Sérgio Buarque de Holanda, Silvestre Ragusa, Sílvia Bastos Tigre, Sílvia Maurer, Tarcísio Tupinambá, Tasso Moura, Teófilo Moisés, Thales Mello de Carvalho, Valdemar Marques Pires, Víctor Staviarski, Viriato da Costa Gomes, Wilson Cantoni e Wilson Martins. Cf. AZEVEDO, 2010, p. 97–9.

de Holanda, Carneiro Leão. Mas convergiram em um ponto: a aprovação de uma lei para a educação — a de 1961 — que tivesse o mínimo possível de flexibilidade e descentralização e não fosse tão conservadora como estava sendo sinalizada com o parecer substitutivo do deputado Carlos Lacerda. Esse manifesto reiterou a defesa de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, assim pretendeu definir o papel do Estado e suas responsabilidades na matéria.

Segundo Xavier, sugestivamente nomeado como *Manifesto dos educadores* “Mais uma vez convocados” — manifesto ao povo e ao governo —, esse documento traduziu e reafirmou a continuidade do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932. A mobilização de líderes “pioneiros” teria tido seguimento, inclusive com a mesma estratégia de luta em defesa da escola pública democrática e de qualidade; ou seja, publicar um manifesto.<sup>532</sup> A relação entre os dois documentos se mostra no título, pois o de 1959 expressa uma convocação. São feitas considerações sobre o manifesto de 32 e a afirmação de que as prescrições deste continuavam atuais, visto que as iniciativas propostas foram negligenciadas ou só em parte concretizadas, em setores isolados, de forma fragmentada e descontínua. A estrutura geral não havia se modificado. Manteve-se “[...] incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais”.<sup>533</sup> Nota-se preocupação com estado em que se encontrava a educação nos anos 50 e a frustração ante a não realização das proposições anteriores. Enquanto o documento de 32 procurou definir questões do campo pedagógico à época consideradas importantes pelos “pioneiros”, o documento de 59, menos idealista e mais pragmático, enfatizou realizações práticas de reconstrução educacional.

Tal qual o manifesto de 32, o de 1959 foi redigido por Fernando de Azevedo e contou com doze signatários do documento de 32.<sup>534</sup> Contudo, o “pioneiro” Lourenço Filho não apareceu no de 1959. Localizamos a carta dele a Anísio datada de 28 de junho de 1959 justificando sua ausência. Uma passagem merece destaque porque sugere que o manifesto de 1959 não tinha unanimidade entre os intelectuais e que ele não concordava com a argumentação da “questão religiosa” e do “direito à Educação”, tomadas como principal na redação de Azevedo. Lourenço Filho afirmou que, “[...] nesse particular, a própria maneira pela qual a Constituição considera o assunto — ensino religioso facultativo nas escolas

---

<sup>532</sup> XAVIER, 2002b.

<sup>533</sup> AZEVEDO, Fernando. *Mais uma vez convocados*: manifesto ao povo e ao governo (1959). *HISTEDBR* [online], Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 205.

<sup>534</sup> Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Carlos Delgado de Carvalho, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Hermes Lima, Júlio Mesquita Filho, Mário Casasanta, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Paulo Maranhão e Raul Rodrigues Gomes haviam assinado o manifesto de 1932.

públicas — elide a questão. Ao aludir a ela, o manifesto deveria tomar o argumento como defesa da escola pública, e não o contrário”.<sup>535</sup> Após finalizar a exposição de motivos e criticar o documento, afirma sua posição em relação ao manifesto. A despedida amigável refuta qualquer ideia de constrangimento por conta da não assinatura; afinal, ele era amigo e intelectual próximo de Anísio. Eis o tom da carta:

Eis aí, meu caro Anísio, as razões por que não posso assinar o documento. E estou, aliás, perfeitamente à vontade para expô-las, tanto mais quanto, tendo a ideia de redigir o manifesto, o Fernando não me deu a menor notícia sobre a sua elaboração, seu plano ou as suas diretrizes, nem mesmo pediu qualquer informação sobre a situação do projeto na Câmara. Minha posição em relação ao assunto está publicamente tomada. [...] Respeito muito as ideias do Fernando, e sei que elas são inspiradas por elevados sentimentos. Mas o manifesto tem uma forma que, no meu fraco entender, não é feliz, no sentido de que não atingirá os resultados que ele próprio espera de sua divulgação. Não posso, assim, para ser coerente comigo mesmo, dar-lhe a adesão solicitada. Muito afetuosamente, sou o seu, de sempre. Lourenço Filho.

Divulgado em 1º de julho, o manifesto de 1959 evoca, logo na introdução, o princípio do direito à liberdade no que se refere a chegar àqueles que pensam diferentemente de seus signatários. O texto é assim introduzido:

Se nem todo o momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo se amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, que é dever de todos, quando desfigurada, proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se nem necessitam as verdades para serem sentidos ou restauradas na plenitude de sua forma. É, pois, num estado de espírito, limpo de paixões e de interesses, que lançamos esse novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente hão de reconhecer-nos, por amor ao princípio de liberdade, que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste e temos por um dever indeclinável, de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação.<sup>536</sup>

Alguns autores relatam distanciamentos e aproximações entre o manifesto de 1959 e o de 1932. Como informa Sanfelice, o documento de 59 foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1º de julho 1959, e no *Diário do Congresso Nacional*. Depois houve numerosas

---

<sup>535</sup> LOURENÇO FILHO, 28 jun. 1959.

<sup>536</sup> TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, abr. 1959, p. 5.

reproduções.<sup>537</sup> Diferentemente do manifesto de 1932, o de 1959 não se ateve às questões didáticas e pedagógicas nem apregoeou o monopólio estatal na educação — como dizia quem defendia as escolas particulares. Sanfelice afirma que há no manifesto certa conexão com o de 1932, mesmo após mais de 25 anos. Em suas palavras,

Desde a introdução do novo documento, bem como em suas sucessivas partes, nota-se certa preocupação em apontar continuidades e descontinuidades entre ele e o Manifesto de 1932. Não era possível ignorar que mais de vinte e cinco anos haviam passado, mas também não era demonstrável que o tempo teria sido suficiente para que tudo pudesse ter mudado. Revisitava-se, portanto, o Manifesto de 1932, com olhares tanto do passado como dos novos tempos e com alguma influência dos sujeitos socioeconômicos e políticos em instituição. [...] O Manifesto de 1959 é enfático e coerente: afirmava não pregar o monopólio do Estado na educação, mas a liberdade disciplinada. A prova disso era o crescimento contínuo de escolas particulares, já identificadas como ambiciosas quanto aos lucros e atuando como balcões de comércio, sob a indulgência dos poderes públicos. Na ocasião, avaliava-se que o que havia de melhor em educação encontrava-se onde o Estado mais atuava: o ensino fundamental.<sup>538</sup>

Para Bomeny, o manifesto de 59 resgatava o ideário liberal presente no de 1932 e “[...] se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a ‘liberdade de ensino’ [...]”, além de reafirmar a “[...] educação como bem público e dever do Estado”, o que reverbera a proposta dos “pioneiros” de uma escola pública, laica e gratuita.<sup>539</sup> Tal manifesto fortaleceu a campanha pró-escola pública. Também fomentou divergências de pensamento, a ponto de polarizar o debate entre liberais e empresários da educação, cuja falta de argumentos contra a campanha dava lugar para usar os argumentos da Igreja com o ensino religioso.

Nesse contexto de movimentação intelectual, acadêmica e política, outro fato importante que contou com a participação de Anísio foi a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, por lei sancionada pelo presidente João Goulart. Para Anísio, foi a retomada do sonho de 1935, ou seja, da Universidade do Distrito Federal, agora projetado na Universidade de Brasília (UnB). Criada com apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a UnB reunia a comunidade científica do país. Surgia com cursos de pós-graduação e oito institutos centrais de cursos de graduação: Matemática, Física, Química,

---

<sup>537</sup> Cf. SANFELICE, José L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542–57, maio/ago. 2007.

<sup>538</sup> Cf. SANFELICE, 2007, p. 545.

<sup>539</sup> BOMENY, Helena. *Mais uma vez convocados*.

Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes; cada qual dividido em departamentos, para os quais foram contratados docentes do país todo.

Darcy Ribeiro e Anísio tiveram de vencer muita resistência à criação da UnB: da Igreja Católica, liderada por dom Hélder Câmara, que pretendia construir em Brasília uma universidade católica sob o comando dos jesuítas, a de políticos do governo de João Goulart, que temiam que a presença de estudantes fosse elemento de agitação, ao lado dos operários que trabalhavam na construção de Brasília. As articulações políticas dos dois foram importantes ao processo de convencimento de Goulart, que, em 15 de dezembro de 1961, sancionou a lei 3.998,<sup>540</sup> autorizando o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília.

A UnB iniciou suas atividades com Ribeiro no cargo de reitor e Anísio como vice-reitor. Em 1963, este último teve de acumular os cargos na CAPES e INEP com o de reitor, pois Ribeiro foi nomeado chefe do Gabinete Civil da Presidência da República. A ideia de ambos era fazer da UnB a melhor experiência educacional já empreendida na América Latina; uma universidade onde não haveria discriminação por convicções políticas nem religiosas, onde a missão fundamental seria criar a cultura brasileira, estudar problemas nacionais e contribuir para o avanço do conhecimento através do desenvolvimento da pesquisa.

Após o golpe civil-militar de 1964, Anísio se tornou alvo de perseguição outra vez e foi afastado da reitoria sob acusação de ser comunista. A universidade foi atingida pela repressão. Muitos professores e alunos foram perseguidos. Esperanças e aspirações pró-educação geradas nos anos 30, com os “pioneiros”, e reavivadas no manifesto de 59, são de novo interrompidas; e de novo por um regime de governo ditador, que durou quase duas décadas. Mais uma vez, amigos e intelectuais<sup>541</sup> se unem ao educador, afastado do cenário educacional por imposição. Carta escrita por Paulo Duarte Guimarães a Anísio em 7 de agosto de 1964 exemplifica o sentimento dos amigos:

---

<sup>540</sup> A lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, sancionada por João Goulart, autorizava o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, cujo objetivo descrito no artigo 3º, era o de criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural. Cf. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L3998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3998.htm)>.

<sup>541</sup> Cf. carta de solidariedade de Tiago de Melo a Anísio Teixeira, Santiago (Chile), Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 1964.05.08; carta de Paulo Duarte Guimarães a Anísio Teixeira, Bahia, 7 ago. 1964, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 53.03.08; carta de Thiago de Melo a Anísio Teixeira, Santiago, 8 maio 1964, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 64.05.08; carta de Darcy Ribeiro a Anísio Teixeira, s. l., 11 nov. 1964, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 62.04.24/3; carta de Anísio Teixeira a Paulo Duarte Guimarães, Rio de Janeiro, 13 ago. 1964, arquivo privado, Paulo Duarte Guimarães, disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/cartas/pauloduarte3.html>>; carta de Anísio Teixeira a Alceu Amoroso Lima, Rio de Janeiro, 17 maio 1964, fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 1964.05.17.

Estamos inteiramente solidários com você, revoltados com o obscurantismo que quer tomar conta deste país, escolhendo pessoa do seu quilate para a satisfação de um sadismo já ultrapassado e ridicularizado. Sabemos que, de qualquer forma, V. sairá disso engrandecido e enobrecido, mas consideramos e não nos conformamos, com o aspecto cruel e deshumano do destino que, através dessas bêstas, lhe martiriza o coração já excessivamente espicaçado e tripudiado. Imagino a náusea — aquela náusea — que o acomete, o desencanto que o deprime e a perplexidade que o estanca nesta altura da vida, grande vida santificada na devoção exclusiva do bem para o qual se mortificou e consumiu. Ser você acuado pela estupidez, a insensatez, a ignorância, a burrice e a imbecilidade dos que pretendem falar em nome da Nação, quando, por esta, estaria V. na glória e no esplendor, representante maximo da sua inteligência, dos seus ideais e da sua elevação. É o cumulo! Antigamente eu diria que V. era a *materia prima*, agora afirmo que V. é o próprio santo. Antigamente eu dizia que V. possuía a chave do tamanho... pela capacidade incrível e invejável de entender e compreender os grandes e os pequenos. Mas a pequenez que o atinge, agora, é microbiana, é virulenta, é infima demais para que possa ser entendida e compreendida.<sup>542</sup>

Em carta datada de 13 de agosto, Anísio o responde e busca acalmar o amigo: “[...] nas alturas do tempo da minha vida, confesso-lhe que o que me vem sucedendo tem importância muito secundária. Estou mais aflito com os mais moços e com o país. Quantos anos ainda levaremos nisto?”. Sua reflexão se aprofunda:

Nem mereço eu seu juízo tão generoso, nem os pobres fatos brasileiros tanta cólera. Confesso que também me surpreendi com o pânico da direita brasileira. Nunca imaginei que houvesse tanto medo às mudanças que estão ocorrendo e que continuarão a ocorrer em nossa sociedade com a crescente participação do chamado povo — que é a população do século XIX. Pensava que como tudo isto era velho, não seria possível esse novo medo nas alturas de 1964. Não tinha, porém, razão. [...] Esta carta somente vale alguma coisa para lhe mostrar como estou fugindo de me deixar envolver no emocionalismo de uma situação como a nossa no Brasil. Aprendi com o velho Sócrates que a vida sem exame não é digna de ser vivida. Sou um apaixonado heterodoxo e é natural que viva desconfortavelmente em um período de ortodoxia. Mas, por outro lado, sou um pouco provocante em meu modo de ser. E muita coisa é aceita se não a dissermos em estilo provocativo. Tenho muitos companheiros mais importantes no passado com esse mesmo estilo.

A carta a Paulo Duarte sugere que Anísio tinha consciência da dimensão do preconceito da sociedade às suas ideias. São esclarecedoras suas palavras: “[...] o que é fato é que não sou ainda aceito pela sociedade brasileira. Para se ser mesmo aceito, aceito no duro, é preciso que V. conte com a aprovação de três forças — o soldado e o padre. Acrescento hoje uma terceira: Portugal”.<sup>543</sup> A menção ao povo do século XIX, à força do soldado e à

<sup>542</sup> GUIMARÃES, Paulo Duarte. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 7 de agosto de 1964.

<sup>543</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Paulo Duarte Guimarães. Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1964.

influência da Igreja e de Portugal deixa entrever certo tom irônico nas palavras de Anísio, pois alude a um Brasil que se encontrava, simbolicamente, na época da escravidão. Aceitar um novo sistema educacional dependia, obrigatoriamente, da aceitação do Exército/governo — o “soldado” — e da Igreja — o “padre”. A terceira força — Portugal — simboliza um Brasil ainda colônia, não livre. Afinal, negar ao povo educação de qualidade e laica significava deixar o povo dependente, exatamente, daqueles que o afirmaram livre, libertado.

As consequências eram conhecidas de Anísio:

Alguns de nós consegue ser aceito [sic] — mais ou menos aceito com qualquer uma delas [das três forças]. Se V. for aceito, então terá independência até para dizer cousas que só os não aceitos dizem. Ora, eu não conto com nenhuma delas. E muito satisfeito estou com isso. Mas tenho de sofrer as consequências.

Perante a antipatia da Igreja, do Exército e do governo — traduzida em perseguição —, não restou alternativa a Anísio que não o afastamento da reitoria da UnB. Não demorou até que retornasse aos Estados Unidos, pois havia sido convidado, ainda em 1964, para lecionar como professor visitante nas universidades de Colúmbia, de Nova Iorque, em 1965, e na da Califórnia, em 1966. Sua estada foi até 1967; mas o período em que esteve fora do país se estendeu até 1968. Nesse meio-tempo, continuou em contato com amigos e intelectuais brasileiros, em especial com o conterrâneo, amigo e colaborador Jayme Abreu.<sup>544</sup> Também se manteve fiel à convicção de que a igualdade de oportunidades para todos via educação é fundamental à democracia.

Lembramos que, logo após a aprovação da LDBEN, Anísio foi nomeado como membro do Conselho Federal de Educação CFE. Segundo Viana Filho, o CFE “[...] era colegiado de alto nível, e nele Anísio se sentia à vontade. Ombro a ombro estavam Alceu de Amoroso Lima, Abgar

---

<sup>544</sup> Cf. cartas escritas por Anísio a Jayme Abreu no período 1964–8 disponíveis para consulta no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Carta de Nova Iorque em 1964, comentando aspectos da vida americana, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/02; carta da Califórnia em 18 de fevereiro de 1965, sobre assuntos pessoais e familiares, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/03; carta da Califórnia em 18 de abril de 1965, sobre a vida nos Estados Unidos e o papel desse país no contexto da economia mundial, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/06; carta de Santiago em 14 de julho de 1965, sobre assuntos familiares, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/05; carta da Califórnia em 8 de maio de 1965, sobre a situação da paz mundial e a relação dos Estados Unidos com países dominados, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/07; carta da Califórnia em 30 de maio de 1965, sobre assuntos pessoais e observações sobre o Chile, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/08; carta da Califórnia em 3 de junho de 1965, indicando bibliografia sobre “new-graded-schools”, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/09; carta de Santiago em 6 de abril de 1966, sobre assuntos educacionais e pessoais, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/10; carta de Santiago em 25 de abril de 1966, sobre propostas recebidas pela Universidade do Chile e universidades dos Estados Unidos, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/11; carta de Santiago em 21 de julho de 1968, sobre assuntos educacionais e familiares, localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR,1/12.

Renault, Josué Montello, Deolindo Couto, Maurício Rocha e Silva, Celso Cunha, e o Padre José Vasconcelos, para lembrar alguns”.<sup>545</sup> Dentre os numerosos pareceres e trabalhos realizados no conselho, Anísio apresentou uma tese sobre a formação docente, um de seus temas preferidos e recorrentes. Os debates renderam amizade com Maurício Rocha e Silva.

Com efeito, o afastamento da reitoria e a ida para os Estados Unidos tiraram Anísio da realidade educacional objetiva, mas não da reflexão sobre seus problemas e as soluções. Fávero relata que, após o golpe, “Anísio foi submetido a dois Inquéritos Policiais Militares (IPM) e mais uma vez afastado dos cargos que exercia na administração e no magistério público, permanecendo apenas no CFE, onde cumpriu seu mandato até 1968”. Essa autora compreende a atuação dele no CFE em duas fases distintas: uma fase foi de 1962 a 64. Nesse período, foi foco da atenção, “[...] seja por seus pronunciamentos, seja pela liderança exercida na administração pública da educação”. A outra fase foi 1964 a 68. Nesse intervalo, sua participação foi “mais tímida” e sua presença ficou “limitada a emitir pareceres de rotina”.<sup>546</sup>

Como membro do CFE, travou um diálogo sobre a lógica do conhecimento, da invenção e da descoberta científica por meio de correspondência trocada com outros conselheiros de dezembro de 1965 e abril de 1967.<sup>547</sup> A importância dessa correspondência tem uma medida em sua publicação em forma de livro em 1968, com o título de *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*.<sup>548</sup> Para Anísio, a escola pública era fundamental à educação nacional, por isso, durante o período em que participou do CFE, empenhou-se em aprimorar a LDBEN, acompanhada por ele durante mais de uma década.

A novidade da lei 4.024<sup>549</sup> era a descentralização do ensino, característica essencial da educação democrática, fortemente defendida por Anísio, que afirmava se encontrar na descentralização a possibilidade que permitiria a correção de erros. O artigo 8º criou o CFE

---

<sup>545</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 224.

<sup>546</sup> FÁVERO, 1999, s. p.

<sup>547</sup> Convém salientar que as discussões no CFE aproximaram Amoroso Lima de Anísio, seu ex-adversário. Falando sobre ele e fazendo referência a “destinos cruzados”, disse: “Nosso convívio, lado a lado, no Conselho Federal de Cultura [Educação] me aproximou então definitivamente de Anísio Teixeira. Não há nada como a presença para dissipar ou aumentar as prevenções. Pude então apreciar de perto sua personalidade excepcional. Não era só o brilho extraordinário de sua inteligência que a propósito de qualquer pequeno debate alçava vãos aquilinos com supremo desprezo por aquelas intermináveis discussões em tomo de minúcias regimentais ou mesmo legais, que para ele representavam a negação do território humano da formação cultural, domínio da verdadeira tarefa educativa. Eram igualmente sua cultura, sua bondade, sua despreensão, seu alto teor moral, sua extrema sensibilidade. Compreendi que pertencia e nunca deixara de pertencer ao número dos membros Invisíveis do Corpo Místico de Cristo” — cf. LIMA, Alceu Amoroso. *Companheiros de viagem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. 303–5.

<sup>548</sup> O livro foi editado, primeiramente, em São Paulo, em 1968, pela Edart editora. A editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro o republicou em 2007 — cf. TEIXEIRA, Anísio; ROCHA E SILVA, Maurício. *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007.

<sup>549</sup> BRASIL. *Lei 4.024/1961*, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

nos seguintes termos: o CFE vai ser formado “[...] por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. Com efeito, Anísio foi nomeado como membro titular por João Goulart para o mandato 1962–8.<sup>550</sup>

Desde a instalação, em março de 1962, até 1966, não cabia ao CFE<sup>551</sup> propor normas legais para a educação. Seu trabalho era propor modelos educacionais mediante a elaboração de doutrinas, jurisprudência e pareceres técnicos sobre temas demandados para análise. Seu regimento interno presume os seguintes instrumentos: pareceres, resoluções, indicações e estudos especiais. Anísio se destacou nos pareceres e estudos especiais. A revista *Documenta*,<sup>552</sup> dentre vários registros de pronunciamentos dele no CFE, destaca duas atas de sessões plenárias de 1962 e 1963 que permitem aventar a suposição de que os membros do CFE, mesmo nomeados pelo presidente, compunham redes intelectuais e políticas. A primeira ata, de 4 de julho de 1962, registra que Anísio “Expressa a satisfação, em nome de todo o Conselho Federal de Educação, pela nomeação de seu mais novo integrante, Dr. Péricles Madureira de Pinho, em substituição ao Prof. Edgard Santos, falecido”.<sup>553</sup>

Na segunda ata, datada de 6 de junho, consta a homenagem de Newton Sucupira<sup>554</sup> a Anísio, a despeito de suas divergências filosóficas.

Registra a homenagem prestada pelo Conselho Federal de Educação, ao conselheiro Anísio Teixeira, em seu retorno de uma viagem aos Estados Unidos da América, onde o educador baiano foi agraciado com a medalha por serviços relevantes do Teachers College da Columbia University. Newton Sucupira confessa-se honrado pela oportunidade de homenagear Anísio Teixeira, bem como de estabelecer um contínuo diálogo com este educador, de quem já tivera ocasião de declarar ser o grande pensador da educação brasileira, embora pessoalmente divirja em muitos pontos de sua filosofia. Observa que o homenageado não se limita a aplicar as teorias de

---

<sup>550</sup> BRASIL, 1961. Cf. Revista *Documenta*, ed. 1, p. 63, decretos de 31 de janeiro de 1962 que nomeiam os membros do CFE.

<sup>551</sup> Sobre o CFE, cf. FERREIRA, May Guimarães. *O Conselho Federal de Educação: o coração da reforma*. 1990. 334f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas; COELHO, Marília Martins. *O Conselho Federal de Educação e a função normativa no sistema escolar brasileiro*. 1983. 206fl. Dissertação (mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

<sup>552</sup> A revista *Documenta* é a revista oficial do antigo CFE e do atual Conselho Nacional de Educação. A publicação do primeiro número coincidiu com a instalação do conselho: março de 1962.

<sup>553</sup> TEIXEIRA, Anísio et al. Extrato da ata taquigráfica da 39ª sessão plenária do Conselho Federal de Educação, realizada em 4 jul. 1962. *Documenta*. Rio de Janeiro, RJ, n. 6, ago. 1962, p. 76–7. Cabe dizer que Péricles Madureira de Pinho, além de amigo particular de Anísio, havia sido ministro da Educação no governo de Vargas, de 26 de maio a 24 de junho de 1953, quando Anísio já se encontrava na gestão da CAPES e do INEP.

<sup>554</sup> Newton Lins Buarque Sucupira (1920–2007) foi professor, filósofo e advogado; professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, secretário de Educação Superior do Ministério da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Cf. BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.

seu grande mestre e inspirador, o filósofo John Dewey, mas procura repensá-las continuamente, em função da situação brasileira. Anísio Teixeira expressa sua gratidão pelas palavras generosas do jovem colega, a quem afirma muito admirar como filósofo e pensador, confessando-lhe que, resignado a receber de seus compatriotas algumas ingratidões, aquelas palavras chegaram a confundi-lo.<sup>555</sup>

Dos pareceres assinados por Anísio, foi possível encontrar vinte,<sup>556</sup> publicados entre 1962 e 1964 no âmbito do CFE.<sup>557</sup> Tratam de questões educacionais variadas. Destacamos um

---

<sup>555</sup> SUCUPIRA, Newton. Extrato da ata taquigráfica da Sessão Plenária do Conselho Federal de Educação, realizada em 6 de junho de 1963. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 16, jul. 1963, p. 5–6.

<sup>556</sup> Os vinte pareceres estão disponíveis na biblioteca do CPDOC para consulta. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Abertura de crédito. Parecer n. 171. Comissão de Ensino Superior. Processo n. 200855/62, aprovado em 4/8/62. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 7, set. 1962, p. 75–6; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Apuração do rendimento escolar. Parecer n. 102. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 9/6/62. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 5, jul. 1962, p. 84–85; TEIXEIRA, Anísio e outros. Conselho Federal de Educação. Bases para a elaboração de planos de educação destinados à aplicação dos fundos de ensino. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 3, maio 1962, p. 149–56; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Colégio Pedro II, denominação e expansão. Parecer n. 209. Comissão do Ensino Primário e Médio, aprovado em 15/9/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 8, out. 1962, p. 76–7; TEIXEIRA, Anísio e outros. Conselho Federal de Educação. Conceito e exigências de exame de segunda época nos cursos superiores. Parecer n. 73. Do Ensino Superior, aprovado em 10/5/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 4, jun. 1962, p. 84–5; TEIXEIRA, Anísio e outros. Conselho Federal de Educação. Concurso de admissão de professores no colégio Anchieta de Belo Horizonte. Parecer n. 72. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 10/5/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 4, jun. 1962, p. 84; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Declaração de voto. Parecer n. 155. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 7, set. 1962, p. 61–2; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Declaração de voto. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 8, out. 1962, p. 87–8; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Verificação da aprendizagem no ensino secundário. Parecer n. 12. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 14/3/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 2, abr. 1962, p. 82–3; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Voto em separado. Parecer n. 283. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 10, dez. 1962, p. 83–4; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Exame de segunda época. Parecer n. 17. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 15/3/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 2, abr. 1962, p. 91; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Duração mínima do período escolar. Parecer n. 11. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 14/3/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 2, abr. 1962, p. 81–2; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Escola de enfermagem Londrina. Crédito especial. Parecer n. 330/63. C. E. Su., aprovado em 6/11/63. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 21, dez. 1963; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Exame de segunda época. Critério de frequência. Parecer n. 41. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. 9.02.63. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 12, mar. 1963, p. 45; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Plano de aplicação de recursos orçamentários. Parecer n. 44. Comissão de Ensino Primário e Médio e C. E. Su., aprovado em 9/2/63. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 12, mar. 1963, p. 48; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Profissão e ocupação técnica. Declaração de voto. Parecer n. 298. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 20, nov. 1963, p. 11–2; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Registro de diploma de arquiteto. Parecer n. 216, aprovado em 2/8/63. Proc. n. 120576/58. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 17/18, ago./set. 1963; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Subvenção a faculdades. Parecer n. 388/62. Comissão de Ensino Superior, aprovado em 9/2/63. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 12, mar. 1963, p. 20–1; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Bolsas. Critério de distribuição segundo o ramo de ensino. Parecer n. 40. Comissão de Ensino Primário, aprovado em 9/2/63. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 12, mar. 1963, p. 44; TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Colégio universitário junto à faculdade. Parecer n. 387. Comissão de Ensino Superior e Ensino Primário e Médio, aprovado em 19/12/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 11, jan./fev. 1963, p. 118–9. Localização dos pareceres: CPDOC/FGV/Biblioteca. Vários dos pareceres estão disponíveis à consulta em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/pareceres.html>>.

<sup>557</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) é órgão do governo vinculado ao Ministério da Educação. Foi criado pela lei 9.131, de 24 de dezembro de 1995, no governo Itamar Franco, em substituição ao CFE. O CNE foi instalado em fevereiro de 1996, pelo ministro Paulo Renato Souza, no governo do presidente Fernando

fragmento do parecer 11/1962 referente à duração mínima do período escolar e aprovado em 14 de março na Comissão do Ensino Primário e Médio. Ele reitera a importância do planejamento educacional.

A ideia de plano não é nova em nosso país, mas tem encontrado entre nós viva resistência. Nutrimos grande antagonismo a qualquer tipo de planejamento sistemático e coerente. A razão penso, é que, infelizmente, um plano só se pode fazer com relação a obrigações bem determinadas. O nosso poder de atendê-las é muito limitado, e o incidental ou parcial fazem que nos desviemos logo dos objetivos visados. [...] Não é agradável, por isso, ao brasileiro planejar atividades, pois ele goza da liberdade de ser caprichoso. Anísio Teixeira.<sup>558</sup>

A ideia de fundo de recursos para a educação havia sido proposta por Anísio Teixeira em 1947, em sua segunda gestão na educação baiana, e no decênio de 50, nos debates em torno da LDBEN e no próprio projeto da lei de diretrizes em 1961. A partir de 1962, no âmbito do Conselho Federal de Educação, ele promoveu estudos do financiamento da educação e elaborou pareceres sobre as bases para organizar os fundos nas esferas federal, estadual e municipal com o intuito de definir e concretizar um mecanismo que garantisse recursos permanentes para o ensino público, notadamente o primário. Portanto, Anísio introduziu a temática dos fundos de educação quando não se concebia, por determinação constitucional, que percentuais mínimos e pré-fixados das receitas federal, estaduais e municipais fossem destinados ao financiamento da escola primária pública. Não por acaso, em *Educação não é privilégio*,<sup>559</sup> de 1957, Anísio defende que

Criada a consciência da necessidade de educação, esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência, acredito que não fosse difícil a criação, com as porcentagens previstas na Constituição, dos fundos de educação municipais, estaduais e federais. Tais fundos, administrados autonomamente, iriam dar o mínimo de recursos, que o próprio êxito dos serviços educacionais faria crescer cada vez mais. A sua distribuição inteligente iria, de qualquer modo, permitir o crescimento gradual dos sistemas escolares, transformados nos serviços maiores das comunidades, contando com o concurso de forças locais, forças estaduais e forças federais para o seu constante desenvolvimento.<sup>560</sup>

---

Henrique Cardoso. Cf. <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

<sup>558</sup> TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Duração mínima do período escolar. Parecer n.11. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 14/3/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 2, abr. 1962, p. 81–2.

<sup>559</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007d, p. 107.

<sup>560</sup> Anísio também discute a questão do financiamento da educação em artigos, pareceres e livros. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, n.52, 1953. p.27-42; TEIXEIRA, Anísio S. *A educação e a crise*

O estudo do financiamento da educação não é objetivo desta pesquisa. Mas vemos como oportuno fazer referências breves sobre essa matéria e salientar que Anísio desenvolveu, durante seu mandato no Conselho Federal de Educação<sup>561</sup> (1962–8), outros estudos especiais, com destaque para aqueles sobre a formação de professores e magistério de ensino básico,<sup>562</sup> o Plano Nacional de Educação,<sup>563</sup> aspectos da reconstrução da universidade latino-americana,<sup>564</sup> diretrizes para uma política de ensino superior no Brasil e sobre a interface da universidade com as unidades da federação,<sup>565</sup> dentre outras questões que ajudaram a constituir o *corpus* teórico-legislativo e normativo-conceitual da educação.

Em 1968, o CFE não renovou os mandatos de Anísio e Amoroso Lima, como relatou Lima ao registrar sua admiração pelo colega de conselho:

Mas as revoluções, que devoram os revoltosos, também não toleram os revoltados. Quando nossos mandatos terminaram, não foram naturalmente renovados... E cessou de novo para mim a invencível sedução de sua presença. Mas ficou, para sempre, a imagem viva de uma chama ardente e angustiada, que mal cabia na estreiteza de seu corpo de asceta e que animou um dos maiores e mais desaproveitados valores do Brasil contemporâneo.<sup>566</sup>

Vale destacar que, após o afastamento do governo e do ensino público, a partir de 1964 Anísio desempenhou atividades editoriais diversas. Pela Companhia Editora

brasileira. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005<sup>a</sup>. ; TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009.

<sup>561</sup> Documentos referentes ao Conselho Federal de Educação, classificados nos seguintes sub-dossiês: - Correspondência (pasta I a IV) - Pareceres e indicações (pasta V a XXXIV) do Conselho Federal de Educação e de suas câmaras. - Monografias (pastas XXXV a XXXVII), contendo estudos especiais e pronunciamentos do CFE, ressaltando-se "Aspectos da reconstrução da Universidade Latino Americana" de Anísio Teixeira. - Plano Nacional de Educação (pasta XXXVIII e XLIII) contendo os documentos básicos do plano de metas da educação nacional e estudos sobre o PNE. - Seminários (pasta XLIV a XLIX). - Reuniões internas (pasta L a LII). - Jurisprudência e regimento interno (pasta LIII e LIV). - Encontros do CFE com os conselhos estaduais de Educação (pasta LV a LVIII). - Conferências Nacionais de Educação (pasta LIX a LX). - Plano Decenal de Educação (pasta LXI e LXII). - Reorganização do Ministério da Educação e Cultura (pasta LXIII). Rio de Janeiro, Brasília. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV - Classificação: AT t 1962.02.02, no período de 1962 a 1969, no total de 391 documentos e 9.364 folhas.

<sup>562</sup> Estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação, intitulado "O problema de formação do magistério", publicado originalmente no v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Disponível no CPDOC/FGV. Arquivo: Anísio Teixeira - Classificação: AT t 1962.02.02, fls. 5838 a 5851.

<sup>563</sup> Estudos sobre o "Plano Nacional de educação referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior", disponíveis no Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, classificação: AT t 1962.02.02, fls. 6302 a 6309.

<sup>564</sup> TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.105, jan./mar. 1967. p. 55–67.

<sup>565</sup> TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964. p. 1–2.

<sup>566</sup> LIMA, Alceu Amoroso. *Companheiros de viagem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971, p. 305.

Nacional,<sup>567</sup> do Rio de Janeiro, fez traduções e cuidou da correspondência com professores e editores estrangeiros, em especial dos Estados Unidos. Informava sobre as publicações mais recentes. Também organizou e reviu coletâneas e reedições de textos seus: *Pequena introdução à filosofia da educação* (1967), *Educação é um direito* (1967), *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969). Igualmente, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e participou da criação e estruturação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação (IESAE-FGV).

### 3.4 À guisa de síntese: ação como discurso

As palavras de Amoroso Lima dão uma medida relevante da presença e importância de Anísio. Da crítica enviesada pela visão católica de educação, de política e de Brasil à “sedução” de uma personalidade marcante, Amoroso atestou a força das convicções e da retidão de Anísio, que permeiam o conteúdo de sua obra. Sua ação domou o crítico; também o fez reconhecer a estatura intelectual de Anísio. Diferentemente do que pensava Amoroso Lima, acreditamos que seria mais preciso falar em aproveitamento parcial dos valores de Anísio. O potencial que mostrou ter foi posto à prova desde o primeiro momento em que suas ideias foram requisitadas, ou seja, em 1924, na Bahia. Seus projetos foram alvo muito mais de incompreensões e de arranjos políticos do que de não reconhecimento e não aceitação do que ele representava como mudança nas condições da instrução pública. Além disso, ele entrou em ação quando a reflexão sobre os problemas educacionais do Brasil dava passos mais importantes, ao menos do ponto de vista de reunir um número maior de intelectuais para refletir sobre o que viam como problema e como soluções prováveis. Anísio vinha de uma formação intelectual-educacional à luz de uma referência já global em educação, ou seja, Dewey e sua pedagogia. Onde havia escassez, tais referenciais só poderiam ser bem-vindos, tanto quanto seria bem-vinda a professora leiga a lugares onde não havia professor nenhum, situação e lugares que ele, provavelmente, conheceu como gestor de Instrução Pública (no sertão) da Bahia.

Entendemos que Anísio foi um intelectual convicto do papel e da força das instituições para rever o papel da educação como fator de ciência, política, cultura e sociedade, como

---

<sup>567</sup> Convém lembrar que a Companhia Editora Nacional foi criada em 1925, por Monteiro Lobato, em sociedade com o editor Octalles Marcondes Ferreira. Em 1929, Lobato vendeu as suas ações para Octalles, permanecendo na editora como autor, tradutor e consultor. Anísio era amigo particular de ambos e, desde os anos 30, quando foi para a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, começou a publicar seus estudos pela editora. Durante seus períodos de autoexílio, continuou a trabalhar como editor e tradutor. Após o golpe de 1964, ele foi para os Estados Unidos. Quando retornou, em 1967, Octalles o convidou para continuar os trabalhos de tradução na editora, onde permaneceu até a sua morte, em março de 1971.

serviço para o bem do homem em seu sentido mais estrito. Como diz Nunes, em quase quatro décadas, Anísio foi “[...] fiel ao seu pressuposto pragmatista de que é através das instituições que as ideias se materializam e se perpetuam [...]”; tão fiel que se empenhou em criar instituições que marcaram — e marcam — a história educacional do país.<sup>568</sup> A firmeza e consistência de suas convicções foi central para que pudesse pôr suas ideias em prática; por mais que pesassem certos privilégios sociais como a rede de sociabilidade derivada de vínculo familiar e intelectual. Isso porque a posição social de sua família influenciou na escolha de seu nome para administrar a educação de um estado com taxa de analfabetismo superior à média nacional (responsabilidade enorme para uma pessoa de 23 anos de idade); enquanto seus contatos político-diplomáticos deram visibilidade ao seu trabalho, a ponto de convencer uma instituição de projeção mundial a convidá-lo para trabalhar com educação.

Após voltar ao Brasil, em 1947, Anísio consolidou de vez seu nome como teórico e filósofo da educação, além de retornar às atividades educacionais após seu afastamento. Sua presença coincide com avanço na discussão e no encaminhamento de questões educacionais, em especial as pertinentes ao ensino público; prova disso foi a aprovação da LDBEN. Ele chegou para reforçar o coro teórico-intelectual de que existia um problema sério, que desafiava toda a sociedade: a educação pública. Era preciso agir rapidamente. Delimitar atribuições e área de atuação estatal. O desenvolvimento industrial chegava com velocidade e exigia mão de obra qualificada e abundante, no menor tempo possível. Ao desafio se superpôs o dilema: ficar no Brasil ou aceitar o convite para ser conselheiro de educação na UNESCO em 1946.

A experiência da UNESCO não foi como Anísio imaginou. Não era um “Ministério da Inteligência e da Cultura”... Mais que isso, foi breve, ou seja, de quase um ano. Porém, foi útil a uma mente ávida por alargar o escopo dos conhecimentos sobre modelos educacionais, além de possibilitar uma observação a distância, mas não menos meticulosa, da educação brasileira.

No retorno de Anísio em 1947, o contexto era de nova Constituição, promulgada pelo Congresso Constituinte, no governo de Eurico Gaspar Dutra, em setembro de 1946, para estabelecer uma nova ordem democrática e restabelecer valores democráticos e republicanos. Como Constituição favorável à questão educacional, houve certa chancela para alimentar expectativas de melhoria. Anísio assumiu, de novo, a Secretaria de Educação da Bahia, em 1947, além de atuar em prol da inclusão do ensino público como matéria da Constituição estadual e de uma fundação para fazer desenvolver a ciência, estimular a pesquisa e o ensino

---

<sup>568</sup> NUNES, 2000b.

superior. Sua vontade de agir em favor da ciência, da pesquisa e do ensino superior o levou a assumir cargos na CAPES e no INEP, espaços afins a seus anseios. Não por acaso, permaneceu mais de uma década à frente dessas instituições (sua atuação em outros órgãos do Estado voltados à educação não excedeu quatro anos). É provável que Anísio tivesse ficado por mais tempo nessas instituições, afinal sua saída teve motivações — de novo — de ordem política, ou seja, a imposição da ditadura.

Onde esteve e por onde andou, Anísio fez campanhas e projetos pró-escola pública. Imprimiu uma marca nas formas de compreender problemas, a exemplo do diagnóstico mediante inquéritos e levantamentos, detalhamento estatístico, do planejamento, da execução e da avaliação. Sobretudo em meio a circunstâncias de embate ideológico, sua conduta se fez presente como elemento a ser considerado sempre. Talvez por isso tenha feito Amoroso Lima rever conceitos e pré-concepções, assim como tenha conquistado simpatizantes nos círculos intelectuais e docentes. Não faltaram relatos como o de Pinho, para quem trabalhar com Anísio, por um dia, era algo que “[...] só seus companheiros podem avaliar o que significa”. Eis uma medida da intensidade, ainda na voz de Pinho: “[...] escreve conferências, discursos... [...] multiplica-se em tudo com a mesma lucidez, o mesmo entusiasmo, numa elasticidade que só se explica pela força do seu espírito, pelas reduzidas proporções de seu físico, permitindo um ascetismo, base de toda sua incrível atividade”.<sup>569</sup> A presença de Anísio em embates tensos como o do público *versus* o privado na educação incitou antipatia, hostilidade e agressividade. Jornalista, congressista, intelectuais, membros do clero: todos o atacaram. Mas ele esteve amparado por seus pares: intelectuais reformadores, de ideias afins a muito do que ele defendia em favor da escola pública, a exemplo da laicidade e gratuidade.

---

<sup>569</sup> Cf. PINHO, Péricles M. de. Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta. In: AZEVEDO, Fernando et al. Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 178.

## IV

### Redes de sociabilidades intelectuais

*O mar que navego é também tempestuoso e cheio de perigos: às vezes é um escolho de que é preciso de repente desviar o governo, numa rápida manobra que os mais atilados chegam a sentir e a compreender; outros, é preciso derramar, no mar grosso, alguns barris de óleo para se fazer em torno do Departamento uma zona de calma, que permita mais tranquillidade à administração. Já mais de uma vez tive de passar, com ventos rijos, no meu barco frágil, momentos de inquietação para todos e que me foi necessário suportar com indiferença aparente, como se eu fosse estranho a todos os rumores de perigo...Não é menor aqui a dificuldade de pessoas. Soffremos junctos por ideais communs”.*

— FERNANDO DE AZEVEDO

O conceito de sociabilidade — e estudos afins — impôs-se como elemento essencial de um argumento central que se delineou à medida que a pesquisa subjacente a esta tese se desdobrava, sobretudo ao tratar do assunto intelectuais e educação no Brasil. A compreensão de tal conceito aqui o toma como categoria pertinente porque abre margem a uma análise crítica dos modos de formação, dos itinerários formativos e das interferências que, em teorias, obras e atuações, associam-se com os intelectuais. Sociabilidade alude aqui a redes de contatos pessoais, estudantis e profissionais que Anísio Teixeira estruturou motivado por afinidades intelectuais; a algo que se tornou instrumento de vinculação intelectual para ele.

Com efeito, o conceito de sociabilidade guia esta tentativa de compreender a atuação profissional e intelectual de Anísio entre 1924 e 1964. Tal compreensão supõe conhecer suas relações pessoais, as quais se projetam como importantes para balizar sua formação como educador e intelectual da educação. Afora as relações familiares, destacam-se aquelas com políticos, intelectuais e educadores. De suas experiências nesse contexto, algumas foram decisivas para sua formação intelectual em três momentos de vida. Nos anos 20, quando

iniciou sua trajetória educacional, estabeleceu relações com Monteiro Lobato nos Estados Unidos, quando se viu impactado pela realidade estrangeira, em especial pelo contato direto com a filosofia da educação de John Dewey. Na década de 30, no contexto sociopolítico-educacional das conferências nacionais promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), Anísio estabeleceu relações com intelectuais associados e com signatários do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932 — a exemplo de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Hermes Lima, Raul Gomes, dentre outros. Na década de 50, quando as discussões sobre o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) se desdobraram intensamente até ser aprovada, em 1961, Anísio estabeleceu relações com Darcy Ribeiro,<sup>570</sup> Afrânio Peixoto, Almir de Castro e outros nomes ligados ao movimento em torno de projetos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

A consulta a arquivos durante a pesquisa localizou quase duzentas correspondências, dentre cartas, telegramas e bilhetes escritos e recebidos por Anísio. Em pauta, sua obra e sua atuação no campo da educação pública. A leitura analítica dessa correspondência ajudou a entender as relações com seus interlocutores mais próximos e mais presentes, além dos círculos intelectuais frequentados, em especial no período 1920–60. Tornaram-se fontes importantes para depreender e apreender o processo de construção das redes de sociabilidade estabelecidas por Anísio, assim como de sua formação como intelectual e sua vida em geral.

---

<sup>570</sup> Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922. Diplomou-se em Ciências Sociais, em 1946, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, com especialização em antropologia. Etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, dedicou os primeiros anos de vida profissional (1947–56) ao estudo dos índios de várias tribos. Fundou o Museu do Índio, que dirigiu até 1947, e colaborou com a criação do parque indígena do Xingu. Escreveu uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena. Organizou e dirigiu o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia e foi professor de Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1955–6). Foi diretor de estudos sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957–61) e presidente da Associação Brasileira de Antropologia. Participou, com Anísio, da defesa da escola pública por ocasião da discussão sobre LDBEN, criou a Universidade de Brasília, foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart. Com o golpe civil-militar, em 1964, teve os direitos políticos cassados e se exilou. Viveu em vários países da América Latina. Escreveu cinco volumes de estudos de antropologia da civilização (*O processo civilizatório*, *As Américas e a civilização*, *O dilema da América Latina*, *Os brasileiros* — 1. Teoria do Brasil e *Os índios e a civilização*), *Maíra*, *O mulo*, *Utopia selvagem* e *Migo*. Publicou *Aos trancos e barrancos — ensaios Insólitos e Testemunho*, dentre várias outras obras. Em 1976, retornou ao Brasil, para ser anistiado em 1980. Voltou a se dedicar à educação e à política. Foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro (1982) com o governador Leonel Brizola. Foi, cumulativamente, secretário de Estado da Cultura e coordenador de um programa de educação com o encargo de implantar 500 centros integrados de educação pública no Rio de Janeiro. Também criou a Biblioteca Pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvim e o Sambódromo, onde instalou 200 salas de aula para fazê-lo funcionar como uma escola primária. Em 1990, foi eleito senador. Em 1992, foi para a Academia brasileira de Letras. Faleceu em Brasília, em 17 de fevereiro de 1997. Cf. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Darcy Ribeiro*. Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Nesse sentido, este capítulo apresenta uma análise da amizade de Anísio com Monteiro Lobato, iniciada em Nova Iorque, em 1927, e que durou até 1948, quando o literato morreu. O respeito intelectual e a admiração mútua deram a tônica dos 21 anos de amizade. Assuntos como educação, política, cultura, tradução, preocupação com a ciência, petróleo brasileiro, paixão pelos Estados Unidos, a filosofia de Dewey, o modelo norte-americano de desenvolvimento estavam presentes na pauta do diálogo desenvolvido por meio de conversas e cartas. O capítulo enfoca, ainda, os contatos com intelectuais, “pioneiros” do manifesto de 1932 e sua presença na ABE, espaço de sociabilidade importante para Anísio: em 1931, com Carneiro Leão, assumiu a presidência da associação; no ano de 1940, ele integrou o quadro social da ABE como sócio honorário, sócio mantenedor, membro da sessão do ensino normal, titular do conselho diretor e conselheiro vitalício. O objetivo comum de lutar pela educação pública por meio de um novo projeto de educação nacional uniu Anísio aos intelectuais da associação e aos signatários do manifesto, mesmo havendo divergências políticas e/ou filosóficas entre eles. A ABE promoveu encontros dele com Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Hermes Lima, Afrânio Peixoto, Venâncio Filho, Cecília Meireles, Paschoal Lemme e outros “pioneiros”.

FIGURA 8. Anísio recebendo o diploma de “conselheiro vitalício” da Associação Brasileira de Educação na sede da instituição



Sentados (esq. p/ dir.): Raul Jobim Bittencourt, Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Djalma Regis Bettencourt, Armando Alvaro Alberto, José Augusto Bezerra de Medeiros, Manoel Bandeira, Lourenço; (em pé), Marly Mascarenhas de Oliveira Bastos (3ª), Eny Caldeira (5ª), Darcy Ribeiro (7º), Adalberto Menezes de Oliveira, Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Risoleta Ferreira Cardoso, Helena Moreira Guimarães, Ismael França Campos, Joaquina Daltro (de óculos), Lúcia Marques Pinheiro, Iracema França Campos, Marcos Almir Madeira, Paschoal Lemme, Durmeval Trigueiro, Leia Sheinwar e Lais Alves.

FONTE: dados da pesquisa<sup>571</sup>

<sup>571</sup> Acervo CPDOC/FGV

A análise destaca ainda as relações com o antropólogo e cientista social Darcy Ribeiro nos laços de sociabilidade em torno das discussões sobre a LDBEN e a Universidade de Brasília (UnB). Nesse sentido, a CAPES e o INEP foram estruturas de sociabilidade importantes para Anísio: constituíram não só espaços intelectuais de estudo e pesquisa, mas também de poder e disputa. A diretoria do INEP no período 1952–64 proporcionou o encontro dele com Ribeiro, com quem trabalharia na criação do CBPE e na elaboração da LDBEN como *corpus* sistematizado da legislação educacional. Em 1961, somaram esforços para aprovar a lei. A comunhão de ideias em torno da educação os uniu, também, nas circunstâncias de criação da UnB, em 1961; ou seja, nas atividades com Ribeiro na reitoria e Anísio na vice-reitoria. A proposta era construir uma universidade de referência na América Latina. Entretanto, tal qual no projeto da Universidade do Distrito Federal, em 1935, o trabalho da UnB foi interrompido intempestivamente em 1964. O golpe de Estado impôs outra lógica administrativa e política para que afetou diretamente a UnB e sua reitoria. Muitos professores estrangeiros foram demitidos. Projetos foram suspensos. Exonerados, Anísio foi para o autoexílio nos Estados Unidos e Ribeiro, para o exílio no Uruguai. Sobre este último pesou sua posição como ministro da Casa Civil de João Goulart e articulador da resistência ao golpe.

As relações que Anísio estabeleceu revelam estruturas de sociabilidades de texturas complexas por meio das quais ele se pôs em contato com o mundo. São definidas como redes que se situam em um campo aberto, sem demarcação necessária tempo-espacial, no entrecruzamento de histórias sociais, políticas, culturais etc. Variam, naturalmente, conforme as épocas e os contextos sociais. Podem se constituir intencional ou aleatoriamente, com ou sem orientação e destino prévios. As noções conceituais de *redes sociais* e *sociabilidade* se articulam com as ideias e os argumentos apresentados nesta tese à luz de certos ancoramentos teóricos. Por isso, convém expor uma compreensão de tais conceitos antes de caracterizar as redes de sociabilidade de Anísio e para legitimar seu uso na análise. Tais redes motivaram situações e “fermentaram” debates ao criar condições para uma interlocução mais plural que ajudou a acirrar a discussão e instituir um processo histórico-educacional importante para sagrar a educação pública no Brasil como direito.

#### 4.1 Redes de sociabilidade

Por volta dos anos 2000 em diante, com a presença cada vez mais cotidiana das tecnologias digitais da comunicação e informação, sobretudo com a propagação da internet, o termo redes sociais ganhou projeção no vocabulário do dia a dia dos brasileiros. O uso coloquial diário consagrou redes sociais como designativos de *websites* em que os usuários da

rede mundial de computadores criam contas pessoais com a possibilidade de criar uma rede de contatos com outras pessoas (gente do círculo de amizades e contatos da realidade objetiva ou não). Cada qual pode movimentar sua conta com publicação de conteúdos e o compartilhamento através da rede, assim como comentar a publicação vista em sua conta e na conta de outros. Em tais contas, estabelecem-se relações pessoais de amizade e afinidade, bem como relações profissionais, dentre outras modalidades que se desdobram em usuários individuais e em grupos.

Contudo, relações sociais podem ser vistas como dispositivos de contato humano que independente de tecnologias e que remontam a um tempo imemorial. Viver em sociedade supõe se enredar em conjuntos sobrepostos de relações com as pessoas e as instituições, por exemplo, que a compõem. Participamos o tempo todo de inúmeras redes sociais. Mesmo que dada pessoa tenha redes sociais restritas quantitativamente, isso não a impede de ampliá-las, pois são estas que, formal ou informalmente, conectam-na com o mundo social e objetivo.

Assim, entendemos que rede social pode ser definida como conjunto de indivíduos ligados entre si pela troca de recursos materiais ou pessoais e emocionais. As pessoas que conhecemos determinam as fronteiras de nossa rede pessoal, porém cada membro de nossa rede está ligado a outras pessoas, assim como a rede desta se liga à de outros... As redes são laços que cada ator social estabelece com outros atores, os quais por sua vez, estão também em relação com outros atores. Em certo sentido, por meio de nossas redes sociais, podemos estar conectados com pessoas que não conhecemos, mas que dão uma medida de que a extensão do nosso mundo vai além de nossa rede pessoal.

Afora esses sentidos de tom mais ensaístico-subjetivo, a expressão redes sociais se projeta como objeto de reflexão teórico-conceitual. Como informa Barnes, ela aparece em textos das ciências sociais como indicativo de instrumento de análise para reconstruir processos interativos e afiliações grupais com base em conexões interpessoais construídas cotidianamente.<sup>572</sup> A noção de rede social<sup>573</sup> se torna conceito-chave para interpretar processos sociais e fenômenos contidos na estrutura e organização da vida em sociedade. Também Sirinelli,<sup>574</sup> Simmel,<sup>575</sup> Baechler,<sup>576</sup> Faria Filho,<sup>577</sup> Gomes,<sup>578</sup> dentre outros

---

<sup>572</sup> BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). *A antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987, p. 159–92.

<sup>573</sup> Cf. FONTES, Breno Augusto Souto Maior; STELZIG, Sabina. Sobre as trajetórias de sociabilidade: a ideia de relé social como mecanismo criador de novas redes sociais. *Política e Sociedade*, n. 5, p. 55–75, out. 2004.

<sup>574</sup> SIRINELLI, 1998; SIRINELLI, 2003.

<sup>575</sup> SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo da sociologia pura ou formal. In: SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993, p. 165–81.

pesquisadores, filósofos e sociólogos que estudaram grupos sociais, ajudam a sustentar a ideia de (rede de) sociabilidade nesta tese, cuja compreensão foi necessária para entender o que chamamos aqui de redes de sociabilidade de Anísio Teixeira.

Segundo Sirinelli, a sociabilidade intelectual é um meio que se constitui em rede, estabelecida de duas formas: como redes que sustentam o meio intelectual e se equilibram nas forças de adesão e exclusão; e como “microclimas” (ambientes intelectuais comuns), que proporcionam o aparecimento de um “microcosmo intelectual particular”, ou seja, a constituição de valores afetivos e ideológicos que, aprofundados no interior de dado grupo de intelectuais, resultam no comportamento específico que o caracteriza. Na sociabilidade, o “afetivo” e o “ideológico” se interpenetram. Assim, subjazem às redes de sociabilidade “microclimas” cuja “sombra” abriga “traços específicos” das atividades e do “comportamento” dos intelectuais envolvidos com frequência no grupo. Assim, a palavra sociabilidade aceita uma acepção dupla: uma: “redes que estruturam”; outra: “[...] microclima que caracteriza um microcosmo intelectual particular”.<sup>579</sup>

Como diz Sirinelli, em que pese a dificuldade em apreender estruturas de sociabilidade, o historiador interessado nos intelectuais não pode ignorá-las; do contrário, corre o risco de não identificar influências ligadas ao intelectual em estudo, nem mesmo sua oposição a outros intelectuais.

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. O meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um “pequeno mundo estreito”, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora. A linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas. Elas são mais difíceis de perceber do que parece.<sup>580</sup>

Ainda que a redação de uma revista ou um conselho editorial se projetem como instâncias de sociabilidade, Sirinelli adverte: as revistas atribuem uma “estrutura ao campo intelectual” mediante “forças antagônicas de adesão”, a exemplo das “amizades que as subtendem”, das “fidelidades que arrebanham” e da “influência que exercem”. Contudo,

<sup>576</sup> BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. (Ed.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1995.

<sup>577</sup> Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Edição e sociabilidades intelectuais: a publicação das obras completas de Rui Barbosa (1930–1949)*. Belo Horizonte: Autêntica; ed. UFMG, 2017.

<sup>578</sup> Cf. GOMES, A. C. *Essa gente do Rio...* Modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1999.

<sup>579</sup> SIRINELLI, 2003, p. 252.

<sup>580</sup> SIRINELLI, 2003, p. 248.

haveria nesse exemplo forças antagônicas de exclusão, seja “pelas posições tomadas”, pelos “debates” ou pelas “cisões advindas”. Ao mesmo tempo, são um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais e um “lugar precioso” para analisar o “movimento das ideias”.<sup>581</sup>

Afirmar essas ideias significa declarar que as redes de sociabilidade entre intelectuais estão sujeitas às forças de adesão, quando há semelhanças e afinidades filosófico-culturais entre os membros do grupo, proporcionando inclusão de novos membros e a permanência e o fortalecimento da rede. Mas elas estão igualmente sujeitas a forças de exclusão, que podem ser percebidas quando surgem conflitos e divergências suscetíveis de redundar em mudanças e enfraquecimento do grupo. Ainda do exemplo da redação da revista, Sirinelli deriva outro raciocínio: o de que ela é, antes de tudo, “lugar de fermentação intelectual”, de “relação afetiva”; é um “viveiro e espaço de sociabilidade”.

De fato, espera-se que, no caso de manifestos e abaixo-assinados, os signatários e participantes contêm uns com os outros num eventual ato de protesto.<sup>582</sup> Cabe evocar aqui os manifestos de 1932 e 1959 para exemplificar como se formam os grupos de apoio em torno de uma ideia de dimensão nacional. Também como estrutura de sociabilidade, os abaixo-assinados são, para Sirinelli, “[...] um bom sismógrafo para revelar e medir as ondas, os abalos e estremecimentos que percorreram a consciência nacional”.<sup>583</sup> Assinatura e não assinatura são indicativos de convergência ou divergência, respectivamente. Não assinar, em alguns casos, pode significar omissão ou interesse em não se comprometer com a causa.<sup>584</sup>

A contribuição de Georg Simmel nos estudos sobre sociabilidade se traduz pela introdução da variável do “interesse” na sustentação e longevidade das redes de sociabilidade. Isso quer dizer que:

Interesses e necessidades específicas fazem com que os homens se unam em associações econômicas, em irmandades de sangue, em sociedades religiosas, em quadrilhas de bandidos. Além de seus conteúdos específicos, todas estas associações também se caracterizam, precisamente, por um sentimento, entre membros, de estarem associados, e pela satisfação derivada disso.<sup>585</sup>

---

<sup>581</sup> SIRINELLI, 2003, p. 248.

<sup>582</sup> SIRINELLI, 2003, p. 248.

<sup>583</sup> SIRINELLI, 2003, p. 249.

<sup>584</sup> Vide, no cap. 2, passagens sobre o abaixo-assinado de Afrânio Peixoto e funcionários da Secretaria de Educação do Distrito Federal, endereçado ao prefeito Pedro Ernesto. A equipe se afastou em solidariedade ao afastamento de Anísio, em dezembro de 1935, e sobre a repercussão do documento na imprensa e sua influência nos meios acadêmico e político. Mais que instrumento de solidariedade, naquele momento o abaixo-assinado significava concordância e endosso relativos à proposta de Anísio para a educação do Distrito Federal.

<sup>585</sup> SIMMEL, 1993, p. 179; cf. também SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

No dizer de Simmel, em sentido restrito, sociabilidade pode ser definida como “forma lúdica” de socialização que se “[...] comporta face à sua concretização determinada pelos conteúdos à maneira da obra de arte face à realidade”.<sup>586</sup> Nessa lógica, um círculo de sociabilidade reúne indivíduos, mas não individualidades, e não os reúne com um propósito específico que não seja o de reuni-los e pelo sentimento de satisfação que derivam da reunião.

Baechler designa sociabilidade como a “[...] capacidade humana de estabelecer redes, através das quais as unidades de atividades, individuais ou coletivas, fazem circular as informações que exprimem seus interesses, gostos, paixões, opiniões...”.<sup>587</sup> Esse autor indica vários estudiosos e suas definições de sociabilidade, assim como salienta que os vários conceitos têm legitimidade sociológica. Em suas palavras,

[...] para alguns, como Gurvitch, a sociabilidade designa o princípio das relações entre pessoas e a capacidade de estabelecer laços sociais — abrange a formação dos grupos (Gurvitch, 1950, t.1, cap.3). Para outros, como Maurice Agulhon (1977), a sociabilidade indica seja a capacidade associativa em geral, seja as associações particulares que são os salões, os círculos, os clubes, os cafés, onde os homens encontram um meio de serem sociáveis. Mais recentemente, surgiu uma corrente de pesquisas para a qual a sociabilidade designa as redes que nascem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os outros (Granovetter, 1973; Forsé, 1981, Wellmann/Berkowitz, 1982, Degenne, 1983; Bidart, 1988; Héran, 1988). Não há razão alguma que imponha uma escolha entre estes diferentes temas, cuja legitimidade sociológica é inquestionável.<sup>588</sup>

Nossas leituras apontam que Anísio conviveu com numerosos intelectuais, educadores e literatos, dos muitos que se tornaram amigos dele. Azevedo, Lobato, Lourenço Filho, Hermes Lima, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Viana Filho e Jayme de Abreu foram alguns. Na correspondência entre eles no período 1920–71, Anísio estabeleceu muitas redes sociais políticas e intelectuais, inclusive com intelectuais alheios às suas matrizes filosóficas — é o caso de Paschoal Lemme e Alceu Amoroso Lima; jornalistas discordantes de seus posicionamentos e pensamentos — é o caso de Gustavo Corção; e políticos contrários a seus projetos — é o caso de Gustavo Capanema e Carlos Lacerda, este último também jornalista.

Conhecer parte das redes de sociabilidade de Anísio, bem como os intelectuais envolvidos com a luta pelo ensino público no período estudado fortaleceu nosso entendimento de que a proposta de reconstrução nacional por meio da educação, especialmente na primeira metade do século XX, foi um processo lento, não linear, multifacetado e com vários artífices.

---

<sup>586</sup> SIMMEL, 1993, p. 179.

<sup>587</sup> BAECHLER, 1995, p. 65–6.

<sup>588</sup> BAECHLER, 1995, p. 65–6

Caracterizar e examinar tais redes exigiu delimitar os elementos de composição de tais redes; ou seja, nem todas foram estudadas para os propósitos de pesquisa. Obter tal abrangência seria tarefa complexa, para não dizer improvável. Por opção metodológica, definimos trabalhar com redes que estivessem, direta ou indiretamente, envolvidas com a pesquisa e o período propostos.

O estudo das redes de sociabilidade de Anísio possibilita afirmar que foram importantes e estratégicas para sua atuação, ascensão e permanência no cenário educacional, ou seja, em cargos relevantes e de visibilidade, por longos períodos de tempo. Mesmo configurando, a maioria, redes de interlocução e aproximação, elas não fogem à regra: são permeadas por dinâmicas de extração social, por divergência ideológica e desavença pessoal, até por disputas de poder.

A ABE, as conferências nacionais de educação, as livrarias, as editoras, os jornais, as correspondências etc. constituíram espaços de sociabilidades que consistiam, por excelência, no “pequeno mundo estreito” de que fala Sirinelli<sup>589</sup> e no qual os intelectuais se vinculavam mutuamente, atavam-se entre si por uma série de laços e afinidades. Entender esse contexto de movimento e ebulição de ideias e como essas redes que envolviam Anísio e seus interlocutores se desenvolveram conduz à acepção de sociabilidade proposta por Sirinelli, ao indicar que os intelectuais se aproximam pela sensibilidade cultural comum e pelo gosto de conviver.

Entendemos que as redes de sociabilidade constituem lugares privilegiados — uma espécie de “observatório” — para analisar o movimento das ideias, dos projetos e das articulações políticas.<sup>590</sup> Por serem espaços que proporcionam interações social, intelectual e política, é certo que interferem nas circunstâncias de produção e atuação dos intelectuais. Na perspectiva de Sirinelli,<sup>591</sup> as redes — também chamadas de estruturas de sociabilidade — constituem uma ferramenta explicativa para compreender a organização e dinâmica do campo intelectual, com suas variações de amizades e inimizades, vínculos e tomadas de posição, articulação e desarticulação, coesão e desarmonia. Segundo Sirinelli, a sociabilidade pode ser entendida pela análise e junção das variáveis afetivas e doutrinárias. De início, a influência se impõe num ciclo restrito e relativamente homogêneo, depois aumenta o raio de abrangência e chega ao “ciclo da grande mídia”.<sup>592</sup>

---

<sup>589</sup> SIRINELLI, 2003, p. 248.

<sup>590</sup> SIRINELLI, 2003, p. 246.

<sup>591</sup> SIRINELLI, 1998; SIRINELLI, 2003.

<sup>592</sup> SIRINELLI, 2003.

Tal perspectiva auxiliou, sobremaneira, a entender não apenas as relações entre Anísio e seus interlocutores, mas também como se constituíam os círculos políticos e sociais frequentados por eles no período 1920–60, recorte temporal da pesquisa. As cartas, os discursos e os relatos lidos ao longo da pesquisa sugerem que afetos patentes nas relações de Anísio em geral, tais como a atração, a admiração e a amizade, a hostilidade, a rivalidade e a mágoa, permearam suas redes de sociabilidade e desempenharam papel relevante na compreensão das relações sociais do universo intelectual. Consideramos que foi importante esse movimento de buscar conhecer os lugares e as redes de Anísio (ou parte delas) para tentar compreendê-lo no meio de suas circunstâncias particulares de escrita e produção intelectual, assim como das circunstâncias de sua atuação pública no contexto educacional. Uma questão visível no estudo da rede de sociabilidade de Anísio foi a vertente política, de engajamento e articulação relativos a projetos de ordem educacional, de busca de identidade para educação, convém frisar.

Outro estudioso da sociabilidade, Faria Filho aponta que a noção de sociabilidade indica

[...] um engajamento interessado na realização de um determinado projeto político-cultural. Isso, evidentemente, não retirava da noção de sociabilidade o aspecto afetivo, mas fazia com que este adquirisse, ele também, um sentido engajado nas redes de relações em que o sujeito estava envolvido.<sup>593</sup>

Desse modo — e considerando a vida pública de Anísio no período estudado —, concluímos que ele construiu (e participou de) uma rede de sociabilidade fundada em vários vetores: cargos públicos, viagens, influência político-partidária de sua família, regionalismo (baianidade), estudos, produção escrita (livros, artigos de opinião, traduções etc.) e projetos que defendeu em sua vida acadêmica e profissional. As viagens no Brasil, em especial no eixo Bahia–Distrito Federal–São Paulo ou para o exterior, sobretudo Estados Unidos e Europa, caracterizaram ações reveladoras de suas redes de sociabilidade, uma forma de legitimar, fortalecer e ampliar suas alianças políticas e intelectuais tendo em vista as coesões, tensões e cisões existentes no interior dos grupos de que participava.

De acordo com Sirinelli, o movimento de busca por legitimação no interior de grupos sociais diferentes auxilia na compreensão das categorias de análise *intelectuais* e *sociabilidades* em seus microclimas, suas tensões e suas clivagens internas, evidenciadas num

---

<sup>593</sup> Cf. FARIA FILHO, 2017, p. 20.

jogo de omissões, sanções e exaltações possibilitadas através da escrita.<sup>594</sup> Foram numerosos os contatos, perenes e não perenes, entre familiares, amigos, intelectuais, filósofos, membros da ABE, educadores, signatários dos manifestos de 1932 e 1959, dentre outros que possibilitaram a Anísio ampliar as redes de sociabilidade intelectual.

No dizer de Gomes, as abordagens das sociabilidades procuram

[...] captar a ambiência sócio-política-cultural da cidade, para então mapear a dinâmica de articulação de seus vários grupos intelectuais reunidos em lugares de sociabilidade por ele legitimados, para o debate e a propagação de ideias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade.<sup>595</sup>

Gomes indica que os espaços de sociabilidade, considerados em suas dimensões geográfica e afetiva, demarcam “vínculos de amizade” e de “hostilidade”; sobretudo, criam “certa sensibilidade” e “visão de mundo”, em redes de relações entendidas como “microclimas”.<sup>596</sup> Para essa autora, tais lugares têm de ser entendidos como “[...] periódicos, correspondências, casas editoras, cafês, livrarias e associações culturais, ou seja, diversidade dos lugares onde os intelectuais se organizam, mais ou menos formalmente, para construir e divulgar propostas”.<sup>597</sup> Entendemos que os lugares de sociabilidade são importantes para estudá-la, pois neles se articulavam intelectuais, educadores, filósofos e jornalistas, a maioria em torno de projetos coletivos. No caso de Anísio, ressalte-se a importância da ABE e da editora Gráfica Nacional, que constituíram espaços aglutinadores de intelectuais.

Sobre a sociabilidade intelectual, Gomes<sup>598</sup> introduz o elemento de “domínio intermediário” nas formas de convivência com pares, no espaço familiar e sociocomunitário em geral. Assim, a autora compreende sociabilidade como

Um conjunto de formas de conviver com os pares, como um “domínio intermediário” entre a família e a comunidade cívica obrigatória. As redes de sociabilidade são entendidas assim como formando um “grupo permanente ou temporário, qualquer que seja seu grau de institucionalização, no qual se escolhe participar”.<sup>599</sup>

Sociabilidade é, portanto, questão de tratamento diverso na comunidade intelectual sociológica. Da variedade de significações, destaca-se aqui a ideia de capacidade que o

---

<sup>594</sup> SIRINELLI, 2003.

<sup>595</sup> GOMES, 1999, p. 10.

<sup>596</sup> GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. A política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1996, p. 42.

<sup>597</sup> GOMES, 1999, p. 11.

<sup>598</sup> GOMES, 1999, p. 11.

<sup>599</sup> GOMES, 1999, p. 14; aspas no original.

indivíduo tem de ser sociável, de viver em sociedade de modo a conseguir estabelecer, com pares ou grupos, uma rede de relações sociais de aproximação e distanciamento em torno de objetivos ou projetos comuns e por meio e em virtude de laços sociais afetivos, intelectuais, religiosos, políticos, ideológicos etc. Laços que influenciam e são influenciados pelos pares no percurso sinuoso de uma vida que tem vínculos fortes com sua dimensão pública.

Anísio viveu em um período histórico de movimentação de ideias, com protagonismo da educação nacional e, como concluímos, imerso em uma rede de sociabilidade formada no período de atuação no cenário educacional. Convém lembrar: na gestão educacional na Bahia, 1924–47, e no Distrito Federal, 1931, com os intelectuais em torno da ABE; na elaboração do manifesto de 32; na criação da UDF, em 1935; na experiência na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 1951–64; nos movimentos em prol do ensino público; na elaboração do manifesto de 1959; na aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961; nos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), 1962–8; na participação na criação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), na Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1969, dentre outros. Vários laços políticos, intelectuais, sociais e afetivos foram estabelecidos, estreitados, desfeitos e restabelecidos nesse período de vida pública.

Acreditamos que não seria exagero afirmar que a rede de sociabilidade de Anísio é uma rede de contatos em que não se consegue, com facilidade, determinar o início e o fim. Como numa trama complexa, destacam-se discursos, depoimentos e cartas. A escrita epistolar era prática comum nos decênios de 20 a 60 e se caracterizava como sociabilidade de integração e aproximação. Foram muitas correspondências trocadas com familiares, amigos e companheiros de trabalho, numerosas missivas enviadas e recebidas ao longo de sua vida e sua atividade intelectual.

A análise de parte da produção epistolar de Anísio pretendeu compreender como se estabeleciam suas relações com amigos e intelectuais, quais eram os interlocutores mais próximos e os temas mais frequentes. É certo que as trocas epistolares revelam um sem-número de detalhes sobre a vida dos correspondentes e seus contextos históricos, políticos, sociais e filosóficos. Não por acaso, as cartas enviadas e recebidas por Anísio constituem documentos importantes porque deixam entrevê-lo por trás de suas características públicas, seja dos cargos públicos que ocupou ou dos livros e estudos que realizou. Apresentam a dimensão privada, a reflexão pessoal sobre temas da política nacional, disputas, vitórias e

decepções, articulações políticas... Apresentam a evolução de um intelectual, em que as posições amadureceram e os princípios filosóficos ficaram mais consistentes.

Com efeito, Bastos, Cunha e Mignot buscam respostas à pergunta: por que escrever cartas? E indicam que a “Distância e ausência são, ainda hoje, motores para a efetivação do ato de escrever cartas, de se corresponder. Cartas movem-se entre presença e ausência, ao mesmo tempo em que, à distância, mantêm vínculos”.<sup>600</sup> Entendemos que são uma escrita do tempo, e o ato de escrevê-las buscava aproximação espacial e social. No caso das missivas de e para Anísio, outras razões se somaram à distância e ausência: discutir educação, economia, filosofia e política; encaminhar livros e artigos para apreciação; propor novos rumos para a educação nacional; pedir favores, indicar protegidos políticos, pedir empregos para familiares e amigos, fazer desabafos, elogios e críticas; dar ou pedir notícias da família, dos parentes e da cidade, dentre outras.

Faz sentido aqui o entendimento de Gontijo: a correspondência pode ser vista como “lugar de subjetividade” e “sociabilidade”, pois permite estabelecer relações sociais, “[...] revelando a multiplicidade de interesses e de negociações postas em prática em momentos e situações específicas”.<sup>601</sup> Com efeito, as cartas de Anísio eram lugar de registros pessoais ou profissionais, formais ou informais, breves ou detalhados; mesmo que não intencionalmente, simbolizavam ideias, planos e projetos, apresentavam textos da sua vida particular ou pública. A despeito das dificuldades de envio e recebimento, havia muitas expectativas. Para Bomeny

Disputadas, esperadas com ansiedade, as cartas são confissões de crenças, desabafos de sentimentos. Mas é igualmente uma fonte documental inestimável. A correspondência entre os educadores pode ser vista como um verdadeiro mapa do movimento em prol da educação no Brasil. Aprendemos muito com elas. Revisitamos movimentos, atribuímos vida aos procedimentos impessoais dos decretos e pareceres, humanizamos processos que o tempo e a rotina burocrática impessoalizaram progressivamente.<sup>602</sup>

Foram numerosas as cartas enviadas a Anísio. Pediam empregos, bolsas de estudo, transferências de escolas, abonos de faltas etc. em favor de professoras... Isso nos levou a perceber que a escrita de missivas para obter favores era prática comum em que os mediadores mostravam prestígio social e político. Como diz Mignot,

---

<sup>600</sup> BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: ed. UFP, 2002, p. 5.

<sup>601</sup> GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Fernanda; GOUVEIA, Maria de Fátima. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 266.

<sup>602</sup> BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 39.

As palavras protegida e recomendada são comuns nas cartas de pedidos escritas por políticos, em favor das professoras, revelando, assim, uma lógica do apadrinhamento, na qual pessoas com certa importância e proximidade de Anísio Teixeira teriam suas solicitações atendidas com maior sucesso. [...] Os pedidos em favor de professores tiveram outros mediadores além dos políticos. Amigos e conterrâneos escreveram, também, em defesa de seus próprios interesses, mas, na maior parte das vezes, o fizeram para interceder por outros postulantes invocando a amizade que os unia, o trabalho desenvolvido junto, a crença em ideais comuns. A situação financeira precária, a injustiça sofrida, a vontade de concluir estudos etc. justificavam o pedido de vagas para alunos na rede pública e as solicitações de emprego para os cargos de zelador, ajudante de rouparia, guardião, inspetor, servente, escriturário, enfermeiro escolar e professor. Para os que já exerciam o magistério, efetivação para substitutos e transferências de escolas, abonos de faltas, férias, licenças sem vencimento, entre outros.<sup>603</sup>

Compreender a prática epistolar tem sido objeto de numerosos trabalhos recentes.<sup>604</sup>

No caso deste estudo, entendemos que as correspondências forneceriam elementos para análise da cultura política que atravessou o cenário educacional e a vida pública no Brasil, em especial durante as primeiras décadas do século XX. Anísio estava inserido em uma rede de escrita de cartas que ia além de seus arquivos pessoais sob a guarda do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP). Nesses “locais de memória”, encontramos correspondências enviadas e recebidas por Anísio, rascunhos de cartas, cartas iniciadas e não finalizadas, bilhetes, fotografias, lembretes, telegramas, artigos de jornal, dentre outros documentos. Manuscritas ou datilografadas em pedaços de papel, folhas pautadas ou sem pauta, envelhecidas pelo tempo, as missivas revelam timbre de órgãos públicos que trazem

<sup>603</sup> MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. O carteiro e o educador. Práticas políticas na escrita epistolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 10, jul./dez. 2005, p. 61.

<sup>604</sup> Cf. CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 203–28; CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...” Cartas entre amigas. In: In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 181–204; DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Danièle. Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX. In: In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 75–87; LIMA, Sônia M. van Dijck; FIGUEIREDO JÚNIOR, Nestor. De Gilberto Freire para José Lins do Rêgo. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). *Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 241–50.

indicações dos contextos históricos e percursos profissionais dos missivistas.<sup>605</sup> cremos, entretanto, que possa haver muito mais cartas em acervos, arquivos e bibliotecas particulares, em casas anônimas do Brasil e de países por onde passou Anísio ou manteve contatos ao longo da vida.

Segundo Dauphin e Pouban, “[...] uma carta é um momento de longa duração, apenas um elo de uma cadeia sem começo e nem fim”.<sup>606</sup> Em correspondências eventuais ou frequentes, Anísio dialogou com dezenas de interlocutores do Brasil, da Europa e das Américas;<sup>607</sup> exemplo incluem Abgar Renault, Alceu Amoroso Lima, seus pais, Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira, Cândido Mota Filho, Emília Ferreira Teixeira, Fernando de Azevedo, George S. Counts, Monteiro Lobato, Jayme de Abreu, Paulo Duarte Guimarães, Pedro Ernesto Batista; Péricles Madureira de Pinho, Almir de Castro, Rubem Braga, San Tiago Dantas, Thiago de Mello, dentre vários outros.

---

<sup>605</sup> Cf. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: ATc 1929.11.01, ATc 1931.12.27, ATc 1926.01.10, ATc 1932.05.03 que se referem, respectivamente a: timbre do Instituto de Educação, na carta de Lourenço Filho — diretor do instituto a Anísio; Directoria Geral de Instrução Pública/Gabinete do Director/Districto Federal na carta de Anísio à Lourenço Filho; Companhia Editora Nacional na carta de Fernando de Azevedo a Anísio, *Folha da Manhã/Folha da Noite* na carta de Hermes Lima a Anísio, Academia Paranaense de Comércio na carta de Raul Rodrigues Gomes.

<sup>606</sup> DAUPHIN, 2002, p. 76.

<sup>607</sup> Como exemplos, citamos carta de Anísio para: Abgar Renault, Rio de Janeiro, 19 de maio 1964, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 54.05.11/2; Alceu Amoroso Lima, Rio de Janeiro, 17 de maio 1964, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 64.05.17; Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira, Caetité, 25 de março de 1920, Fundação Anísio Teixeira, Catálogo de correspondência inédita de Anísio Teixeira, Salvador, 1989; Cândido Mota Filho, Rio de Janeiro, dezembro de 1954, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 54.12.00; Deocleciano Pires Teixeira, Bahia, 18 de novembro de 1927, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 22.03.06; Emília Ferreira Teixeira, Bahia, 31 de julho de 1930, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 30.06.22; Fernando de Azevedo, Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1971, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 31.12.27; e Rio de Janeiro, 4 de fevereiro de 1971, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 31.12.27; George S. Counts, s. l., 29 de agosto de 1963, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 60.07.01; Gustavo Corção, Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1958, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 58.02.23; Maurício Rocha e Silva, Rio de Janeiro, dezembro de 1965, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 65.12 [25]; Monteiro Lobato, s. l. [1936], Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22; Bahia, 6 de junho de 1945, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22; 29 de janeiro de 1947 [a bordo do Queen Elizabeth], Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22; Nova Iorque, 13 de fevereiro de 1947, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22; Paulo Duarte Guimarães, Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1964, arquivo privado, Paulo Duarte Guimarães; Nova Iorque, 10 de novembro de 1964, arquivo privado, Paulo Duarte Guimarães; Rio de Janeiro, 8 de junho de 1969, arquivo privado, Paulo Duarte Guimarães; Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1969, arquivo privado, Paulo Duarte Guimarães; Pedro Ernesto Batista, Rio de Janeiro, dezembro de 1935, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 32.03.15; Péricles Madureira de Pinho, Rio de Janeiro, 4 de outubro de 1954, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 49.00.00; Rubem Braga, Rio de Janeiro, maio 1957, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 57.05.00; San Tiago Dantas, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1959: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 32.04.22/3; Thiago de Mello, Rio de Janeiro, 19 de maio de 1964, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 64.05.08.

Durante a etapa de análise das cartas, na maioria das vezes não foi possível localizar a resposta correspondente a missivas enviadas por Anísio nem réplicas de seus correspondentes a todas as suas respostas. Em algumas épocas, havia um número maior de cartas enviadas a Anísio, como quando ocupou cargos públicos; em outras ocasiões, o número era menor, a exemplo de períodos em que ele permaneceu afastado do contexto da educação pública, de início entre 1935 a 1947, depois a partir de 1964. Nas numerosas cartas entre terceiros que se referem a Anísio, havia elogios e críticas à sua atuação nos cargos, comentários sobre seus livros, campanhas desenvolvidas e projetos capitaneados; por exemplo:<sup>608</sup> Alceu Amoroso Lima escreveu ao ministro da Educação Gustavo Capanema; Jaime de Abreu, a Robert J. Havighurst; Hermes Lima, a Alberto Venâncio Filho; Afrânio Peixoto e outros (Carneiro Leão, Roberto Marinho de Azevedo, Gustavo Lessa, Mario de Brito, Paulo de Andrade Ribeiro e Adroaldo Junqueira Alves) escreveram a Pedro Ernesto; Darcy Ribeiro escreveu a Hermes Lima etc. Essa correspondência entre interlocutores de Anísio se referindo à sua atuação no sistema educacional, também, compõe a rede de escrita epistolar que, por sua vez, integra suas redes de sociabilidade.

Com efeito, Anísio se relacionou com intelectuais, pensadores e políticos de matrizes ideológicas distintas. Esse trânsito pode ter contribuído para sua permanência nos cargos que ocupou quando havia mudanças de governo. Convém lembrar que ele permaneceu na CAPES de 1951 a 1964 e no INEP de 1952 a 1964; ou seja, mais de década. Essa estabilidade sugere que sua rede de sociabilidade não se resumiu a seus pares intelectuais e educadores; antes, ele buscou acomodar pessoas associadas com situações, em especial as educacionais, e com um cenário conturbado e até hostil às vezes. Cabe reiterar a resistência da Igreja Católica, oponente tenaz contra as ideias dele, sobretudo no tocante à proposta de ensino laico. No âmbito da política e mesmo em um cenário de instabilidade no governo central, Anísio se estabilizou naquelas instituições desde a morte de Vargas, em 1954. Dito de outro modo, passou pelos governos<sup>609</sup> de Café Filho (1954–5), Carlos Luz (1955), Nereu Ramos (1955–6), Juscelino Kubistchek (1956–61), Jânio Quadros (1961), Paschoal Ranieiri Mazzilli (1961), João Goulart (1961–4), e, de novo, Mazzilli (1964). O golpe de Estado e a imposição de um governo militar rechaçaram Anísio do cenário educacional-político.

---

<sup>608</sup> Cf. ABREU, Jaime. Carta a Dr. Robert J. Havighurst, Rio de Janeiro, 24 de abril de 1964; LIMA, Alceu Amoroso. Carta a Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 16 de junho de 1935; PEIXOTO, Afrânio e outros. Abaixo-assinado ao prefeito Pedro Ernesto, Rio de Janeiro, 1º de dezembro de 1935; RIBEIRO, Darcy. Carta a Hermes Lima, s. l., s. d. Carta publicada em RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 228–229.

<sup>609</sup> Cf. <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>.

A leitura e análise das cartas levaram à constatação de afinidades regionais entre os membros dos grupos de trabalho de Anísio. Sugerem isso os convites recebidos de políticos baianos que ocupavam cargos no governo federal, em especial no Ministério da Educação, e os convites e as convocações feitas por Anísio para que conterrâneos baianos e nordestinos de maneira geral compusessem sua equipe de trabalho na esfera federal de educação. Noutras palavras, a pesquisa possibilitou conhecer o entrelaçamento de situações políticas e sociais que compuseram a rede de sociabilidade de Anísio. Embora tivessem lastro acadêmico e político, falas de amigos como o pernambucano Gilberto Freyre<sup>610</sup> e o baiano Péricles Madureira de Pinho,<sup>611</sup> membros da equipe de Anísio, ilustram nossa afirmação.

Quando Anísio esteve à frente da Secretaria de Educação da Bahia, no governo de Góes Calmon (1924–8), Bernardino Madureira de Pinho, pai de Péricles Madureira, foi secretário de Polícia e Segurança Pública da Bahia; enquanto Gilberto Freyre (FIG. 9), de 1926 a 1930, assessorou Estácio de Albuquerque Coimbra, então governador de Pernambuco. Após a criação da UDF, em 1935, e atendendo ao convite de Anísio, Freyre criou as cátedras de Sociologia, Antropologia Social e Cultural e Pesquisa Social, além de conduzir as disciplinas Antropologia e Sociologia Geral. Outra aproximação de ideais educacionais e afinidades políticas ocorre em 1947. Como deputado federal por Pernambuco, Freyre propôs

---

<sup>610</sup> O pernambucano Gilberto de Melo Freyre nasceu em Recife (PE), no dia 15 de março de 1900 (ano de nascimento de Anísio) e faleceu em 18 de julho de 1987. Fez seus primeiros estudos com professores particulares e concluiu os estudos secundários em 1917, em Pernambuco, no colégio Gilreath (atual Colégio Americano Batista), com matriz nos Estados Unidos. Não por acaso, essa experiência abriu portas para que fosse estudar na Universidade de Baylor, estado do Texas, onde se bacharelou em ciências políticas e sociais, em 1920. Fez ainda pós-graduação em ciências políticas, jurídicas e sociais na Universidade de Colúmbia, em Baltimore, onde também se doutorou em letras. Retornou em 1923. Entre 1926 e 1930, lecionou Sociologia na Escola Normal de Pernambuco e exerceu a função de secretário particular do governador do estado Estácio Coimbra. Após a Revolução de 1930, partiu para o exílio voluntário em Portugal. Em 1932, foi professor visitante na Universidade de Stanford, Califórnia. No ano seguinte, de volta a Recife, concluiu e publicou *Casa-grande & senzala*, sua obra mais famosa. Ainda em 1935, foi convidado por Anísio, então fundador da UDF, para lecionar nessa instituição, quando criou as primeiras cátedras de sociologia, antropologia social e cultural e pesquisa social da universidade brasileira e nela lecionou até 1938. Foi deputado federal de 1946 a 1951. Em 1955, coordenou o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de Pernambuco, com sede em Recife. A partir de 1969, compôs o Conselho Federal de Cultura. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Gilberto de Melo Freire*. Verbete biográfico.

<sup>611</sup> Péricles Madureira de Pinho nasceu em Salvador e morreu no Rio de Janeiro, em 1978. Advogado com conhecimentos de economia, exerceu o cargo de ministro interino da Educação no governo Vargas, de 26 de maio a 24 de junho de 1953. Neste mesmo ano participou da criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP/INEP) e foi o responsável pela instalação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, um projeto do INEP de 1952, com as construções iniciadas em 1956 e concluídas em 1959. Cf. TEIXEIRA, Anísio. Carta a Péricles Madureira de Pinho. Rio de Janeiro, 4 de outubro de 1954; PINHO, Péricles Madureira de. Carta a Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, junho de 1960; correspondência entre Anísio Teixeira e Péricles Madureira de Pinho, destacando-se assuntos relevantes ao andamento da construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris; o documento escrito por Ribeiro e Pinho sobre problemas educacionais; a representação do Brasil na Conferência de Instrução Pública do Brasil e do mundo em geral nos anos 60. Paris, Rio de Janeiro, Nova York e outros.

criar o Instituto Joaquim Nabuco de Ciências Sociais.<sup>612</sup> Ainda em 1947, no governo de Otávio Mangabeira na Bahia, Anísio coordenou a criação da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência da Bahia, da qual foi seu primeiro secretário-geral. Entendemos que havia entre eles ideais e concepções comuns de educação e sociedade, bem como o entrelaçamento das áreas educacionais com sociologia e antropologia, o que culminaria na criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE).<sup>613</sup> Enfim, atendendo ao convite de Anísio, Freyre assumiu a direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de Recife, em outubro de 1957, que estendia sua área de atuação ainda à Paraíba e ao Rio Grande do Norte.

FIGURA 9. Anísio em meio ao sociólogo e ao literato



Anísio Teixeira manteve relações sólidas de amizade com intelectuais de projeção como o pernambucano Gilberto Freyre (à esq.), diretor do centro de pesquisas educacionais de Pernambuco, e o escritor Jorge Amado, conterrâneo de Anísio cujo romance *Capitães da areia* inspirou o projeto da Escola Parque — 1961.

FONTE: dados da pesquisa<sup>614</sup>

<sup>612</sup> O Instituto Joaquim Nabuco de Ciências Sociais foi idealizado por Gilberto Freyre. As articulações de sua criação começaram quando o ano de 1947 foi anunciado como preparatório das comemorações do centenário de Rui Barbosa. Em 20 de maio, o deputado federal Gilberto Freire, em discurso escrito, defende a importância de comemorar o centenário de nascimento de Nabuco, em 1949, enaltecendo sua figura de reformador social. Em dezembro de 1948, Freire defende, em discurso na Câmara dos Deputados, a criação de um instituto de pesquisas com o nome de Joaquim Nabuco, argumentando que a homenagem acrescentaria “[...] ao efêmero e ao convencional das cerimônias simplesmente festivas e acadêmicas do centenário do grande brasileiro, alguma coisa de duradouro e fora das convenções”. Em 21 de julho de 1949, a lei 770 o criou, em Recife, para se dedicar ao estudo sociológico das condições de vida do trabalhador da região agrária e do pequeno lavrador da região norte tendo em vista o melhoramento das condições de vida. Cf. FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. *Histórico*.

<sup>613</sup> TEIXEIRA, Anísio. Gilberto Freyre, mestre e criador da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 29–36, jul./set. 1963. Anísio nutria admiração e respeito pelo trabalho e pela obra de Freyre, conforme explícita.

<sup>614</sup> Acervo CPDOC/FGV, localização do documento AT foto 043; acervo da Escola Parque. Fotógrafos não identificados.

Nos anos 30, Anísio e Péricles Madureira de Pinho ficaram separados. O primeiro foi participar do governo de Pedro Ernesto, no Distrito Federal; o segundo ingressou no Ministério da Fazenda. Na década de 50, reencontraram-se quando foram convocados pelo ministro da Educação o baiano Simões Filho (1951–3),<sup>615</sup> que teve Pinho como seu chefe de Gabinete e Anísio como secretário-geral da CAPES. Pinho participou das discussões que precederam a criação do CBPE; e, também a convite de Anísio, assumiu a diretoria executiva do CBPE em 1955. Eis como ele relatou a aproximação com Anísio em 1929:

Marcou o início do grande conflito político que desaguiaria na revolução do ano seguinte. Foi o período em que Anísio mais freqüentou a nossa casa, na Rua da Vitória. A biblioteca aberta a um grupo de jovens do qual faziam parte Aluizio de Carvalho, Nestor Duarte, Alberico Fraga, Luiz Vianna Filho, João Mendes, Nelson Pinto, Jaime Aires, era ponto de encontro e debates a que não raro comparecia Anísio com um tipo de cultura e de ginástica intelectual que era para todos uma novidade e um encanto.<sup>616</sup>

Ainda que Anísio se autodenominasse educador e técnico da educação apolítico,<sup>617</sup> entendemos que era, sim, um intelectual político e articulador. Entre idas e vindas, acertos e desacertos, visibilidade dos cargos ocupados e períodos de recolhimento (os autoexílios), conheceu a importância do poder. É claro, essa afirmação afasta qualquer sentido pejorativo associável com a palavra político, a exemplo daquele que se liga à visibilidade nos discursos acalorados para as massas ou à representatividade na transitoriedade de cargos e funções eletivas. Referimo-nos ao sentido de político como busca de representatividade e legitimidade entre pares que tinham a democracia como pano de fundo, mesmo que suas matrizes ideológicas fossem diferentes. Aí se incluem teóricos e filósofos, intelectuais, educadores e pesquisadores com interesses voltados à educação.

De fato, não localizamos discursos de Anísio que sugerissem contato direto com o povo como faziam — e fazem — políticos tradicionais; e, de fato, suas propostas vislumbravam uma educação popular democrática e pública. Mas entendemos que ele falava às massas indiretamente: em projetos de educação popular, discursos no meio acadêmico-intelectual, entrevistas a rádios e jornais, ações de formação docente, qualificação de técnicos da educação etc.; e que seu discurso era o de quem ocupava posição elevada na hierarquia das

<sup>615</sup> Simões Filho foi sucedido por Péricles Madureira de Pinho como ministro interino antes da posse de Antônio Balbino de Carvalho Filho (1953–4). Cf. <<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>>.

<sup>616</sup> PINHO, 1960, p. 174.

<sup>617</sup> Cf. TEIXEIRA, dez. 1935. Cf. TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1997, p. 33–5.

instituições voltadas à educação. Daí que tratou das questões educacionais com o governo e seus pares (intelectuais, professores, alunos e membros da área educacional), ou seja, falou de “cima para cima”. Diferentemente, políticos de extração partidária e com fins eleitoreiros falavam diretamente ao ouvido das massas, levavam — e levam — seus discursos à realidade objetiva do eleitorado a fim de comovê-lo e demovê-lo de intenções de voto contrárias aos seus interesses.

Com efeito, mas acreditamos que não ter um diálogo direto com o povo não desmereça nem desqualifique o trabalho de Anísio em prol da educação para o povo. Sua obra e trajetória o situam numa posição relevante: encabeçar políticas, iniciativas e ações em favor do ensino popular no país. Se não discursou no palanque para as massas carentes de escola, discursou na tribuna a uma população de pessoas com posições parecidas com a dele na hierarquia institucional da educação; sobretudo, intelectuais contemporâneos dele e dos quais se distinguiu, assim como um político de carreira para o Executivo tende a se distinguir do eleitorado que o elege.

As redes de sociabilidade de Anísio (FIG. 10) são numerosas, assim como são diversos os conteúdos que permeiam suas formas de manifestação. Não só a educação foi objeto do diálogo estabelecido nas relações sociais que sustentam tais redes. Desse modo, este estudo não teve pretensão de abarcar o todo. A intenção foi escolher pontos mais coerentes e úteis aos propósitos de pesquisa subjacente a esta tese. Nesse sentido, elegemos três momentos que vemos como marcos na vida de Anísio: os anos 20, quando ele entra na vida pública e faz amizade com Lobato, com quem dialoga sobre a experiência nos Estados Unidos e a filosofia de Dewey; a década de 30, quando ele se une aos proponentes do manifesto de 1932 e estreita os laços de contato e de amizade com personagens do movimento de renovação educacional: os “pioneiros da educação nova”, com quem estabelece proximidade intelectual; os decênios de 50–60, as últimas décadas de vida pública, em que se destaca a parceria com Darcy Ribeiro. Delimitar esses “marcos” pressupôs excluir muitas outras circunstâncias passíveis de ser vistas como igualmente importantes, como sugere a leitura da correspondência aqui citada; e mesmo os “marcos” aqui considerados podem ser tratados segundo outros enfoques. Contudo, para os fins da pesquisa aqui descrita, os elementos delimitados mostraram ser suficientes para concretizar seus objetivos.



## 4.2 O intelectual da educação e o literato editor

Em 1927, Monteiro Lobato estava em Nova Iorque. Era adido comercial do Brasil. Também possuía a editora no Brasil. Talvez por recomendação prévia do ministro das Relações Exteriores, então Otávio Mangabeira, foi ele quem recebeu Anísio nos Estados Unidos. Assim, conheceram-se quando este fez sua primeira viagem a esse país a fim de estudar administração educacional. “Juntos visitaram as indústrias da Ford que impressionaram os dois estrangeiros em terras norte-americanas”.<sup>618</sup> A diferença etária de quase vinte anos não gerou conflito de visão de mundo nem impediu que a amizade florescesse e durasse até a morte de Lobato, em 1948 — convém lembrar. As afinidades entre eles foram importantes não só para a formação intelectual de Anísio, mas também para sua inserção em espaços sociais e políticos; em primeiro lugar, nos Estados Unidos, depois no Brasil, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, estados onde Lobato mantinha laços fortes com a elite cafeeira, política e intelectual.

Biógrafos de Anísio e Lobato<sup>619</sup> relatam que o encantamento foi recíproco. Segundo Viana e Fraiz, Anísio “[...] percebera a capacidade de ação de Lobato, a força criadora, o espírito empreendedor, especialmente a ironia que fluía de seus pensamentos. Lobato percebera em Anísio a intuição notável, e uma inteligência brilhante e original. A admiração de um pelo outro era incondicional e sem reservas”.<sup>620</sup> Em 1927 mesmo começam os contatos pessoais: Anísio frequentava a casa de Lobato às tardes de domingo.<sup>621</sup> Ali, conversavam sobre o Brasil, política, educação, literatura e a vida em terra estrangeira. A amizade se fortaleceu em 1928, quando Anísio voltou aos Estados Unidos para cursar o mestrado em artes na faculdade Teacher’s College, da Universidade de Colúmbia. Com a volta de ambos para o Brasil — Anísio em 1929, Lobato em 1931 —, os contatos continuam por meio de visitas eventuais e cartas, que compõem uma produção epistolar vasta.

---

<sup>618</sup> BITTENCOURT, Águeda Bernadete. Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. *Educ. Pesqui.* [online], v. 35, n. 1, p. 99–112, 2009, p. 108.

<sup>619</sup> Cf. LIMA, 1978; VIANA FILHO, 2008; NUNES, 2000b; MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; BRANDÃO, Zaia (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997; ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992; CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato: vida e obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956; DANTAS, Paulo. *Vozes do tempo de Lobato*. São Paulo: Traço, 1982; KOSHIANA, Alice. *Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor*. São Paulo: T. A. Queirós, 1982; LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1995; LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2004; VIANNA; FRAIZ, 1986.

<sup>620</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 8–9.

<sup>621</sup> Cf. cartas de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, de julho de 1929 e de 12 de abril de 1930 em VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 32–5; 51–3.

O nome de Lobato é significativo entre os amigos e intelectuais de Anísio em virtude do longo tempo em que se conheceram, pela relação de proximidade dos assuntos abordados com acontecimentos da vida educacional e política do país, pelo tratamento de questões intelectuais e pessoais, enfim, pelo relevo público do literato. Lobato foi o responsável pelo encontro de Anísio com Fernando de Azevedo.

Em 1929, atuando na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Azevedo foi procurado por Anísio, que portava uma carta de apresentação escrita por Lobato.<sup>622</sup> Essa revela o encantamento de Lobato por Anísio e pelo poder dos Estados Unidos. A profecia dele de que o encontro de Anísio e Azevedo produziria uma amizade profícua se concretizou. Em março de 1930, em missiva para Azevedo,<sup>623</sup> Anísio resumiria a convivência com Lobato nos Estados Unidos, destacando a amizade e o idealismo comum:

Fomos companheiros inseparáveis que buscavam entender e interpretar juntos o laborioso triunfo americano. Ele, mais voltado para as coisas econômicas; eu, para os afetos de educação — ambos, norteados por um sadio idealismo comum de humanidade melhor e mais feliz.

Entendemos que, no contexto da correspondência, ao escrever “irmandade”, Lobato quis se referir a um grupo específico de intelectuais que se propôs a conhecer o processo de civilização dos Estados Unidos. A palavra parece evocar a ideia de uma espécie de senha entre os intelectuais que lhes permitem se reconhecerem de imediato, como se lê neste fragmento:

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado pois êle é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ahi te dirá o que realmente significa êsse phenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos, o adoramos e torna-te amigo d'elle como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato.<sup>624</sup>

São numerosas as cartas entre Anísio e Lobato de 1928 a 1948. Mesmo de longe, este acompanhava a atuação daquele no cenário educacional. Lia e comentava seus livros e

---

<sup>622</sup> AZEVEDO, 1960, p. 69–92.

<sup>623</sup> VIDAL, 2000, p. 15–6.

<sup>624</sup> AZEVEDO, 1960, p. 69–92.

artigos. Comungava de suas ideias e sua filosofia da educação. Eram missivas informais, de tom pessoal. Assuntos familiares se misturam, sem preocupações formais, com apresentação de livros e amigos, elucubrações filosóficas e questões de política e educação. A despedida é afetuosa: “esse seu muito e grande amigo”, “do muito seu”, “todo seu e muito grato”.

A primeira carta de Lobato a Anísio é datada de 22 de junho de 1928.<sup>625</sup> Após ler um dos livros do baiano,<sup>626</sup> ele disse: “Poucas vezes na vida tenho encontrado inteligência lúcida como a sua e tão penetrante. Se no Brasil houvesse ressonância para as ideias esse livro calaria fundo e marcaria época”. Despede-se com novos elogios: “Creia que tem em mim um furioso entusiasta da sua maravilhosa inteligência a serviço da arte de bem ver e compreender”. Em julho de 1929,<sup>627</sup> ele lamentou a saudade, pois Anísio havia concluído o curso na Universidade de Colúmbia e voltado ao Brasil. Eis o tom: “[...] tua saída desfalcou a sério esta imensa cidade e a vítima maior do desfalque fui eu. Fiquei sem saber o que fazer dos meus domingos”. Também reagiu ao que disse Anísio sobre a amizade com Azevedo:

O que me dizes do Fernando é o que eu esperava. Fernando é em si uma obra d’arte da natureza e tudo quanto dele sai vem com esse caráter de obra d’arte que com tanta justeza lhe notaste na obra que empreendeu no Rio. Quanto mais fundo o conheceres mais me agradecerá o ter te revelado esse admirável irmão da grande irmandade. Prevejo que do encontro de ambos bons frutos há de surgir.

Quando se afastou da Diretoria de Instrução Pública da Bahia, Anísio relatou a Lobato, em carta de 8 de dezembro de 1929, o início de uma fase em sua vida após quase seis anos trabalhando com a educação baiana. “[...] já não sou diretor de Instrução; anda a política cogitando-me, tranquilize-se! Sem grandes probabilidades de fazer-me deputado; e de minha parte, ando com projetos de magistério, concursos, etc.”.<sup>628</sup> Cabe dizer que as missivas deixam entrever, de fato, a intenção de Deocleciano Teixeira de que ele — convém lembrar — abraçasse a política como carreira a fim de continuar o projeto político do pai no sertão baiano. A tentativa foi frustrada. Anísio optou pela educação.

Após retornar dos Estados Unidos em 1929, como se viu, Anísio não continuou na Instrução Pública da Bahia, então na gestão de Vital Soares. Foi lecionar filosofia na Escola Normal de Salvador. Mas não sem a crítica de Lobato. Em correspondência a Anísio de 12 de

---

<sup>625</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 31.

<sup>626</sup> O livro de Anísio a que Lobato se refere provavelmente é o “Relatório sobre Instrução Pública no estado da Bahia”, de 1928 — cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 31.

<sup>627</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p.32–5.

<sup>628</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 45–6.

abril de 1930,<sup>629</sup> ele disse: “Professor de filosofia da educação na Escola Normal... Que castigo! Pegar dum Anísio, pô-lo no ambiente da Columbia um ano e depois, professor de filosofia da educação na escola normalíssima da mulata velha...” Num tom irônico, Lobato parece indicar que a formação nos Estados Unidos merecia mais que a docência; ou seja, Anísio podia assumir tarefas mais complexas e com mais densidade intelectual do que *apenas* lecionar aulas numa escola Normal.

A Revolução de 1930 foi tema de missiva de Anísio a Lobato datada de 26 de novembro de 1930. Ele destacou a revolução: “Sua carta chegou-me aqui já em plena revolução. Não se admire, pois, que venha com atraso lhe responder. Faltava liberdade de espírito e ‘liberdade de escrita’ para escrever cartas”. Mais que isso, expressou suas impressões dos efeitos do levante nos estados:

Escrevo-lhe da Bahia, de onde, como você sabe, tenho um dos piores ângulos para ver o fenômeno brasileiro. A revolução aqui trouxe-nos o Seabra.<sup>630</sup> No Sul, talvez as cousas sejam outras. Em São Paulo, tenho visto os melhores nomes no governo. Gente inteligente e idealista. Possam eles fazer o reajustamento democrático e ganharem definitivamente o belo ímpeto de progresso que todos já estamos cansados de esperar.<sup>631</sup>

Após a revolução, o desejo de mudanças no país foi indicado no livro de Lobato *Ferro: a solução do problema siderúrgico do Brasil pelo processo Smith*.<sup>632</sup> Presenteado a Anísio para leitura e apreciação, a obra foi tema da carta do autor datada de 9 de agosto de 1931,<sup>633</sup> com um tom de previsão do progresso, à semelhança do que havia visto nos Estados Unidos, Anísio anotou: “Que impressão me deixou? A da capa, a palavra ferro, e mais, a coisa *ferro*, ficou-me a tinir no cérebro, enquanto por trás dela acordavam ao seu chamado viril as usinas, as fábricas, a

---

<sup>629</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 51–3.

<sup>630</sup> José Joaquim Seabra (1855–1942), jurista e político baiano, ocupou numerosos cargos na política nacional: foi deputado pela Bahia na Assembleia Nacional Constituinte de 1891; deputado federal nos períodos de 1891–3 e 1897–1902; ministro do Interior e Justiça (1902–6); deputado federal (1909–10); ministro da Viação (1910–2); presidente (governador) da Bahia (1912–5); deputado federal (1916–7); senador (1917–20); governador da Bahia (1920–4); deputado pela Bahia na Assembleia Nacional Constituinte de 1934 e deputado federal (1935–7). Foi um dos poucos parlamentares a participar do processo de promulgação das duas primeiras constituições republicanas (1891 e 1934). Governou a Bahia em duas ocasiões (de 1912 a 1916, de 1920 a 1924). Como, entre 1916 e 1920, foi governador Antonio Muniz Sodré de Aragão, seu aliado político, o período denominado de “seabrismo” na Bahia se estende, então, por doze anos, 1912–24. Seabra era do grupo político opositor à família de Deocleciano Teixeira e Francisco Marques de Góes Calmon, governador com quem — cabe lembrar — Anísio trabalhou no período 1924–7, como diretor de Instrução Pública. Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *José Joaquim Seabra*. Verbete biográfico.

<sup>631</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 56–7.

<sup>632</sup> LOBATO, Monteiro. *Ferro: a solução do problema siderúrgico do Brasil pelo processo Smith*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

<sup>633</sup> VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 63–4.

*mass-production*, a prosperidade...” Como se pode inferir dessa correspondência entre Anísio e Lobato, havia proximidade e respeito intelectual, além de admiração mútua, entre os dois.

Acontecimentos políticos e sociais relevantes eram sempre registrados nas cartas de amigos de Anísio. O *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, cujo texto havia sido encaminhado por Azevedo a Lobato, foi pauta da missiva de 1932 deste último a Anísio. Ele traz à cena o livro *Educação Progressiva, uma introdução à filosofia da educação* e, mais uma vez, salienta a importância de Anísio na proposta educacional presumida no manifesto: “Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. [...] Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país, falar de educação”.<sup>634</sup> Com deslumbramento Lobato faz referência implícita ao período de estudos de Anísio nos Estados Unidos e à inspiração filosófica de Dewey como credenciais que o habilitavam a discutir a educação no Brasil.<sup>635</sup> Convém dizer que o encantamento era compartilhado por Lobato, e o passar dos anos não arrefeceu o entusiasmo pela filosofia e pelo modelo de educação dos Estados Unidos.

O deslumbramento se estendeu, também, a Afrânio Coutinho, que havia voltado de lá em 1936. Anísio escreveu a Lobato:

De lá voltou agora o Afrânio. Mais um “confirmado na graça”. Voltou deslumbrado. [...] Dos que foram à América, na excursão do Touring, ainda não ouvi nenhum que não estivesse com o ardor a cem graus, à sombra. Porque, aquecidos vão longe. E se aquecem, quase sempre, porque os brasileiros que lá não foram — à América — é que julgam conhecê-la, de verdade.<sup>636</sup>

Essa passagem da missiva deixa entrever outra implicação direta do fascínio pelos Estados Unidos. Ela se mostra na locução “confirmado na graça”. Coutinho era outro que conheceu e viveu a realidade desse país e então se encantou.

Desde que conheceu Lobato, em 1927, Anísio participou de inúmeras conversas em que o petróleo brasileiro foi o centro da conversa. Lobato detalhava seus estudos e tentava convencer seu interlocutor de que, com o uso da tecnologia disponibilizada nos Estados Unidos, eram palpáveis as possibilidades de explorar e encontrar o “ouro negro” no Brasil. Assim, Anísio partilhou da luta de Lobato pelo petróleo nacional<sup>637</sup> e, atento às notícias em

---

<sup>634</sup> Cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 68.

<sup>635</sup> TEIXEIRA, Anísio S. *Educação progressiva — uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

<sup>636</sup> Cf. VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 72.

<sup>637</sup> A história de Lobato com o petróleo começou em 1927. Desde a temporada nos Estados Unidos, onde conheceu numerosas inovações tecnológicas e industriais, convenceu-se que o progresso de lá era resultado de

torno da questão, em carta datada de 8 de outubro de 1936, reporta-se ao livro de Lobato recém-publicado *O escândalo do petróleo*.<sup>638</sup>

Você deu uma voz ao petróleo. E uma voz é tudo que há de mais importante na terra. [...] O milagre do petróleo virá da sua voz. E o bruto sangue negro da terra podendo falar como pode hoje, acabará mesmo circulando nas artérias desse país sob a compulsão vigorosa dos pulmões de Lobato. Afinal valeu a pena a sua luta desesperada. Patriotismo no Brasil é coisa que raia pelo heroísmo.

Anísio se encontrava nessa época na Bahia. Mas mesmo de longe acompanhou o processo de fundação das companhias de Lobato para explorar petróleo. Não por acaso, ele sabia da omissão do governo Vargas. Na missiva de 1936 sobre *O escândalo do petróleo*, Anísio mostra que acreditava nos estudos e no projeto. Daí as palavras de encorajamento.

Com efeito, a produção intelectual editorial permeou o diálogo missivista entre Anísio e Lobato. Em carta ao literato, provavelmente, de 1936 e enviada da Bahia, Anísio fala da vida no sertão e das traduções realizadas nesse período de afastamento:

Meti-me em traduções. Mas, nem isso. O meu portuguezinho é uma gaiola de passarinho para o grande inglês livre e ágil dos meus autores. Terminei o [H. G.] Wells — o [The] *Outline* [of history] — e a impressão que tive, ao terminar, foi a de ter roubado o leitor. Aquele livro iria ser traduzido por

---

políticas de desenvolvimento que privilegiavam os investimentos em petróleo, ferro e transportes. Logo, o Brasil deveria copiar o modelo. Quando retornou, em 1931, passou a defender que o governo investisse em petróleo, ferro e estradas como base do desenvolvimento nacional. Ele chegou até a criar, em 1935, as empresas privadas Companhia Petróleo Nacional, Companhia Petrolífera Brasileira, Companhia de Petróleo Cruzeiro do Sul e Companhia Mato-grossense de Petróleo. Não havia exploração de petróleo nem de gás, e o governo Vargas considerava improvável a existência de petróleo em solo brasileiro, também não tinha condições de explorar por ausência de tecnologia e capital para o empreendimento. As empresas de Lobato contavam com técnicos dos Estados Unidos experientes na exploração de petróleo, porém não contavam com o apoio do governo varguista. Ele chegou a escrever ao presidente Vargas reclamando das dificuldades impostas pelos órgãos do governo, em especial o Ministério da Agricultura, para a realização das pesquisas. Diante da omissão de Vargas ante a reclamação, Lobato publicou, em 1935, o livro *A luta pelo Petróleo*, escrito pelo alemão Essad Bey, traduzido pelo engenheiro suíço de petróleo Werner Franke e prefaciado por Lobato. O texto denunciou o serviço geológico nacional dizendo que se aliava a empresas estrangeiras no Brasil e acusou o governo Vargas de não investir na produção de petróleo. Em 1936, em represália, uma das sondas sofre interdição federal; mas ele insistiu e encontrou gás natural em Alagoas. Também publicou *O escândalo do petróleo*, onde denuncia o Departamento Nacional de Produção Mineral no que se refere a esquemas de corrupção envolvendo empresas estrangeiras. Em 1937, o livro foi censurado. Em resposta, o autor publicou outro livro sobre o petróleo, dessa vez uma obra para crianças intitulada *O poço do visconde — uma aula de geologia para crianças*. Em 1938, o governo constatou a existência de petróleo na Bahia. Em 1939, Vargas criou o Conselho Nacional do Petróleo, que se constituiu na primeira iniciativa federal de regulação da exploração petrolífera. Em 1941, a situação política se agravou, e Lobato chegou a ser preso por três meses, após enviar outra carta a Vargas com crítica severa ao governo. Em 1948, após investir e perder nos negócios relativos ao petróleo todo o dinheiro arrecadado com a editora, Lobato morreu. Tinha 66 anos de idade. Cf. BEY, Essad. *A luta pelo petróleo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935; LOBATO, Monteiro. *O escândalo do petróleo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936; LOBATO, Monteiro. *O poço do Visconde — uma aula de geologia para crianças*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

<sup>638</sup> LOBATO, 1936.

você. Não calcula o arrependimento de não o ter deixado em suas mãos!... Às vezes, sonho que você o poderia corrigir. Mas corrigir é pior que traduzir... e o livro é uma tal visão global do mundo, uma tão estimulante apresentação do drama humano, que só você, entre nós, a deveria reapresentar, em português, aos nossos brasileiros. Não, traduzir é tão arte quanto escrever, e só escritores o devem fazer. E eu, positivamente, não sou escritor... Já não animarei tanto o nosso Otales a me entregar obras desse feitio. Vou resumir-me a traduções em que o lado técnico prepondere e, assim, eu me sinta justificado.<sup>639</sup>

No período de seu primeiro afastamento em 1935 e sua vida no sertão baiano, Anísio parece ter se correspondido pouco. Localizamos um número inferior de cartas em relação a outros períodos. Basicamente, escreveu para familiares e amigos mais próximos, dentre os quais Lobato. Das correspondências analisadas na pesquisa, o número maior se concentra nos períodos 1924–35 e após 1945, em especial 1946–64. cremos que a razão tenha sido o cenário político nacional, sobretudo a censura e o policiamento político-intelectual no Estado Novo (1937–45) e um pouco antes do golpe civil-militar de 1964. Em resposta a Lobato datada, possivelmente, de 1936, Anísio confessa a dificuldade de se adaptar ao novo estilo de vida que enfrenta no sertão:

Lobato, no fundo deste sertão, o silêncio e o deserto nos tornam humildes e pequenos. Ainda, hoje, neste domingo — estou só, absolutamente só, há quatro semanas, em uma deserta fazenda — eu andei por veredas sem fim a não ouvir outro ruído senão os de pássaros, o que não é um ruído... E á medida que me afundava em contemplações, sem princípio nem fim, que esses silêncios e essas extensões nos diluem o espírito até ás raías de um estado quase gasoso, fui-me dirigindo para casa e direto sobre a sua carta, que reli pela centésima vez...<sup>640</sup>

Em 1945, Anísio se encontrava na Bahia, afastado do setor educacional e às voltas com as atividades de empresário e exploração de manganês; e Lobato estava morando em São Paulo capital. Em carta a ele datada de 6 de junho de 1945, o baiano disse: “Se algum convite já me pôs água na boca, este foi o seu... [visitar São Paulo]. E olha que já não tenho apetite para coisa alguma! A sua carta, Lobato, ficará aqui a me espetar as saudades. Racionalmente, não posso sair agora da Bahia”.<sup>641</sup> Antes de se despedir, ele comentou a Segunda Guerra Mundial, que, então, caminhava para o fim:

---

<sup>639</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. S. l. [1936].

<sup>640</sup> TEIXEIRA, s. l. [1936].

<sup>641</sup> TEIXEIRA, jun. 1945.

Este o meu medo, Lobato, medo tão grande que me anda tirando o gosto de viver. Todas as vitórias militares da terra só valem, só valeriam se fosse para que a paz vivesse. Todos nós que vimos e sentimos a catástrofe chegar, imaginamos que os homens aprenderiam afinal ao tremendo preço dessa catástrofe a “enxergar”. E enxergando, evitassem mais singelamente e mais humanamente o perigo de nova catástrofe. Pois não é que continuam tão cegos, tão estúpidos, tão estouvados quanto antes! Estará você vendo melhor as coisas? Precisava muitíssimo de ir a São Paulo para conversar, para examinar com você tudo isto. Não será já o começo de uma racionalização para poder viajar? [...] creia-me seu muito saudoso, Anísio.<sup>642</sup>

O desabafo de Anísio denota sua preocupação com a natureza humana e os rumos da guerra. Afinal, para ele, a guerra só se justificava se fosse para manter a paz. A humanidade já tinha vivido os horrores da Primeira Guerra Mundial (1914–8), mas não aprendeu a lição.

A resposta de Lobato a Anísio, datada de 20 de junho de 1945, mostra a solidez da amizade:

Sempre que me sento à máquina para “liquidar” a correspondência, penso em escrever a você — e não escrevo. Não escrevo porque há tanto a dizer que o veículo carta é raso demais — é gôndola, e o assunto é tanto que pede todo um navio-tanque de carregar petróleo. [...] E que bom se você viesse agora que acabou a guerra, que a nossa ditadura teve de levar a breca e há um milhão de assuntos novos na berlinda... [...] O buraco que você deixou em São Paulo parece buraco de estrada de rodagem da China — aqueles que ficam abertos a vida inteira. Todos dizem isso. Você é um fazedor de buracos impreenchíveis. Ninguém te substitui, Anísio. Não há no mundo uma personalidade e uma mentalidade mais viva, penetrante e iluminadora que a sua. A vida sem o Anísio é uma porcaria — saiba disso.<sup>643</sup>

Convém lembrar que o cardeal dom Augusto Álvaro, arcebispo-primaz da Bahia e amigo de Anísio, não via com bons olhos a amizade de seu “pupilo” com Lobato. Para ele, a amizade entre o “quase jesuíta” e o “profano” beirava à idolatria. A reprimenda a Anísio veio em forma de carta, datada de 23 de julho de 1957, quando dom Augusto se solidariza com Anísio face às perseguições da Igreja Católica, mas aproveita a oportunidade e alerta que “Há, porém, meu caro Anísio, erros profundos em seu iluminado espírito!!![...] Sua apaixonada “idolatria” pela ciência e pelas belas letras, levou-o a prestar culto indevido ao Monteiro Lobato,

---

<sup>642</sup> Em maio de 1945, em Berlim, o exército alemão se rendeu às tropas russas. Por isso, Anísio e Lobato, na carta de junho de 1945, referem-se ao fim da guerra. Como se sabe, em agosto, o lançamento de bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki pôs fim de vez — os japoneses se renderam em setembro de 1945. Cf. CHURCHILL, Winston S. *Memórias da Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

<sup>643</sup> LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 20 de maio de 1945. Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986, p. 96.

cuja doutrina é atrevidamente demolidora da fé católica”.<sup>644</sup> Mesmo com a advertência a missiva termina em tom cordial: “mas não quero tratar disso. Quero apenas levar-lhe minha solidariedade... Sempre seu Augusto Cardeal da Silva”.

A amizade com dom Augusto remontava a 1925, quando Anísio, então à frente da Instrução Pública da Bahia, foi à Europa em companhia dele. Aterrissaram em Roma, para comemorar o Ano Santo de 1925, quando Anísio foi apresentado a Pio XI pelo arcebispo. Da Itália seguiram para França e Bélgica a fim de conhecer mais de perto os sistemas educacionais.<sup>645</sup> A amizade entre ambos durou até a morte de dom Augusto, em 1968.

### 4.3 Sociabilidade na ABE: intelectuais e signatários do manifesto de 1932

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e sua projeção como centro de debates e sugestões de políticas educacionais nos anos 20 e 30, o movimento e a realização das conferências nacionais de Educação,<sup>646</sup> as reformas educacionais dos estados, as discussões para realização e o próprio manifesto de 1932, tudo criou redes de relações sociais ligando professores, intelectuais, políticos, jornalistas, literatos e filósofos. Caracterizaram espaços de sociabilidade, pois sua organização era formal e supunha o objetivo de elaborar projetos comuns. Entre Anísio, intelectuais signatários e pessoas de instituições variadas em torno do manifesto — ABE, secretarias de Educação, associações de professores, jornais, revistas etc. —, estabeleceu-se uma proximidade nas ideias preconizadas no manifesto, na elaboração e divulgação mesma do texto e na implementação da proposta dos “pioneiros”.

Os signatários estavam inseridos em uma rede de escrita epistolar que ultrapassa o arquivo de Anísio. Além do interesse que as cartas despertam como conversas entre Anísio e os signatários, constituem testemunhos de atitudes e pensamentos de uma geração de intelectuais e reformadores educacionais. As missivas trocadas entre os “pioneiros” revelam que, apesar das divergências filosóficas e políticas entre eles, concordavam com a necessidade de novos métodos e novos fins para a educação no Brasil. A correspondência revela ainda um sentimento de solidariedade mútua; sentimento que, em momentos críticos — quando muitos sofreram resistências e agressões —, era capaz de mantê-los unidos na

---

<sup>644</sup> SILVA, 23 jul. 1957.

<sup>645</sup> Cf. BITTENCOURT, 2009.

<sup>646</sup> Foram realizadas onze conferências nacionais de Educação de 1927 a 1954. Cf. <[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf)>. Acesso em: 27 de fev. 2017.

luta por um país diferente e uma “mentalidade nova” no tocante à política, educação e cultura.<sup>647</sup>

Buscamos conhecer parte dessa escrita epistolar para adentrar a rede de sociabilidade de Anísio com os intelectuais da ABE no contexto específico do manifesto de 1932. As cartas permitem derivar traços comuns no diálogo entre eles: a luta pela educação, a resistência de setores do governo Vargas, em especial o MEC, o enfrentamento da Igreja Católica aos princípios do manifesto e o aspecto afetivo entre os missivistas. Essa compreensão se ancora nos estudos de Gomes quando afirma que as abordagens das sociabilidades procuram “[...] captar a ambiência sócio-política-cultural da cidade, para então mapear a dinâmica de articulação de seus vários grupos intelectuais reunidos em lugares de sociabilidade por ele legitimados, para o debate e a propagação de ideias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade”.<sup>648</sup> Com o manifesto, Anísio e os signatários buscavam uma forma expressa de intervenção no cenário educacional, ou seja, a criação de um modelo educacional nacional amparado nos princípios de renovação preconizados pelo movimento da escola nova.

A seleção das cartas se guiou pelo critério dos contextos históricos. Assim, neste momento referimo-nos à correspondência mantida entre Anísio e alguns signatários do manifesto a fim de entender em quais bases se estabeleciam as sociabilidades intelectuais dele em torno dos princípios propostos pelo manifesto. Acreditamos que a correspondência mantida com outros intelectuais de seu tempo desenha, mesmo que de modo impreciso, a atuação política de Anísio no contexto sociopolítico do decênio de 30. Dito de outro modo, nas redes de sociabilidade com os “pioneiros”, elegemos e comentamos missivas trocadas com Fernando de Azevedo, Hermes Lima e Lourenço Filho.

Com efeito, segundo Vidal, foram dezenas as cartas<sup>649</sup> trocadas por Anísio e Azevedo. Por “[...] mais de 40 anos, as 125 cartas revelam fases de uma amizade construída a partir da atuação pública dos educadores, que se foi entrelaçando aos afetos da vida privada e íntima” — diz a autora.<sup>650</sup> O manifesto foi uma bandeira comum entre os dois amigos. Em correspondência de 14 de março de 1932, Azevedo ressalta a Anísio a necessidade de divulgar

<sup>647</sup> Cf. SIMONINI, L. A. *Trama da escrita: os bastidores do Manifesto dos pioneiros da educação nova* na correspondência dos signatários para Anísio Teixeira. 2004. Monografia (graduação em História) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

<sup>648</sup> GOMES, 1999, p. 10.

<sup>649</sup> As cartas encontram-se no arquivo pessoal de Fernando de Azevedo, foi doado ao Instituto de Estudos Brasileiros da universidade de São Paulo (IEB-USP) e no arquivo pessoal de Anísio Teixeira, sob guarda do Centro de Pesquisa e de Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

<sup>650</sup> VIDAL, 2000, p. 9.

o manifesto em jornais de grande circulação. Ele se referiu a Carneiro Leão e a Nóbrega da Cunha, a Afrânio Peixoto e a Frota Pessoa, também signatários.<sup>651</sup>

Estive, inutilmente, à espera do seu telephonema. O Nobrega também ficara de ligar o telephone, para casa, hoje à noite. Também elle faltou. Insisto sobre as assignaturas do Afrânio e do Carneiro Leão. Informe-me com urgencia sobre se elles nos deram a sua solidariedade, para eu mandar incluir, com tempo, os seus nomes entre os que assignaram o nosso manifesto. Escrevo ao Frota [Pessoa], hoje. É preciso que o nosso manifesto tenha a maior repercursão possível.<sup>652</sup>

Convém lembrar que Carneiro Leão foi o responsável pela reforma do ensino do Distrito Federal (1922–6), e depois coordenou a reforma do ensino em Pernambuco (1928). Afrânio Peixoto havia dirigido a ABE em 1931. De fato Azevedo insistiu na assinatura de Carneiro Leão, porém o nome dele não apareceu como signatário; logo, ele não assinou o documento. A não assinatura de um intelectual integrante do grupo “pioneiros” da ABE era tão relevante quanto a assinatura, dada a representatividade de alguns. Além de Carneiro Leão, Vidal cita a ausência de Everardo Backheuser, colaborador de Azevedo na difusão da escola nova na reforma de 1927 e líder da cruzada pedagógica pela escola nova. Como esclarece Vidal, havia “fissuras” em razão de “disputas políticas” entre os signatários, a exemplo de Azevedo e Carneiro Leão, e disputas ideológicas, como o caso do educador católico Backheuser.<sup>653</sup> Endossamos, assim, nossa afirmação de que o manifesto de 1932 não representou unanimidade entre intelectuais do grupo de “pioneiros”, dadas as disputas políticas e ideológicas entre membros da associação.

Diferentemente, Anísio e Azevedo primavam pelo companheirismo intelectual em momentos de crise, como deixam entrever algumas cartas que trocaram. Na de 19 de março de 1933, Azevedo prestou solidariedade ao amigo:

Tenho-o acompanhado muito de perto nesses ultimos vinte dias de grandes trabalhos, agravados de contrariedades e aborrecimentos em consequencia da campanha que vem sofrendo [...] trouxe o espirito ainda mais carregado das apprehensões, com que sentia avisinhar-se e definir-se a campanha que já se vinha esboçando contra a sua administração<sup>654</sup>.

<sup>651</sup> O manifesto foi assinado por 23 e apenas três signatárias: a poetisa Cecília Meireles, a professora Armanda Álvaro Alberto e a psicóloga e professora Noemy Silveira. Os demais 23 eram a maioria professores. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932 encontra-se disponibilizado na íntegra na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

<sup>652</sup> AZEVEDO, 14 mar. 1932.

<sup>653</sup> VIDAL, 2013, p. 580.

<sup>654</sup> AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 19 de março 1933.

O companheirismo intelectual, porém, não estava imune a divergências de pontos de vista, como se lê no que disse Azevedo:

Quanto à crítica que V. fez à reforma do ensino normal, em S. Paulo, o Venâncio já lhe deve ter falado. Dei-lhe a ler a sua carta e, depois, conversamos sobre os principais tópicos de sua crítica, que me pareceu justa em um ponto, e pouco segura, em dois outros. Voltaremos ao assunto quando nos encontrarmos. É certo que já começamos a fazer obra comum e de unificação dos diversos sistemas escolares brasileiros. Não é esta uma obra nacional, de espírito nacional, no mais alto sentido da palavra?

Eram duas mentes avançadas, mas não de todo afins. Afinal, eram pessoas de extração social distinta. Viviam em realidades diversas. Parece correto acreditar que Anísio, naturalmente, não foi brilhante e preciso em tudo que disse. Além disso, como autor da reforma, Azevedo conhecia bem sua obra. As palavras de afeto na despedida nessa reforçam os vínculos de “toda a amizade”, alimentada por uma comunicação marcada pelo tom de apoio e alento, pois muitas missivas eram desabafos. Como se lê em Vidal, em 31 de março de 1933, Anísio escreveu uma carta de desabafo a Azevedo em razão da resistência à sua atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disse ele:

A sua carta há de me ficar como um documento incomparável dessa solidariedade profunda de ideias e de sentimentos que nos une nessa campanha comum pela educação nacional. [...] Creia — e o digo na intimidade desta carta — a sua carta foi até agora o maior conforto e o maior estímulo que recebi, para continuar... Porque a luta não esmoreceu. Mudou somente de setor.<sup>655</sup>

Em outra, de 26 de agosto de 1933, Azevedo reitera a Anísio esse envolvimento quase missionário com a causa da educação nacional. Afinal, posicionam-se como soldados em luta. Também salienta a consciência de que os “pioneiros” não eram unânimes entre intelectuais e educadores dos anos 30 e, não menos importante, o nível de afetividade entre ambos, que beira à confiança, como sugestiona a partilha de desabafos.

Você já compreendeu que me refiro à área educacional em que estamos empenhados, e pela qual eu estaria disposto a sacrificar minha própria vida. Sinto-me doente e fatigado, mas não hesitaria um instante em sacrificar todas as energias que ainda me restam, na reconstrução do pensamento

---

<sup>655</sup> VIDAL, 2000, p. 16.

educacional brasileiro. Não conseguimos ainda uma victoria sem esforço hercúleo e senão através de dificuldades imensas, num meio em que, compreendidos por poucos, somos furiosamente negados por uma grande parte de professores, cuja ignorância tem sido vilmente explorada pela má fé de alguns aventureiros e pela obstinação de outros. Escrevo-lhe agora, de irmão para irmão, como um combatente que aproveita-se um momento de repouso, na sua trincheira, para se desabafar com um companheiro de luctas, certo de que os revezes transitórios que sofremos ou possamos ainda sofrer nos trarão o sucesso e as conquistas definitivas.<sup>656</sup>

Muitas missivas se referem a suas respectivas atuações em cargos assumidos, são comentários sobre política e sobre discussões acerca da educação, a exemplo da carta de Anísio datada de 26 de abril de 1933:

Acabo de ler o Código de Educação, que a sua administração de três meses acaba de organizar para o Estado de São Paulo. [...] parabéns a S. Paulo e à educação nacional, por essa obra magnífica de consolidação, articulação e sistematização geral do complexo e vasto aparelho educacional, cuja reorganização profunda lhe está cabendo fazer. Esse código representa um esforço tão singular na legislação fracionária e anárquica a respeito da educação e ensino, em nosso país, que só ele tornará inesquecível a sua passagem pelo cargo de Diretor de S. Paulo.<sup>657</sup>

Essa diversidade de assuntos, tons e fins que permeia a correspondência entre Anísio e Azevedo situam este último em posição privilegiada dentre os intelectuais, amigos e interlocutores do baiano. Provam isso o volume de cartas — quase 125 mensagens, como disse Vidal<sup>658</sup> — e o período de correspondência — a primeira data de 1929; a última, ao menos de que temos conhecimento, de fevereiro de 1971, pouco antes da morte de Anísio, em março.

Com o baiano Hermes Lima, a amizade fora iniciada no tempo da escola. Anísio tinha 16 anos de idade e Lima, 13;<sup>659</sup> ambos eram do sertão e se encontraram no internato do Colégio São Luís, em Salvador. Conterrâneos e amigos, traçaram caminhos semelhantes: a formação em Direito, a docência secundária e universitária, a produção escrita e a tradução de livros, os cargos públicos de relevância, a crença e luta em prol de um projeto de educação com ênfase no ensino público, laico e democrático. Foram signatários dos manifestos de 1932

---

<sup>656</sup> AZEVEDO, Fernando. Carta a Anísio Teixeira. 26 de agosto de 1933. Cf. também carta de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira, datada de 31 de outubro de 1932, Disponível no PROEDES/FE/UFRJ. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR, 00.1/02.

<sup>657</sup> VIDAL, 2000, p. 17.

<sup>658</sup> Cf. VIDAL, 2000.

<sup>659</sup> LIMA, Hermes. *Travessia*: memórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

e 1959. Foram perseguidos políticos em períodos de ditadura — Lima ficou preso 13 meses após a demissão da diretoria da Faculdade de Direito da UDF, em 1935.<sup>660</sup>

Lima relata como conheceu Anísio:

Nesse ano de 1916, chegara do sertão uma turma de oito ou dez rapazes, alguns deles já com dois ou três anos no Colégio São Luís, fundado pelos padres em Caetité, espécie de corte sertaneja, onde a presença da missão protestante desafiava a fé católica. Do grupo destacam-se os Teixeira: Anísio, Jayme e Nelson, todos ótimos estudantes. Mas a auréola de Anísio era já excepcional.<sup>661</sup>

Além disso, Lima afirma ter sugerido o nome de Anísio ao governador da Bahia Góes Calmon, em 1924, para a inspetoria de Instrução Pública. Disse ele: “[...] preocupava-o muito [o governador] o problema da instrução e na procura de alguém para chefiar o respectivo Departamento, lembrei-lhe o nome de Anísio. Êle ouviu, fez perguntas, ponderou e expediu o convite”.<sup>662</sup> Após ser diplomado em Direito, em 1924, Lima se elegeu deputado estadual, de modo que estava próximo ao governador. Mas cremos que essa afirmativa não contraria nossa afirmação de que tal convite derivou da indicação política de Deocleciano Teixeira, em retribuição à ajuda política para eleger Góes Calmon. Entendemos que, de preferência, houve “pagamento da dívida política” ao pai de Anísio e a indicação de Lima.

Com efeito, Lima teve projeção nacional no campo político, jurídico e intelectual. Em diversas ocasiões, ajudou a divulgar ideias e propostas de Anísio. Em 1926, em São Paulo, escreveu para o jornal *Correio Paulistano*, onde conheceria figuras exponenciais do movimento modernista: Menotti del Picchia, Oswald de Andrade, Cândido Mota Filho, Cassiano Ricardo e Plínio Salgado.<sup>663</sup> No Distrito Federal, destacou-se na docência na área jurídica e no jornalismo — escrevia para *Matutino Carioca*, *A Manhã*, *Correio da Manhã* e revista *Vamos Ler*. Em 1935, como se sabe, Anísio ocupava a Secretaria de Educação do Distrito Federal e convidou Lima para dirigir a Faculdade de Direito da UDF. Mas, com a onda repressora de então, ele permaneceu na direção por pouco tempo, assim como Anísio e seus colaboradores que se afastaram da universidade.

Assim como no caso de Anísio, as redes de sociabilidades com intelectuais e políticos foram importantes para a permanência de Lima em postos de destaque, em especial nos anos

---

<sup>660</sup> Sobre a biografia de Hermes Lima, cf.

<[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes\\_lima](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes_lima)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

<sup>661</sup> LIMA, 1974, p. 14.

<sup>662</sup> LIMA, Hermes. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 132.

<sup>663</sup> LIMA, 1974, p. 49.

50 e 60, no âmbito do serviço público federal,<sup>664</sup> no governo de Cândido Mota Filho, que exercia o cargo de ministro da Educação no período de 1954–5.

Na correspondência entre Anísio e Lima no período 1926–69,<sup>665</sup> destacam-se referências à Revolução de 1930, ao manifesto de 1932, ao o contexto sociopolítico do Brasil pós-45 e pós-64, dentre outros assuntos. Quando da publicação do livro de *Educação progressista*,<sup>666</sup> em 1933, pela Companhia Editora Nacional, Lima comentou a obra em artigo publicado na *Folha da Manhã* e na *Folha da Noite*. Também escreveu a Anísio em 23 de setembro de 1933, relatando que “Cada vez mais compreendo o que significa renovar a escola e para isso de uma segunda e muito atenta leitura de sua ‘Educação Progressiva’ tirei os mais preciosos elementos. Na verdade, seu livro é luminoso e denso de observações que esclarecem e precisam, de modo singular, o assunto”.<sup>667</sup> Lima diria depois que Anísio era,

Na verdade, um ser humano excepcional. Naquela tarde triste em que o enterramos vínhamos saindo do cemitério, num grupo de antigos companheiros, alguns deles do tempo do “Antônio Vieira” — José Faria Goes, Joaquim Faria Góes, José Joaquim Moreira Rabelo — quando Péricles Madureira de Pinho cortou o silêncio: Agora, temos de aprender a viver sem Anísio.<sup>668</sup>

Em especial nos anos 20 e 30, outro intelectual importante na rede de sociabilidade de Anísio foi Lourenço Filho. A amizade e os contatos precedem o manifesto de 1932. A interlocução entre eles começou durante a estada de Anísio na Universidade de Colúmbia. Em 1º de novembro de 1929, Lourenço Filho escreveu a Anísio uma carta de pauta longa indicando a ideia de criação de um instituto de educação no Rio de Janeiro e seu interesse no aprendizado e na experiência de Anísio nos Estados Unidos. Disse ele: “As informações da Columbia muito me interessam. Tanto mais que estou com um plano de trabalho, para o ano próximo, que envolve a criação de um ‘instituto de educação’ — uma coisa que seja um

---

<sup>664</sup> Lima foi diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil entre 1957 a 1959, chefe do Gabinete Civil de João Goulart, primeiro-ministro em 1962, acumulando o cargo de ministro das Relações Exteriores. Com o retorno do presidencialismo, permaneceu no cargo de ministro das Relações Exteriores até junho de 1963, quando se tornou ministro do Supremo Tribunal Federal, onde permaneceu até janeiro de 1969. Em dezembro de 1968, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Cf. FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Hermes Lima. Cf. DICIONÁRIO Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001.

<sup>665</sup> Ver cartas Hermes Lima a Anísio Teixeira, período de 10 de janeiro de 1926 a 20 de outubro de 1969, localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc, 1926.01.10; ver cartas de Anísio a Hermes Lima, localização dos documentos: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Hermes Lima, HL c 1937.08.12; HL c 1941.01.11; HL c 1947.10.20.

<sup>666</sup> TEIXEIRA, 1934.

<sup>667</sup> LIMA, Hermes. Cartas a Anísio Teixeira. 10 de janeiro de 1926 a 20 de outubro de 1969.

<sup>668</sup> LIMA, 1978, p. 212.

desenvolvimento de meus cursos na escola normal, para professores já formados”. Lourenço Filho insistiu na ideia do instituto: “Creio já vencida, em parte, a fase de propaganda das novas ideias e agora pretendo dar corpo a certos trabalhos de realização de pedagogia experimental. A luta não será pequena, mas o prazer está justamente no ardor que ela exige”.

A filosofia de Kilpatrick e Dewey também foi pauta dessa missiva, como se lê nesta passagem: “[...] consegui o livro de Kilpatrick ‘Education for a changing civilisation’, e estou maravilhado, sobretudo com o seu poder de síntese. [...] Muito me alegrou a nova de que você dará logo as traduções de Dewey”. Também se destacou a crise econômica brasileira, com ênfase no café em 1929:

Sabe você pelas notícias de jornais, ao menos, que atravessamos dias amargos, aqui em S. Paulo. Creio que tivemos ocasião de conversar sobre a política econômica do Instituto do Café, evidentemente errônea, e que nos deveria conduzir fatalmente à crise em que nos vemos. A situação é alarmante. Contra todas as leis econômicas, o Instituto, (isto é, o governo) fez a política de retenção do produto e elevação fictícia do preço. [...] Agora é o *crack*! [...] Não exagero: transmito os fatos. Você verá dentro de um mês as conseqüências. Tudo por quê? Porque os homens públicos não acreditam na ciência. O plano do Instituto não foi a concepção de grupos de técnicos, de sabedores do assunto. Foi obra de políticos, no mau sentido do termo. Assim, em tudo mais. Em economia, como em produção, em higiene, como em ensino. Costuma-se dizer que a República produziu o abaixamento do caráter, etc. e tal. Creio que o abaixamento foi especialmente de nível de cultura. Dado o seu tempo, o Império ainda apresentava cabeças suficientemente informadas. E o que temos é o governo dos não preparados... Melhor ainda, espíritos sem esta base mental de experimentalismo, que vai dominando o mundo.<sup>669</sup>

Lourenço Filho finalizou a carta com um convite: que Anísio fosse o Rio de Janeiro, então Distrito Federal: “Venha para o sul e a transformação se dará. Se o tal instituto, de que lhe falo atrás, caminhar suficientemente, você terá que vir fazer uns cursos por aqui, onde quer que você esteja. Vá amadurecendo esse compromisso desde já”.<sup>670</sup>

Destacam-se outras correspondências de 1935, quando ocupavam os cargos de diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro — Lourenço Filho — e secretário de Educação do Distrito Federal — Anísio. Confirma isso o timbre das instituições nas folhas de papel usadas para escrever as cartas. Segundo Warde, durante os três primeiros meses de 1935, em viagem pelos Estados Unidos, Lourenço Filho escreveu duas cartas a Anísio: uma missiva de 30 de

<sup>669</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 1º de novembro de 1929. Ele felicita Anísio por desistir de disputa a cargo político na Bahia e incentiva-o a fazer concurso para a Escola Normal de Salvador. Faz comentários sobre a conjuntura política e econômica do Brasil e o andamento dos trabalhos no Instituto de Educação do Distrito Federal.

<sup>670</sup> LOURENÇO FILHO, 1º nov. 1929.

janeiro, outra de 18 de fevereiro.<sup>671</sup> Localizamos correspondência numerosa entre os dois<sup>672</sup> nos anos 30. Tratam de temáticas variadas; mas se destacam a repercussão do manifesto de 1932 e o livro *Introdução à escola nova*, de Lourenço Filho. A carta de 28 de fevereiro de 1935<sup>673</sup> expressa solidariedade a Anísio, após a exoneração da Secretaria de Educação do Distrito Federal; a de junho de 1959<sup>674</sup> se refere ao manifesto de 1959, assinalada em capítulo anterior.

Ainda convém citar a missiva do, também, signatário do manifesto de 1932 Raul Gomes<sup>675</sup> a Anísio. Ele o cumprimentou pelo desempenho na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal: “[...] já de público e por outros meios manifestei a minha alegria pela sua administração que será como vai sendo frutuosa”.<sup>676</sup>

Como se infere, Anísio tinha vários amigos e admiradores no grupo dos “pioneiros”. E, diferentemente, do que se poderia pensar, a rede de contatos dele com eles se estabeleceu não só mediante a correspondência e seus citados interlocutores. Antes, a rede se estruturou em encontros, seminários, reuniões e debates, no compartilhamento de projetos e estudos. Convém dizer que era uma rede de sociabilidade marcada pelo consenso intelectual, pela convergência de ideias e de ações, pelos interesses etc. Mas cabe frisar que o interior do grupo dos “pioneiros” guardava tensões e divergências do pensamento entre Anísio e outros signatários. Havia divergência administrativa com José Getúlio Frota Pessoa<sup>677</sup> quanto aos

<sup>671</sup> WARDE, 2003.

<sup>672</sup> Correspondência entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira, destacando-se os documentos 1 e 2 em que Anísio pede opinião sobre uma escola em São Paulo e dá impressões gerais da repercussão do movimento de 30 sobre a educação; o documento 3 enviando a crítica que Anísio fez para o jornal *A Tarde* sobre o livro de Lourenço Filho *Introdução a escola nova*; o documento 4 designando Lourenço Filho para constituir a comissão que representará o Distrito Federal na V Conferência Nacional de Educação; o documento 5, apresentando Lourenço Filho aos Estados Unidos; e o documento 6 em que Anísio dá as suas impressões sobre a educação nos Estados Unidos. Rio de Janeiro. Localização do documento: LF c 1930/1931.05.15 .

<sup>673</sup> Carta de Lourenço Filho a Anísio Teixeira, datada de 28 de fevereiro de 1935, disponível no Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, localização do documento: ATc 1929.11.01.

<sup>674</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. Carta a Anísio Teixeira. 28 de junho de 1959.

<sup>675</sup> O paranaense Raul Rodrigues Gomes nasceu em 1889, em Piraquara, e morreu em 1975, em Curitiba. Formou-se na Escola Normal e se diplomou em Direito. Na Universidade Federal do Paraná, habilitou-se à cadeira de Economia Política. Atuou como professor primário, secundário e superior, concomitantemente ao exercício de reflexão por meio da imprensa periódica, com destaque para a revista *A Escola*, desde a primeira década do século XX. Sua preocupação era com assuntos relativos à organização administrativa e didática, bem como implementações de mudanças que levassem a efetivação da escola pública às classes populares. Cf. OSINSKI, Dulce R. B.; BRANDALISE, A. C. Imprensa periódica: “Malhadas e remalhadas” de Raul Gomes em favor da educação e da cultura (1910–1970). In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STREISKYSTRANG, Bernadete de Lourdes; OSINSKI, Dulce R. B. (Org.). *História intelectual e educação trajetórias* — impressos e eventos. Jundiaí: Paço, 2015, p. 187–212.

<sup>676</sup> GOMES, Raul. Carta a Anísio. 3 de maio de 1932.

<sup>677</sup> O educador cearense José Getúlio Frota Pessoa (1875–1951) foi secretário de Instrução Pública do Distrito Federal em 1924 e o único intelectual do Ceará a assinar o manifesto de 1932. Cf. MAIA, Gabrielle Bessa Pereira. Conhecer o homem, compreender seu tempo: sobre a importância de José Getúlio da Frota Pessoa e o

trabalhos na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. O clima tenso exigiu a intermediação pacificadora e aglutinadora de Azevedo em relação ao grupo. Cartas enviadas a ambos trataram de apaziguar os ânimos.

Para Anísio, Azevedo escreveu em 25 de janeiro de 1932:

Pela inteligência, pela lealdade e pela capacidade de trabalho e dedicação são dignos um do outro. As divergências doutrinárias, a diversidade de pontos de vista e as diferenças de temperamento não devem trazer separadas estas duas forças que o interesse pela educação e a comunidade de afeições aproximaram para a execução da tarefa tremenda que tomou sobre os ombros.<sup>678</sup>

Em 1935, nas circunstâncias de criação da UDF, outro conflito despontou na rede de contatos com os “pioneiros”. Igualmente de ordem administrativa, dessa vez o conflito foi entre Anísio e Lourenço Filho. De novo, coube a Azevedo a função de apaziguar os ânimos e “amenizar as diferenças” em nome da coesão do grupo e da vitória de suas propostas educacionais.<sup>679</sup> Convém citar o que diz Lopes sobre a situação de tensão entre os dois amigos:

Entretanto, as relações entre o diretor do instituto e o secretário de Educação tornaram-se tensas após a criação da universidade. A falta de espaço físico para instalar todas as escolas da UDF no prédio do Instituto de Educação, como queria Anísio, bem como o entendimento de que somente a Escola de Professores seria integrada à universidade, acabaram por gerar uma séria crise entre os dois. Não só Lourenço, mas todo o corpo docente da instituição teve a nítida impressão de que o instituto estava sendo desmembrado. “E o Instituto é indivisível como instituição”, proclamava Lourenço no memorial enviado ao secretário de Educação, rebelando-se contra as instruções que estabeleciam as normas de funcionamento dos diferentes cursos da universidade (Instrução n. 1, 12 jun.1935. CPDOC/FGV. LF/I. E. Pasta I).<sup>680</sup>

Como se infere, permeiam a troca de cartas entre os “pioneiros” as discussões sobre educação, política, escrita, a divulgação de livros e artigos, desabafos sobre problemas familiares, além de questões do foro público- governamental e projetos políticos. As relações

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para a história da educação brasileira. *Historiar*, s. l., v. 2, n. 2, abr. 2010.

<sup>678</sup> AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio. 25 de janeiro de 1932.

<sup>679</sup> Cf. VIDAL, 2000.

<sup>680</sup> LOPES, Sonia de Castro. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932–5). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 14, p. 188–9, maio/ago. 2007.

estabelecidas nas redes de sociabilidade intelectuais de Anísio demonstram que a troca incluía direções distintas e atores variados. Ainda que houvesse tensão, entendemos que os vínculos políticos, intelectuais e afetivos do grupo agiam em prol do conjunto tendo em vista a realização do que preconizou o manifesto de 1932.

#### 4.4 Darcy Ribeiro e a LDBEN

Não por acaso, esses vínculos e aqueles conteúdos permearam, também, a correspondência com outro intelectual que compôs a rede de sociabilidade de Anísio: Darcy Ribeiro. Também com ele houve troca intensa de cartas, dentre outras circunstâncias de interação entre os dois, que travam contatos mais estreitos em 1956, quando Anísio era diretor do INEP (FIG. 10).

FIGURA 11. Darcy Ribeiro em meio a autoridades do governo brasileiro e do INEP



De pé, Darcy Ribeiro discursa em meio a outros palestrantes, dentre os quais Anísio (à dir.), em provável evento realizado no INEP para discutir a criação da Universidade de Brasília, s. d.

FONTE: dados da pesquisa<sup>681</sup>

<sup>681</sup> ANÍSIO E DARCY. Fotos de Darcy Ribeiro. Disponível em: <<https://anisioedarcy.wordpress.com/23-2/>>. Acesso em: 16 out. 2018. Fotografia não identificado.

Antropólogo e educador, Ribeiro — da forma como vemos — foi outra amizade importante para Anísio. Igualmente, eram amigos e companheiros de luta pela educação pública. Após a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP, Ribeiro foi convidado por Anísio para coordenar a divisão de estudos e pesquisas sociais (DEPS) do CBPE. Como relata Xavier, “[...] apesar de não ter experiência na área educacional, a sua história pregressa o colocava em posição favorável para ocupar o cargo com o qual Anísio lhe acenava”.<sup>682</sup>

A obra *Testemunho* contém a visão inicial de Ribeiro sobre Anísio. Curiosamente, eram impressões mútuas nem favoráveis nem amigáveis, eram as impressões que um tinha do outro, mas a distância. Disse Ribeiro:

Para Anísio, eu, como intelectual, era um ente desprezível! Um homem metido com índios, enrolado com gentes bizarras lá do mato. Ele não tinha simpatia nenhuma pelos índios; não sabia nada deles, nem queria saber. Para Anísio Rondon era uma espécie de militar meio louco, um sacerdote rei uno pregando para os índios; uma espécie de Anchieta-de-farda. Eu, para ele, era um ajudante daquele Anchieta positivista. Um cientista preparado que se gastava à toa com os índios, aprendendo coisas que não tinham interesse, nem relevância. Para mim, Anísio era o oposto, um homem urbano, letrado, alienado. Eu o via como aquele intelectual magrinho, pequenininho, feinho, indignadozinho, que falava de educação popular, que defendia a escola pública com um calor comovente. Mas eu não estava nessa. Gostava era do mato, estava era com meus índios, era com os camponeses, com o povão. Estava era pensando na revolução socialista. Anísio até parecia udenista. Eu o achava muito udenóide por sua amizade com o Mangabeirão [Otávio Mangabeira, governador da Bahia de 1947 a 1951], e por suas posições americanistas. Seu jeitão não me agradava, ainda que eu reconhecesse nele, mesmo a distância, uma qualidade de veemência, uma quantidade de paixão, que não encontrava em ninguém mais.<sup>683</sup>

Amigos e trabalhos em prol da educação popular se incumbiriam de mudar tais impressões. Ribeiro explica que ele e Anísio se conheceram por intermédio de um amigo comum, o antropólogo Charles Wagley, dos Estados Unidos. Por insistência de Wagley, Anísio foi assistir a uma conferência de seu amigo sobre os índios, enquanto Ribeiro participou da palestra de inauguração do CBPE.<sup>684</sup> Nasceria uma admiração mútua que, meses depois, levou Ribeiro a deixar o Museu do Índio para trabalhar no CBPE. “Desde então, não nos largamos mais” — diria ele depois. Viam-se “diariamente”. Discutiram e trabalharam por anos a fio. “Sempre discordando, é certo”, porque eram “espíritos polêmicos”. Também

---

<sup>682</sup> XAVIER, 1999, p. 109.

<sup>683</sup> RIBEIRO, 1990, p. 121.

<sup>684</sup> RIBEIRO, 1990, p. 122.

“sempre confluindo”. “Juntos”, lutaram em defesa da “[...] escola pública no curso dos debates no Congresso Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.<sup>685</sup>

A amizade entre o educador intelectual e o antropólogo indianista que viria a se tornar educador levou à partilha de ideais de escola para os brasileiros. Com exceção de escolas privadas controladas pela Igreja Católica, que ofereciam educação de alto nível para uma elite econômica, os demais extratos da população tinham muito pouco acesso à educação ou acesso nenhum. Convém lembrar que no decênio de 50 as taxas de analfabetismo haviam recuado em 56,2% ante o decênio de 40; mas ainda chegavam a 50,7% da população na faixa etária 15 anos ou mais, conforme o Censo do IBGE.<sup>686</sup>

Foi nesse contexto e na contramão das políticas educacionais que Anísio criou, na Bahia, o CECR, também Escola-Parque, baseado nos princípios da educação integral. Apenas no Rio de Janeiro havia tal modelo de escola, ou seja, com aula em um turno e atividades educativas no contraturno. Anísio aproximou Ribeiro de sua outra grande causa: a educação do povo.<sup>687</sup> Para Bomeny, os dois foram parceiros na defesa da causa da educação popular. “Apaixonado por causas sociais e convencido de que o papel do intelectual implica intervenção, Darcy Ribeiro levaria a Anísio Teixeira conteúdo social e fervor militante para desenvolver projetos e programas que o Pioneiro mantinha em pauta desde a década de 1920”.<sup>688</sup> Cientista social militante, Ribeiro conseguiu fazer da educação matéria e campo de exposição e luta. Ainda segundo Bomeny,

O encontro dessas duas personalidades foi possível pela paixão reformadora que os animava a ambos e pela afinidade à matriz norte-americana de pensamento, particularmente ao legado da Escola de Chicago.<sup>689</sup> A filosofia em Anísio e o engajamento político em Darcy redimensionariam o legado do pragmatismo norte-americano, ampliando seu significado e traduzindo-o para a experiência de um país que tinha ainda um longo percurso por cumprir em sua extensa agenda de dívida social. [...] A década de 1950 sela

---

<sup>685</sup> RIBEIRO, 1990.

<sup>686</sup> IBGE, 1950, v. 1.

<sup>687</sup> A primeira grande causa de Ribeiro foi a proteção dos índios. Cf. RIBEIRO, Darcy. *Culturas e línguas indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais, 1957; RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970; RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>688</sup> BOMENY, 2001, p. 71.

<sup>689</sup> Escola de Chicago se refere a uma corrente de pensamento econômico surgida nos anos 20 e que reuniu, de início, professores e pesquisadores da Universidade de Chicago, Estados Unidos, que trouxeram contribuições à sociologia, psicologia social e ciências da comunicação. No campo das ciências sociais, refere-se à tentativa de estudar os centros urbanos combinando conceitos teóricos e pesquisa de campo de caráter etnográfico. Cf. COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995; VALLADARES, Lícia do Prado (Org.). *A escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França*. Belo Horizonte: ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

o encontro definitivo de Darcy com Anísio. Uma aliança que se consolidou a partir de todo o movimento pela escola pública que precedeu a feitura da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional só sancionada em 1961, depois de longo período no Congresso Nacional (1948–1961). Percorrendo as biografias, é possível dizer que Darcy cumpriu uma agenda de atuação pública que lhe foi desenhada com régua e compasso por Anísio Teixeira.<sup>690</sup>

Tal qual Anísio, Ribeiro enfrentou opositores, em especial dom Vicente Scherer e Carlos Lacerda, na campanha de seus companheiros em defesa da escola pública, gratuita, laica, universal e de qualidade para todos. Ele engrossou o debate em torno do financiamento da educação popular necessária, visto que eram escassos os recursos destinados, com isso aumentava a crise com as escolas confessionais. Ribeiro fora incisivo: não era questão de oposição à “liberdade de ensino” como direito, à criação de escolas para que a educação tivesse dado matiz ideológico. A oposição era ao privatismo e apropriação de recursos federais para manter escolas particulares cujo fim era o lucro.<sup>691</sup>

Na campanha pela escola pública, professores, intelectuais, políticos e profissionais da educação, convém reiterar, defendiam uma legislação menos centralizadora, ou seja, que desse mais autonomia aos estados e municípios. Como se sabe, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) começou a se desenhar ainda na década de 30.<sup>692</sup> Nesse contexto, o Estado se viu obrigado a responder às exigências de políticas econômicas e de desenvolvimento. Era um momento histórico de sentimento nacionalista, que pairava na sociedade brasileira, de busca da consolidação da educação.

Como instrumento normativo, a LDBEN foi elaborada para definir um sistema nacional de educação. O projeto contava com três subcomissões para tratar da reforma do ensino primário, secundário e superior. Conforme exposição de Clemente Mariani, ministro da Educação no período 1946–50, convém lembrar, a lei não se tratava de mais uma reforma, pois, uma vez “[...] reposto o país em suas tradições de vida democrática, impunha-se uma nova política de educação, com objetivos definidos, liberta da influência de sistemas filosóficos incompatíveis com a sua própria essência e vivificada ao sopro dos vitoriosos

<sup>690</sup> BOMENY, 2001, p. 72.

<sup>691</sup> RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997, p. 226.

<sup>692</sup> Segundo Amâncio, “Preocupado com o artigo 5º do texto constitucional, que estabelecia as competências da União definindo que era sua competência legislar quanto às diretrizes e bases da educação nacional [...]”, o então ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani formou uma comissão de educadores presidida por Lourenço Filho para formular a LDBEN. Formalizada em 1947, a comissão não contou com Anísio, que atuava então como secretário de Educação da Bahia. O ministro optou por não incluí-lo, mas instou sua assistência e opinião relativamente ao projeto de lei. Cf. AMÂNCIO, Márcia Helena. *As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação*. 2017. 203 f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, p. 99

ideais da nacionalidade”. Ele se referiu ainda à constituição das subcomissões para elaboração da LDBEN e explicou a ausência de Anísio (ele se encontrava na Secretaria de Educação da Bahia). Mariani registrou a contribuição de Anísio para os trabalhos mesmo não sendo membro das subcomissões.

Fruto de uma revolução democrática, a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser, ela própria, uma revolução. Assim, a conceituei ao instalar, a 27 de abril de 1947, a comissão nomeada para formular-lhe o ante-projeto, na qual reuni as maiores expressões da classe dos educadores brasileiros, juntamente com personalidades que, no exercício de funções magisteriais ou administrativas, em setores diversos dos sistemas de ensino federal ou estaduais, haviam acrescido uma fecunda experiência aos dotes de cultura de que eram portadoras. Dessa maneira, sob a presidência do Professor Lourenço Filho, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, reuniram-se para o magno trabalho os professores Fernando de Azevedo, Antônio Carneiro Leão, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Pedro Calmon Moniz de Bittencourt, Padre Leonel França, Alceu Amoroso Lima, Celso Kelly, Cesário de Andrade, Mario Paulo de Brito, Artur Torres Filho, coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem, os Drs. Mario Augusto Teixeira de Freitas, Levi Fernandes Carneiro, Joaquim Faria de Góes e a Sra. D. Maria Junqueira Schmidt. Dos destacados educadores brasileiros, apenas o Prof. Anísio Teixeira não fora incluído na comissão, por exercer no momento as funções de Secretário da Educação do governo da Bahia. Prestou-lhe, entretanto, constante e valiosa colaboração.<sup>693</sup>

A mensagem presidencial 605, de 29 de outubro de 1948, apresentou ao Poder Legislativo o anteprojeto da LDBEN.<sup>694</sup> Com isso, o projeto tramitou na Câmara Federal e no Senado,<sup>695</sup> por mais de uma década. Sobre esse tempo de tramitação, Mariani afirma que faltou “parecer por mais de dez anos”; foi desarquivado a pedido do deputado Carlos Lacerda para, então, tornar-se lei.<sup>696</sup> Nos encaminhamentos havia disputas partidárias e

---

<sup>693</sup> MARIANI, Clemente. Exposição para publicação do Ministério da Educação, 1967., p. 3–4. Ele discorre sobre sua atuação no MEC e destaca a apresentação, no Congresso Nacional, do projeto de lei da LDBEN e a campanha de construção de escolas rurais como iniciativas destinadas a dar um sentido democrático ao sistema educacional.

<sup>694</sup> Cf. Projeto de lei e exposição de motivos apresentada por Clemente Mariani, ministro da educação e Saúde, ao presidente Eurico Gaspar Dutra, e emendas elaboradas no Congresso Nacional ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC: CMa I 1948.06.05. Serie I legislação.

<sup>695</sup> O CPDOC/FGV abriga centenas de documentos relativos à LDBEN, destacando-se a participação de Anísio nos debates no Congresso Nacional, sua correspondência com educadores e políticos, versões iniciais do projeto, substitutivos e emendas, pareceres de entidades e associações civis, manifestos e estudos sobre o projeto de lei no período 1952–64. Localização dos documentos: CPDOC/FGV. AT t 1952.02.19.

<sup>696</sup> Exposição elaborada por Clemente Mariani para publicação do MEC, discorrendo sobre sua atuação à frente desse ministério e destacando a apresentação no Congresso Nacional do projeto de lei das diretrizes e bases da educação e a campanha de construção de escolas rurais como iniciativas para atribuir um sentido democrático ao sistema educacional. CPDOC/FGV. Localização do documento: CMapi Mariani, C. 1967.03.00, p. 63

posicionamentos político-filosóficos. A divisão marcou a Câmara e o Senado até a aprovação da lei. Como informa Amâncio, os

[...] debates foram sustentados, de um lado, pelos renovadores — que auxiliaram com suporte técnico, os ministros Clemente Mariani (1946–1950) e Clóvis Salgado (1956–1961) —; e, de outro lado, parlamentares influenciados pela resistência do deputado Gustavo Capanema, desde o início contrário à iniciativa da LDB.

Amâncio registra a posição intransigente de Capanema. Após onze anos à frente do Ministério da Educação e Saúde, ele se opôs à proposta de reordenar a educação pública. Entendia a LDBEN como “traição nacional” que ameaçaria seu legado como ministro de Vargas. Para o ex-ministro, a proposta da lei

[...] colocava em xeque a posição de destaque obtida pela educação durante a reforma do Estado Nacional, especialmente as leis orgânicas dos primeiros anos da década de 1940. De fato, seu intento era impedir a descentralização do sistema de educação nacional.<sup>697</sup>

Havia muita polêmica com o jornalista e então deputado federal Carlos Lacerda. Ele defendia nos rádios e jornais o ensino privado e o repasse de verbas públicas para escolas particulares. Ribeiro esclarece que “[...] aquela foi uma luta memorável em que o melhor da intelectualidade lúcida e progressista se opunha à reação comprometida com o privatismo que condena o povo à ignorância”. Não por acaso, reconhece o papel de Anísio como líder mais atuante em um dos “dois campos”, ao lado de “seus colaboradores”, incluindo Ribeiro (Lacerda e dom Hélder Câmara fariam o contraponto).<sup>698</sup> A essência dos debates era o caráter da educação popular. A polêmica maior era como destinar ao ensino popular os recursos públicos parcos destinados à educação. Além disso, o ensino religioso facultativo na rede escolar pública foi outro ponto de embate na aprovação da LDBEN (ainda hoje essa questão motiva polêmica).

Em meio a polêmicas e conflitos, Ribeiro e Anísio prosseguiram na discussão. Este último depositava esperanças no que ele considerava “sonho de fim de carreira”: promulgar a LDBEN. Ribeiro registrou esses momentos:

Assim armado é que entrei nos debates sobre a LDB... Cada artigo da Lei foi discutido por todos nós, partindo do que pensava Anísio. Assim foram escritos milhares de artigos numa campanha que cobriu o país através de conferências e debates. O seu último episódio foi a proposição dos vetos

---

<sup>697</sup> AMÂNCIO, 2017, p. 100.

<sup>698</sup> RIBEIRO, 1990, p. 123.

presidenciais na promulgação da lei que eu redigi mão a mão com Anísio e, depois, a formulação do Primeiro Plano Nacional de Educação que eu firmaria como ministro.<sup>699</sup>

Sancionada em 20 de dezembro de 1961,<sup>700</sup> após uma gestação de treze anos de debates, idas, vindas, pressão e remendos, a LDBEN — lei 4.024 — promovia a primeira revolução educacional no país. Não era a lei que os defensores do ensino público almejavam e lutaram. Anísio já havia identificado no projeto de lei o predomínio de “[...] tendências do desinteresse público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada e da preferência pela educação de classe”.<sup>701</sup> Mas entendemos que foi a lei possível para aquele contexto sociopolítico. Xavier diz que Anísio considerou o “projeto aprovado no Congresso” como “meia vitória” em função do conceito de lei que se inaugurava com a LDBEN: lei federal para “[...] regular a ação dos estados, dos municípios, da União e da iniciativa particular no campo do ensino”.

É compreensível a frustração de Anísio com a lei. Havia pouca autonomia aos municípios, que continuavam dependentes dos estados e da União. De certa forma, a escola pública permaneceu elitizada com democratização restrita de vagas. Ainda que os professores puderam contar com a expansão das escolas de curso Normal para atuar nas escolas primárias, foi estreita a expansão dos cursos de formação docente em nível superior. Como diz Xavier, as autoridades se sujeitaram à lei, mas como “intérpretes de sua execução”, em vez de “meros executores de uma imposição federal”. Na visão dessa autora ao considerar a reação de Anísio à lei promulgada,

Refletindo as contradições da sociedade brasileira, a LDB apontava, segundo Teixeira, para a possibilidade de se estabelecer a autonomia dos estados em matéria de educação, deixando-os livres para organizar as suas próprias leis estaduais de diretrizes da educação, com base na LDBEN, adaptando suas experiências educacionais às realidades locais, dentro do quadro nacional da lei básica.<sup>702</sup>

<sup>699</sup> RIBEIRO, Darcy. Mestre Anísio. In: RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p. 218.

<sup>700</sup> A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional. A publicação original encontra-se disponível no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados - <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 30 ago. 2017. Cf. também Documentos relativos à LDBEN, destacando-se: correspondência de Anísio Teixeira com educadores e políticos, versões iniciais do projeto, substitutivos e emendas, pareceres de entidades e associações civis, manifestos e estudos relacionados ao projeto de lei. Rio de Janeiro, São Paulo. CPDOC-FGV. Localização dos documentos: AT t 1952.02.19

<sup>701</sup> TEIXEIRA, Anísio. A nova LDB: um anacronismo educacional? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, out./dez. 1959, p. 31.

<sup>702</sup> XAVIER, 1999, p. 232.

Em linhas gerais, a lei 4.024<sup>703</sup> possibilitou e garantiu a descentralização do sistema educacional: deu autonomia às redes escolares; liberdade à escola quanto a organizar seu currículo. Também criou o Conselho Federal de Educação e prescreveu a destinação de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação. Dentre outras prescrições, destacaram-se o ensino primário, no mínimo, de quatro séries anuais e obrigatório a partir dos 7 anos de idade e duração de 180 dias para o ano letivo. Pela lei, docente do primário se formaria no ensino Normal; do secundário, em cursos de nível superior. Ensino religioso passou a facultativo. Universidades passaram a ter autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, porém exercida segundo seus estatutos específicos etc.

Para Anísio, não se podia dizer que a LDBEN era uma lei “[...] à altura das circunstâncias em que se acha o país, em uma evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos”. Ele alertava que a lei era uma vitória modesta e que precisava ser consolidada. A vitória maior encontrava-se no novo conceito e status da lei: “[...] lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal, que regulasse as funções do governo federal em educação. Leis federais de ensino haverá, além desta, mas, para regular o sistema federal de ensino, os estabelecimentos federais de educação”.<sup>704</sup>

No nosso entendimento, o mérito da LDBEN está em instituir uma arquitetura para a educação, definir campos de atuação dos entes federados e regular a ação deste e da União, além das atividades particulares no campo educacional. Além disso, foi uma vitória a prescrição de percentuais mínimos de destinação de recursos para manutenção e desenvolvimento da educação (União, 12% de sua receita de impostos; Estados, o Distrito Federal e municípios, 20% de seus impostos). Vemos esta como a maior inovação da lei. Passou a existir um conceito legal de investimento e uma nova lógica acerca das obrigações de quem deve investir.

Com efeito, em carta a Abgar Renault datada de 19 de maio de 1964, Anísio salientou a estrutura educacional criada pela lei e apontou que sua ausência reforçaria o perigo do dualismo de educação federal e estadual.

---

<sup>703</sup> A lei 4.024/1961 foi a nona reforma educacional desde a proclamação da República. As anteriores foram: Benjamim Constant (1890), Amaro Cavalcanti (1892), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves (1925), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942).

<sup>704</sup> TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222–3, abr./jun. 1962.

Minha ideia é a de chamar atenção para a estrutura educacional criada pela Lei: sistemas estaduais de educação e sistema federal. O sistema federal, como os estaduais, está sujeitos à Lei de Diretrizes e Bases, nos seus aspectos gerais, mas a leis próprias dos Estados e do Governo federal, nos seus aspectos particulares. Quando a lei dispõe que as escolas particulares podem optar pela fiscalização federal, importa isto que aceitem elas os dispositivos da lei federal ou leis federais que regulem esse ensino federal. Tais leis não são a Lei de Diretrizes e Bases, mas as leis especiais do sistema federal de ensino. Como o ensino primário é estadual, não é plausível que escolas normais se integrem no sistema federal, salvo se visam elas preparar mestres para o ensino federal e este inclua escolas primárias em seu sistema. Se o parecer do Conselho tornar explícito isto, ou seja, que a escola normal, sob fiscalização federal, apenas prepare professores para possíveis escolas primárias federais, parece-me que se terá desencorajado a possibilidade — que me alarma! — de uma preparação federal de professores primários para o Brasil. Mande-me dizer se V. estará de acordo com essa interpretação da lei. Creio que não ignora que o artigo permitindo a exdrúxula opção das escolas particulares pela fiscalização federal foi um acréscimo à lei de Diretrizes e Bases, enxertado com o fim de permitir que o ensino secundário escapasse ao controle estadual e conservasse o dualismo educacional brasileiro de educação estadual e federal. Todo o espírito da lei é contrário a essa dualidade. O sistema federal de ensino é supletivo e não paralelo ou destinado a duplicar o sistema estadual.

Anísio indica que “[...] a interpretação da lei deve fazer esmaecer a contradição solertemente introduzida em seu texto e não exaltá-la, ou encorajá-la, ou consolidá-la”.<sup>705</sup> Houve novas discussões sobre a LDBEN com San Tiago Dantas,<sup>706</sup> autor de sugestão de alteração na redação de numerosos artigos, e com Alberto Venâncio Filho, Darcy Ribeiro e outros.<sup>707</sup> Eram tantas as imperfeições, que foi preciso aprovar uma nova versão em 1971: a LDB (5.692), que fixaria as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e se tornaria o marco de um novo ciclo de reforma educacional — primário e secundário. Anísio morreu antes da aprovação da LDB, sancionada no governo de Emílio Garrastazu Médici,<sup>708</sup> em 11 de agosto de 1971.

Essas questões relativas à LDBEN — e ao CBPE também — no contexto da relação entre Anísio e Ribeiro Darcy indicam para Bomeny que Ribeiro seria “[...] a encarnação de liderança que o movimento escolanovista valorizava para prosseguir na direção que a ele imprimiu Anísio”. Não por acaso, a causa da escola pública em horário integral ocupou toda a

<sup>705</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Abgar Renault. Rio de Janeiro, 19 de maio de 1964.

<sup>706</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a San Tiago Dantas. Rio de Janeiro, 21 de julho de 1959.

<sup>707</sup> Cf. correspondências entre Anísio Teixeira e Santiago Dantas, 13 de fevereiro de 1962. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 1932.04.22/3; carta de Alberto Venâncio Filho a Anísio, 25 de junho de 1960, fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 1960.06.25

<sup>708</sup> Cf. GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil* (1964–1985). São Paulo: Cortez, 2005.

pauta política de Ribeiro.<sup>709</sup> Em carta a Anísio de 11 de novembro de 1964, ele disse: “Se me perguntasse pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro”; também exaltou o mestre: “O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dínamo de agitação, zumbindo em tórno de suas idéias”.<sup>710</sup>

Em seus escritos posteriores, Ribeiro fez questão de dizer que Anísio havia sido a “inteligência mais brilhante” que ele conheceu. “Inteligente e questionador, por isso filósofo. Era também um erudito, até demais. Só conseguiu entender meu interesse pelos índios, quando fiz comparar alguns deles com os atenienses e espartanos”. Sem constrangimento, ele afirma e elenca seus exemplos de vida: “Convivi com alguns homens admiráveis que já se foram. Entre eles meu herói, Rondon; meu estadista, Salvador Allende; meu santo, Frei Mateus Rocha; meu sábio, Hermes Lima; meu gênio, Glauber Rocha; meu filósofo da educação, Anísio Teixeira”.<sup>711</sup> Essas falas possibilitam confirmar a importância de Anísio para formação intelectual e a atuação profissional de Ribeiro.

Se a aprovação da LDBEN deu início à outra fase na educação e sociedade brasileira, o golpe de 1964 impediu a continuidade dessa fase de mudança de rumos, a exemplo dos projetos de Anísio e Ribeiro à frente do INEP e CBPE, conforme atesta Nunes:

Nos anos de 1960, no entanto, sua trajetória foi novamente colocada à prova. A ditadura militar constrangeu a Universidade de Brasília e quebrou, como dizia Darcy Ribeiro, uma das coisas mais importantes que Anísio fizera no país: o centro brasileiro e os centros regionais de pesquisa. De novo se frustrava a tentativa de tornar a educação uma área de investigação acadêmica. O INEP foi desativado como agência de produção da pesquisa educacional, tornando-se, primeiramente, um órgão burocrático e depois uma agência financiadora de estudos e pesquisas na área. Algumas das suas publicações como *Educação e Ciências Sociais* foram suspensas e outras, como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, passaram a ter edição irregular. Os acervos documentais e bibliográficos, laboriosamente organizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, foram dilapidados.<sup>712</sup>

A ditadura imposta pelo golpe, com a perseguição a Anísio e o exílio de Darcy Ribeiro, fechou o ciclo de esperanças e possibilidades de realizações no plano educacional,

---

<sup>709</sup> BOMENY, 2001, p. 74.

<sup>710</sup> RIBEIRO, Darcy. Carta a Anísio Teixeira, s. l., 11 de novembro de 1964. Avalia os resultados políticos do golpe de 1964. Confessa gratidão e admiração por Anísio.

<sup>711</sup> RIBEIRO, 1995, p. 33–6.

<sup>712</sup> NUNES, 2001, s. p.

acenadas pela LDBEN. Enquanto Anísio foi para os Estados Unidos, Ribeiro, formalmente exilado, refugiou-se em terras uruguaias, onde atuou como professor e pesquisador contratado da Universidade da República do Uruguai. Durante o exílio, em carta a Anísio de 11 de novembro de 1964, ele se solidariza e se desculpa pela demora em escrever-lhe: “Meu querido mestre Anísio... Só agora ousou escrever-lhe pelo temor que tinha de ainda mais comprometer-lo. Uma das coisas que mais me doeu de tudo que passou foi ver repetir-se, pela segunda vez, sobre sua cabeça, a onda de despotismo”. Também relata a Anísio suas atividades: “[...] dou um curso de antropologia na Universidade com que me mantenho; escrevo um livro, mas me ocupo principalmente de política [...]” e avalia a situação política do Brasil pós-64:

Somos uma liderança bem ruizinha. No poder nos comportamos como candidatos em campanha eleitoral, disputando uns aos outros um esquerdismo vazio. No ostracismo, ficamos a depender de que outros nos chamem novamente ao cenário, sabendo que muito pouca saudade deixamos do poder contraditório que exercemos. [...] Apesar de tudo, encontro o peito cheio de esperança de voltar logo e retomar o processo. Conversando com JK em Paris, ele me lembrava que tem 63 anos e Jango só 46 e que dentro de 10 anos será ainda mais novo do que ele agora. Respondi que minha conta não era por décadas, nem por anos, mas por meses. A razão me diz que não é assim, mas um elan que não sei de onde vem me está dizendo que breve estaremos mandando a gorilada embora e retomando posição lá dentro pra prosseguir na luta.<sup>713</sup>

Também a UNB foi assunto de Ribeiro, nestes termos: “[...] tenho acompanhado por cartas e jornais o ambiente em nossa universidade e a perseguição aos colegas do Rio, de S. Paulo, Porto Alegre, numa odiosidade sistemática à cultura [...]”. Ele declara sua esperança no renascimento da universidade: “[...] a nossa casa começa a reagir, o pessoal de ciência começa a chegar e vai dando substância à instituição. Se não faltar um mínimo de recursos, nossa UnB sobreviverá sem deformações insanáveis. Soube, por exemplo, que nossos jovens instrutores completaram o mestrado, o que é bom sinal”.<sup>714</sup> Após o golpe, Anísio só retornou ao Brasil em 1968; mas a correspondência com Darcy se estendeu até os anos 70, quando a morte de Anísio encerrou outro ciclo dessa rede. Ribeiro retornaria ao Brasil de vez em 1976.

#### 4.5 À guisa de síntese: amizade, cumplicidade e apoio

Compreender o processo de formação intelectual com base em redes de sociabilidade é uma forma de abrir uma “janela” privilegiada à observação e análise de

<sup>713</sup> RIBEIRO, 11 nov. 1964. Cf. Correspondências entre Anísio e Ribeiro, onde se destacam as cartas de exílio deste e sua avaliação da situação política pós-64. CPDOC-FGV. Localização do documento: AT c 1962.04.24/3.

<sup>714</sup> RIBEIRO, 11 nov. 1964.

tempos e espaços, circunstâncias e fatos, sujeitos e suas relações sociais, categorias que, dentre outras, permeiam os itinerários formativos. Considerar a sociabilidade como medida para compreender historicamente o processo de formação de um intelectual supõe ver as redes de contato com pares como uma forma de sustentação e presença no meio sociocultural. Na formação das redes de sociabilidade, forças de adesão e de exclusão se equacionam na constituição de ambientes de trocas intelectuais — os “microclimas” intelectuais<sup>715</sup> — que constituem um sistema de difusão de ideias e ideais, planos e projetos, problemas e soluções, reflexões e ações, dentre outras questões associáveis com a troca de experiências pressupostas na formação e sustentação de uma rede de sociabilidade. Por isso se diz que tais redes e os “microclimas” exercem influência intelectual. Se tal influência restringe seu alcance aos limites da rede de comunicação intelectual, tal restrição se anula caso se considere a expansão das redes de sociabilidade.

Com efeito, o caso de Anísio e de suas redes de sociabilidade dão uma medida das possibilidades de formação, sustentação e ampliação das redes, sobretudo com pares. Os registros do trânsito e da circulação de suas ideias permitem traçar a trajetória de sua formação intelectual e profissional. Dentre tais registros, as cartas se projetaram como mais valiosas. Não por acaso, a escrita epistolar ocupou lugar central na produção escrita de Anísio. Não só lhe tomou tempo, como também ajudou a passar o tempo com as releituras e reflexões geradas pelo ato de reler. Em sua correspondência, ele se apresentava a seus interlocutores em geral com uma escrita que punha lado a lado aspectos de sua atuação pública e questões de foro íntimo e familiar. Certas passagens, senão missivas quase inteiras, indicam, pela data, cronologia e exposição do assunto, como ele se colocava em momentos de introspecção, transição, desânimo e irritação, assim como de retomada de ânimo, de pressão política etc.

A leitura de um conjunto de cartas apontou que as redes de contatos de Anísio funcionaram como espaços de uma sociabilidade central para endossar, sustentar, reforçar e intensificar a propagação de suas ideias político-educacionais e educacional-filosóficas. Sobretudo, mostra que foram influentes quanto a legitimar e dar visibilidade a seu trabalho, seus estudos e suas obras. A correspondência com pares baianos e de outros estados permite ver o alargamento e fortalecimento de suas redes de sociabilidade. As cartas trocadas com Lobato e Azevedo, por exemplo, revelam os ciclos da trajetória de formação de Anísio, pois vão do fim dos anos 20 até 1971. Abarcam sua iniciação na vida pública como gestor da

---

<sup>715</sup> Cf. SIRINELLI, 2003. Conferir lista de obras em “Leitura sugerida” (p. 463).

educação baiana e seu desdobramento na gestão federal, seus afastamentos da vida público-educacional e seus retornos. As missivas trocadas com os signatários do manifesto de 32 e 59 deixam entrever que a formação da rede de sociabilidade com eles não foi linear, pacífica, uniforme. Tensões e divergências político-ideológicas testaram a unidade do grupo e da defesa do ensino público obrigatório, gratuito e laico.

As redes de sociabilidade de Anísio destacam, também, outro traço que o separa de seus pares: a longevidade de sua atuação no cenário público-educacional; que se projeta ao lado de sua influência sobre seus contemporâneos, com quem debateu suas propostas educacionais para o Brasil. Com Lobato — elo importante de suas redes de sociabilidade —, ‘ele travou debates filosóficos e políticos. Em Ribeiro, encontrou não só um interlocutor arguto, mas também um amigo com que partilharia ações de vulto, como a consolidação da CAPES e do INEP, a criação da CBPE e da UnB, dentre outros projetos da lavra de Anísio como voz central no debate educacional nacional e mão atuante em propostas e projetos para a educação.

## V

### Anísio e a coordenação de projetos na CAPES e no INEP

*Voz poderosa como nenhuma outra. Porque é uma voz que chama para lutar por todos, pelo destino de todos, sem exceção. Voz que atravessa a cidade e vem de todos os lados. Voz que traz com ela uma festa, que faz o inverno acabar lá fora e ser a primavera. A primavera da luta. Voz que chama Pedro Bala, que o leva para a luta. Voz que vem de todos os peitos esfomeados da cidade, de todos os peitos explorados da cidade. Voz que traz o bem maior do mundo, bem que é igual ao sol, mesmo maior que o sol: a liberdade. A cidade no dia de primavera é deslumbradoramente bela. Uma voz de mulher canta a canção da Bahia. Canção da beleza da Bahia. Cidade negra e velha, sinos de igreja, ruas calçadas de pedra. Dentro de Pedro Bala uma voz o chama: voz que traz para a canção da Bahia, a canção da liberdade. Voz poderosa que o chama. Voz de toda a cidade pobre da Bahia, voz da liberdade.*

— JORGE AMADO, *Capitães da Areia*<sup>716</sup>

**A**nísio Teixeira intencionou fazer uma interpretação do Brasil por meio de uma leitura crítica de sua realidade educacional com condição para formular propostas de mudá-la. Como intelectual liberal, sua perspectiva era que essa leitura possibilitasse criar e sustentar um movimento em prol de uma educação coerente com ideais de uma democracia. De fato, era consensual, entre intelectuais da primeira metade do século XX, a visão de analfabetismo na educação como problema sério do país, por isso exigia medidas de enfrentamento urgentes e severas, em especial para a educação popular. Mas não eram consensuais as propostas de solução. Para Anísio, faltava sistematizar uma legislação que permitisse reestruturar um estado de coisas da educação tendo em vista sua descentralização e a ampliação do acesso ao

---

<sup>716</sup> Publicado pela primeira vez em 1937, o romance *Capitães da areia* tratou de questões sociais e foi inspiração para a Escola Parque.

maior número possível de pessoas. Essas premissas permearam sua atuação em instituições e instâncias institucionais vinculadas ao universo da educação direta e indiretamente, seja em âmbito estadual, seja em âmbito nacional. Nos cargos públicos que ocupou, viu-se instado a participar de campanhas e projetos educacionais.

Com efeito, o enfoque deste capítulo converge para a atuação profissional de Anísio em três projetos desenvolvidos no âmbito federal do ensino público nos anos 50 e 60. A análise histórica desenvolvida considera a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a gestão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), mais conhecido como Escola Parque, alcunha que alude à inovação proposta no conjunto de prédios escolares, pois tal escola se destacava do ponto de vista arquitetônico e pedagógico. Os desdobramentos da pesquisa (leituras teóricas, leitura das fontes, sistematização dos dados etc.) convergiram para a escolha desses momentos de atuação como projetos importantes e decisivos na vida e trajetória de Anísio na educação. Compreendem um período longo (1951–64) de presença em instâncias profissionais caso se considere que eram cargos a ser preenchidos por gente indicada. Sua estabilidade foi tal, que ele atravessou mandatos de governo na direção da CAPES e do INEP — de interesse nacional —, além de viabilizar recursos para concluir parte do CECR — de interesse estadual, pois era projeto iniciado por ele na gestão de Otávio Mangabeira no governo da Bahia, convém lembrar. Em que pese esse dado, havia a intenção de que essa experiência de âmbito estadual, local, fosse um projeto com repercussão nacional e internacional para influenciar projetos e experiências de educação popular e integral nos outros estados. Também cabe lembrar que CAPES e INEP não foram criados por Anísio. Criado em 1937, o INEP foi chamado originalmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Até 1945, teve Lourenço Filho como primeiro diretor; até 1952, Murilo Braga. Embora não tenha criado a CAPES, Anísio foi seu primeiro secretário-geral, ou seja, acompanhou seu crescimento desde o surgimento, em 1951, quando ele já gozava de projeção nos meios intelectuais, editoriais e político-educacionais. Mas não seria exagero dizer que sua administração, superior a uma década, deu a essas instituições a feição que têm de projetos de âmbito e relevância nacionais.

Os anos de atuação na direção da CAPES proporcionaram experiências elementares para a vida profissional de Anísio; foram um momento histórico importante para consolidar a educação de nível superior no país. Assim, convém apresentar uma compreensão das circunstâncias, dos princípios e dos objetivos associáveis com a criação da CAPES, as quais se abrem à apreensão de sentidos da ação de Anísio em sua direção.

## 5.1 Atuação na CAPES

A história da CAPES se associa diretamente com a história da pós-graduação no Brasil; mesmo que tenha envolvido, também, órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e as universidades, dentre outros. A CAPES surge em um Brasil onde estudos e experimentos científico-tecnológicos ocorriam na Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada em 1949. Eram tímidas as políticas públicas para formação científica e tecnológica. Desenvolvida em poucas instituições específicas, a pesquisa científica não era prioridade na pauta do governo federal.

Entretanto, fazer uma nação desenvolver em pleno século XX exigia acelerar o processo de industrialização. Esta se impôs como condição para o progresso social; e a educação foi eleita como meio para criar a mão de obra que a indústria demandaria. Córdova<sup>717</sup> endossa esse raciocínio ao afirmar que era preciso “reaparelhar”<sup>718</sup> o Estado para suprir as “necessidades do desenvolvimento” e superar a fase de “industrialização restringida”,<sup>719</sup> pois se iniciava um processo de “industrialização pesada”<sup>720</sup> que se exacerbou no governo de Kubitschek, sucessor de Vargas. Reaparelhar significava dotar o Estado de órgãos e instituições que regulassem os aspectos da vida nacional, com autoridade e conhecimento para intervir. Logo, era preciso criar órgãos e instrumentos de regulação e articulação entre os setores do aparelho estatal e os grupos econômicos privados. Portanto, se Anísio entrou em ação num contexto de reforma educacional nos estados, ele assumiu a CAPES num contexto de reforma do Estado ou, como dito à época, de “reaparelhamento”, para garantir as condições de retomada do crescimento econômico.

Não por acaso, a década de 50 foi de efervescência na administração institucional pública. Segundo Córdova, além da CAPES, outras comissões foram criadas a partir de 1951: a Comissão Nacional de Política Agrária e a Nacional de Bem-Estar. Também foram criadas a Comissão de Material Automobilístico e a de Carvão Nacional (1953), dentre outras.<sup>721</sup> Na prerrogativa de dotar o Estado de instituições reguladoras, foram criados ainda órgãos e agências de incentivo ao desenvolvimento como o Instituto Nacional de Imigração e

---

<sup>717</sup> CÓRDIVA, 1998, p. 12.

<sup>718</sup> No contexto da obra de Córdova, o verbo “reaparelhar” tem o sentido de “preparar”, “organizar”, “criar condições”.

<sup>719</sup> Cf. MELLO, João Manuel C. *O capitalismo tardio*. São Paulo: ed. UNESP, 2009.

<sup>720</sup> Cf. MELLO, 2009.

<sup>721</sup> CÓRDIVA, 1998, p. 13.

Colonização (1954); a Carteira de Colonização do Banco do Brasil (1954); o Banco Nacional de Crédito Cooperativo (1951); a Companhia Nacional de Seguros Agrícolas (1954); o Conselho Nacional de Administração de Empréstimos Rurais (1954); a Petrobras (1953); o Banco do Nordeste (1952); o Banco de Crédito do Amazonas (1950) e outros.<sup>722</sup>

A CAPES foi criada de início como campanha, imposta pelo decreto presidencial 29.741, de 11 de julho de 1951.<sup>723</sup> O MEC instituiu uma comissão formada por membros de instituições públicas e privadas da área econômica para promover a “Campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior”. Sob presidência de Ernesto Simões Filho,<sup>724</sup> então ministro da Educação e Saúde Pública<sup>725</sup> — convém lembrar —, a comissão foi integrada por representantes do MEC, do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista do Brasil–Estados Unidos, do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Confederação Nacional do Comércio (CNC).

Segundo Gouvêa e Mendonça, a comissão foi composta por instituições diretamente “[...] ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio”.<sup>726</sup> A diversidade na composição indicou a variedade de interesses políticos e econômicos na sua criação e que — é provável — muitos disputariam a liderança com Anísio.

---

<sup>722</sup> As fontes de informação sobre as comissões e demais instâncias listadas no parágrafo pertinente a esta nota foram reunidas na lista de bibliografia.

<sup>723</sup> O decreto 29.741, de 11 de julho de 1951, de criação da CAPES, encontra-se disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017. Cf. Anexo 13.

<sup>724</sup> Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, mais conhecido como Simões Filho, nasceu em 1886, em Cachoeira (BA) e faleceu em 1957. Formou-se pela Faculdade Livre de Direito da Bahia, quando já trabalhava como jornalista. Em 1912, fundou o jornal *A Tarde*, que seria considerado o grande órgão renovador da imprensa baiana. Em 1924, elegeu-se deputado federal para o triênio 1924–6. Deixando a direção de *A Tarde*, transferiu-se para o Rio de Janeiro, obtendo, em março de 1927, novo mandato. Em janeiro de 1951, Simões Filho foi nomeado pelo governo Vargas ao Ministério da Educação e Saúde, onde permaneceu até maio de 1953, quando retornou ao seu estado natal. Cf. Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2001.

<sup>725</sup> Em 1951, um único ministério era responsável pela educação e saúde; em 1953, foi desmembrado em dois ministérios: o da Educação e o da Saúde. Com o desmembramento, a CAPES ficou a cargo do Ministério da Educação.

<sup>726</sup> GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111–32, abr. 2006.

Nesse período, destaca-se a criação de dois órgãos importantes que estabeleceriam vínculo institucional contínuo com a CAPES: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)<sup>727</sup> — criado pela lei 1.310, de 15 de Janeiro de 1951 — e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)<sup>728</sup> — criado pela lei 1.628, de 20 de junho de 1952. O CNPq surgiu a fim de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico via financiamento de pesquisas em áreas diversas do conhecimento e concessão de bolsas e auxílios de estudo. Dessa forma, não tem o objetivo de formação da pós-graduação, visto que essa prerrogativa cabe à CAPES.

O artigo 2º do decreto 29.741/51 prescreveu os objetivos da CAPES: “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” e “[...] oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos”. O art. 3º elencou as atividades a ser realizadas para alcançar tais objetivos.<sup>729</sup> Em 12 de julho de 1951, um dia após a publicação do decreto, o ministro Simões Filho, via portaria ministerial 1.008,<sup>730</sup> designou Anísio para a função de secretário-geral da CAPES. Na ocasião, terminava o governo de Otávio Mangabeira, na Bahia, ou seja, encerrava-se a gestão de Anísio à frente da secretaria de Educação, sem que concluísse projetos iniciados, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e a construção dos outros centros educacionais na Bahia.

---

<sup>727</sup> O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) se liga ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Visa incentivar a pesquisa. Foi criado em 1951, com a denominação de Conselho Nacional de Pesquisas. Em 1974 passou a ter o nome atual, mas com a sigla original. Cf. <<http://www.cnpq.br/>>.

<sup>728</sup> O BNDE, à época de sua criação, tinha a incumbência de elaborar análises de projetos e atuar como o braço do governo de Vargas na implementação de políticas consideradas fundamentais ao avanço da industrialização. É uma entidade autárquica, com autonomia administrativa e personalidade jurídica própria. De início, esteve sob a jurisdição do Ministério da Fazenda. O início dos anos 80 foi marcado pela integração das preocupações sociais à política de desenvolvimento que se refletiram no nome do banco: em 1982, passou a se chamar Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Cf. DICIONÁRIO Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001; cf. <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/quem-somos/nossa-historia>>.

<sup>729</sup> Para atingir os objetivos propostos no art. 2º do decreto 29.741/51, o art. 3º prescreveu que era preciso: estudar as necessidades de pessoal especializado, em particular onde havia escassez de pessoal em número e qualidade, mobilizar, junto com instituições públicas e particulares recursos para oportunizar treinamento que permita suprir deficiências identificadas nas profissões e nos grupos profissionais; promover, junto com órgãos, o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas Organização das Nações Unidas, seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro; realizar direta ou indiretamente programas que mostrarem imprescindíveis para suprir demandas de treinamento não atendidas conforme alíneas precedentes; coordenar e auxiliar programas afins de órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; instalar e fazer expandir centros de aperfeiçoamentos e estudos de pós-graduação. Cf. BRASIL. *Decreto 29.741*, de 11 de julho de 1951.

<sup>730</sup> COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR/CAPES. *Documentos iniciais*. Publicação n. 1. Rio de Janeiro, DF, Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, março de 1952.

O aceite do convite do ministro e a mudança de Anísio para o Distrito Federal teve outros motivos, a exemplo das possibilidades de alcance de suas ações no sistema de ensino, dos desafios inerentes ao cargo e, sobretudo, dos laços de amizade e afinidades políticas que o uniam ao baiano Simões Filho. O cargo na CAPES lhe proporcionaria mais oportunidades de concretizar, pelo menos, parte de seu projeto educacional, em especial no nível superior. Além disso, suas propostas teriam visibilidade nacional. Ao aceitar o convite, ele se tornava formalmente o representante do Ministério da Educação e Saúde; e, como primeiro membro da comissão, como secretário-geral (diretor) e como conhecedor das relações de poder que permeiam as instituições, é provável que Anísio tenha participado dos estudos técnicos e das articulações políticas para designar os demais membros, representantes de entidades previstas no decreto, apesar de grupos contrários à designação dele.

A designação de Anísio foi feita por Simões Filho, enquanto Vargas designou os demais membros representantes das entidades indicadas no decreto de criação, em 16 de novembro de 1951,<sup>731</sup> quatro meses após a instituição da CAPES, cujas atividades começaram, de fato, em 1952. Dessa forma, Anísio estava ciente de que as instituições representadas na comissão tinham expectativas diferentes quanto à atuação da CAPES. Sobre os grupos antagônicos no interior desta, são esclarecedoras as palavras de Gouvêa e Mendonça:

[...] a atuação de Anísio Teixeira, neste longo processo de organização da Campanha, foi pautada pela mediação, devido à presença de dois grupos antagônicos no centro de decisões: o grupo dos pragmáticos que clamava por reformas mais imediatas e qualificação profissional e o grupo dos políticos que postulava objetivos de médio e longo prazo e tinha uma preocupação quanto à produção científica nacional. Assim, as diretrizes da CAPES nasceram de um compromisso entre essas duas tendências.<sup>732</sup>

A primeira publicação oficial da CAPES data de 1952. Foi uma espécie de cartilha denominada *Documentos iniciais*.<sup>733</sup> Nesse impresso, localizamos a entrevista coletiva do

---

<sup>731</sup> Foram designados, por decreto do presidente Getúlio Vargas, em novembro de 1951, e sob a presidência de Simões Filho, os seguintes membros: Beatriz Marques de Sousa Wahrlich (departamento administrativo do serviço público), Ernesto Luiz de Oliveira Júnior (comissão nacional de assistência técnica), Glycon de Paiva Teixeira (comissão mista Brasil–Estados Unidos), Otávio Augusto Lins Martins (CNPq), Joaquim de Farias Góis Filho (Confederação Nacional do Comércio), Aldo Batista Franco (Banco do Brasil), Luís Narciso Alves de Matos (FGV) e Lourival Câmara (IBGE) — cf. CAPES, mar. 1952.

<sup>732</sup> GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 125.

<sup>733</sup> A cartilha da CAPES denominada *Documentos iniciais*, de março de 1952, foi impressa pelo Departamento da Imprensa Nacional. É um documento importante como primeira publicação oficial da CAPES. Seu conteúdo inclui o decreto 29.741, de 11 de julho de 1951 (institui a comissão para promover a campanha), declarações iniciais do ministro Simões Filho, seu discurso na abertura dos trabalhos da comissão (dez. 1952), a entrevista de

ministro Simões Filho em 13 de julho de 1951,<sup>734</sup> ou seja, logo após a divulgação do decreto presidencial de criação da CAPES. O ministro afirmou a “necessidade” de o país se organizar para os “grandes empreendimentos de um futuro próximo” e destaca: “[...] quem tenha tido a seu cargo, neste país, tarefa de organização e administração, de âmbito público ou privado, sabe que o problema de pessoal, de tão difícil chega a ser angustiante”. Essa afirmação é reiterada ao dizer que o Brasil não tinha “[...] gente capacitada para os postos em que se exigem conhecimentos e técnicas, indispensáveis ao tipo atual de sociedade, eminentemente industrial e técnico”. Daí, segundo o ministro, a urgência de preparar especialistas para suprir as demandas do país.

A crescente industrialização do país, o aprimoramento das atividades agrícolas, a complexidade da administração pública e particular, tudo isso vai num ritmo que não conseguimos acompanhar no preparo de pessoal capaz, não só de atender às exigências atuais, como dos tempos que se aproximam. A urgência de preparar equipes de especialistas nos vários ramos de atividade é tão grande que não podemos aguardar o lento resultado do nosso atual sistema escolar.<sup>735</sup>

O ministro considerava que, para “[...] corrigir a deformidade congênita de nossa formação profissional, não seria adequada mais uma lei ou uma repartição pública. Daí a idéia de uma campanha. Alguma coisa de vivo que desperte o interesse e a colaboração de todos”. Seria esse o caminho que permitiria ao país “[...] sair do regime dos práticos sem técnica e dos técnicos sem ciência”.<sup>736</sup> No discurso de instalação dos trabalhos da comissão, em dezembro de 1951, Simões Filho registrou que a preocupação com a educação superior era comum a países ocidentais como Inglaterra, Estados Unidos e França, assim como a nações do oriente, onde, segundo ele, houve inquéritos sobre as deficiências de recursos humanos especializados.<sup>737</sup> Nessa lógica, o Brasil precisava de um quadro de cientistas qualificados nas ciências “matemáticas”, “físicas”, “químicas”, “biológicas” e “sociais”, que se dedicassem a pesquisar e, indiretamente, a ensinar; que dotassem o país de “[...] conhecimentos necessários à promoção do progresso, bem estar e independência do povo brasileiro”. Ao final do discurso, ele apresentou Anísio como coordenador dos trabalhos da comissão: “Para o

---

Anísio Teixeira ao Jornal *O Globo*, em 17 de dezembro de 1952 (sobre o início dos trabalhos da campanha), o documento de trabalho 1 da campanha, documentos de sugestões de representantes de instituições públicas e particulares; o decreto presidencial que designa a comissão, datado de 16 de novembro de 1951, e a portaria ministerial que designou Anísio como secretário-geral, de 12 de novembro de 1951. Cf. CAPES, 1952.

<sup>734</sup> CAPES, 1952.

<sup>735</sup> CAPES, 1952, fl. 3–4.

<sup>736</sup> CAPES, 1952, fl. 5.

<sup>737</sup> CAPES, 1952, fl. 6–11.

cumprimento da tarefa deste porte a comissão disporá, coordenando os seus trabalhos, da colaboração de um homem da capacidade do Dr. Anísio Teixeira”.<sup>738</sup> Convém notar que, diferentemente de sua declaração à imprensa em julho de 1951 — fazer uma campanha, e não criar uma lei e uma repartição pública —, o ministro se referiu à CAPES como órgão ao designar Anísio como secretário-geral, e não como comissão: “Designo-o Secretário Geral do novo órgão, com aprovação e louvor do Senhor Presidente da República”. Pressupomos que, no decorrer dos trabalhos da comissão — julho a dezembro de 1951 —, o ministro tenha percebido e antecipado uma atuação mais ampla, que ultrapassaria os limites temporários de uma campanha.

Logo após ser nomeado, coube a Anísio presidir reuniões para discutir as funções e o planejamento do novo órgão.<sup>739</sup> Dentre numerosos registros impressos, cartas e notas pertinentes a esse contexto, destacamos sua correspondência com Almir de Castro, diretor de programas da CAPES,<sup>740</sup> e com os ministros da Educação Simões Filho (1951–3) e Antônio Balbino de Carvalho Filho (1953–4). Em notas dirigidas ao primeiro em 1951, ele apresentou os trabalhos da fase preliminar da CAPES e as dificuldades, além de justificar o plano de trabalho adotado. Em suas palavras,

[...] em virtude da ausência de registros atualizados de quadros de pessoal de nível superior tornou-se indispensável entrar em entendimento com o IBGE para a tabulação do censo desse pessoal a fim de se partir desses dados numéricos básicos para a aferição das necessidades nacionais. Por outro lado, não havendo também registros de movimento das escolas superiores, tornou-se necessário proceder ao censo do pessoal docente e discente do ensino superior dos nossos quadros de nível superior. [...] Para completar contudo a investigação prevista, não será isto bastante. Torna-se necessário verificar se o pessoal de nível superior existe em quantidade, qualidade e variedade suficientes. [...] Conforme fossem o êxito do empreendimento e as verificações efetuadas pelos inquéritos em andamento, a presente Campanha assim iniciada se desenvolveria, nas proporções devidas, para se constituir em verdadeiro sistema de aperfeiçoamento do nosso ensino superior e de enriquecimento dos quadros da cultura nacional, em todos os setores e ramos da ciência, das humanidades e das artes.<sup>741</sup>

---

<sup>738</sup> CAPES, 1952, fl. 11.

<sup>739</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. *Notas de reunião da CAPES — Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior*. Tópicos sobre a função da CAPES e planejamento. Rio de Janeiro, 1953.

<sup>740</sup> Correspondência entre Anísio Teixeira e Almir de Castro está disponível no CPDOC. Localização do documento: AT c 1946.06.15, série: c, correspondência, data de produção: 15/06/1946 a 06/03/1963 (data certa). Quantidade de documentos: 23 (44 folhas).

<sup>741</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. [Notas ao ministro Ernesto Simões Filho sobre o programa da fase preliminar da CAPES].

Em entrevista concedida ao jornal *O Globo* em dezembro de 1951, logo após o discurso de Simões Filho, Anísio reforçou as palavras do ministro, salientando “[...] a tremenda desproporção entre os recursos educacionais e a tarefa de progressão e expansão que vem o Brasil, a despeito de tudo, enfrentando e realizando”.<sup>742</sup> Ele destacou deficiências nos níveis educacionais primário, secundário geral, profissional e superior. Fez comparações com outros países, notadamente os Estados Unidos, enfatizando a desproporção na formação de quadros superiores. Como exemplo, citou o caso dos cursos de Engenharia. Sua conclusão foi de que as deficiências quantitativas se estendiam a quase todas as demais profissões e aos demais grupos de especialidades. Para Anísio, as deficiências quantitativas e qualitativas caracterizavam um problema de “desajustamento profissional, técnico e científico”.

Com efeito, a incumbência inicial atribuída à comissão era fazer o “levantamento das necessidades” no tocante ao “pessoal de nível superior” e um inquérito sobre os “recursos existentes para o seu preparo”. Por outro lado, ao processo de formação caberia contribuir “[...] o emprego e a utilização do nosso capital técnico e profissional”. Para Anísio, estudos, levantamentos e inquéritos não impediriam ações concretas de ser desencadeadas de imediato, pois a “[...] Comissão se propõe a fazer um levantamento sumário das possibilidades e recursos de aperfeiçoamento existentes no país, das disponibilidades de bolsas de estudo fora do país e de especialistas estrangeiros para contrato no Brasil”. Esse inquérito funcionaria como uma espécie de “[...] Centro de Informações, no Ministério da Educação, para as pessoas que precisem ou queiram treino especializado e para as entidades que desejem empregar pessoal especializado”.<sup>743</sup>

De início, a CAPES contava com uma estrutura pequena e exercia uma função catalisadora de iniciativas e contatos com instituições educacionais do país e do estrangeiro. Destacamos o parágrafo único do artigo 7º do decreto da CAPES (n. 29.741/1.951), onde se lê que a comissão iria propor “[...] igualmente todas as medidas julgadas indispensáveis ao desempenho de suas funções, inclusive a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor”. Em contrapartida, consta no artigo 9º que os “[...] dirigentes dos órgãos da administração pública, das autarquias e sociedade de economia mista deverão facilitar o afastamento dos seus servidores selecionados para o programa de aperfeiçoamento instituído neste Decreto”. O artigo 11 estabeleceu que “[...] os membros da Comissão não perceberão remuneração especial pelos seus trabalhos, mas serão considerados como tendo prestado

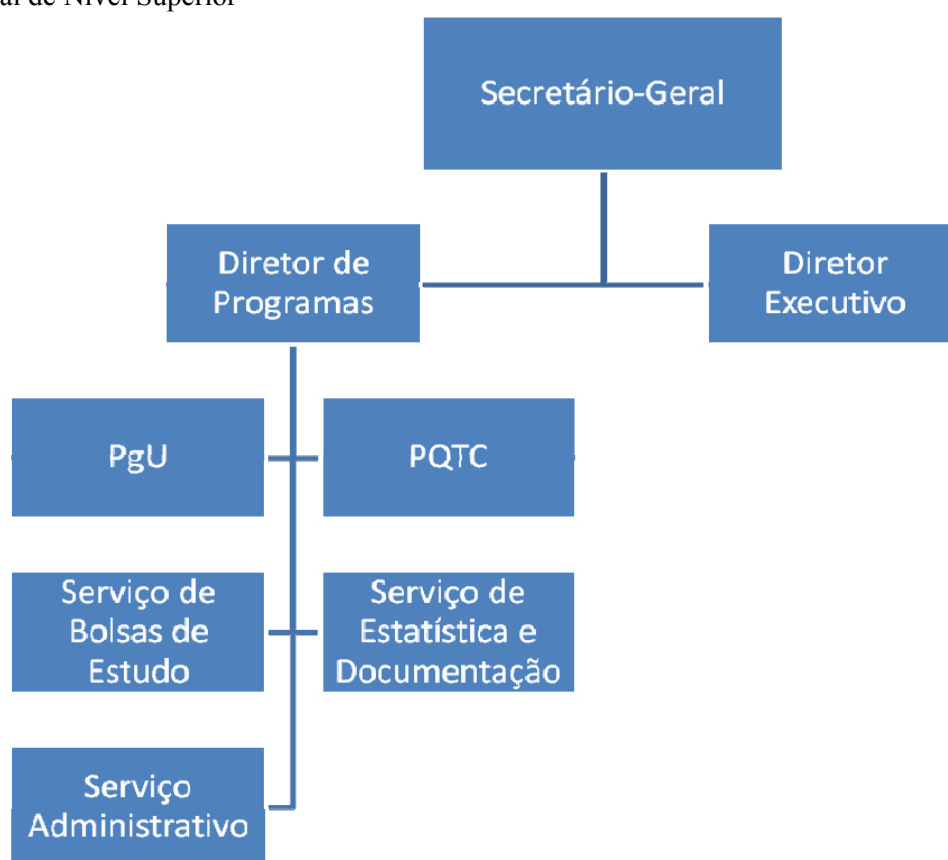
---

<sup>742</sup> TEIXEIRA, Anísio. Entrevista. *Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 17 de dezembro de 1951. In: CAPES, 1952, fl.13.

<sup>743</sup> CAPES, 1952, fl. 14–5.

relevantes serviços ao país”.<sup>744</sup> Igualmente, a estrutura funcional contava com poucos colaboradores: à frente dos trabalhos, estava o secretário-geral, assessorado por um diretor de programas e um diretor executivo. Estavam subordinados à diretoria de programas: o programa universitário (PgU), o programa de quadros técnicos e científicos (PQTC), o serviço de bolsas de estudo (SBE) e o serviço de estatística e documentação (SED), apoiados pelo serviço administrativo (SA). Essa estrutura organizacional e administrativa original da CAPES não presumia um setor ligado diretamente à diretoria executiva.

FIGURA 12. Estrutura organizacional e administrativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Fonte: dados da pesquisa.<sup>745</sup>

Córdova diz que o PgU<sup>746</sup> objetivava “[...] acudir e auxiliar o desenvolvimento das universidades e institutos de ensino superior [...]” e o PQTC, “[...] atender à demanda de

<sup>744</sup> CAPES, 1952, fl. 46–9.

<sup>745</sup> Cf. CAPES, 1952, s. p.

<sup>746</sup> O programa universitário foi estratégia muito utilizada nas “missões universitárias” das décadas de 30 e 40 e na Universidade do Distrito Federal (1935). Cf. FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 17–8.

peçoal de nível superior por parte dos meios profissionais e culturais do país”.<sup>747</sup> Ambos contavam com apoio de dois serviços: o SBE e o SED. O PgU envolvia projetos voltados aos “centros universitários”, “núcleos universitários” ou “unidades de trabalho universitárias”. Os projetos tinham uma característica comum: a contratação de um professor sênior que atuaria como elemento de dinamização das atividades acadêmicas. A proposta era disseminar o conhecimento por meio dos docentes assistentes que se reuniam em torno dos seniores. A essência do PgU era semelhante às missões universitárias praticadas na Universidade de São Paulo (USP) e ao que Anísio idealizava quando instituiu a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935: criar uma rede interinstitucional e internacional de cooperação acadêmica e formação de quadros profissionais.

O PQTC se desenvolvia, sobretudo, através de estudos, pesquisas e levantamentos para “[...] esclarecer o conhecimento relativo às disponibilidades de profissionais e técnicos de nível superior do país, sua distribuição e suas deficiências quantitativas ou qualitativas em face às necessidades condicionadas pela situação econômica, social e cultural de cada região”.<sup>748</sup> Essa característica do PQTC alude à atuação de Anísio na gestão da instrução pública na Bahia e Distrito Federal, quando apostou nos inquéritos e levantamentos para fazer diagnósticos reais, elaborar planejamentos estratégicos e executar ações educacionais.

O SBE<sup>749</sup> configurou uma das mais importantes ferramentas por se tratar de uma ação imediata para o aperfeiçoamento dos docentes. Planejava e executava os projetos de concessão de bolsas de estudo, além de divulgar bolsas oferecidas por outras instituições e fazer a seleção dos candidatos. A concessão de bolsas era projeto defendido e muito presente na trajetória intelectual de Anísio, visto que sua formação nos Estados Unidos se valeu de tal incentivo concedido pela Universidade de Columbia. Nos cargos ocupados por ele antes já eram notáveis seu interesse e sua articulação com a movimentação e qualificação do professorado, de técnicos e de alunos entre instituições nacionais e internacionais, por meio de convênios e auxílios acadêmicos. Não por acaso, logo após assumir a gestão da CAPES, ele fez convênios com universidades nacionais e estrangeiras para concessão de bolsas de estudo e com organismos internacionais — em especial agências externas de assessoria e financiamento como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

---

<sup>747</sup> CORDOVA, 1998, p. 29

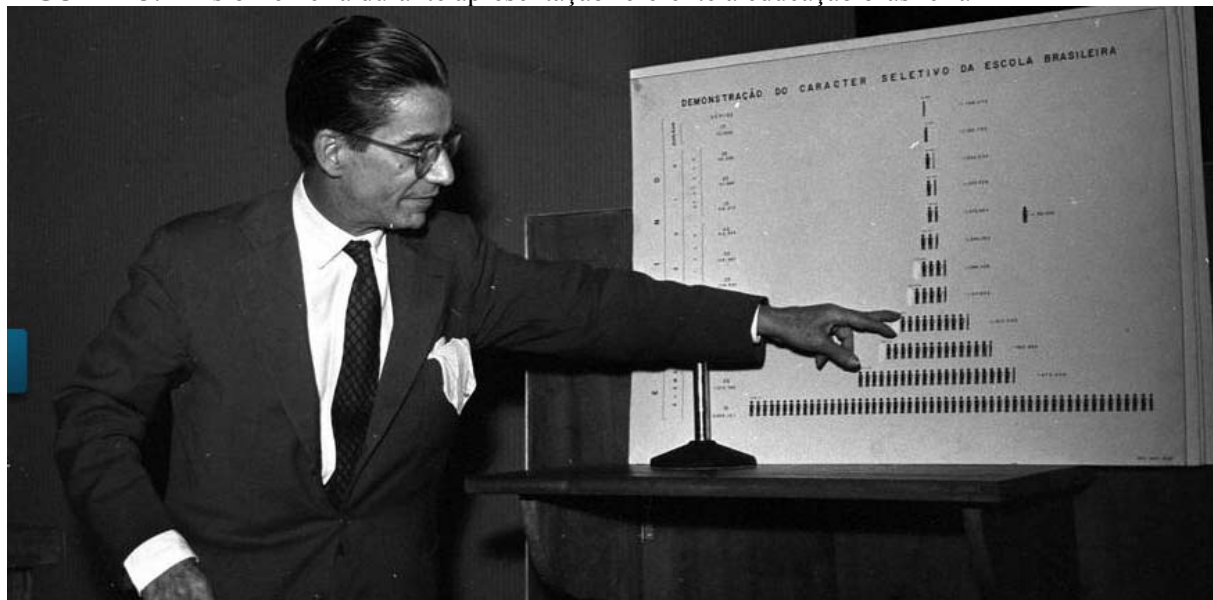
<sup>748</sup> CORDOVA, 1998, p. 40.

<sup>749</sup> Localizamos no CPDOC cartas de Anísio em que trata de bolsas de estudo. Destacamos a correspondência entre ele Keneth Holland relativa à concessão de bolsas e à ida de Anísio para a Universidade da Califórnia, em Los Angeles, e Universidade de Colúmbia, e ainda acerca de viagem de estudos aos Estados Unidos de Marcelo Duarte Guimarães. Localização do documento AT c 1962.03.00

(UNESCO), fundações Ford e Rockefeller,<sup>750</sup> dos Estados Unidos — para realizar e desenvolver pesquisas científicas.

O SED era responsável pela manutenção de arquivos, cadastros e estatísticas das instituições de ensino superior, dos profissionais de nível superior no Brasil e no exterior, da organização da biblioteca da CAPES e de uma bibliografia especializada, bem como da efetivação de publicações. Outra responsabilidade era promover os levantamentos para orientar e verificar os resultados de ações do SBE. Nos espaços de trabalho onde Anísio ocupou cargos de direção, organizar arquivos era ação com lugar destacado em sua rotina administrativa, além dos levantamentos, inquéritos e estatísticas, é claro. Lima salientou essa característica: Anísio “[...] não sabia trabalhar no vazio, no incerto, na ignorância de condições concretas, cujo conhecimento compõe a verdadeira matéria-prima de projetos e inovações” (FIG. 13).<sup>751</sup>

FIGURA 13. Anísio Teixeira durante apresentação referente à educação brasileira



Anísio usa dados estatísticos ao falar da educação como problema nacional de mais prioridade.

FONTE: dados da pesquisa<sup>752</sup>

<sup>750</sup> A Fundação Rockefeller foi criada nos Estados Unidos em 1913, como associação não governamental que utiliza recursos próprios para realizar ações em vários países do mundo. Afirma a missão de promover o estímulo à pesquisa científica, à saúde pública, ao ensino e à filantropia. Como a CAPES tinha convênio com a fundação, Anísio permanecia em contato constante com a instituição. Localizamos no CPDOC duas cartas de Anísio de 1962 a dirigentes da Rockefeller onde trata de assuntos referentes à concessão de verbas para pesquisas no Brasil. Cf. carta de Anísio Teixeira a Robert S. Morrison agradecendo à Rockefeller as verbas para a Sociedade Brasileira de Genética. Localização do documento: CPDOC-FGV, Classificação AT c 1962.08.17/2 e carta de Anísio Teixeira a H. Greenfiedt comunicando-lhe a prorrogação das verbas da Rockefeller para a Sociedade Brasileira de Genética. Localização do documento: CPDOC-FGV, Classificação AT c 1962.08.16/1.

<sup>751</sup> LIMA, 1978, p. 44.

<sup>752</sup> AGÊNCIA O GLOBO. Rio de Janeiro, RJ, 10 de dezembro de 1957, Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/o-educador-anisio-teixeira-20598996>>. Acesso em: 16 out. 2018.

Os programas e serviços contavam com apoio de um serviço administrativo, formado por uma secretaria responsável pelas atividades de expediente, protocolo, arquivo e expedição de correspondência. Além dessas funções, cuidava do departamento de pessoal, aquisição de material, orçamento e contabilidade. Como numerosos projetos eram iniciados em paralelo com outros em continuação e aqueles em vias de conclusão, o serviço administrativo e de acompanhamento dos projetos ficava sob a responsabilidade da secretaria.

Feitas essas considerações sobre a criação e estruturação de programas e serviços na CAPES, podemos afirmar que Anísio teve forte influência no ministro Simões Filho e em membros da comissão quanto a definir a estrutura organizacional da CAPES e aos convites e às definições do perfil dos servidores da administração federal que nela trabalhariam. De início, como informa Córdova, a direção de programas foi

[...] ocupada por Armand Hildebrand até 1953, quando foi substituído por Adroaldo Tourinho Junqueira Ayres, que por sua vez, foi substituído por Almir de Castro.<sup>753</sup> Almir de Castro, a partir de 1953, assumiria também as funções de diretor executivo e permaneceria na CAPES até 1964.<sup>754</sup>

Como se infere, Castro acumulou os dois cargos: diretor de programas e diretor executivo. Compartilhou com Anísio onze anos dos treze em que este dirigiu a CAPES. Esse tempo se encarregou de fazer dos conterrâneos não só companheiros de trabalho, mas também amigos próximos. Durante as viagens de Anísio, eram frequentes as cartas entre ambos, com notícias de projetos e rotinas, encaminhamentos de questões políticas e criação da Universidade de Brasília (UnB).<sup>755</sup>

A estruturação da CAPES ocorreu de 1951 a 1952. Houve definição de política e escolha e planejamento de ações para o ensino superior. Como não era possível suprir a demanda das 354 instituições de ensino superior,<sup>756</sup> de início foram levantados problemas de interesse das sete maiores universidades: a de São Paulo, a Federal do Rio Grande do Sul, a

---

<sup>753</sup> Almir Godofredo de Almeida e Castro (1910–95) era natural de Salvador (BA). Além de diretor executivo da CAPES no período 1953–64, foi vice-presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (1962–3) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1963–4). A convite de Anísio, assumiu a vice-reitoria da UnB. Após o golpe civil-militar de 64, foi exonerado dos dois cargos. Cf. FALECEU no Rio de Janeiro. CASTRO, Almir de. 1951–1964: a CAPES em tempos de Anísio Teixeira. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002, p. 30–41.

<sup>754</sup> CÓRDOVA, 1998, p. 29. Segundo esse autor, a partir de 1955, Castro aparece como diretor de programas, deixando de constar dos documentos da CAPES o cargo de diretor executivo e, por consequência, de seu virtual ocupante. Supostamente, foram absorvidas as suas funções pelo diretor de programas.

<sup>755</sup> Cf. correspondência entre Anísio Teixeira e Almir de Castro destacando-se assuntos relacionados com a CAPES e a UnB. Rio de Janeiro, Paris, Montevidéu. Arquivo FGV/CPDOC: Anísio Teixeira. Localização dos documentos: AT c 1946.06.15.

<sup>756</sup> Cf. IBGE, 1950, p. 397.

Federal do Paraná, a do Brasil, a Federal de Minas Gerais, a Federal da Bahia e a Federal do Recife. Optou-se pelo apoio a atividades de ensino e pesquisa. Dessa forma, as atividades iniciais ficaram concentradas no setor de pessoal habilitado para a docência e a investigação e, subsidiariamente, ao pessoal técnico e auxiliar. Os estudos de Ferreira e Moreira endossam esse entendimento de que os primeiros anos foram de “[...] estruturação, de planejamento das ações, de organização e composição do corpo de funcionários, em contato com as instituições estrangeiras congêneres”. As autoras indicam a presença intelectual de Anísio, “[...] não apenas como o grande idealizador da CAPES, mas também como o formulador de sua política institucional e definidor de seu padrão intelectual”.<sup>757</sup>

As atividades começaram de fato em 1953. Sob a liderança institucional de Anísio, foi implantado o PgU, que efetivaria ações de apoio e incentivo à formação e qualificação docente aqui e no exterior, com concessão de bolsas de estudo. Esse programa e a concessão de bolsas se tornaram as atividades de mais peso, de modo a constituir a base de ação da CAPES em universidades e outras instituições de ensino superior. Com a implantação do PgU, Anísio contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições nacionais e estrangeiras, além de conceder bolsas de estudo e apoiar eventos diversos de natureza científica dentro do Brasil e fora.

Acreditamos que Anísio dedicava cuidado especial ao PgU, visto que a iniciativa cresceu progressivamente e sua configuração se enriqueceu. Podemos afirmar que a concessão de bolsas de estudo para aperfeiçoamento e formação e as atividades de intercâmbio e cooperação foram recursos de apoio e fomento ao fortalecimento do programa. Segundo Ferreira e Moreira,

O que talvez explique esse crescimento gradativo seja o fato de que o setor responsável pelas bolsas se viu também obrigado a realizar pesquisas sobre a atuação de outras instituições congêneres, sobre seu processo de concessão, etc. As atividades de fomento favoreceram a criação de centros nacionais, núcleos regionais de ensino e pesquisa, ou ainda unidades de cunho institucional, que foram perdendo importância ao longo do período, em detrimento das bolsas de estudo.<sup>758</sup>

Castro<sup>759</sup> esclareceu, em entrevista, que a oferta de bolsas acontecia desde o início. Havia oferta de bolsas de estudo no exterior e auxílio à compra de passagens, por exemplo, para pesquisadores que não tinham bolsa integral de outras instituições. Eram frequentes os

---

<sup>757</sup> FERREIRA, MOREIRA, 2002, p. 31

<sup>758</sup> FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 18.

<sup>759</sup> CASTRO, 2003, p. 38.

contatos com países que concediam bolsas, tais como França, Estados Unidos, Canadá e Alemanha. As bolsas viabilizavam a participação de estudantes de várias regiões, em especial das menos favorecidas academicamente e que demandavam crescente aporte de recursos. Para o ministro Antônio Balbino,<sup>760</sup> em carta datada de 22 de fevereiro de 1954, Anísio fez uma exposição de motivos sobre a importância e necessidade de aumentar recursos para a CAPES e a “campanha de inquérito e levantamento do ensino médio e elementar” (CILEME) nos orçamentos dos anos de 1954 e 1955.

Não posso deixar de fazer-lhe certas observações sobre o orçamento da CAPES e da Cileme. Como sabe, a demaragem dos seus programas não pode deixar de ser um tanto lenta, mas, em cada ano, os nossos compromissos crescem e se acumulam, decorrendo daí recursos cada vez maiores. Neste início, estamos com bons recursos provenientes, exatamente das reservas anteriores, mas, em 1954, somente nos dará os 8 milhões do orçamento e mais 7 milhões de destaque pedido. Levando-se em conta que os compromissos são tomados de um ano para outro — pois contratos com técnicos e bolsas no estrangeiro são coisas que exigem preparo com antecedências muitas vezes de mais de um ano — não podemos deixar de ser estritos quanto a se contar com os recursos em mãos antes de dar início à execução do programa. Daí a minha insistência pelo destaque [de 7 milhões]. O mesmo cabe ser repetido quanto ao programa da Cileme e da Caldeme. São longos esforços apenas iniciados, cujos recursos terão de crescer de ano para ano.<sup>761</sup>

Ainda sobre a concessão de bolsas de estudos no exterior, Martins<sup>762</sup> reitera as afirmativas de Castro: a CAPES mantinha “[...] estreito contato com as embaixadas sediadas no país, como as da França, Canadá, Alemanha e Estados Unidos, que possuíam programas de bolsas de estudo para o exterior [...]”; além disso, participava “[...] ativamente do processo de seleção de candidatos”. Ele disse que de 1953 a 1959 “[...] o fluxo médio anual de estudantes que se deslocou para o exterior girava em torno de 1.200 pessoas, cifra que provavelmente abrangia grande variedade de formação”.<sup>763</sup> Essa variedade de formação compreendia estágios profissionais, participação em cursos de especialização e aperfeiçoamento, além da realização de mestrado e doutorado.

---

<sup>760</sup> Antônio Balbino foi ministro da Educação no período 1953–54. Substituiu Simões Filho, no governo Vargas. As cartas consultadas possibilitam afirmar que Anísio teve relações harmoniosas com ele e os demais ministros da Educação enquanto foi gestor da CAPES. A linguagem cordial e os vocativos presentes nas missivas dão uma medida: “Meu caro Ministro”, “Meu estimado Ministro”.

<sup>761</sup> Correspondência entre Anísio Teixeira e Antônio Balbino, disponível no CPDOC, Classificação: AT c 1953.08.23, Série: c, Correspondência, data de produção: 23/08/1953 a 30/06/1954 (Data certa), Quantidade de documentos: 19 (34 folhas).

<sup>762</sup> MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002, p. 292.

<sup>763</sup> Cf. MARTINS, 2002, p. 292.

Numerosos professores, dentre beneficiados com bolsas de estudo no país ou no exterior, durante ou após seus períodos de estudos, reportaram-se a Anísio por meio de cartas ou cartões para agradecer ou informar sobre atividades acadêmicas. Vide o cartão de Ivani Basso de 20 de agosto de 1960,<sup>764</sup> onde se lê:

[...] aqui em Washington [capital dos Estados Unidos], recebendo o que há de melhor, sinto crescer em mim, dia a dia, um sentimento de profunda gratidão para com as autoridades que tornaram real o meu antigo sonho (estudar nos Estados Unidos). Ao senhor, que é o expoente máximo da educação no Brasil, agradeço, comovida.

Martins destaca que os resultados do empreendimento de concessão de bolsas de estudo no exterior começam a aparecer no fim dos anos 50, quando numerosos “[...] estudantes e docentes estavam de volta ao Brasil e nos anos subsequentes assumiriam a liderança intelectual e científica nas universidades, participando ativamente da implantação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no país”.<sup>765</sup> Esses cursos, por sua vez, incentivavam novos docentes e estudantes a buscar qualificação em outras instituições do Brasil e no exterior. O quadro a seguir resume os números de projetos executados pela CAPES no período 1952–63.

QUADRO 2. Projetos executados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1951–63\*

ANO PROJ.	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	TOTAL
PgU	—	28	32	43	33	65	100	176	227	228	209	138	1279
PQTC	—	—	—	—	—	—	33	41	58	30	21	15	198
SBE	3	69	80	154	96	187	196	349	411	381	369	301	2596
SED	—	—	—	—	—	—	8	9	12	8	7	7	51
Total	3	97	112	197	129	252	337	575	708	647	606	461	4124

\*Os dados aparecem completos quando referidos ao período 1958–63, sendo difícil compor o quadro para os anos iniciais.

FONTE: dados da pesquisa<sup>766</sup>

Esse quadro indica aumento progressivo do número de projetos (PgU e PQTC) executados pela CAPES no período 1952–60 e decréscimo progressivo de 1961 a 1963, coincidente com a diminuição de receitas da instituição em virtude da economia. Indica que PQTC e SED começaram em 1958, uma vez que de 1952 a 1957 foi dado mais relevo ao PgU

<sup>764</sup> BASSO, Ivani. [Cartão para Anísio Teixeira]. Agradecendo a oportunidade de estudar nos Estados Unidos.

<sup>765</sup> MARTINS, 2002, p. 297.

<sup>766</sup> COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Boletim informativo*. Brasília, Imprensa Oficial, 1963; CÓRDOVA, 1998.

e SBE. Uma vez que essas duas frentes estavam relativamente consolidadas, tiveram início os projetos do PQTC e o SED. O SBE cresceu até 1955, retraiu em 1956, voltou a aumentar em 1957 e atingiu, em 1960, o máximo de 411 bolsas concedidas. À semelhança de outros programas, começou a decrescer em 1961 até 1963. O número de projetos do SED, também, cresceu até 1960, depois entrou em queda até 1963.

Dessa forma, podemos afirmar que, durante a gestão de Anísio na CAPES, o período mais produtivo na implantação de projetos foi de 1957 a 1960. A seguir, apresentamos os valores que representam cada programa no movimento total das ações entre 1952 e 1963.

TABELA 13. Ações dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1952–63

PROGRAMAS	TOTAIS	PROGRAMAS
<i>PgU</i>	1.279	31,03 %
<i>PQTC</i>	198	4,80%
<i>SBE</i>	2.596	62,94%
<i>SED</i>	51	1,23%
<b>Totais</b>	<b>4.121</b>	<b>100 %</b>

FONTE: dados da pesquisa<sup>767</sup>

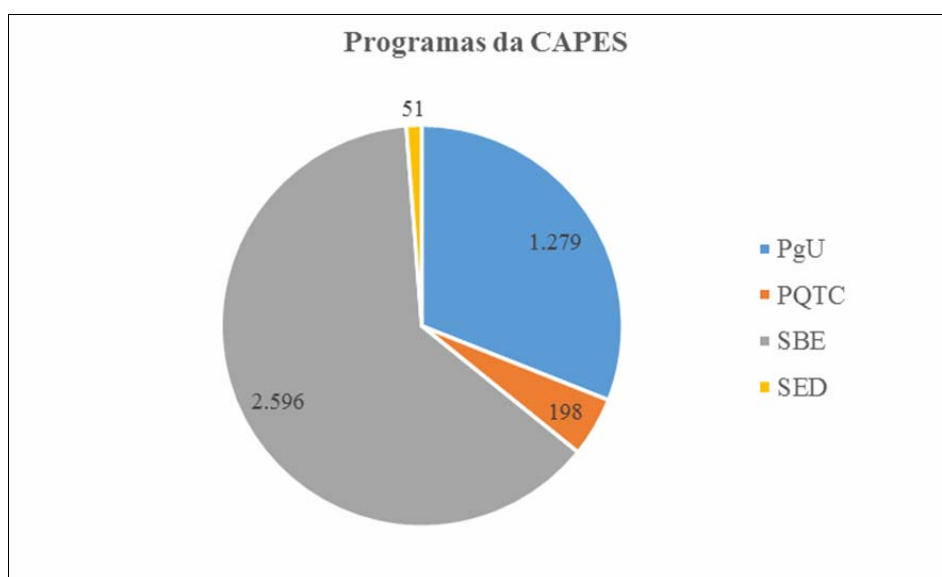


GRÁFICO 11. Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Como se infere dos dados, do total de 4.121 processos, os referentes a bolsas de estudo (SBE) significaram 62,94%, enquanto os referentes ao PgU significaram 31,03%. Aqueles relativos ao PQTC totalizaram 4,80%, enquanto os serviços estatísticos e documentação

<sup>767</sup> CAPES, 1963; CÓRDOVA, 1998.

(SED) somaram 1,23%. Esses dados endossam a constatação de que os serviços do PgU e SBE tiveram mais peso enquanto Anísio geriu a CAPES. Uma medida do fluxo dessa movimentação está nos dados apresentados pelo *Boletim da CAPES* de 1963.<sup>768</sup> São números consolidados sobre os projetos, conforme a quadro a seguir.

QUADRO 3. Fluxo de projetos na CAPES no período 1958–63

PROJETOS <sup>769</sup>	ANO					
	1958	1959	1960	1961	1962	1963
<i>Continuação</i>	141	197	253	239	208	198
<i>Iniciados</i>	337	376	455	418	398	267
<i>Total</i>	478	575	708	657	606	455
<i>Concluídos</i>	281	322	469	449	408	342
<i>Saldo</i>	197	253	239	208	198	123

FONTE: dados da pesquisa<sup>770</sup>

As médias tabuladas apontam um movimento inconstante, mas contínuo. Os projetos eram, simultaneamente, iniciados, continuados e concluídos dentro da CAPES. Percebe-se diminuição geral do número de projetos iniciados, continuados e concluídos em 1963; igualmente, redução do número de projetos iniciados em 1963. Disso se infere certa solidariedade da instituição relativa à crise no governo e na administração federal. Não por acaso, “em dez anos”, a CAPES cancelava “pela primeira vez” o “plano anual” de bolsas de estudo no exterior por “[...] absoluta falta de recursos para financiá-lo”.<sup>771</sup> O quadro a seguir apresenta o número de bolsas de estudo fora do país por períodos governamentais.

QUADRO 4. Bolsas de estudo no exterior concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1951–63

GOVERNO	PERÍODO	MÉDIA ANUAL	TOTAL	CRESCIMENTO/RETRAÇÃO ANTE O PERÍODO ANTERIOR
Getúlio Vargas/Café Filho	1951–5 (em 5 anos)	44	220	—
Juscelino Kubitschek	1956–60 (em 5 anos)	135	675	307% (+)
Jânio Quadros/João Goulart	1961–3 (em 3 anos)	193	579	14,22% (-)

Fonte: dados da pesquisa<sup>772</sup>

<sup>768</sup> CAPES, 1963.

<sup>769</sup> As estatísticas da CAPES fazem separação entre projetos “em continuação”, projetos “iniciados” no ano e projetos “concluídos”. A pesquisa nos arquivos da CAPES nos possibilitou conhecer a documentação referente a projetos executados nos anos de 1950 e 1960, e o acompanhamento dos mesmos, com relatórios semestrais de atividades e registro dos recursos financeiros empregados.

<sup>770</sup> CAPES, 1963.

<sup>771</sup> CORDOVA, 1998, p. 53.

<sup>772</sup> MEC-SESu-CAPES/Divisão Técnica/Seção de Controle e Avaliação – Programa de Bolsas no Exterior/Concessão de Bolsas /Série Histórica de Bolsas no exterior/ Período de 1951 a 1986 – Documentos do Acervo do CGD/CAPES

Como se lê, os números permitem afirmar que no governo Kubistchek houve aumento de 307% na oferta de bolsas de estudos no exterior — média anual de 135 — ante o governo de Vargas e o de Café Filho, cuja média anual foi 44. No governo de Quadros e de Goulart, ante o período de Kubistchek houve redução de 14, 22%; ainda que a média anual tenha aumentado para 193, caso se considerem três anos de governo: 1961–3. Convém lembrar que, dentre esses três governos, no de Kubistchek (1956–60) o processo de industrialização de grande porte — siderurgia, eletricidade, automotiva, petroquímica e mineração, por exemplo — iniciado em governos anteriores, sobretudo nos de Vargas, projetou-se sobremaneira. Numa indústria tal, a automatização de processos era ação mandatória; e áreas como a mecânica, a hidráulica e a elétrica, para ficar em três exemplos mais óbvios, exigiriam recursos tecnológicos avançados. Em que pese a vinda de empresas estrangeiras — e de pessoal especializado — para intensificar o processo de industrialização, sua estada era temporária. Por isso, era preciso formar mão de obra apta ao trabalho fabril; e tal formação dependia não só de escolas técnicas, mas também de um corpo docente capaz de elaborar programas educacionais e a formar professores em sintonia com tais demandas.

Essa formação, como se sabe, ficou a cargo da CAPES. Talvez por essa razão, dentre outras, o governo de Kubitschek tenha se destacado na concessão de bolsas de estudos no exterior. A ação formadora de programas da CAPES convergia para as demandas educacionais que tal governo criou com o investimento de vulto no processo de industrialização. Como tal processo não foi necessariamente interrompido pelos sucessores de Kubitschek, ao menos não até 1964, ano do golpe civil-militar, o investimento na formação de pessoal continuou com média relevante, a julgar pelos números em relação ao governo anterior. No caso de Vargas e Café Filho, entendemos que o número menor de bolsas concedidas — 220 — justifique-se porque a CAPES era então uma instituição de funcionamento recente, cujos anos iniciais exigiram, antes de tudo, estruturação e organização funcional interna. Além disso, entendemos que a formalização e execução de convênios com instituições formadoras da Europa e dos Estados Unidos não ocorreu da noite para o dia; deve ter levado meses, senão anos, entre o pedido, a análise das propostas e o acordo das partes. E tais convênios foram condição-chave à ida dos brasileiros para o exterior a fim de estudar com o suporte financeiro estatal. A tabela a seguir exhibe uma distribuição da concessão de bolsas por área.

TABELA 14. Bolsas no exterior por área de conhecimento, 1951–63

	1951-2	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	TOTAL/ ÁREA	%
<i>Ciências básicas</i>	—	4	8	7	5	9	13	1	18	19	27	21	<b>146</b>	<b>9,9</b>
<i>Ciências da saúde</i>	—	15	23	14	7	7	43	32	44	51	27	20	<b>283</b>	<b>19,2</b>
<i>Ciências agrárias</i>	1	—	1	4	10	6	16	12	12	9	11	6	<b>88</b>	<b>5,9</b>
<i>Ciências da engenharia</i>	—	8	10	31	18	34	49	60	66	77	98	44	<b>495</b>	<b>33,6</b>
<i>Ciências humanas</i>	1	27	30	36	12	17	43	61	66	69	63	37	<b>462</b>	<b>31,4</b>
<b>Total geral</b>	<b>2</b>	<b>54</b>	<b>72</b>	<b>92</b>	<b>52</b>	<b>73</b>	<b>164</b>	<b>180</b>	<b>206</b>	<b>225</b>	<b>226</b>	<b>128</b>	<b>1.474</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa<sup>773</sup>

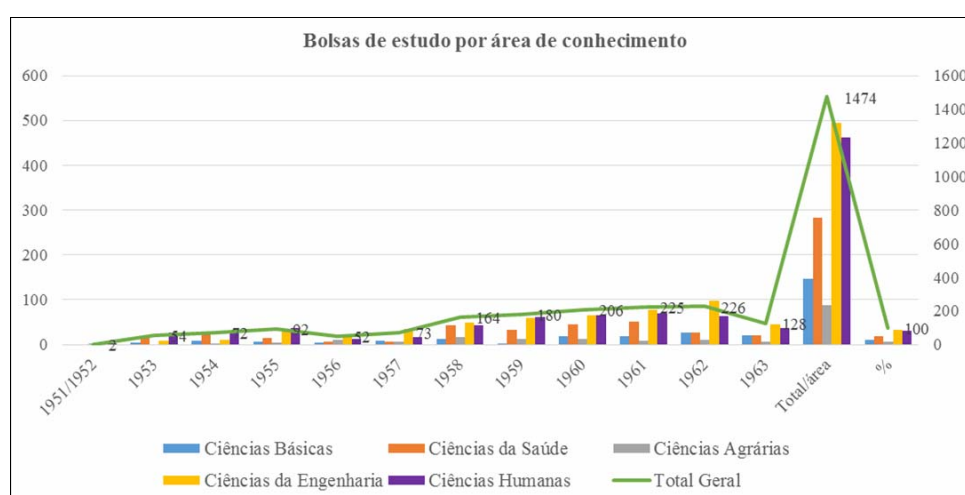


GRÁFICO 12. Bolsas no exterior por área de conhecimento, 1951–63

Como se lê, os dados endossam nossas inferências. A oferta mais numérica de bolsas de estudos no exterior ocorreu nas áreas de engenharia: 33,6% do todo. Desse porcentual se deriva a constatação de um número maior de convênios com universidades estrangeiras nas áreas de engenharias. Nesse período de ascendência na oferta, nota-se que era o Brasil da segunda metade dos anos 50 e do início da década de 60, fases de consolidação e desenvolvimento intenso da indústria pesada, de base. Dessa conjugação se pode inferir um mercado de trabalho promissor para áreas como a engenharia (mecânica, elétrica, química etc.); logo, os interesses do desenvolvimento industrial podem ter sido vinculados a um investimento estatal maior no programa de bolsas, mas desde que suprisse demandas específicas.

<sup>773</sup> MEC/SESu/CAPES-CBE/CAA. Esses dados também estão em um documento MEC-SESu-CAPES/Divisão Técnica/Seção de Controle e Avaliação – Programa de Bolsas no Exterior/Concessão de Bolsas /Série Histórica de Bolsas no exterior/ Período de 1951 a 1986 – Documentos do Acervo do CGD/CAPES de 10 de junho de 2014, assinado pelo Astrogildo Brasil – Técnico responsável pela pesquisa – Divisão de Tratamento da Informação – DTRAT/CGD

Faria mais sentido essa suposição assertiva se não houvesse um contraponto: o volume de bolsas na área de ciências humanas: 31,4% (assim como na área de ciências da saúde, que escapam ao escopo deste estudo).<sup>774</sup> Dito de outro modo, quase 31,5% do total de bolsas de estudo no exterior foi para as áreas de ciências humanas. Essa concessão merece algumas considerações.

Uma possibilidade seria pensar que parte considerável do volume de bolsas na área de ciências humanas fosse destinada a pessoas que procuraram áreas de formação pedagógico-docente — algo que Anísio almejou desde os seus primeiros anos de administração educacional. A CAPES já se encontrava em sua primeira década de funcionamento, e ainda não havia uma conscientização sólida em meio a governos e políticos da necessidade de investir na formação acadêmica de professores e técnicos. Logo, é provável que houvesse dificuldades em articular a destinação de orçamento aos programas da CAPES, em especial no fim dos anos 50 e início do decênio de 60, quando, mesmo em fase de industrialização, o país apresentava inflação elevada e deficit público crescente, por conta da construção de Brasília. Foi um tempo de turbulência econômica, ou seja, política e social, de crise no governo e na administração federal. Jânio Quadros renunciou. João Goulart tomou posse.<sup>775</sup> A instabilidade no campo político afetou os investimentos na área social. Além disso, mesmo em menor escala, havia resistência dos professores a perceber a influência direta da qualificação profissional, a reconhecer a necessidade de sua qualificação para melhorar a qualidade da educação em geral no país.

Na administração de Anísio, uma motivação central foi a formação docente em nível superior — graduação e pós-graduação —, para a qual houve concessão de bolsas de estudos destinadas a cursos de especialização e aperfeiçoamento em instituições nacionais e estrangeiras congêneres. A preocupação dele com a formação docente para educação básica e superior remontava a dificuldades vivenciadas nos cargos ocupados ao longo de sua vida pública, desde as primeiras experiências de gestão educacional na Bahia, nos anos 20. Assim, podemos afirmar que a gestão de Anísio na CAPES ficou marcada pelo empenho em preparar quadros docentes e especialistas para a educação superior.

---

<sup>774</sup> Bolsas do plano CAPES–Fundação Rockfeller, que passou a vigorar em 1956. Cf. CORDOVA, Rogério de Andrade. *Capes: origem, realizações, significações* (1951– 1996). Brasília, 1998. (mimeo).

<sup>775</sup> Cf. SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. Volume 3 — República: da *belle époque* à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; SCHWARTZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil*. Volume 4 — Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Com efeito, Castro relata que, “[...] embora não fosse um homem de pensamento estatístico e matemático, Anísio se preocupava muito com a necessidade de formação de mão de obra de nível superior para enfrentar os desafios do desenvolvimento”. Além disso, Anísio teria sido o grande inspirador da agência, uma vez que sempre teve a preocupação de formar quadros para as universidades brasileiras. Em suas palavras,

Anísio era dos poucos homens do Brasil dotados de imaginação. Ele foi um catalisador, um incentivador e fez renascer um estímulo para a universidade, fazendo com que ela iniciasse trabalhos, rumos e caminhos que não tinham sido trilhados. A inventividade de Anísio se fez sentir desde a origem da CAPES, pois ele a concebeu como um órgão ligado ao Ministério da Educação, mas também à Presidência da República. Assim, tínhamos um status bem flexível: o ministério não se metia conosco, e o fato de trazer escrito nos formulários “órgão da Presidência da República” nos dava algum prestígio, embora as verbas não fossem muito extensas.<sup>776</sup>

Freitas ilustra, por metáfora, o olhar democrático de Anísio ante as necessidades da reforma do ensino público nacional. Destacam-se investimentos necessários à educação básica e a preocupação com a formação de professores considerando as proporções geográficas do país.

Como bom plantador, Anísio Teixeira acreditava que não basta semear escolas e que por trás de um belo jardim está um jardineiro cuidadoso. Para ele, reformar o ensino significava aliar investimentos na educação fundamental a um amplo programa de formação de professores nas universidades. Assim como o camponês percebe os indícios da natureza para programar o plantio, o educador também devia estar atento às particularidades de sua região na hora de idealizar um programa de ensino.<sup>777</sup>

Na atuação de Anísio<sup>778</sup> na CAPES, destaca-se também a criação dos centros regionais de treinamento, em capitais como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre. Tais centros tiveram papel relevante na qualificação de professores de regiões diversas. A necessidade de criá-los em regiões variadas e distantes do Distrito Federal sugerem o caráter de descentralização que Anísio imputava às questões educacionais, por acreditar que nos centros regionais haveria mais possibilidades melhores de capacitação, não

---

<sup>776</sup> CASTRO, 2002, p. 35; 33. A entrevista foi realizada no contexto do projeto “História da ciência no Brasil”, desenvolvido entre 1975 e 1978 e coordenado por Simon Schwartzman. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/historia-oral/entrevista-tematica/almir-de-castro>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>777</sup> FREITAS, Marcos Cezar de. Anísio Teixeira foi o mais plural dos intelectuais que o Brasil teve no século XX. Entrevista. *e. educacional* [on-line], 2 ago. 2000.

<sup>778</sup> Anísio Teixeira foi o dirigente da Capes que permaneceu mais tempo no cargo, de 12 de julho de 1951 a 1º de abril de 1964, totalizando 13 anos na coordenação da Capes. Durante a gestão na Capes Anísio trabalhou com dezoito ministros e cinco presidentes. Cf. <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 15 dez. 2017.

apenas por causa da proximidade geográfica, mas também pela proximidade com a realidade educacional vivida pelos educadores. Anísio e sua equipe consideravam que a falha maior da universidade era não preparar o corpo docente, por isso a qualificação não seria considerada despesa, e sim investimento para dar mais qualidade à educação pública. Como relatou Castro, “[...] a carreira universitária não estava disciplinada como hoje, só havia o professor catedrático e os assistentes, livremente escolhidos por ele; não eram exigidas qualificações para tornar elegível uma pessoa para esses cargos”.<sup>779</sup> Daí a necessidade e importância de criar os centros de treinamento.

Anísio ainda coordenou vários projetos nacionais como

[...] *surveys*, levantamentos de faculdades,<sup>780</sup> cadastro de instituições de pesquisa do Brasil,<sup>781</sup> estudos sobre a necessidade de mão de obra para o desenvolvimento nas áreas de geofísica, recursos naturais, comércio, indústria, administração, e um volume final sobre necessidades de mão-de-obra de nível superior.

É certo que a CAPES não pode ser considerada como única responsável pela política de pós-graduação. Mas não resta dúvida de que sua atuação foi decisiva. Com o CNPq, ela significou um divisor de águas no processo de institucionalização da pesquisa. Segundo Martins, “[...] apesar dos reduzidos recursos, em seu período inicial a CAPES promoveu uma série de iniciativas que tiveram impacto imediato na melhoria do ensino superior e permitiram a implantação futura da pós-graduação nacional”. Para esse autor, o órgão teve papel importante no apoio a iniciativas de alguns “[...] cursos de especialização que se tornaram embriões de pós-graduação em suas respectivas áreas de conhecimento, como o curso de especialização em microbiologia da UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro], que no início dos anos 70 abria mestrado e doutorado nessa área”.<sup>782</sup>

Celso Barroso Leite, ex-diretor executivo da CAPES (1969–74), atestou que foi a agência que criou, de fato, um sistema de pós-graduação e que, embora Anísio fosse “brilhante” e “sobretudo teórico”, o “administrador era Almir de Castro”. Ele avaliou positivamente o papel da CAPES no setor educacional quando afirma que “Seu papel foi

<sup>779</sup> CASTRO, 2003, p. 37–8.

<sup>780</sup> Os levantamentos das faculdades eram informações acerca do histórico de cada faculdade e os cursos que oferecia, os professores e suas especialidades. Esses levantamentos continham informações simples mas que não existiam no país e que se tornaram, provavelmente, os primeiros levantamentos das faculdades brasileiras.

<sup>781</sup> Na referida entrevista, Castro relata que a “[...] Capes fazia coisas que talvez fossem da seara do CNPq ou do IBGE, como primeiro cadastro de instituições de pesquisa do Brasil. Era um cadastro muito abrangente; foi respondido por questionários, e às vezes, por visitas *in loco*, e refletia o que pensavam aqueles que se consideravam cientistas”. Cf. CASTRO, 2003, p. 38.

<sup>782</sup> MARTINS, 2003, p. 297.

muito importante, porque reforçou as universidades, que são a matriz do pensamento. Embora modesto — a CAPES era um órgão pequeno — tinha certa flexibilidade, o que foi muito positivo. Ela podia selecionar e o fazia bastante bem”. Ele afirmou que não hesitaria “[...] em dizer que ela foi muito importante também para formar quadros dirigentes para o país [...] hoje, muita gente que encontramos em altos postos foi bolsista [...]”.<sup>783</sup>

Dito isso, os dados da Tabela 14 indicam que, de 1952 a 1964, a CAPES concedeu 1.474 bolsas de estudos no exterior. Os números oscilam, de fato; mas por razões que assim nos pareceram: pela organização interna, pelo funcionamento pleno e pela restrição orçamentária, ou seja, pela situação socioeconômica do país. De maneira geral, entendemos que a CAPES conseguiu manter a continuidade de seus programas mesmo em tempos de instabilidades e turbulência política (troca de governos e ministros). O desafio que se impõe é entender se um total de 1.474 bolsas no exterior, ao longo de mais de uma década, foi suficiente para alterar a realidade educacional no que se referia à formação e qualificação dos quadros docentes em cursos superiores e secundários. A despeito dessas considerações, suscetíveis de ser apresentadas como justificativas, nosso entendimento é que os números apresentados de 1951 a 1963 não causaram o impacto esperado no cenário educacional, na lógica de reestruturar o Brasil por meio da educação e de um projeto de modernização educacional, tal qual a tônica no discurso de Anísio. Cabe dizer também que, até os tempos atuais, a qualificação e a formação docente permanecem como entraves educacionais relevantes, respeitadas e guardadas as proporções entre as conjunturas política, econômica e social.

Sem a intenção de aprofundar, convém fazer algumas considerações sobre os recursos financeiros da CAPES conforme seu decreto de criação, n. 29.741/51.<sup>784</sup> No artigo 4º se lê que haveria um fundo especial para custear atividades da campanha (CAPES). Eis sua constituição: contribuições de entidades públicas e privadas; donativos, contribuições e legados de particulares; contribuições presumidas em orçamentos da União, dos estados e dos municípios, de entidades paraestatais e sociedades de economia mista; de renda eventual do patrimônio da campanha e renda eventual de serviços da campanha. O artigo 5º se referiu às contribuições de entidades públicas ou particulares a ser utilizadas — no mínimo 50% de seu valor — em programas de interesse direto para os ramos das atividades das instituições contribuintes. O artigo 6º prescreveu que programas de aperfeiçoamento mantidos pelos

---

<sup>783</sup> Celso Barroso Leite, ex-diretor. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002, p. 57–65.

<sup>784</sup> BRASIL, jul. 1951.

governos locais e por entidades privadas que convergissem para os objetivos da campanha seriam considerados integrantes do plano nacional de aperfeiçoamento. Enfim, nos termos do artigo 10º, caberia ao Banco do Brasil “[...] facilitar cambiais para as bolsas concedidas, e, na medida das possibilidades, a transferência dos salários e vencimentos dos beneficiários do programa de aperfeiçoamento”.<sup>785</sup> Assim, em que pesem as possibilidades e prescrições orçamentárias no decreto 29.741, a CAPES contou com orçamento inferior a suas reais necessidades segundo os balanços apresentados nos relatórios de atividades da comissão.

O momento histórico e econômico exigia respostas rápidas para suprir as demandas; porém, a falta de verbas impossibilitava a concretização de políticas e dificultava a missão da CAPES, idealizada por Anísio. Relatório da CAPES de 1963,<sup>786</sup> divulgado em 1964, apresentou as despesas de 1952 a 1963. Os dados dão uma medida do volume de recursos financeiros usado, discriminando despesas com projetos e com administração, conforme se lê na tabela a seguir.

**TABELA 15. Gastos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com discriminação de despesas administrativas e por projetos, 1952–63**

ANO	PROJETOS (CR\$)	TOTAL DE DESPESAS COM PROJETOS (%)	ADMINISTRAÇÃO (CR\$)	TOTAL DE DESPESAS COM ADMINISTRAÇÃO (%)	GASTOS TOTAIS (CR\$)
1952	303.739,00	40,31	446.678,00	59,28	753.417,80
1953	4.858.672,20	65,73	2.532.460,10	34,26	7.391.132,30
1954	15.378.987,60	84,63	3.010.096,00	16,36	18.389.083,60
1955	19.587.348,70	84,78	3.514.886,40	15,21	23.102.235,10
1956	23.546.736,20	84,88	4.194.090,40	15,11	27.740.826,60
1957	32.653.395,80	85,19	5.673.957,80	14,80	38.327.353,60
1958	42.784.875,90	85,75	7.106.446,50	14,24	49.891.322,40
1959	61.030.584,50	87,64	8.606.854,40	12,35	69.637.438,90
1960	79.115.829,40	88,18	10.602.348,80	11,81	89.718.178,20
1961	80.553.279,40	90,58	8.368.347,10	9,41	88.921.626,50
1962	94.286.881,10	90,20	10.242.298,40	9,79	104.529.179,50
1963	97.013.052,50	87,65	13.668.859,70	12,34	110.681.912,20
<b>TOTAL</b>	<b>551.116.382,30</b>	<b>87,60</b>	<b>77.967.324,40</b>	<b>12,39</b>	<b>629.083.706,70</b>

FONTE: dados da pesquisa<sup>787</sup>

<sup>785</sup> BRASIL, 1951.

<sup>786</sup> COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Relatório anual de 1963*. Brasília, 1964.

<sup>787</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1963–4)

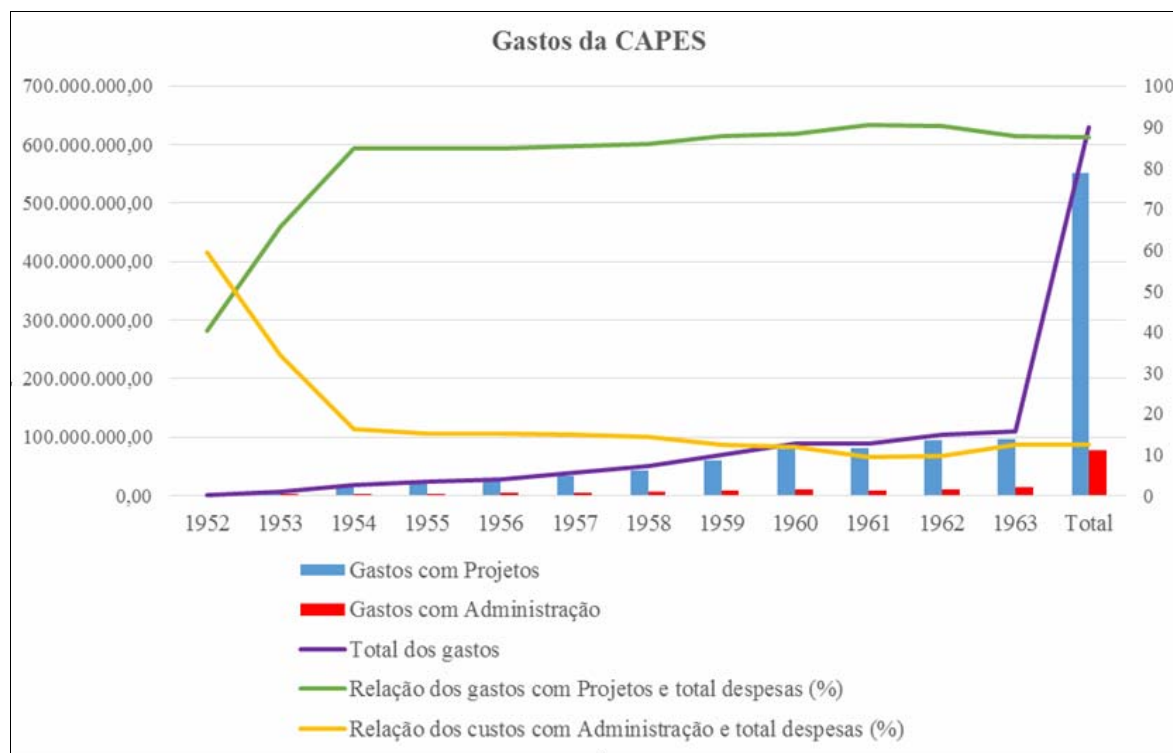


GRÁFICO 13. Evolução de gastos da CAPES com despesas administrativas e por projetos, 1952-63

Os dados indicam um movimento importante nos gastos, o que reitera o objetivo maior da campanha de executar os projetos. Os números permitem afirmar que houve decréscimo nas despesas administrativas. Em 1952, ano de estruturação da equipe da CAPES, esses gastos significaram 59,28% do todo; mas caíram ano a ano, até chegar a menos que 15%, ou seja, 9,79% em 1962 e 12,34% em 1963. Em contrapartida, os investimentos na execução de projetos cresceram ano a ano: eram de 40,31% em 1952 e chegaram a mais de 85%: 90,20% em 1962 e 87,65% em 1963.<sup>788</sup>

As despesas mencionadas na tabela anterior, conforme Córdova, foram custeadas com recursos do Tesouro Nacional e da Fundação Rockfeller<sup>789</sup> (1956-62), “[...] começam com CR\$ 1.337.730,70 em 1956, CR\$ 3.186.808,30 em 1957, CR\$ 3.015.995,90 em 1958, CR\$ 5.656.002,30 em 1959, alcançam CR\$ 5.991.547,30 em 1960, CR\$ 4.562.256,40 em 1961, caindo para CR\$ 214.388,40 em 1962, totalizando CR\$ 23.961.729,40”.<sup>790</sup>

<sup>788</sup> Cf. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Relatório diretoria executiva, 25 de fevereiro de 1965, p.1. Susana Gonçalves, que substituiu Almir de Castro após sua exoneração, em 1964, informou no relatório que o orçamento da agência para 1963 foi de 100 milhões de cruzeiros, enquanto o relatório de 1964 indica gastos, em 1963, com projetos e administração foram de R\$ 110.681.912,20.

<sup>789</sup> Segundo Castro, a CAPES firmou convênio com a Fundação Rockfeller — transformada em Fundação Ford depois —, que possuía amplos recursos para atendimento à área de medicina. Ele relatou que “[...] pela primeira vez na história de sua atuação no Brasil, a Fundação Rockfeller confiou a uma instituição brasileira, a Capes, a execução dos projetos que queria desenvolver no país”. Cf. CASTRO, 2002, p. 31.

<sup>790</sup> CORDOVA, 1998, p. 46.

TABELA 16. Despesas: educação pública e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; recursos: Fundação Rockefeller, 1952–3

ANO	EDUCAÇÃO PÚBLICA/ MIN. DA EDUCAÇÃO (CR\$)	TOTAL CAPES — PROJETOS E ADMINISTRAÇÃO (CR\$)	CAPES E EDUCAÇÃO PÚBLICA	RECURSOS FUNDAÇÃO ROCKFELLER (CR\$)	RECURSOS DA FUNDAÇÃO ROCKFELLER/ DESPESAS CAPES
1952	3.977.189,00	753.417,80	18,94%	—	—
1953	5.210.987,00	7.391.132,30	141,83%	—	—
1954	5.989.917,00	18.389.083,60	307,00%	—	—
1955	7.222.158,00	23.102.235,10	319,87%	—	—
1956	4.086.859,00	27.740.826,60	678,78%	1.337.730,70	4,82%
1957	6.327.033,00	38.327.353,60	605,77%	3.186.808,30	8,31%
1958	9.305.270,00	49.891.322,40	536,16%	3.015.995,90	6,04%
1959	13.015.773,00	69.637.438,90	535,02%	5.656.002,30	8,12%
1960	18.029.848,00	89.718.178,20	497,60%	5.991.547,30	6,67%
1961	21.821.176,00	88.921.626,50	407,50%	4.562.256,40	5,13%
1962	49.360.580,00	104.529.179,50	211,76%	214.388,40	0,20%
1963	70.096.904,00	110.681.912,20	157,89%	—	—
TOTAL	214.443.694,00	629.083.706,70	293,35%	23.961.729,40	3,80%

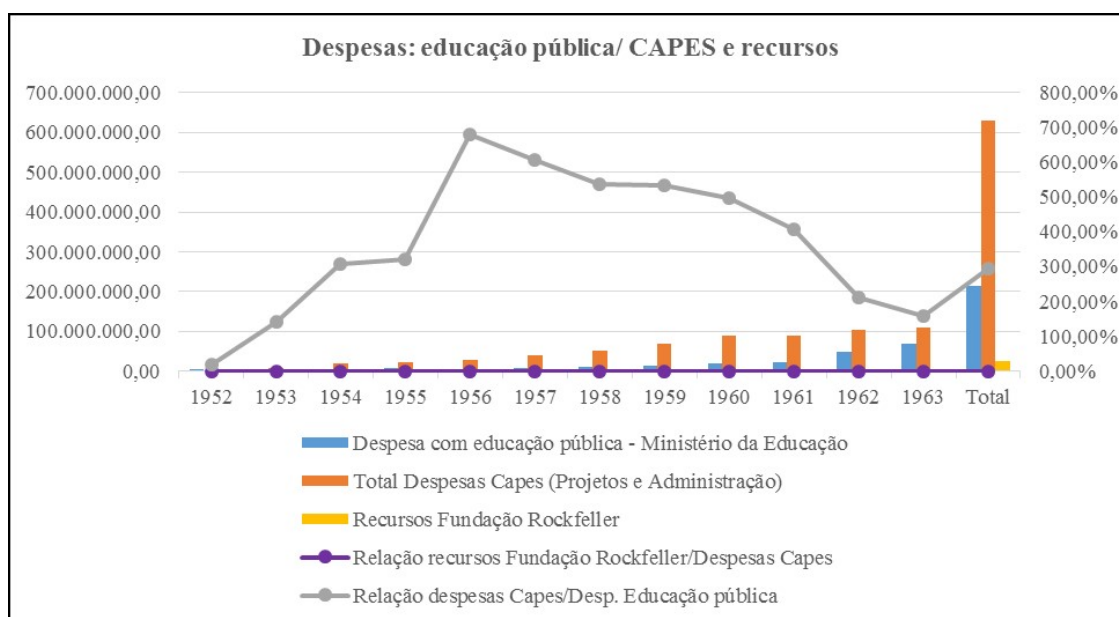
FONTE: dados da pesquisa<sup>791</sup>

GRÁFICO 14. Evolução das despesas com educação pública e da CAPES; recursos: Fundação Rockefeller, 1952–3

Ao se referir à escassez de recursos da CAPES ante a necessidade de recursos para realizar seus projetos, Castro afirmou, em entrevista de 1977, que o conselho de pesquisa, criado igualmente em 1951, “[...] tinha dez vezes mais recursos que a CAPES, desde o

<sup>791</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anuário Estatístico do Brasil — anos 1952 a 1964. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>>; CAPES (1963–64)

início”. Tal órgão teria nascido com “[...] amplitude muito maior que a CAPES e tinha recursos muitas vezes superiores; a CAPES foi um órgão um pouco experimental”. Além disso, ele afirmou que a CAPES “[...] nasceu da amizade, do conhecimento e do respeito que tinha Simões Filho por Anísio Teixeira e que queria fazer a experiência de um órgão mais flexível, não sujeito às teias burocráticas, que pudesse dar um incentivo direto à universidade brasileira”.<sup>792</sup> No dizer de Córdova, os “[...] valores correspondentes aos projetos de bolsas de estudo corresponderam a 81% do montante gasto com o total de projetos. A distribuição efetiva dos recursos anuncia os rumos da CAPES e indicam quem é o quê dentro de sua estrutura”.<sup>793</sup>

Para Darcy Closs, também ex-diretor executivo da CAPES (1974–9), “[...] Anísio Teixeira era um visionário, uma pessoa extraordinária e um educador ímpar. Quem sonharia, em 1951, criar um organismo como a CAPES”?

Sua visão sobre as necessidades acadêmicas futuras, numa época em que mal se falava em pesquisa e pós-graduação, fez com que as sementes e raízes se transformassem na base dos núcleos de pesquisa, cujos frutos estamos colhendo na atualidade. O que Anísio fez? Buscou nas universidades brasileiras professores que fossem pesquisadores, que conhecessem línguas e que tivessem relacionamento com o exterior e os enviou aos Estados Unidos e à Europa para buscar docentes que viessem para o Brasil e aqui permanecessem, criando e implantando núcleos de pesquisa. [...] enfim, Anísio teve importância capital, e teve esse papel extraordinário de antever alguma coisa que iria acontecer no país.<sup>794</sup>

Córdova salienta que falas como a de Castro e outros ex-diretores e dirigentes indicam que a CAPES se transformou em um “núcleo de pensamento” e de “formulação de projetos” e eu “[...] em torno de Anísio, circulavam as pessoas bem informadas e ela se constituiu numa espécie de ‘centro de formação’ de gestores da política educacional, ainda que informalmente”. Mais que isso, Anísio e Castro teriam procurado cultivar “boas relações” e se associarem a “bons nomes”.<sup>795</sup> Ambos eram baianos e se relacionavam bem com ministros que se sucederam — também baianos em bom número. Sabiam se articular politicamente. Mantinham-se discretos, de modo a não dar ao órgão muito peso econômico-orçamentário

Dos projetos de vulto concebidos na CAPES, a exemplo do Conselho Federal de Educação (conceito, objetivos e composição) e da criação da Universidade de Brasília/UnB

<sup>792</sup> CASTRO, 2003, p. 40.

<sup>793</sup> CORDOVA, 1998, p. 46–7.

<sup>794</sup> CLOSS, Darcy. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002, p. 71.

<sup>795</sup> CORDOVA, 1998, p. 32–3.

(cuja lógica era para diferenciá-la de outras universidades), o caráter de pesquisa tem de ser enfatizado. A equipe auxiliou até na organização e realização de seminário de debate sobre criação da UnB. Castro relatou que o projeto dessa universidade nasceu de discussões travadas na CAPES, onde “[...] formou-se um grupo de pessoas interessadas em pensar as universidades. Sob a liderança de Darcy Ribeiro, começaram os estudos e o planejamento [...]”. Ele informou que, em “setembro de 1963”, Anísio foi nomeado para compor conselho diretor da universidade, “[...] mas foi apenas mais uma atribuição que ele assumiu, com o mesmo entusiasmo com que assumira todas as outras”.<sup>796</sup>

O decreto de criação da CAPES (n. 29.741/1951) teve duas alterações relevantes ao longo no período recortado para este estudo. A primeira alteração foi em 7 de junho de 1961. No governo de Jânio Quadros,<sup>797</sup> cujo ministro da Educação, Clemente Mariani, convém lembrar, mediante o decreto 50.737, de 7 de junho de 1961, “[...] organizou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951”.<sup>798</sup> Mudava-se, então, o propósito principal da CAPES, que se subordinava à presidência da República, embora fosse conceitualmente ligada ao Ministério da Educação.

Tornar-se órgão diretamente ligado à presidência era sinal de mais autonomia na tomada de decisões e na flexibilidade de ação, pois não mais a CAPES se submeteria aos trâmites burocráticos do ministério. Na visão de Mendonça, uma análise comparativa do decreto 29.741/51 e do decreto 50.737 mostra que:

[...] enquanto no primeiro decreto a ênfase recaía sobre a formação de pessoal especializado para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país, promovendo, entre outras coisas, a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados, no segundo decreto aparece como o primeiro propósito da Campanha, para a consecução de seus objetivos, a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários, como estratégia prioritária para a formação de quadros profissionais de nível superior do país.<sup>799</sup>

---

<sup>796</sup> CASTRO, 2003, p. 41.

<sup>797</sup> Jânio da Silva Quadros (1917–92) nasceu em Campo Grande (MS). Prefeito da capital paulista de 1953 a 54, elegeu-se governador de São Paulo (1955–9), presidente da República (1961) e, de novo, prefeito de São Paulo (1986–9). Cf. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Jânio da Silva Quadros*. Verbete biográfico.

<sup>798</sup> Cf. BRASIL. *Decreto 50.737*, de 7 de junho de 1961. “Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951”.

<sup>799</sup> MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 21, jun. 2003, p. 2.

A segunda alteração na CAPES foi em 1964, quando Anísio já havia se afastado, sendo substituído por Suzana Gonçalves.<sup>800</sup> O decreto 53.932, de 26 de maio de 1964<sup>801</sup> e assinado por Castelo Branco,<sup>802</sup> reuniu, em um só órgão — agora denominado Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior —, a CAPES, a comissão supervisora do plano dos institutos e o programa de expansão do ensino tecnológico. O artigo 1º do novo decreto<sup>803</sup> prescreveu reunião dos três órgãos na então nova CAPES e que esta ficasse novamente subordinada ao “controle” do Ministério da Educação e Cultura. Anulava-se o vínculo com a presidência da República, ou seja, a possibilidade de ter mais autonomia chancelada pelo decreto 50.737.

Ainda que exceda o período recortado para estudo, convém aqui uma menção final às medidas legais que interferiram nos rumos da CAPES. Em 1974, após a saída de Celso Barroso Leite, que permaneceu na CAPES de 1969 a 1974, e a nomeação de Darcy Closs para a diretoria executiva, o decreto 74.299 de 18 de julho,<sup>804</sup> alterou a estrutura do órgão. Destaca-se o artigo 1º, onde se lê que a CAPES foi fundada em 1964, ou seja, quando passou a ser denominada coordenação, mas não se alude a 1951 como ano de sua criação como campanha. Os documentos consultados não ajudaram a esclarecer a questão; ou seja, não balizam a afirmação de que houve no decreto a intenção de apagar a história da CAPES de seus primórdios aos anos 70.

Segundo Mendonça, Anísio sobreviveu “[...] às mudanças no governo e no próprio Ministério e mesmo à crise desencadeada por ocasião do acirramento do debate em torno da LDB, quando sua demissão chegou a ser solicitada a Juscelino Kubistchek, pela hierarquia

---

<sup>800</sup> Suzana Gonçalves (1914–2010), mineira de Santa Luzia e ligada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, foi diretora executiva da CAPES de abril de 1964 a maio de 1966. Cf. GONÇALVES, Suzana. Depoimento. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capex, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002, p. 44–55.

<sup>801</sup> O decreto 53.932/64 alterou os “[...] dispositivos dos Dec. n.ºs 29.741, de 11/7/51, 50.737, de 7/6/61, 51.146, de 5/8/61, 49.355, de 28/11/60, 51.405, de 6/2/62, 52.456, de 16/9/63 e 53.325, de 18/12/63, reunindo num só órgão a CAPES, COSUPI e PROTEC”. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

<sup>802</sup> Humberto de Alencar Castelo Branco (1897–1967) foi o primeiro presidente do regime militar. Permaneceu no poder de 15 de abril de 1964 a 15 de março de 1967. Cf. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/humberto-de-alencar-castelo-branco> Acesso em 15 dez. 2017.

<sup>803</sup> Art. 1º do decreto 53.932/64 prescreveu que a “[...] Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que tratam os Decretos n.ºs 29.741, de 11 de julho de 1951, 50.737, de 7 de junho de 1961, e 51.146, de 5 de agosto de 1961, órgão da Presidência da República; a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI); de que tratam os Decretos n.ºs 49.355 de 28 de novembro de 1960, 51.405, de 6 de fevereiro de 1962, e 52.456, de 16 de setembro de 1963, órgão do Ministério da Educação e Cultura; e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), de que trata o Decreto nº 53.325, de 18 de dezembro de 1963, órgão do Ministério da Educação e Cultura, ficam reunidos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura e que poderá regulamentar atividades e aprovará regimento internos”. BRASIL. *Decreto 53.932*, de 26 de maio de 1964.

<sup>804</sup> BRASIL. *Decreto 74.299*, de 18 de julho de 1974.

católica, e quase se efetivou”.<sup>805</sup> Mas, em 1º de abril de 1964, os militares assumiram o poder e o exoneraram de sua função pública, assim como fizeram com Castro. Após mais de uma década como secretário-geral, Anísio se afastava do cenário educacional para iniciar outro ciclo de vida, dessa vez nos Estados Unidos, aonde foi, de novo, viver seu segundo autoexílio.

## 5.2 Direção do INEP<sup>806</sup>

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, pôs em relevo a necessidade e importância de estudar via pesquisa os problemas educacionais. Suprir tal demanda exigia criar, com urgência, uma instituição específica para os estudos pedagógicos.<sup>807</sup> Assim, em 1934, o ministério criou a Diretoria Nacional de Educação para cuidar da pesquisa e do levantamento de dados para estudo sistematizado e regular dos problemas. Em 1936, ao reorganizar o ministério, Capanema transformou a diretoria em Departamento Nacional de Educação. Para desenvolver os trabalhos a partir de então, foi criado, em 1937, o Instituto Nacional de Pedagogia, com o objetivo de “[...] realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos”.

Contudo, afora dificuldades na reestruturação encontradas pelo ministro, questões políticas concernentes à imposição do Estado Novo dificultaram a instalação do instituto. Como diz Dantas, “[...] só entrou em funcionamento de fato no ano de 1938, por força de legislação complementar, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)”.<sup>808</sup> Como tal, o INEP foi oficializado pela lei 378, de 13 de janeiro de 1937,<sup>809</sup> que prescreveu a nova organização do ministério. Lourenço Filho se referiu à exposição de motivos do projeto da lei 378/37:

---

<sup>805</sup> MENDONÇA, 2003, p. 10.

<sup>806</sup> Consideramos preliminarmente que, embora o INEP ter sido criado em 1937 e a CAPES em 1951, neste texto, o INEP aparecerá após a Capes, uma vez que o ingresso de Anísio no INEP foi posterior (1952) à sua entrada na CAPES (1951).

<sup>807</sup> O INEP surgiu “[...] em resposta a uma ideia que [...] tomara corpo desde o Império. A Assembleia Constituinte de 1823 previa a criação de um Instituto encarregado da verificação dos resultados do ensino em todo o País, que, entretanto não se concretizou”. Cf. GOUVÊA, Fernando; LEITE FILHO; Aristeo; SANTOS, Pablo S. Bispo dos. Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no INEP/CBPE (1952–1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska P. C. M.; XAVIER, Libânia Nacif. *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960* (coleção INEP 70 anos). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, s. p.

<sup>808</sup> DANTAS, Andréa Lopes. A urdidura da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão de Lourenço Filho (1938–1946). 2001. Tese (doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 18.

<sup>809</sup> Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, publicada no *Diário Oficial da União* no dia 15/1/1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> e em [http://download.Inep.gov.br/acesso\\_a\\_informacao/base\\_juridica/lei\\_n378\\_13011937\\_criacao\\_Inep.pdf](http://download.Inep.gov.br/acesso_a_informacao/base_juridica/lei_n378_13011937_criacao_Inep.pdf).

Não possui, ainda, o nosso país um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e, ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-se-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que este problema esteja sendo objeto de particular cuidado de parte dos poderes públicos ou das entidades privadas.<sup>810</sup>

Para ele, que foi o primeiro diretor-geral do INEP, a lei merece destaque na legislação federal por haver sido a primeira a “[...] consagrar princípios e normas de ‘organização racional’ dos serviços públicos”. No dizer desse autor, a equipe de Capanema<sup>811</sup> queria estabelecer, “[...] de par com o Departamento Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, um órgão novo, com o título de Instituto Nacional de Pedagogia”. Eis o arranjo das atribuições: o “Departamento seria órgão executivo por excelência; o Conselho, órgão consultivo, para assessoramento geral; e o Instituto, fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio geral e assistência técnica”.<sup>812</sup> Desse modo, o projeto Capanema<sup>813</sup> se converteu na lei 378, ou seja, na criação do instituto de pedagogia, como se lê no artigo 39: “[...] fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos”.

Em 1938 o INEP iniciou, de fato, suas atividades, com a publicação do decreto-lei 580/38,<sup>814</sup> que regulamentou a organização e estrutura, além de modificar sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Os artigos 1º e 2º prescreveram denominação e atribuições. No artigo 1º se lê que o “Instituto Nacional de Pedagogia, criado pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”; seus objetivos primordiais incluíam caracterizar um “[...] centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério”<sup>815</sup> e assessorar as políticas educacionais estaduais em seu tempo e na medida de sua necessidade. Ainda lhe

---

<sup>810</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179–85, jan./abr. 2005.

<sup>811</sup> Segundo Britto, a elaboração da proposta do ministro Capanema de criar o instituto contou com assessoria do professor Lourenço Filho, que integrava sua equipe como diretor do departamento de educação e considerado um dos líderes do movimento de reconstrução educacional promovido pela Associação Brasileiras de Educação (ABE). Cf. BRITTO, 1993, p. 478.

<sup>812</sup> LOURENÇO FILHO, 2005, p. 181.

<sup>813</sup> Há quem atribua a Lourenço Filho a paternidade do INEP. Cf. ROTHEN, 2008; BRITTO, 1993.

<sup>814</sup> BRASIL. *Decreto-lei 580*, 30 de julho de 1938.

<sup>815</sup> A referência estrita aos trabalhos do ministério se tornava necessária porque a pasta cuidava da educação e da saúde.

cabia participar da orientação e seleção profissional de funcionários públicos da União. Suas atribuições, ditadas no artigo 2º, foram assim descritas:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos.<sup>816</sup>

Segundo Lourenço Filho,<sup>817</sup> houve tentativas não exitosas de sistematizar conhecimentos educacionais; mas o INEP<sup>818</sup> configurou o primeiro órgão a se estabelecer como “[...] fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica”. Abraçou o pioneirismo em trabalhos de documentação e investigação.

Convém aqui a reflexão de Britto. À época de fundação do INEP havia um movimento de desconfiança dos princípios filosóficos que ancoravam o conceito do instituto. Assim, coube a Lourenço Filho iniciar os trabalhos de construção do novo órgão. Ele é considerado “[...] expressão do humanismo moderno em educação, centrado na ciência”; além de representar, na gestão de Capanema, um “[...] contraponto ao humanismo clássico tradicional, embebido da cultura greco-latina, de que eram representantes influentes nas decisões ministeriais o professor Alceu de Amoroso Lima e o padre Leonel França, ambos integrantes do Conselho Nacional de Educação”.<sup>819</sup> Lourenço Filho permaneceu no INEP de 1938 a 1945.

O INEP se tornou referência em educação, a ponto de, em 1944, lançar a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, veículo para projetos e conteúdos do instituto; ou seja, fonte útil para pesquisas porque era órgão não só de divulgação de ações governamentais, mas também de formação de opinião. O primeiro volume foi publicado em 11 de julho de 1944. Capanema o apresentou como “órgão oficial” de imprensa para estudos e pesquisas do ministério cujo “[...] papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional do país”.<sup>820</sup> Nas palavras de Rothen, a revista foi um

---

<sup>816</sup> BRASIL, 1938.

<sup>817</sup> LOURENÇO FILHO, 2005, p. 181.

<sup>818</sup> O INEP foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação em 1997, por meio da lei 9.448, de 14 de março de 1997. Cf. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19448.htm)>.

<sup>819</sup> BRITTO, 1993, p. 479.

<sup>820</sup> Cf. CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, nº 1, 1944, p. 3.

instrumento central para divulgar “[...] a legislação e de estudos e fatos relevantes da educação brasileira”.<sup>821</sup>

No âmbito do ministério, o INEP tinha perfil e função técnicos; e não administrativo. Suas atividades seriam centradas em objetivos, sobretudo, científicos e com vistas ao conhecimento sistematizado, senão pormenorizado, da educação. Tornavam-se indispensáveis estatísticas e inquéritos cujos dados o ministério já detinha. A partir daí — diz Britto —, o INEP buscou estruturar um “ementário da legislação educacional”, os “primeiros levantamentos bibliográficos” e a pesquisa acerca da “documentação histórica sobre a instrução e a República”. Na sequência, foi programada uma “série de levantamentos” sobre a “organização do ensino primário e normal” e a “administração dos serviços de educação”. Os dados resultantes propiciariam um diagnóstico geral da situação do primário e, em seguida, a articulação de ações, tais como

[...] treinamento de pessoal das secretarias de educação, abrangendo professores, técnicos e administradores, culminando com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que viabilizou a expansão da rede escolar, mediante o programa de construções para o ensino primário e normal, assim como o programa de formação e aperfeiçoamento de professores que mais tarde deu lugar ao Plano Mestre, com vistas à qualificação para o magistério de professores leigos, em Centros de Treinamento voltados para a educação básica.<sup>822</sup>

Em 1952, Anísio se viu, então, em dois cargos de direção no governo federal: como secretário-geral da CAPES e como diretor do INEP. Convém lembrar que a morte de Murilo Braga de Carvalho, em acidente aéreo,<sup>823</sup> deixou vago o cargo, o que levou o então ministro da Educação Ernesto Simões Filho a pedir Anísio que assumisse a direção. Foi nomeado e empossado, por Vargas, em junho de 1952. Assumiu o cargo em julho.<sup>824</sup> O INEP era objeto de diálogo não apenas com o presidente e os ministros, mas também com amigos e intelectuais, em especial Lourenço Filho<sup>825</sup> e Fernando de Azevedo.<sup>826</sup> Em carta a este último

---

<sup>821</sup> ROTHEN, 2008, p. 17.

<sup>822</sup> BRITTO, 1993, p. 481.

<sup>823</sup> Cf. PINHO, 1960, p. 167–90.

<sup>824</sup> O termo de nomeação de Anísio Teixeira para exercer o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde, datado de 4 de junho de 1952, encontra-se disponível no PROEDS/FE/UFRJ, Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 14.

<sup>825</sup> Encontra-se disponível para consulta no arquivo Lourenço Filho no CPDOC correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho, com destaque para assuntos referentes ao INEP, especialmente a criação dos CRPEs, dentre outros assuntos. Classificação: LF c 1929.10.24, Série c, Correspondência.

<sup>826</sup> Anísio e Fernando de Azevedo, por exemplo, corresponderam por mais de quatro décadas, desde 1928 quando Anísio o conheceu no Rio de Janeiro, apresentado por Monteiro Lobato, até 1971.

datada de 3 de junho de 1952, Anísio se referiu ao desafio aceito: “[...] estou eu aqui perdido em uma trabalhadeira superior às minhas forças. E agora, o INEP. Que tremenda responsabilidade”.<sup>827</sup>

Entendemos que Anísio buscou estabelecer interlocução ente o INEP e outras instituições vinculadas à educação, tais como CAPES, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, universidades brasileiras e estrangeiras e centros de pesquisa nacionais e internacionais; em especial, buscou aproximá-lo das instituições sociais e escolares em todos os níveis, do primário à pós-graduação. Rothen<sup>828</sup> corrobora esse entendimento ao afirmar um “outro nascimento” do INEP com Anísio. Para esse autor, “O Inep foi fundado pelo menos duas vezes [...]”: entre 1936 e 1938, quando a “paternidade” foi “[...] imputada, pelos historiadores, a Lourenço Filho”; e na década de 50, quando Anísio “[...] foi além do simples resgate dos ideais primordiais, como propôs em seu discurso de posse”, em 4 de julho de 1952. Anísio expôs sua preocupação com a ausência, no Brasil, de um sistema de ensino público, situação já equacionada por grande número de países desenvolvidos.

[...] enquanto, alguns desses povos avançados, começando mais cedo, ainda nos vagares do século dezenove, que, a rigor, se estendem até 1914, puderam realizar a imensa tarefa da educação popular pela escola, deparando-se, agora, com o problema da revisão, redireção e refinamento dessa instituição, não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural — que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as “reformas de base”, inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte.

Para Anísio, o ensino escolar era “[...] quase que só para a camada mais abastada da sociedade e sempre tendeu a ser ornamental e livresco”. Daí ser necessário iniciar um movimento de “reverificação e reavaliação” dos “esforços em educação”; e ao INEP caberia “[...] tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino”. Ele considerava que “qualquer processo” exigia retomar a ideia de que há “passos e etapas, cronologicamente inevitáveis”. Daí sua constatação:

---

<sup>827</sup> TEIXEIRA, A. Carta a Fernando de Azevedo, 1952. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), arquivo Fernando de Azevedo, Cp. – Cx. 32,47. Carta também disponível em VIDAL, 2000, p. 70.

<sup>828</sup> ROTHEN, 2008, p. 17.

[...] não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual fôr o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frisante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio dêste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como fôr possível, outros valores humanos, onde quer que se os encontre.

Além de fazer uma crítica à atuação do Ministério da Educação quanto às novas experiências educacionais, Anísio reafirmou a importância da LDBEN, que então tramitava no Congresso, em meio a debates e polêmicas:

Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual êste Ministério poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade.<sup>829</sup>

Segundo Anísio, a ação do INEP se distribuiria por três programas: assistência financeira, assistência técnica e estudos e inquéritos. Ao presumir o orçamento para 1954, ele explicou que a assistência financeira aos estados e territórios teria como fim a “[...] construção de escolas primárias e post-primárias, inclusive escolas normais e institutos de educação”. Esse programa de assistência financeira seria atendido pelo “Fundo Nacional do Ensino Primário e por verbas específicas”. Também explicou que, dado o custo das construções, “[...] o total do recurso para esse fim não deve ser inferior a Cr\$ 150.000.000,00, a fim de poder oferecer a cada Estado e Território um auxílio capaz de corresponder a um real estímulo ao desenvolvimento do sistema escolar”. O programa de assistência técnica se basearia no “[...] programa de aperfeiçoamento do magistério e com a remessa de técnicos para a cooperação com os Estados”.

---

<sup>829</sup> TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1952. Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, n. 46, 1952, p. 69–79. Cf. Anexo 14.

Segundo Anísio, os recursos para esse programa não deviam ser menos que “Cr\$ 30.000,00”. Além disso, devia compreender “[...] um centro superior de preparação de especialistas e professores de educação no Rio de Janeiro, a fim de abastecer os centros estaduais de preparação de professores para as escolas normais e de aperfeiçoamento do magistério”. Portanto, o INEP manteria, além do centro nacional, vinte centros estaduais e daria assistência técnica ao departamento de educação.

Afora programas de assistência técnica e financeira aos estados e territórios, cabia ao INEP o programa sobre os estudos e inquéritos, que se traduzia “[...] no estudo em profundidade do ensino primário, secundário e superior e tais estudos consomem recursos substanciais. Estão presentemente em curso inquéritos e levantamentos do ensino primário, do ensino médio e do superior”. Ele compreendia que a “continuação desses estudos” não se faria com “menos de Cr\$ 10.000.000”. Só a produção de “livros didáticos e manuais de ensino” consumiria não menos “Cr\$ 5.000.000”.<sup>830</sup>

Mendonça e Xavier apontam que o INEP conseguiu certa autonomia no Ministério da Educação mesmo tendo surgido no contexto do Estado Novo, pouco favorável à descentralização de decisões. Contraditoriamente, a partir de 1945, na gestão de Murilo Braga, submeteu-se à burocracia estatal e se descaracterizou como órgão de pesquisa. Entretanto, como analisam essas autoras, “[...] o caráter híbrido do Inep não tem, necessariamente, um significado negativo; há, sem dúvida, o aspecto de uma certa indefinição do órgão”. Acreditam que a gestão de Anísio explorou, “[...] de maneira produtiva, essa ambigüidade, transformando o Inep numa espécie de mini ministério, no interior do próprio Ministério”. Aí estaria, justamente, “[...] uma das razões pelas quais Anísio Teixeira vai conseguir fazer com que o órgão tenha o papel e o significado central que acabou assumindo no âmbito do MEC, durante a sua gestão”.<sup>831</sup>

De acordo com Britto, o estudo científico da educação adquiriu dimensões mais efetivas com Anísio no INEP, uma vez que a preocupação científica foi assinalada por ele ao ressaltar, em seu discurso de posse, a necessidade de estabelecer bases para uma ciência da educação mediante

---

<sup>830</sup> TEIXEIRA, Anísio. Manuscrito em papel timbrado do Ministério da Educação e Cultura, 1953[?]. Cabe esclarecer que se encontra disponível no CPDOC vasta documentação acerca das atividades do INEP entre junho de 1952 e março de 1971. São 819 documentos, com 6.589 folhas. O documento manuscrito de Anísio com data provável de 1953 faz referência à CAPES e uma previsão do orçamento do INEP para 1954. Ele disse que a CAPES compreende “[...] um programa vastíssimo de aperfeiçoamento no campo do desenvolvimento agrícola e industrial do país e no do seu ensino superior, não será demais solicitar para a sua continuação em 1954 a importância de CR\$ 100.000.000,00”. Em resumo, o orçamento do INEP deveria compreender: assistência financeira aos estados e territórios, CR\$ 150.000.000,00; a assistência técnica, CR\$ 30.000.000,00; inquéritos e estudos, Cr\$ 15.000.000,00; CAPES, Cr\$ 100.000.000,00. Tudo soma Cr\$ 245.000.000.

<sup>831</sup> MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*, s. l., v. 1, n. 1, dez. 2011.

métodos objetivos e experimentais e sem perder de vista a provisoriedade do conhecimento.<sup>832</sup> São afirmações indicadoras de sua percepção filosófica. Da forma como pensa Britto, Anísio “[...] defendia a realização de inquéritos objetivos, com o estabelecimento de fatos de modo seguro, evitando quanto possível a opinião pessoal, pois Anísio, seguindo a melhor tradição grega, empenhava-se pela episteme, ao invés da doxa”.<sup>833</sup> Assim, era preciso “[...] medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando não apenas a quantidade, mas a sua qualidade, o ensino que ministram e os resultados a que chegam”.<sup>834</sup>

Com a perspectiva de possibilitar que a educação, a escola e o magistério tivessem uma base científica, Anísio criou, em 1953, logo após sua posse, um centro de documentação pedagógica para sistematizar os trabalhos desenvolvidos pelas campanhas e garantir a documentação e divulgação de resultados. A criação desse centro caracterizou uma reação contrária e uma forma de superar a burocracia nos órgãos oficiais, onde atividades-meio se superpunham a atividades-fim. Em 1955, o centro de documentação subsidiaria a criação do CBPE, projeto viabilizado com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Também em 1953, a fim de efetivar os princípios que defendia para o instituto e imprimir sua marca pessoal, Anísio apresentou o “Plano de reconstrução educacional do INEP”, cujas iniciativas de destaque foram uma campanha voltada ao livro didático e aos manuais de ensino, iniciada em julho de 1952; uma de inquérito e levantamento de dados dos níveis médio e elementar e uma de difusão e desenvolvimento do secundário, ambas em 1953.

Com efeito, a gestão de Anísio se preocupou com a implementação de uma política de publicações para divulgar estudos da realidade educacional e editar manuais didáticos que buscavam divulgar práticas pedagógicas para ser desenvolvidas pelos professores de escolas primárias e secundárias. No dizer de Xavier, com a campanha de inquéritos e levantamentos, criada em 1º de abril de 1953, via portaria 3 do INEP, Anísio pretendia dotar o MEC de um

[...] amplo quadro, numérico, ao mesmo tempo descritivo e interpretativo, do ensino médio e elementar em nível nacional [para que] profissionais e usuários pudessem apreciar as deficiências e as dificuldades de uma expansão levada a efeito, em muitos casos, com a apreciável perda de padrões.

---

<sup>832</sup> BRITTO, 1993, p. 481.

<sup>833</sup> BRITTO, 1993, p. 481. Acreditamos que Britto tenha se referido aos conceitos de episteme e de doxa da obra de Platão, que devem ser definidos na relação dialética entre eles. Episteme seria o conhecimento verdadeiro, científico, que tem seu suporte no conhecimento especializado e preciso da coisa em oposição; a doxa, por sua vez, seria opinião infundada, irrefletida, juízo subjetivo e momentâneo.

<sup>834</sup> BRITTO, 1993, p. 481.

Ainda segundo essa autora, Anísio não simpatizava com um programa padronizado para as escolas, pois faria com que tivessem “a mesma cara”, mesmo com “corpos e cérebros diferentes”. Ele não só defendia, mas também insistia na singularidade de cada escola e em sua interação com o meio social como algo a ser, necessariamente, considerado. Daí a importância da campanha de livros didáticos e manuais pedagógicos, cujos temas prioritários eram — diz Xavier — “[...] aspectos gerais da educação média e elementar, como a organização administrativa dos sistemas estaduais, o caráter do aluno, do professor e da escola de grau médio e o ensino das disciplinas nessas escolas”.

Como informa essa autora, tal campanha, sob responsabilidade do INEP, foi iniciada em 14 de julho de 1952, pelo ministro Simões Filho, para “[...] estabelecer as bases para a formulação de manuais que funcionassem como guias para o professorado secundário, nas diferentes disciplinas constantes do currículo do ensino de grau médio ou secundário”.<sup>835</sup> Sua instituição resultou da dificuldade de encontrar professores do nível médio que tivessem, além do conhecimento específico na disciplina escolhida, a sensibilidade e convicção de que se propunha a um projeto de educação para a vida em lugar do ensino verbalista, então vigente nas escolas. Cury compartilha dessa opinião e acrescenta a ligação entre essa campanha e a de inquéritos e levantamentos. O objetivo da primeira era suprir deficiências levantadas pela segunda.

Após sua criação, em 1955, o CBPE incorporou aquelas campanhas e centralizou a atuação do INEP.

Em 1952 Anísio Teixeira, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). Anísio Teixeira propôs, como mecanismo para superar as deficiências de qualificação dos professores do ensino secundário, a criação de duas campanhas: Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) e Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme). A primeira faria o levantamento das deficiências no processo de ensino e a segunda teria a incumbência de elaborar livros didáticos, guias e manuais de ensino para professores e diretores das escolas, para suprir as deficiências identificadas nos inquéritos da Cileme. Em 1955, a Caldeme foi absorvida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP e, em 1956, transformada em Campanha Nacional de Material Escolar.<sup>836</sup>

---

<sup>835</sup> XAVIER, 1999, p. 85–6.

<sup>836</sup> CURY, Carlos R. J. Livro didático como assistência ao estudante. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, 2009, p. 123.

A campanha para difusão e desenvolvimento do ensino secundário instituída pelo decreto de Vargas 34.638,<sup>837</sup> de 17 de novembro de 1953, tinha como objetivo maior elevar o nível secundário e promover sua difusão. Dentre as numerosas atribuições previstas no artigo 3º do citado decreto, caberia a essa campanha promover cursos e estágios de aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores do ensino secundário; ofertar bolsas de aperfeiçoamento no país e fora a docentes secundários; realizar estudos dos programas e métodos para o secundário e promover o esclarecimento da opinião pública quanto a vantagens asseguradas pela educação secundária de qualidade.

A despeito de ter certa autonomia em relação ao Ministério da Educação, esse conjunto de campanhas configurou — diz Xavier — uma “estratégia institucional” e “correspondeu a uma estrutura vertical e centralizada”, de agências interdependentes, porém “subordinadas ao órgão central”, o MEC.<sup>838</sup> A ligação deste é comprovada pelos contatos e pela correspondência de Anísio com ministros da Educação quando dirigiu o INEP,<sup>839</sup> cujas campanhas, na leitura de Xavier, devem ser entendidas “[...] como estratégias de intervenção do órgão responsável pela organização do ensino em nível nacional”; mais que isso, deixam entrever “[...] preocupações dos educadores nucleados no MEC em adequar o sistema de ensino às expectativas de profissionalização do magistério e de renovação das práticas pedagógicas em curso”.<sup>840</sup>

As campanhas foram importantes nos anos 50 porque anteciparam, de certa forma, o programa de atividades do CBPE. Na esteira da preparação do “terreno político” em meio ao presidente da República e ao ministro da Educação para criar o CBPE, em 1955, destacamos carta de Anísio ao ministro Antônio Balbino com data de 23 de agosto de 1953. Ele reforçou a necessidade de o INEP e a CAPES destacarem questões de formação e aperfeiçoamento docente: “[...] sem abandonar a política de ampliação da rede escolar, convém que, nesta altura, o Inep busque dar certo relevo à criação de instituições padrão, em que sejam ressaltados os aspectos qualitativos da educação e, se possível, os centros de aperfeiçoamento do magistério”.<sup>841</sup>

---

<sup>837</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

<sup>838</sup> XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio de 1950–1960. In: MENDONÇA, Ana Valeska. XAVIER, Libânia Nacif. *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP, 2008, p. 130.

<sup>839</sup> Consultar correspondência entre Anísio e Antônio Balbino, ministro da Educação de 25 de junho de 1953 a 2 de julho de 1954, com destaque para o plano de diretrizes e bases, orçamento para escolas rurais, campanha de livro didático e materiais de ensino, CAPES e INEP. Localização dos documentos: CPDOC – AT c 1953.08.23.

<sup>840</sup> XAVIER, 2008, p. 129–30.

<sup>841</sup> A correspondência entre Anísio e Balbino está disponível no CPDOC, classificação: AT c 1953.08.23.

A presença de Anísio nesses dois órgãos lhe permitia realizar projetos alinhados em ambos. Das fontes levantadas para a pesquisa, uma calha com essas circunstâncias. Trata-se de manuscrito de Anísio em papel com timbre do Ministério da Educação e Cultura, provavelmente de 1954 e destinado ao ministro. A mensagem se refere à proposta de criação dos centros de pesquisas educacionais. Ele indicou que um dos objetivos do programa pensado para o INEP era estudar e aprimorar o magistério. A “[...] magnitude desse programa para todo o país estava, entretanto, a exigir que estudos e aperfeiçoamento do magistério não se fizessem somente no Rio [de Janeiro], mas se desdobrassem pelas diferentes regiões do Brasil”. Anísio relatou ainda o surgimento da ideia da criação dos centros educacionais de pesquisas educacionais com respectivos convênios. Em suas palavras,

Surgiu, então, a ideia de um centro nacional, no Rio, e cinco centros regionais distribuídos pelas regiões brasileiras, com sedes respectivamente em Recife, Bahia, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. O Centro Nacional operaria como um centro principal, alimentando os centros secundários, que seriam os centros regionais. O programa de um e outro seria o de controlar e pesquisar os problemas educacionais brasileiros e treinar e aperfeiçoar elemento para os serviços educacionais brasileiros. No Centro Nacional seriam formados e aperfeiçoados os elementos de mais alto nível e nos centros regionais, os professores normais e primários. [...] O Centro Nacional deverá, assim, ser objeto de um convênio com a CAPES, o da Bahia, um convênio com a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência de Salvador, o de Belo Horizonte, com a Fundação Instituto Superior de Educação Rural, o de São Paulo, talvez com a Universidade de São Paulo, e o de Porto Alegre com o governo do Rio Grande do sul, e o de Recife encontra-se ainda em fase de estudos.<sup>842</sup>

A correspondência de dezembro de 1954 dirigida ao ministro Cândido Mota Filho<sup>843</sup> justificou a necessidade de criar um centro nacional de estudos educacionais no Rio de Janeiro e regionais em Recife, Belo Horizonte e São Paulo, na Bahia e no Rio Grande do Sul. Seriam órgãos de assessoria aos trabalhos do INEP. O texto dessa carta — oficial — para o ministro tem muitas semelhanças com o manuscrito referido acima, o que permite crer que este tenha sido uma minuta ou preparação para argumentar com Mota Filho. Na correspondência ao ministro, Anísio escreveu que

---

<sup>842</sup> O manuscrito da proposta de criação dos centros de pesquisas educacionais encontra-se disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cf. Anexo 15.

<sup>843</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. Carta a Cândido Mota Filho, Rio de Janeiro [?], dezembro de 1954. Cândido Mota Filho foi ministro da Educação no período ago. 1954–nov. 1955, ou seja, governo do presidente Café Filho, que assumiu a presidência após a morte de Vargas, em 24 de agosto de 1954.

A assistência técnica ao ensino primário e normal faz-se pelo serviço de bolsas de aperfeiçoamento e estágio, oferecidas ao professorado dos Estados. A experiência de alguns anos deste serviço vem aconselhando desenvolvimentos que nos parecem agora oportunos propôr. [...] Nesse sentido, foram incluídos no orçamento recursos para a criação de um Centro Nacional de Estudos Educacionais aqui no Rio e Centros Regionais em Recife, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul, destinados a se constituírem centros de documentação pedagógica do país como um todo e das regiões, centros de pesquisas e estudos dos diferentes aspectos dos sistemas educacionais e centros de treinamento, formação e aperfeiçoamento de educadores, administradores e professores de ensino primário e normal. [...] Todos esses Centros regionais funcionarão em articulação com o Centro Nacional, no sentido de receberem deste toda a assistência técnica e lhe servirem de núcleos de coleta de dados para integração da obra do INEP no espírito das regiões diversificadas em que se divide o país.<sup>844</sup>

Para efetivar o plano de reconstrução educacional do INEP, Anísio presumiu um redimensionamento nacional do programa de pesquisas; o que aconteceu aos poucos, com a criação e implantação do CBPE,<sup>845</sup> no Distrito Federal, para coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira,<sup>846</sup> e dos centros regionais (CRPEs) nestas cidades: São Paulo — sob direção de Fernando de Azevedo; Belo Horizonte — sob direção de vários coordenadores, como Mario Casasanta, Abgar Renault, Hiroshi Watanabe, Welber da Silva Braga, Tocary Assis Bastos, José Nilo Tavares e Paulo Kruger Mourão; Recife — sob direção de Gilberto Freyre; Salvador — a ser chefiado por Luis Ribeiro Sena; e Porto Alegre — a ser dirigido por Elooch Ribeiro Kunz. Os centros regionais reuniram intelectuais do Brasil e de fora. Gente de renome. Autores de pesquisas sobre reconstituição histórica de aspectos da realidade brasileira, urbanização, industrialização e seus efeitos sobre a escolarização, formação de docentes para os níveis elementar e secundário.

Com efeito, a regionalização marca a atuação de Anísio no INEP como estratégia. No decreto mesmo de criação do CBPE, os centros regionais se encontravam constituídos e a ele articulados. Entendemos que configuravam uma rede favorável à presença do centro de pesquisas, portanto das diretrizes e da influência do instituto nas várias regiões. Registra-se, oportunamente, que os resultados positivos de ambos os órgãos derivaram, em grande escala, de trabalhos desenvolvidos por coordenadores e equipes em muitos estados. Os

---

<sup>844</sup> Cf. TEIXEIRA, dez. 1954.

<sup>845</sup> Cf. carta de Anísio a Cândido Mota Filho. Localização do documento: CPDOC – AT c 1954.12.00.

<sup>846</sup> O CBPE, sediado no Rio de Janeiro, chegou a ter uma biblioteca com 120 mil volumes voltados à educação e editou uma publicação importante para a área: a revista *Educação e Ciências Sociais*. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/visita.htm>> Acesso em: 21 mar. 2017.

coordenadores — a maioria era intelectuais reconhecidos e amigos de Anísio — tiveram importância-chave na criação e manutenção dos centros regionais: fizeram deles extensão do CBPE, ou seja, do INEP, em várias regiões.

Mendonça e Xavier registram que o CBPE foi criado com “verba da UNESCO”. Para as autoras,

Há um evidente paralelismo entre as duas denominações: Inep e CBPE. Na prática, o CBPE configurou-se como um “Inep dentro do Inep”, constituindo-se, desta forma, em mais uma estratégia para escapar da burocratização do órgão garantindo, entre outras coisas, uma maior flexibilização na contratação de pessoal especializado e um intercâmbio mais autônomo com entidades internacionais. É, de fato, com a criação do CBPE que Anísio Teixeira transforma o Inep em uma espécie de cérebro pensante do Ministério, um verdadeiro ministério dentro do Ministério, como já se disse, de onde partiam propostas de intervenção sobre o sistema de ensino, fundamentadas nas pesquisas de ponta, desenvolvidas sob o seu patrocínio, e nas experiências que vão ser promovidas pelo próprio Centro e pelos Centros Regionais de Pesquisas a ele articulados.<sup>847</sup>

No discurso de inauguração das atividades do CRPE de São Paulo, em 4 de fevereiro de 1957, Anísio destacou que os centros de pesquisas foram criados com o intuito de

[...] aumentar os conhecimentos científicos que assim possam ser utilizados pelos educadores, mestres, especialistas de educação e administradores educacionais, para melhor realizarem a sua tarefa de guiar a formação humana, na espiral sem fim do seu indefinido desenvolvimento.<sup>848</sup>

Mais que isso, Anísio salientou que a ação de ensino do professor não se encerra em si, pois ele se beneficia do conhecimento de outras ciências. Daí a importância da união entre estas em prol da educação. Não por acaso, nesse mesmo discurso, ele destacou que,

Como na medicina, ou na engenharia, não há, *strictu-senso*, uma ciência de curar nem de construir, mas, artes de curar e de construir, fundadas em conhecimentos de várias ciências, assim os problemas da arte de educar, quando constituírem problemas de psicologia, de sociologia e de antropologia, serão estudados por essas ciências especiais e as soluções encontradas irão ajudar o educador a melhorar a sua arte e, dêste modo, provar o acerto final daquelas soluções ou conhecimentos, ou, em caso contrário, obrigar o especialista a novos estudos ou a nova colocação do problema.<sup>849</sup>

---

<sup>847</sup> MENDONÇA, 2011, p. 102.

<sup>848</sup> TEIXEIRA, Anísio. “Ciência e arte de educar”. Discurso proferido no encerramento do seminário de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, 4 de fevereiro de 1957, fl.4.200.

<sup>849</sup> TEIXEIRA, 1957, fl. 4.194.

Entendemos que a originalidade da proposta de criar os centros de pesquisa se encontrava, exatamente, na nova relação a ser estabelecida entre educador e cientista social, presumida na concepção do CBPE e CRPE. Até então, o educador acreditava que dispunha de uma “ciência” autônoma das demais, e os cientistas sociais acreditavam que os problemas por eles estudados não tinham relação direta com a educação. Na opinião de Anísio, quando o cientista social “[...] resolvia cooperar com o educador, despia-se de sua qualidade de cientista e se fazia também educador”. Por isso, o objetivo dos centros era “[...] associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campos de ação”; ou seja, não eram “sociólogos-educacionais” nem “antropólogos-educacionais” nem “psicólogos-educacionais”; eram — isso sim! — “[...] sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das ‘práticas educacionais’”.<sup>850</sup>

QUADRO 5. Centros de pesquisas educacionais criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1955–60

CENTRO	CIDADE	INÍCIO DAS ATIVIDADES	RESPONSÁVEL
CBPE**	Rio de Janeiro, DF	1955*	Anísio Teixeira
CRPE	São Paulo	1956	Fernando de Azevedo
CRPE	Belo Horizonte <sup>851</sup>	1956	Mario Casasanta
CRPE	Recife	1957	Gilberto Freyre
CRPE	Salvador <sup>852</sup>	1956	Luis Ribeiro Sena
CRPE	Porto Alegre	1956	Elooch Ribeiro Kunz.

\*\* De âmbito federal

FONTE: dados da pesquisa

Os documentos analisados não permitiram identificar os critérios de Anísio para escolher as cidades onde se instalariam os centros de pesquisa. Mas acreditamos que a definição não tenha sido aleatória; ou seja, que existiam objetivos específicos e estratégicos. Acreditamos que os estados e as cidades referidas foram priorizados porque tinham força política na administração federal. Além disso, parece-nos que os escolhidos para a coordenação dos centros, em que pese o status de intelectuais e educadores reconhecidos em seus estados, compunham a redes de sociabilidade intelectuais (e políticas) de Anísio.

<sup>850</sup> TEIXEIRA, 1957, fl. 268.

<sup>851</sup> O CRPE de Minas Gerais foi instituído pelo decreto 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Cf. entrevista de Anísio Teixeira ao jornal *Diário de Minas* de 17 de novembro de 1956, na inauguração das atividades do centro, cuja sede era em Belo Horizonte. Documento disponível no Arquivo Anísio Teixeira, FGV/CPDOC, classificação: AT t 1952.06.04, fl. 4.180.

<sup>852</sup> O CRPE da Bahia foi instituído pelo decreto 38.460, de 28 de dezembro de 1955, e organizado pela portaria INEP 18ª, de 22 de março de 1956. Documento disponível no Arquivo Anísio Teixeira, FGV/CPDOC, classificação: AT t 1952.06.04, fl.4178-4179.

No discurso de inauguração do CRPE de Recife, em 1957, Anísio analisou a situação de independência científica e autonomia administrativa dos centros regionais de pesquisa, cujas atribuições incluíam fazer as investigações e estudos de interesse local. Ele se referiu a objetivos e métodos de trabalhos afirmando que os centros tentariam associar o cientista e o educador em um empreendimento conjunto, trabalhando na obra comum de descobrir não só o conhecimento, mas também possibilidades de sua aplicação.<sup>853</sup> Com efeito, em carta datada de 1º de agosto de 1957 a Fernando de Azevedo, Anísio refletiu sobre a criação dos centros:

Ao mesmo tempo que criamos os Centros e os destinamos às pesquisas e estudos, não perdemos de vista o aperfeiçoamento do magistério e lhe colocamos, dentro deles, a divisão de aperfeiçoamento do magistério. Para essa divisão, pensamos em uma rede de escolas-laboratório. A fim de suprir tais escolas, em São Paulo ainda por criar, cogitamos logo de formar pessoal adequado. [...] Mandamos, assim, no ano passado, 14 bolsistas de Minas Gerais para a escola primária que ali vamos instalar para o ano. Este ano, vamos mandar 10 do Rio Grande do Sul, 5 de São Paulo, 14 do Rio de Janeiro, 2 da Bahia e 3 de Recife. Todo este pessoal tem sido escolhido para se especializar em aspectos especiais do ensino primário e do secundário e, de regresso, devem nos prestar sua cooperação, trabalhando em nossas escolas de demonstração ou escolas-laboratórios. É um programa grande, envolvendo centenas de milhares de dólares, pagando o Governo Americano todas as despesas dos bolsistas, por 12 meses, nos E. E. U. U e nós as despesas de viagem do Brasil aos E. E. U. U. O número a ser enviado para o ano é ainda mais do que o deste ano e em 1960, maior que o de 1959.<sup>854</sup>

Como se lê, a carta reitera a admiração de seu autor pelo modelo de educação dos Estados Unidos ao criar expectativas de que o programa de bolsas no exterior, sobretudo para esse país, resultasse na aplicação de uma experiência paralela nas escolas brasileira a ser levada a efeito pelos professores bolsistas após retornarem. Disse ele:

Espero, com' isso, criar um *staff* de professores primários e secundários com experiência de escolas modernas dos Estados Unidos, em condições de conduzir uma experiência paralela com as escolas brasileiras. Nenhuma bolsista vai aperfeiçoar-se por conta própria nem com programa puramente individual. Trata-se antes da formação especial de um *staff* para os nossos Centros.<sup>855</sup>

---

<sup>853</sup> TEIXEIRA, Anísio. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife. Discurso proferido na sessão inaugural do CRPE de Recife, 1957. *Boletim Mensal do CRPE*, v. 1, n. 1, nov. 1957, p. 5–10.

<sup>854</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 1º de agosto de 1957. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, arquivo Fernando de Azevedo; carta também disponível em: VIDAL, 2000, p. 101–2.

<sup>855</sup> TEIXEIRA, 1º ago. 1957.

A formação de professores foi tema recorrente na correspondência de Anísio. Em carta a Azevedo datada de 29 de março de 1958, ele priorizou a importância de formar docentes, em especial para o trabalho nas escolas de demonstração dos centros de pesquisa educacional:

[...] o problema de preparar o pessoal para o Centro parece-me da mais alta prioridade. Seja aqui no Centro Brasileiro, ou aí, no Centro de S. Paulo, a dificuldade suprema é de pessoal realmente habilitado para o trabalho de pesquisa e planejamento educacional. [...] Ora, sendo o Centro um núcleo de pesquisas aplicadas, com futuras escolas de demonstração [...] temos de preparar todo um *staff* de educadores, capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-la por meio de estudos científicos, reconstruindo essa arte para lhe dar uma progressiva base científica. Como iremos fazer isto com os professores que temos? A formação que recebem nas escolas normais é, hoje, nenhuma. A prática que fazem nas escolas é cega, empírica e improvisada.<sup>856</sup>

Em cartas e discursos o tema é recorrente. Era preciso sair do nível da improvisação nas escolas. Os problemas pedagógicos no dia a dia eram — e são — múltiplos, e a maioria do professorado não teve sequer uma formação mínima para solucioná-los. Anísio pondera com Azevedo que os centros poderiam resolver ou minimizar essa questão.

Diante disto, não vejo como se formar o professor para a reconstrução nacional, que se faz, dia a dia, mais urgente no Brasil, se não enviando-o ao estrangeiro. Não espero da viagem nenhum milagre. Mas acredito que o ver a obra educacional conduzida com racionalidade e eficácia o leve, pelo menos, a sentir o problema. Sentindo-o, compreender a terrível situação nacional e habilitar-se a investigá-la, para a sua progressiva revisão. Os Centros muito terão a crescer. Para crescer, precisam de muito dinheiro. Mas não poderei obter o dinheiro, se não tiver quem possa fazer o serviço. O preparo, no estrangeiro, dos professores para as escolas de demonstração será uma condição essencial para conseguir os recursos para essas escolas.<sup>857</sup>

A correspondência entre Anísio e Azevedo consultada, sobretudo entre 1951 e 1964, mostra diálogos recorrentes sobre as dificuldades em profissionalizar educadores para as escolas-laboratórios dos centros de pesquisa. Disso se infere que a formação de professores foi das maiores preocupações e dificuldades — senão a maior — não só de Anísio na condução do CBPE, mas também de Azevedo com o CRPE de São Paulo e nos demais centros estaduais. cremos que essas dificuldades e deficiências de profissionalização tenham pesado no desenvolvimento do PgU e PQTC, além de fortalecer o SBE e o SED na estrutura da CAPES.

---

<sup>856</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 29 de março de 1958. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, arquivo Fernando de Azevedo; carta disponível ainda em: VIDAL, 2000, p. 111–3.

<sup>857</sup> TEIXEIRA, 29 mar. 1958.

Para Anísio, os fundamentos das ciências sociais eram princípios basilares para o CBPE e os CRPEs. Com a criação dos centros, Xavier relata que

Anísio Teixeira propôs dar ao MEC um conjunto de procedimentos e dados estatísticos não só para o planejamento, o controle e a fiscalização mais precisos da situação educacional do país, como também levar ao professorado das escolas de ensino fundamental e médio o acesso a informações e a possibilidade de desenvolverem estudos e experimentações que lhes possibilitassem adquirir uma visão ampla e auto-reflexiva acerca do papel do professor e da escola, das características regionais e da dimensão nacional sob as quais se realizavam as atividades de ensino.<sup>858</sup>

A institucionalização dos centros federal e regionais de pesquisa coube ao decreto 38.460, de 28 de dezembro de 1955. A legislação prescreveu sua organização em quatro divisões: a divisão de estudos e pesquisas educacionais (DEPE), de estudos e pesquisas sociais (DEPS), de documentação e informação pedagógica (DDIP) e de aperfeiçoamento do magistério (DAM). O artigo 2º impôs estes objetivos para os centros de pesquisa:

I – pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país; II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — em cada região — nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos; III – elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional; IV – treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação e professores de escolas normais e primárias.<sup>859</sup>

Segundo Viana Filho, ao introduzir as pesquisas e os estudos sociais nos centros, Anísio tinha em mente a realidade brasileira, pois dizia que “[...] queria bibliotecas documentando o Brasil em todas as dimensões”. Para ele, dar aos alunos uma “cultura não elaborada” num plano nacional seria oferecer informações, em vez de proporcionar educação.<sup>860</sup> Com efeito, ele distinguia educação de informação.

Em carta a Azevedo por ocasião da implantação dos centros de pesquisa, disse Anísio:

---

<sup>858</sup> XAVIER, 1999, p. 67.

<sup>859</sup> BRASIL. Decreto 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Os documentos legais de criação dos centros de pesquisa foram publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (cf. v. 25, n. 61, jan./mar. 1956, p. 145–3), sob o título “O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”.

<sup>860</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 152–3.

A minha ideia de pesquisa educacional, além de compreender tudo que é realmente pesquisa, incluiria algo de mais geral, que seria transmitir a todo o sistema escolar, da classe à sala do diretor, a ideia de que todo esse imenso aparelho é um aparelho de coleta e registro de fatos; que tais fatos constituem a matéria-prima para a pesquisa; e que, portanto, se forem melhoradas as formas de registro dos fatos e os mesmos se fizerem cumulativos – na escola e na classe se encontrará sempre um material administrativo para o estudo dos alunos, dos métodos e do conteúdo do ensino.<sup>861</sup>

Os centros<sup>862</sup> foram importantes na divulgação e efetivação das propostas de Anísio no INEP. Rothen considera que, ao criá-los, ele aprofundou “[...] o ideal de ter-se um órgão que realizasse as pesquisas educacionais de que o Brasil tanto necessitava”. Esse autor diz que Anísio os criou à “imagem e semelhança” de um órgão da França, o centro de documentação pedagógica.<sup>863</sup> Além de realizar pesquisas, o CBPE se tornou ponto privilegiado de encontro da intelectualidade, o que, de certa forma, fortalecia as redes de sociabilidade intelectual de Anísio e a solidariedade acadêmica entre os educadores; mesmo que houvesse divergências teóricas e políticas. Para Xavier, analisar o CBPE na proposta de Anísio Teixeira é pensar na

[...] organização de um centro de ciência aplicada, criado para operar como núcleo de organização e de orientação da pesquisa científica [...] [pois teria] fins práticos, essencialmente voltados para a recondução das políticas educacionais perante o estudo e a formulação de propostas para a solução de seus problemas.<sup>864</sup>

Anísio considerava o INEP como responsável por auxiliar os governos a formalizar seus planos educacionais e os professores quanto a adotar novos métodos.

Araújo e Gatti afirmam que havia no Brasil dos anos 50 e 60 “[...] uma rede institucional que implicava em exercício de poder político, rede essa em que Anísio Teixeira ocupava posição privilegiada, e através da qual costurava seus projetos, bem como o exercício de operacionalização dos mesmos”.<sup>865</sup> Esses autores dizem que o projeto do CBPE havia sido gestado por ele desde que assumira a CAPES, em 1951. Na direção desse órgão, ele havia

---

<sup>861</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo. In: ONEIL, C. *Documentos de uma geração: cartas de Anísio Teixeira à Fernando de Azevedo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, v. 13, 1972.

<sup>862</sup> Obras sobre o CBPE foram listadas na “Leitura sugerida” (vide p. 463).

<sup>863</sup> ROTHEN, 2008, p. 17.

<sup>864</sup> XAVIER, 1999, p. 178.

<sup>865</sup> ARAÚJO, José C. S.; GATTI JÚNIOR, Décio. O ensino baseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. In: ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952–1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, v. 1, p. 117.

auxiliado o fortalecimento do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP)<sup>866</sup> com a destinação de recursos. Conforme relatado por Almeida,

[...] foi Anísio na presidência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), quem proporcionou os recursos necessários à decolagem do Ibsp, cujo grupo fundador possuía laços estreitos com os técnicos de assessoria econômica de Vargas e que desempenharam papel de relevo no governo Kubitschek. Foram contatos dessa natureza que permitiram que o Iseb pudesse, posteriormente, ser “encampado” pelo Ministério da Educação.<sup>867</sup>

Entendemos que Anísio foi inovador na criação dos centros de pesquisa, seja em âmbito federal ou regional. Igualmente o fora em outros projetos que liderou no INEP. Mas uma questão se impôs em nosso entendimento: como ou com que meios orçamentários ele conseguiu manter atividades do instituto, agregar projetos e estender o alcance do INEP às regiões do país? Uma resposta sistemática a tal questão demandaria um aprofundamento da matéria que foge ao escopo da pesquisa aqui descrita; mas convém inferir razões. Uma razão pode ser o poder que tinha de localizar, articular e alocar verbas necessárias; outra, o conhecimento especializado da legislação educacional e das implicações jurídicas; enfim, o trânsito nas esferas políticas e administrativas do governo federal e do Ministério da Educação que o cargo de secretário-geral da CAPES demandava.

Tomamos emprestadas as palavras de Araújo segundo as quais Anísio considerava o sucesso do plano de reconstrução educacional como produto direto do aumento e da melhoria dos prédios escolares urbanos e rurais, além de ser um fator de ampliação das oportunidades educacionais para todos. Convém lembrar que ele havia vivenciado a necessidade de reformas e construções escolares como secretário de Educação da Bahia e do Distrito Federal. Como diz a autora:

Em 1946, o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio do Inep, iniciou o Programa de Cooperação Financeira às Unidades Federativas com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), instituído em 1942, mas apenas regulamentado em 1945. [...] No ano de 1947, o Governo Eurico Gaspar Dutra foi autorizado a estender o Programa de Cooperação Financeira às Unidades Federativas, às escolas normais e secundárias

---

<sup>866</sup> O IBESP surgiu para estudar problemas da sociedade brasileira a fim de formular respostas. Em 1952, um grupo de intelectuais passou a se reunir no último fim de semana de cada mês no Parque Nacional de Itatiaia. Esses encontros os levaram a se organizarem formalmente, ou seja, a criar essa entidade — cf. DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro, 1930–1983, 1984, p. 1617; TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: ed. Unicamp, 1998.

<sup>867</sup> ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, Sérgio (Org.). *História das ciências sociais*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; IDESP, 1989, v. 1, p. 207.

públicas e particulares do país. Sendo o financiamento da Educação Primária e Média da responsabilidade de cada estado, o auxílio federal para a construção de prédios escolares era apenas de caráter supletivo, concedido mediante convênio firmado entre o estado e o MEC, por intermédio do Inep.<sup>868</sup>

À época havia consenso teórico entre políticos e educadores de que a ampliação da oferta de educação à população em idade escolar, o consequente aumento do número de escolas, a formação docente e o aperfeiçoamento dos professores eram responsabilidades do poder público, em todos os níveis federativos. Entretanto, para Anísio, não bastava promover a expansão quantitativa; era preciso, também, reconstruir o modelo de escola e seus objetivos. No dizer de Araújo,

Com Anísio Teixeira diretor do Inep, os critérios de distribuição de recursos provenientes do Programa de Cooperação Financeira às Unidades Federativas, foram revistos para além do déficit de matrícula da população em idade escolar. Pelo respaldo do dispositivo legal, Decreto n. 37.082 de 24 de março de 1955, novos critérios foram acrescidos, diretamente relacionados com os progressos nos índices da escolarização primária e média, com as verbas destinadas também à Educação Primária e Média e com o empenho da unidade federada no cumprimento integral dos convênios assinados com o governo federal.<sup>869</sup>

Para resolver o problema da necessidade de aperfeiçoamento do magistério, uma das soluções saídas do INEP foi a formalização do programa Missão Pedagógica,<sup>870</sup> que garantia a presença de especialistas do instituto — ou professores que este indicasse — com o objetivo de acompanhar as reformas no ensino público estadual. Assegurava-se o máximo

[...] de convergência entre as reformas estaduais de ensino — quanto à pedagogia, diretrizes, pressupostos e atividades — e as formulações do Plano de Reconstrução Educacional do Inep, além de impulsionar a transição da educação de seu estado empírico para um estado progressivamente científico, com índices mais elevados de rendimento escolar.<sup>871</sup>

---

<sup>868</sup> ARAÚJO, Marta Maria de. Uma ousada reforma educacional do Governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956–1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como Diretor do Inep. In BRZEZINSKI; ARAÚJO, 2006, p. 225–6.

<sup>869</sup> ARAÚJO, 2006, p. 225–6.

<sup>870</sup> O programa de Missão Pedagógica consistia na assistência técnica continuada a secretarias de educação e instituições escolares nos processos de implantação das reformas estaduais (primário, normal e, em alguns casos, secundário). Outro objetivo importante foi buscar especialistas indicados pelo INEP para ministrar cursos de aperfeiçoamento, treinamento e ciclos de estudos visando melhorar o rendimento de docentes e alunos em nível primário e médio — cf. ARAÚJO, 2006.

<sup>871</sup> ARAÚJO, 2006, p. 226.

Com as iniciativas do INEP nos anos 50 para reformar a educação, o Estado assumia a reconstrução educacional, não por meio da reforma feita à distância por ato legislativo, mas mediante um processo vivo e complexo: aquele que acontece no interior das instituições escolares, que envolve revisão e reformulação de conteúdos do curso, elaboração de novos livros de texto e descoberta de métodos de ensino exigidos para os novos programas. Acreditamos que nesse ponto houve inovação importante na gestão de Anísio no INEP, ou seja, na proposição e concretização dos centros regionais de pesquisas educacionais, no suporte e acompanhamento de professores e dos especialistas do instituto para efetivar o projeto de reconstrução educacional.

As atividades desenvolvidas no CBPE abrigaram, também, a ação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB),<sup>872</sup> instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do decreto 57.068, de 14 de julho de 1955.<sup>873</sup> O ISEB se referia a um curso de estudos sociais e políticos em prol de uma análise crítica das produções teóricas de intelectuais reunidos em torno do instituto. Não por acaso, Anísio era membro do conselho curador. Segundo Toledo, “[...] a ideia-matriz que permitiu a criação do ISEB estava sendo gestada desde os primeiros anos do último governo de Getúlio Vargas. Pode-se mesmo afirmar que o ISEB sucedeu o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP)”.<sup>874</sup> Destaca-se a influência política de Anísio nos dois institutos: no IBESP, fortalecido com recursos orçamentários de vinculação com a CAPES; e no ISEB, com a participação em conselho e o desenvolvimento de atividades de assessoramento ao governo federal em matérias relativas à educação.

O orçamento geral do INEP se ampara em auxílios do Tesouro Nacional e do Ministério da Educação e convênios com instituições nacionais e internacionais para desenvolver pesquisas científicas e tecnológicas. De fato, essa questão passou ao largo do objeto deste estudo; e aprofundar questões orçamentárias e investimento do INEP na gestão de Anísio demandaria outra pesquisa. Nas fontes a que tivemos acesso no INEP, no CPDOC e nos textos sobre o instituto (dentre livros, teses, dissertações e artigos), não localizamos, de forma sistematizada, dados do orçamento do INEP nem dos investimentos realizados na gestão de Anísio. Informações encontradas são pontuais. São dados descontínuos. Nesse

---

<sup>872</sup> O Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi criado em 14 de julho de 1955, por meio do decreto 57.608, de Café Filho. Foi extinto a 13 de abril de 1964, por força do decreto 53.884, assinado por Paschoal Ranieri Mazzili, que respondia provisoriamente pela presidência da República, logo após a deposição de João Goulart — cf. TOLEDO, 1998.

<sup>873</sup> Decreto 57.068 está disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37608-14-julho-1955-336008-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

<sup>874</sup> TOLEDO, 1998, 184; 191.

sentido, uma análise da gestão financeira de Anísio no órgão tenderia a ficar lacunar. Ainda assim, convêm algumas considerações.

Quando afirmamos que os projetos de Anísio no Instituto foram descontinuados em virtude da escassez de verbas, estamos nos apoiando em discursos e entrevistas do próprio, assim como em relatos e obras de seus biógrafos ou de pesquisadores que o estudam; ou seja, em informações documentais. A tabela a seguir apresenta dados de receita e despesa do INEP no período 1956–60 que dão uma medida da gestão financeira.

TABELA 17. Receita e despesa: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1956–60

ANO	RECEITA ANUAL EM CR\$	DESPESA ANUAL EM CR\$	DESPESAS/RECEITAS
1956	119.579.212,20	152.895.180,80	127,86%
1957	363.224.481,00	229.729.130,30	63,25%
1958	626.818.865,00	407.281.892,50	64,98%
1959	306.687.614,90	464.420.030,30	151,43%
1960 (1º semestre)	250.115.661,20	249.697.982,60	99,83%
<b>Total</b>	<b>1.666.425.834,30</b>	<b>1.504.024.216,50</b>	—

FONTE: dados da pesquisa<sup>875</sup>

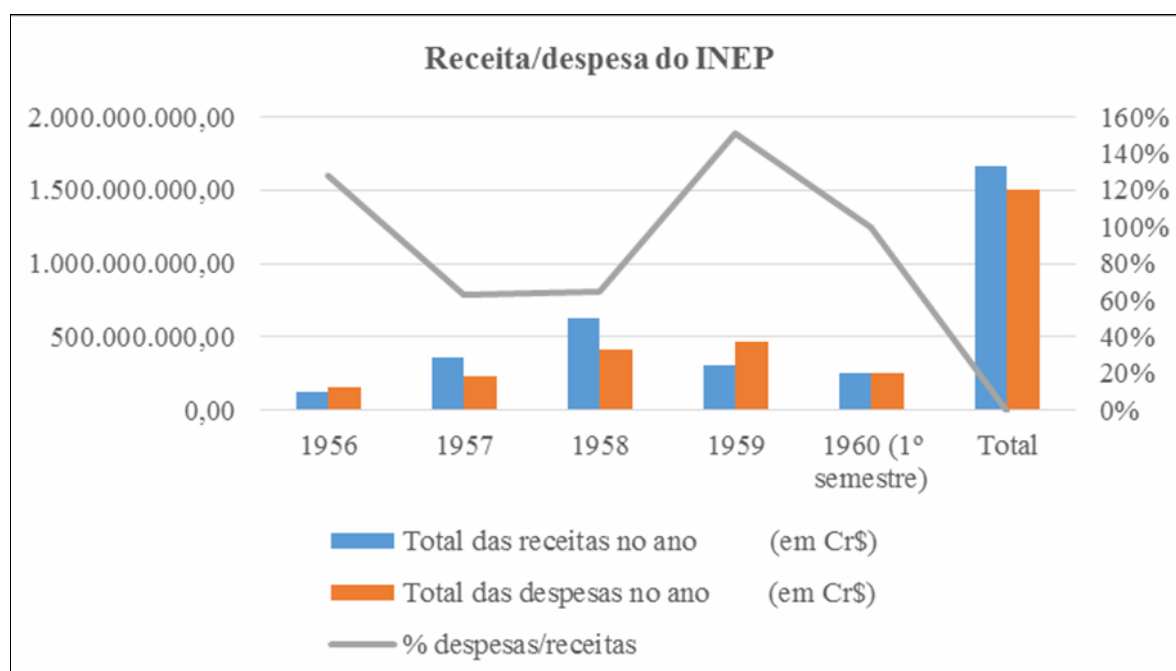


GRÁFICO 15. Evolução da receita e despesa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1956–60

<sup>875</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. Setor de contabilidade. Documentos disponíveis na FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira, classificação: AT t 1952.06.04, fl. 3.989 ref. demonstrativo de despesas, e fls. nº 3.990 a 4.008 ref. planilhas de receitas.

TABELA 18. Comparativo: despesas anuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com despesas do Ministério da Educação com educação pública, 1956–60

ANO	DESPESA DO MEC COM EDUCAÇÃO PÚBLICA	DESPESA ANUAL DO INEP	DESPESAS DO INEP DESPESAS DO MEC
1956	4.086.859,00	152.895.180,80	3.741 %
1957	6.327.033,00	229.729.130,30	3.631 %
1958	9.305.270,00	407.281.892,50	4.377 %
1959	13.015.773,00	464.420.030,30	3.568%
1960	18.029.848,00 (*)	249.697.982,60 (**)	1.385% (***)
<b>Totais</b>	<b>50.764.783,00</b>	<b>1.504.024.216,50</b>	<b>2.963% (***)</b>

\*Despesas do ministério com educação, 1960

\*\* Despesas do instituto, 1º semestre/1960

\*\*\* Porcentual das despesas do instituto no primeiro semestre sobre despesas do MEC, 1960.

FONTE: dados da pesquisa<sup>876</sup>

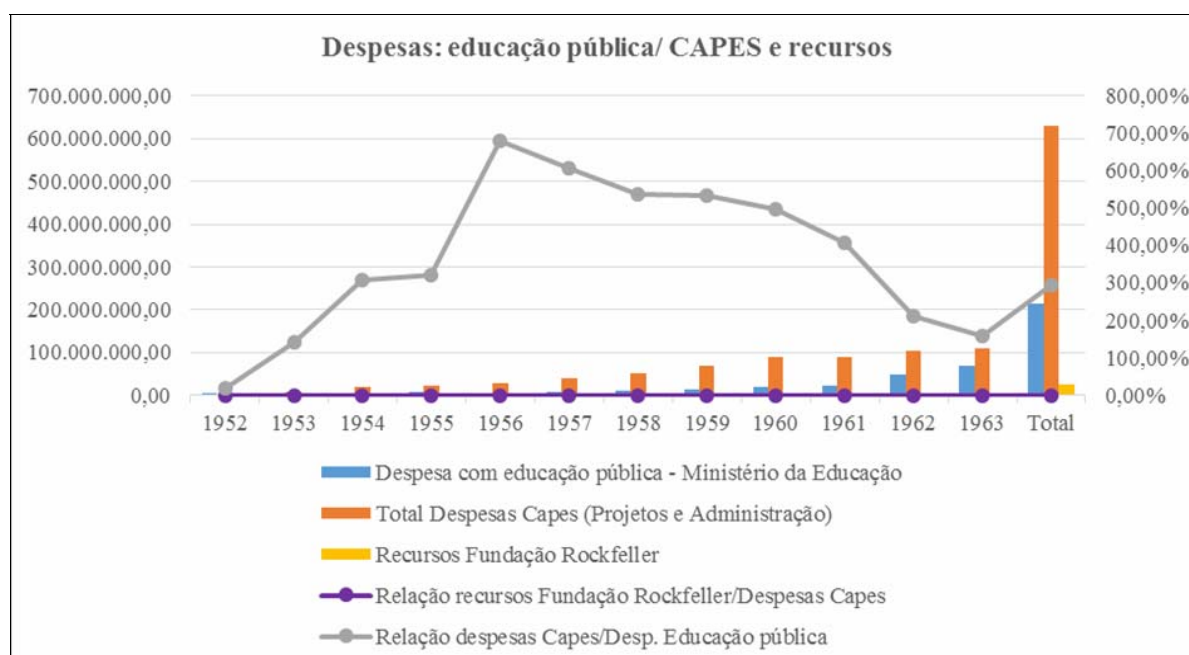


GRÁFICO 16. Evolução comparativa de despesas anuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e despesas do Ministério da Educação com educação pública, 1956–60

<sup>876</sup> IBGE, 1956–60; dados do arquivo Anísio Teixeira, FGV/CPDOC, classificação: AT t 1952.06.04 (folhas nº 3.989 a 4.008).

Em relatório datado de 17 de outubro de 1953, denominado “Ampliação da rede escolar do país: construção de escolas primárias e normais. Ação supletiva do governo federal. Auxílios financeiros e técnicos do MEC”, é possível perceber o movimento no INEP na gestão de Anísio no que se refere à construção de escolas para garantir aumento do acesso de crianças e adolescentes ao ensino público.

De 1946 a janeiro de 1951, concedeu-se o auxílio para a construção de 6.511 escolas primárias, 342 grupos escolares e 38 escolas normais, concluindo-se nesse período 3.791 escolas primárias, 80 grupos escolares e 1 escola normal, o que representa um total de 3.883 salas de aula. De fevereiro de 1951 a setembro de 1953 concederam-se verbas para mais 241 escolas primárias, 148 grupos escolares e 19 escolas normais, concluindo-se 1.648 escolas primárias, 199 grupos escolares e 12 escolas normais, o que corresponde a 2.763 salas de aula prontas.<sup>877</sup>

Como se infere, entre 1946 e janeiro de 1951, o INEP auxiliou estados e territórios na construção de 3.883 salas de aula, o que correspondeu a uma média anual de 777. No período 1951–3, já sob a responsabilidade de Anísio, o instituto auxiliou a construção efetiva de 2.763 salas de aulas a partir de 1952, com média anual de 921. Assim, nos anos 1951–3 houve aumento de 18,5% no auxílio aos estados e territórios na construção de salas de aulas do ensino primário e normal. O relatório apresenta informações acerca de equipamentos das salas de aula e da melhoria das escolas normais.

Além disso, já foram concedidos equipamentos completos para 5.466 salas de aula de escolas primárias e grupos escolares, sendo 2.547 dessas salas equipadas no período de 1946 a janeiro de 1951 e 2.919 salas no período de fevereiro de 1951 a setembro de 1953; bem como foram concedidos auxílios para ampliação e melhoria de 22 escolas normais, sendo 13 dessas escolas beneficiadas no primeiro período citado e 9 no segundo.<sup>878</sup>

Compreendemos que, no período de 1946 a janeiro de 1951, houve aparelhamento de 2.547 salas, correspondendo à média anual de 509 salas de aulas equipadas. Da mesma forma, no intervalo que vai de 1951 a setembro de 1953 houve um total de 2.919 salas de aula equipadas, o que corresponde à média anual de 973. Igual análise leva a concluir que no período de 1946 a janeiro de 1951 houve auxílios para melhorar treze escolas normais, com

---

<sup>877</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. Setor contabilidade. Documentos disponíveis na FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira, classificação: AT t 1952.06.04, fls. 4028-4030; INEP. *Ampliação da rede escolar do país: construção de escolas primárias e normais. Ação supletiva do Governo Federal. Auxílios financeiros e técnicos do MEC*. Rio de Janeiro, DF, 17 de outubro de 1953.

<sup>878</sup> INEP, 17 set. 1953, fl. 4.029.

média de 2,6 escolas por ano; e que no período que vai de 1951 a setembro de 1953 houve auxílios para melhorar nove escolas normais, com média anual de três.

TABELA 19. Comparativo da construção, da reforma e dos equipamentos de salas de aula — INEP, 1947–53

INICIATIVA/PERÍODO	TOTAIS	1946–51 (jan.)	MÉDIA ANUAL	1951–3 (set.)	MÉDIA ANUAL	AUMENTO NO PERÍODO 1951–3
Construção de salas de aula	6.646	3.883	777	2.763	921	18,5 %
Equipamentos salas de aula	5.466	2.547	509	2.919	973	<b>91%</b>
Ampliação e melhoria de escolas normais	22	13	2,6	9	3	<b>15,3 %</b>

FONTE: dados da pesquisa<sup>879</sup>

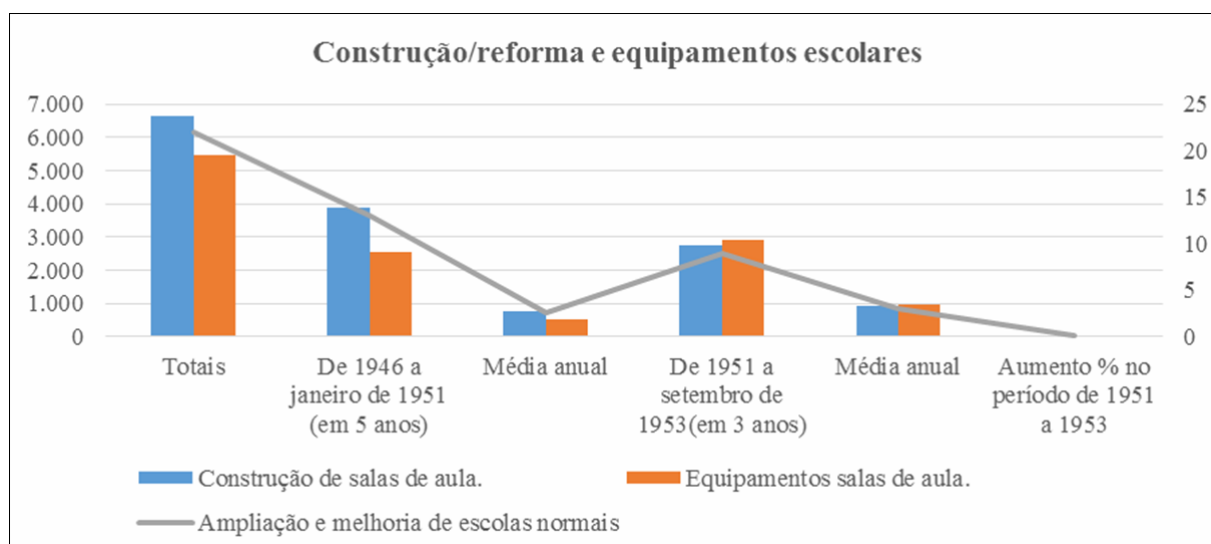


GRÁFICO 17. Evolução comparativa da construção, da reforma e dos equipamentos de salas de aula (INEP, 1947–53)

A análise dos dados permite inferir que, nos primeiros anos à frente do INEP — mesmo que tenham sido de organização e estruturação —, Anísio conseguiu não só manter a política de auxílio, como ainda ampliá-la com a construção de prédios escolares, aquisição de equipamentos de salas de aula e ampliação das escolas normais. A preocupação dele com o primário fez parte de sua vida pública desde a experiência de gestão na Bahia, nos anos 20. Nos demais cargos ocupados e no INEP, deu relevo ao nível primário.

<sup>879</sup> INEP, 17 set. 1953.

Após analisar a súmula de atividades do INEP,<sup>880</sup> registramos que, quanto a construções escolares em 1963 — ano anterior ao afastamento de Anísio —, foram formalizados cem acordos para construir escolas primárias e pavilhões de artes industriais. A intenção foi aumentar o acesso de crianças ao nível primário e beneficiar quase todos os estados, como sugere a tabela a seguir.

TABELA 20. Construções escolares referentes a convênios firmados com estados, municípios e entidades privadas, 1963

ESTADO	ESCOLAS PRIMÁRIAS	% SOBRE O TOTAL	SALAS DE AULA	% SOBRE O TOTAL	PAVILHÕES DE ARTES INDUSTRIAIS	% SOBRE O TOTAL
Alagoas	5	1,9	54	7,3	3	15,8
Amazonas	—	—	—	—	1	5,3
<b>Bahia</b>	<b>141</b>	<b>55</b>	<b>253</b>	<b>34,4</b>	—	
<b>Ceará</b>	<b>25</b>	<b>9,7</b>	<b>66</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>5,26</b>
Espírito Santo	5	1,9	16	2,2	—	
Goiás	2	0,8	13	1,8	4	21,1
Guanabara	3	1,2	27	3,7	—	
Maranhão	10	3,9	44	6	3	15,8
Mato Grosso	3	1,2	18	2,4	1	5,3
<b>Minas Gerais</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>38</b>	<b>5,2</b>	<b>3</b>	<b>15,8</b>
Paraíba	12	4,7	38	5,2	—	
Paraná	2	0,8	2	0,3	—	—
Pernambuco	3	1,2	20	2,8	—	—
Piauí	13	5	59	8	3	15,8
Rio G. do Norte	12	4,7	54	7,3	—	—
Rio G. do Sul	4	1,6	8	1,1	—	—
Rio de Janeiro	2	0,8	9	1,2	—	—
Santa Catarina	2	0,8	12	1,6	—	—
Sergipe	1	0,4	4	0,5	—	—
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>	<b>735</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

FONTE: dados da pesquisa<sup>881</sup>

<sup>880</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. Súmula das Atividades INEP em 1963. Item construções escolares — 1963, de 16 de dezembro de 1963.

<sup>881</sup> INEP, 16 dez. 1963.

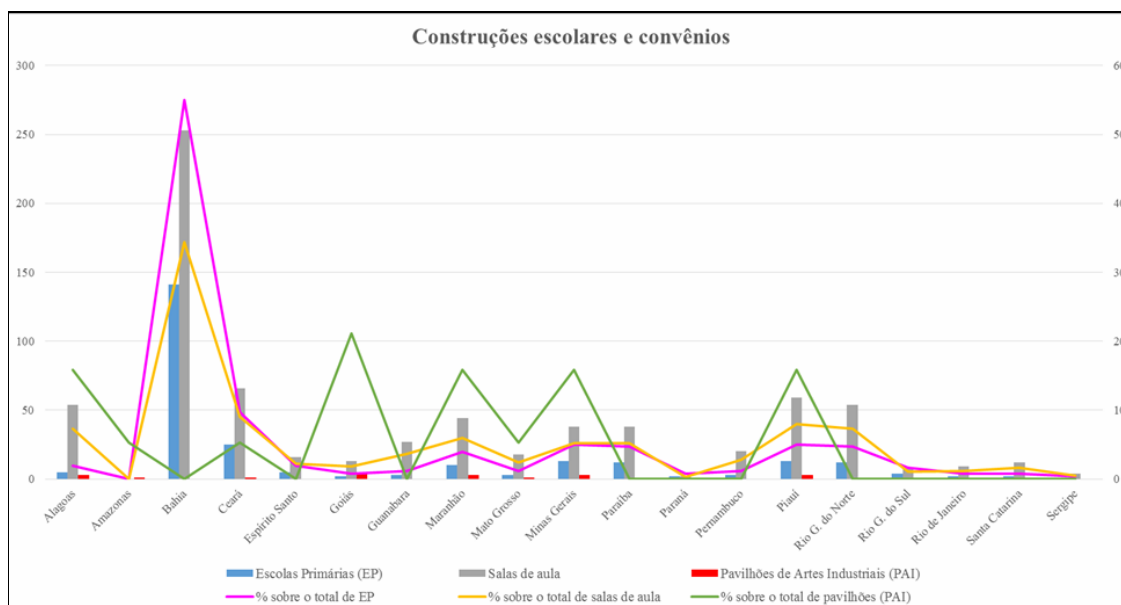


GRÁFICO 18. Evolução das construções escolares mediante convênios entre estados, municípios e entidades privadas, 1963

Os dados mostram que, com as 258 escolas primárias construídas em 1963, os estados mais beneficiados foram Bahia (141; 55%), Ceará (25; 10%) e Minas Gerais (13; 5%). Do total de 735 salas de aulas acordadas para construção, Bahia contou com 253, ou seja, 34%; Ceará com 66 salas, isto 9%; e o Piauí, 59 salas de aula, leia-se, 8% do total de salas de aula construídas. Enfim, a construção de 19 pavilhões de artes industriais em 1963 foi distribuída assim: Goiás (quatro pavilhões, ou seja, 21%), Alagoas, Maranhão, Minas Gerais e Piauí (três pavilhões cada, isto é, 16% do total de pavilhões de artes industriais construídos). Conforme a súmula das atividades para execução de trabalhos de construção, o instituto remeteu aos estados o total de Cr\$ 276.026.629,90.<sup>882</sup> Não localizamos o relatório de construções escolares referente aos anos anteriores nem documentos que esclarecessem os motivos de a Bahia apresentar mais construções de escolas primárias em 1963 e Sergipe, menos.

Mendonça e Xavier assinalam que uma característica interessante do INEP entre 1938 e 1964 foi a “[...] surpreendente estabilidade dos seus diretores, fator que se constituiu, sem dúvida, uma garantia da continuidade do trabalho desenvolvido pelo órgão durante longos períodos de tempo”.<sup>883</sup> Para compreender o contexto da administração do INEP no período 1938–64, o quadro a seguir lista os presidentes do Brasil, os ministros da Educação e os diretores do INEP e os diretores do CBPE, de 1955 até 1964.

<sup>882</sup> INEP, 16 dez. 1963, fl. 3.283.

<sup>883</sup> MENDONÇA; XAVIER, 2011, p. 5–6.

QUADRO 6. Presidentes do Brasil, ministros da Educação e diretores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do CBPE, 1938–64

MEC INEP/CBPE	PERÍODO DE GOVERNO				
	1938–43	1944–9	1950–4	1955–60	1961–4
<i>Presidentes do Brasil</i>	Getúlio Vargas, 1930–45	Eurico Gaspar Dutra, 1946–51	Getúlio Vargas 1951–54	João Café Filho, 1954–5 Nereu Ramos, 1955–6 Juscelino Kubitschek, 1956–61	Jânio Quadros, 1961 João Goulart, 1961–4
	<b>1930–45</b>	<b>1946–51</b>	<b>1951–4</b>	<b>1955–60</b>	<b>1961–3</b>
<i>Ministros da Educação</i>	Gustavo Capanema	Ernesto de Souza Campos, Clemente Mariani Bittencourt, Eduardo Rios Filho (interino) e Pedro Calmon Moniz de Bittencourt. Raul Leitão da Cunha,	Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, Pérciles Madureira de Pinho (interino), Antonio Balbino de Carvalho Filho, Edgard Rego Santos e Cândido Mota Filho (1954)	Abgar Renault, Clóvis Salgado da Gama, Celso Teixeira Brandt (interino), Nereu de Oliveira Ramos (interino), Pedro Calmon Moniz Bittencourt (interino), José Pedro Ferreira da Costa (interino), Pedro Paulo Penido e Clóvis Salgado da Gama (1956–60).	Brígido Fernandes Tinoco, Antonio Ferreira de Oliveira Brito, Roberto Tavares de Lira e Darcy Ribeiro. Durante o regime presidencialista: Teotônio Maurício Monteiro de Barros Filho, Paulo de Tarso Santos e Júlio Furquim de Sambaqui (1961–3)
	<b>1938</b>	<b>1946</b>	<b>1952 (até 1964)</b>	<b>1955–60</b>	<b>1961–3</b>
	INEP			CBPE	
<i>Diretores do INEP e CBPE</i>	Lourenço Filho (primeiro Diretor do INEP).	Murilo Braga de Carvalho	Anísio Teixeira	Anísio Teixeira	Antonio Ferreira de Oliveira Brito Roberto Tavares de Lira e Darcy Ribeiro — durante o regime presidencialista: Teotônio Maurício Monteiro de Barros Filho, Paulo de Tarso Santos e Júlio Furquim de Sambaqui (interino).

FONTE: dados da pesquisa<sup>884</sup>

<sup>884</sup> LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Documentos institucionais do INEP no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006 (CD-ROM).

Dentre as numerosas ações de criação de Anísio à frente do INEP, pontualmente na pesquisa e no levantamento das condições culturais das regiões do país, destacamos a experiência das “Cidades-laboratório”.<sup>885</sup> Essa iniciativa considerava que, em virtude da extensão do território brasileiro, as regiões apresentavam problemas muito particulares. Assim, o projeto objetivava espalhar pesquisadores das ciências sociais país adentro para conhecer e estudar as culturas locais e os problemas de inserção da escola na cultura local. Envolvia professores e estudiosos na tarefa de pesquisar e conhecer a realidade. Mais tarde, colaborariam na elaboração de projetos de âmbito local e nacional.

Foram escolhidos municípios que apresentassem problemas típicos da região para se tornarem laboratórios de estudos e experimentação educacional. Segundo informa Britto, de início foram escolhidos os municípios de Leopoldina e Cataguazes (Centro-Sul), Timbaúba (Nordeste), Santarém (Norte) e Catalão (Centro-Oeste).<sup>886</sup> O INEP promoveu uma “[...] pesquisa de caracterização socioeconômica e cultural, visando definir um quadro de referências para analisar a atuação do sistema educacional e obter subsídios capazes de impregnar o ensino com um conteúdo mais local e funcional”. Outro benefício da experiência era que os dados levantados nesses municípios contribuiriam para embasar planos educacionais do governo municipal, estadual e federal.

Destaca-se, igualmente, que as discussões para a criação da UnB nasceram no interior do INEP, quando Darcy Ribeiro foi convidado pelo então presidente Juscelino Kubistchek e, com a contribuição de Anísio, elaborou a proposta de criação. Ele havia assimilado as ideias filosóficas de Anísio e estava convencido de que a universidade moderna, em lugar de “uni”, deveria ser “multidiversidade”.<sup>887</sup> Sob a coordenação de Anísio realizou-se no INEP seminário com especialistas de renome de áreas científicas e artísticas diversas a fim de colher subsídios e sugestões para formular o projeto de criação. Uma vez criada, Ribeiro assumiu a reitoria, em 1961. Convidado a se tornar chefe do Gabinete Civil da Presidência da República, em 1963, assumiu o vice-reitor, Anísio.<sup>888</sup>

---

<sup>885</sup> Cf. RIBEIRO, Darcy. O programa de pesquisas em Cidades-Laboratório. *Educação e Ciências Sociais*, Recife, v. 3, n. 9, dez. 1958.

<sup>886</sup> BRITTO, 1993, p. 483.

<sup>887</sup> Segundo Britto, Anísio preferia utilizar a expressão “multidiversidade” consagrada por Clark Kerr com base na experiência dos Estados Unidos. Cf. BRITTO, 1993, p. 484.

<sup>888</sup> Convém lembrar que o projeto de Anísio durou pouco. O golpe civil-militar de 1964 o afastou, mais uma vez, das suas funções públicas. No INEP, foi substituído por Carlos Pasquale, médico e professor nascido em Piracicaba (SP), em 1906, e falecido em 1970. Ocupou cargos na esfera educacional. Organizou e dirigiu o fundo estadual de construções escolares (1960–1) e foi interinamente secretário da Educação de São Paulo (1959–60 e

Outra inovação concebida no interior do INEP no fim dos anos 50 foi a extensão da escolaridade, cuja proposta previa aumentar a 5ª e 6ª às quatro séries da escola primária, uma vez que se acreditava que essas duas séries aumentariam o tempo de permanência na escola. No dizer de Britto, essa medida contribuiria para a “[...] universalização e democratização das oportunidades, já que elas correspondiam às duas primeiras séries ginasiais, evitando-se o obstáculo do acesso ao ginásio representado pelo antigo exame de admissão”.<sup>889</sup> A proposta, em sua implantação, não alcançou o nível de adesão esperado, porém repercutiu anos mais tarde, quando o governo instituiu o ensino fundamental de 8 anos. Enfim, também no período da gestão de Anísio, o INEP foi solicitado a elaborar o plano da rede escolar pública de Brasília; projeto esse elaborado sob inspiração da experiência da Escola Parque, empreendida na Bahia por Anísio em fins dos anos 40 e desenvolvido nos anos 50, depois que ele estava no INEP, vale lembrar.

Há concordância na historiografia educacional brasileira da importância do INEP no desenvolvimento de políticas públicas, assim como da relevância da atuação de Anísio à frente desse órgão.<sup>890</sup> Lourenço Filho, em artigo republicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, afirma que “O que o Inep hoje representa é a eles que especialmente se deve — ao malogrado Murilo Braga de Carvalho, tão cedo desaparecido, e a Anísio Spínola Teixeira, figura de dedicação exemplar à causa da educação do país, batalhador infatigável, semeador de ideias”.<sup>891</sup> Britto acredita que, apesar da distância entre a idealização da proposta e sua realização, o projeto do INEP como órgão de “pesquisa e documentação em ciência da educação” terá seu “[...] reconhecimento pelos serviços que vem prestando ao desenvolvimento da educação brasileira”.<sup>892</sup> Os documentos analisados permitem afirmar que a gestão de Anísio<sup>893</sup> ajudou o instituto a

1962), além de presidir o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário do Estado de São Paulo e, de 1964 a 1966, dirigir o INEP. Fez parte do Conselho Estadual de Educação entre 1963 e 1970 e do Conselho Federal de Educação, de 1967 a 1970, tendo presidido o primeiro entre 1969 e 1970. Cf. FERREIRA, Márcia dos Santos. *Centros de pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. 256 fl. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>889</sup> BRITTO, 1993, p. 484.

<sup>890</sup> Depoimentos, entrevistas e palestras de Anísio sobre seus projetos no INEP estão disponíveis na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Cf. <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/entrevista.htm>>.

<sup>891</sup> LOURENÇO FILHO, 2005, p. 185. Publicado originalmente no v. 42, n. 95, jul.–set. de 1964, às páginas 8 a 17.

<sup>892</sup> BRITTO, 1993, p. 486.

<sup>893</sup> Cf. Documentos referentes às atividades desenvolvidas pelo INEP, sobretudo quando da gestão de Anísio, organizados nos seguintes subdossiês: *Diretoria* (pasta I) — compreende discursos de posse de Anísio e Pasquale, correspondência relativa à posse e demissão de Anísio. *Correspondência variada* (pasta I) — contém

crescer e se consolidar no contexto dos projetos e das políticas educacionais. O pensamento pedagógico se aperfeiçoou e se alargou, num processo de desenvolvimento das instituições educacionais.

O segundo afastamento compulsório de Anísio do cenário da educação pública resultou de questões políticas após o golpe.<sup>894</sup> Houve choque interno. Ele e sua equipe foram afastados do INEP. Todo o trabalho do INEP, sobretudo os centros de pesquisa, sofreu o impacto da situação política. Segundo Mendonça e Xavier, o CBPE sobreviveu por alguns anos, mas bastante descaracterizado; e os centros regionais, aos poucos, foram fechados. A estrutura montada na gestão de Anísio foi destruída.<sup>895</sup> Exonerado de seu cargo e correndo o risco de ser preso, foi para os Estados Unidos, ministrar aulas em universidades. De novo, familiares, amigos e intelectuais se viram com o sentimento de indignação e de pesar, como nos anos 30, quando foi exonerado da Secretaria de Educação do Distrito Federal e afastado da direção da UDF, convém lembrar. Como disse Britto, 1964 repetiu 1935. Em que pesem as circunstâncias políticas e sociais distintas, a perseguição foi fato recorrente.

---

assuntos como inaugurações de escolas, convites vários, confirmação de visitas e compromissos, apresentações e préstimos de solidariedade a Anísio. *CRPE-BA* (pasta II a XIII-A) — inclui o registro, dentro das atividades desse centro de pesquisas, da experiência pedagógica desenvolvida pelo centro Carneiro Ribeiro. *Estudos e relatórios* (pastas XIV e AV) — versam sobre atribuições do INEP e legislação educacional. *Administração geral* (pasta XVI) — engloba o projeto de reorganização da campanha de livros e manuais de ensino, colóquios estaduais sobre a organização dos sistemas de educação, CEOSE, estudos estatísticos, relatórios e atividades etc. *Solicitações de emprego e bolsas de estudos* (pasta XVI). *Publicações* (pasta XVI) — trata da política de publicações e distribuições a cargo do MEC e INEP/CBPE. *Distribuição de recursos financeiros* (pastas XVII) — abrange quadros orçamentários, planos de distribuição de recursos, pedidos de verbas, tabelas de distribuição de verba para os centros regionais e a rede escolar primária. *Construção de prédios escolares* (pasta XVII) — compreende texto de Anísio sobre a diretriz de construções escolares do INEP e a campanha de ampliação da rede escolar, planos de distribuição de recursos etc. *CBPE* (pastas XVIII a XXIV) — abrange correspondência entre Anísio e Gilberto Freyre, relatórios de atividades, bibliografias, correspondência entre Anísio e Terezinha Éboli, estudos sobre caracterização do estudante universitário em diversos estados, tabelas estatísticas de matrículas etc. *Ensino primário e FNEP* (pastas XXV a XXVII) — contém o anteprojeto da aplicação de recursos do FNEP, tabelas de matrículas, pareceres etc. *Escola Guatemala* (pastas XXVIII e XXIX) — reúne atas de reuniões de pais, material relativo à prática de ensino, estudos sobre métodos e recursos da educação, material referente ao serviço social escolar do SOPP etc. *Divisão de aperfeiçoamento do magistério* (pastas XXX a XXXII) — abriga correspondência, tabelas, estudos relativos aos centros de treinamento de professores etc. Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, São Paulo. Localização dos documentos no CPDOC: AT t 1952.06.04. Cf. <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual>>.

<sup>894</sup> Cf. CUNHA, Luiz A.: GOES, Moacyr. *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002; DREIFUSS, René A. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981; GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000; GORENDER, Jacó. Prefácio. In: FICO, Carlos. *Como eles agiam*. Os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001; SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo 1964–1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998; REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014; REIS FILHO, Daniel. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*, 2014, p. 11–29.

<sup>895</sup> XAVIER, 2011.

Impregnado da dúvida socrática de por em questão o saber estabelecido, reformulando a cada passo sua própria percepção do real, Anísio Teixeira não poderia ser *persona grata* aos regimes autoritários. E, como se verifica de seus registros biográficos, foi descartado de funções que exercia, com zelo inexcedível, na administração pública da educação e no magistério, precisamente por governos incompatíveis com a prática da liberdade. De modo que 1964 repete 1935. Regimes políticos autoritários, a serviço de interesses oligárquicos ou privatistas não poderiam abrigar, em seus quadros dirigentes, profissionais empenhados na transformação da sociedade como um todo, buscando soluções para problemas crônicos como o do acesso dos estratos menos favorecidos aos bens da cultura e da educação.<sup>896</sup>

Carmem Teixeira, em carta endereçada à sobrinha e filha de Anísio Anna Christina Teixeira Monteiro de Barros<sup>897</sup> datada de 16 de maio de 1964, relatou sua indignação com a situação vivida por Anísio: “Não esperávamos que mais uma vez fosse ele atingido. Tantos anos de trabalho intenso dedicados ao serviço público mereciam outra compensação. O seu afastamento do Inep é uma injustiça que revolta”. Carmem se referiu ao seu desejo de retorno de Anísio: “E só nos resta esperar que a vida passe sem devastar demais e que possa Anísio retornar à direção do grande trabalho educacional que vinha realizando”.<sup>898</sup>

Perplexa, a educadora Terezinha Eboli do centro Carneiro Ribeiro, registrou seu sentimento em carta datada de 26 de abril de 1964: “A tristeza, hoje, invadiu o nosso Centro; desde as primeiras horas do dia, não se ouviu voz de funcionário. Cada um de nós se fez de forte e tentou exibir a tal maturidade dos que não choram”. Da perplexidade, ela passa ao medo: “Como um país pode regredir quarenta anos, de repente, Dr. Anísio! Que faremos nós, agora, pelas gerações mais novas, para livrá-las dos males de um presumível estado-novo”?<sup>899</sup>

Thiago de Mello foi outro amigo a se solidarizar. Por intermédio de Jayme de Abreu, encaminhou a Anísio carta datada de 8 de maio de 1964, onde reiterou o convite da Universidade do Chile:<sup>900</sup>

<sup>896</sup> BRITTO, Jader de Medeiros. *Anísio Teixeira*, reflexões do entardecer. PROEDS-UFRJ, p. 1.

<sup>897</sup> Ana Christina Teixeira Monteiro de Barros, filha de Anísio, foi esposa do jornalista e deputado estadual pela Guanabara Paulo Alberto Moretzsohn Monteiro de Barros (1936–2008), conhecido pelo pseudônimo Artur da Távola. Após o golpe de 1964, ele teve seu mandato e seus direitos políticos cassados. Exilou-se com a família na Bolívia e no Chile. Cf. <<http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-alberto-artur-da-tavola-m-m-de-barros>>.

<sup>898</sup> TEIXEIRA, Carmem. Carta [à sobrinha Ana Cristina Teixeira Monteiro de Barros sobre o processo de asilamento político de Paulo Alberto Monteiro de Barros e a destituição de Anísio Teixeira da direção do INEP]. Salvador, 1964.

<sup>899</sup> EBOLI, Terezinha. Carta a Anísio Teixeira. Salvador, BA, 26 de abril de 1964.

<sup>900</sup> Em 19 de maio de 1964 em resposta a Thiago de Mello, Anísio informou que, “[...] assim como não recebi seu telegrama, também não me chegou às mãos o convite da Universidade do Chile, de que tive notícias pela imprensa. Fui hoje à posta-restante e, ao que me disseram, a carta teria sido devolvida. Muito apreciaria que corrigisse na Universidade o meu endereço, pois o convite, embora não saiba se posso aceitá-lo, tem, no momento, particular importância. Continuo na rua Senador Vergueiro 154, apto 1304. Os números 164 ou 104,

No dia mesmo que soube que também você fora atingido pela mão torpe da ditadura fascista que desgraçadamente abate nossa pátria, imediatamente lhe mandei um telegrama via Western, nos seguintes termos “Receba mestre Anísio minha total solidariedade. Orgulho-me ser seu amigo”. Dois dias depois recebo da companhia um telegrama informado que no endereço indicado não se encontrava o destinatário. [...] A Universidade do Chile convidou-o para trabalhar com ela, aqui em Santiago. Recebeu o convite? Seguiu para o mesmo endereço que forneci: Senador Vergueiro 154, apto 1304. Aqui no Chile, mestre Anísio, você tem o mesmo Thiago de sempre, intenso na admiração por sua obra e o seu grande serviço pelo Brasil.<sup>901</sup>

Dentre as numerosas cartas de solidariedade escritas a Anísio<sup>902</sup> localizadas nos arquivos consultados, convém destacar, a título de ilustração, as de Jaime Abreu de 24 de abril de 1964, Tales de Azevedo de julho de 1964 e Paulo Duarte Guimarães de 7 de agosto de 1964. Todos viram as perseguições sofridas como não só injustas, mas também cruéis. Dos Estados Unidos, Anísio continuou a se corresponder com a família e os amigos. Mesmo de longe, mantinha forte e vivo o vínculo com a educação brasileira; afinal, a exoneração em 1964 não o tirou do Conselho Federal de Educação (CFE), onde ficou até 1968, quando seu mandato não foi renovado, conforme assinalado em capítulo anterior.

Além da criação e execução de projetos, durante sua gestão no INEP e na CAPES ele concluiu projetos iniciados em décadas anteriores a sua entrada nesses dois órgãos. Um exemplo de vulto nesse sentido foi a retomada e conclusão do CECR/Escola Parque. O projeto foi retomado em 1952 e finalizado em 1962. Sua importância se mede, por exemplo, pela recorrência nas falas de Anísio como na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, onde se lê que, na “direção do Inep, ele sonhou em “[...] prosseguir no esforço de completar a obra e instalar o primeiro centro de demonstração de ensino primário no País”, conforme a transcrição.<sup>903</sup>

---

para onde deve ter vindo o convite, nem sequer existem”. Cf. MELLO, Thiago de. Carta a Anísio Teixeira. Santiago, Chile, 8 de maio de 1964. Mello presta solidariedade a Anísio ante as perseguições pós-golpe civil-militar.

<sup>901</sup> MELLO, 8 maio 1964.

<sup>902</sup> Cf. *Carta* de Jaime Abreu ao Robert J. Havighurst, Rio de Janeiro, 24 de abril de 1964 — ele comenta a deposição de Anísio da direção da UnB e sua provável exoneração do INEP; localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 64.04.24. *Correspondência* entre Tales de Azevedo e Anísio Teixeira — ressalta-se, dentre vários assuntos, o afastamento de Anísio do Brasil em 1964; Bahia, Rio de Janeiro, localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 1932.02.14. *Carta* de Paulo Duarte Guimarães a Anísio Teixeira, Bahia, 7 de agosto de 1964 — ele presta solidariedade ante as perseguições após o golpe de 1964; localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 53.03.08. *Carta* de Edgar A. Graeff a Anísio Teixeira analisando a situação da universidade após o golpe de 1964, Brasília, localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, AT c 1964.07.31. *Carta* de Osvaldo a Anísio Teixeira relatando mudanças no Brasil a partir do golpe de 1964, Rio de Janeiro, localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, AT c 1964.12.10.

<sup>903</sup> TEIXEIRA, 1967, p. 247.

### 5.3 Educação popular/integral: criação do CECR

Nos anos 40, a educação da Bahia, à semelhança do que ocorria em outros estados, passava por dificuldades. Havia insuficiência e improviso nos recursos educacionais, em especial no tocante às instalações físicas e aos equipamentos escolares. Grande parte das escolas abrigava número de alunos superior à capacidade. Além de carecer de recursos materiais, contava com pouca ou nenhuma assistência técnico-administrativa. Não havia participação da comunidade nas decisões e políticas educacionais. A situação era de centralização educacional, o que dava margem ao surgimento de condições de precariedade na prática pedagógica docente e discente. Em vista disso, Otávio Mangabeira — que governou de 1947 a 1951, convém lembrar —, logo após sua posse, pediu ao secretário de Instrução Pública, então Anísio — recém-chegado após a experiência na UNESCO, já referida —, um projeto de reestruturação do sistema educacional. A ideia era tentar suprir a demanda crescente por vagas em escola pública, acabar com a precariedade dos prédios escolares e melhorar a qualidade do ensino. Rocha diz que,

[...] preocupado com a falta de assistência familiar, social, de serviço de saúde, de escolarização e, conseqüentemente, com o estado de abandono em que vivia a criança pobre baiana, incumbiu seu secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira, de elaborar um plano de educação elementar que reestruturasse o sistema vigente.<sup>904</sup>

O projeto foi além da expectativa do governador, tais eram a abrangência e a demanda de recursos financeiros e de pessoal especializado para concretizá-lo. A intenção era restituir à escola primária a duração de cinco anos de curso, com dia letivo completo, e oferecer uma educação ativa e integral. A proposta teve notoriedade e se destacou como realização de sua segunda gestão educacional na Bahia. Para Anísio, era a possibilidade de colocar em prática seus ideais de educação gestados desde 1924. Os fins do projeto justificavam os custos. Era parte de um esforço coletivo para atribuir qualidade à escola pública primária. A proposta era criar centros educacionais com base em uma experiência inovadora de educação integral: a de uma escola única, do trabalho e da comunidade; uma escola para todos, de atividades artísticas, socializantes e de preparação para o trabalho e a cidadania, de alimentação equilibrada, de higiene e cuidado médico-odontológico.

A educação integral, segundo Carvalho, caracteriza o processo integral que considera o educando na “inteireza da sua individualidade”, que lhe oportuniza desenvolver “aspectos

---

<sup>904</sup> ROCHA, 1992, p. 66.

da personalidade” e que procura “afirmar nele os valores maiores da pessoa humana”, tais como “liberdade com responsabilidade”, “pensamento crítico”, o “senso das “artes”, a “disposição da convivência solidária”, o “espírito aberto”, a “capacidade de trabalhar produtivamente”.<sup>905</sup> Esse conceito se alinha no que Anísio quis ao conceber o projeto dessa experiência de educação popular e integral; concepção que permeia sua obra e seu pensamento na condição de ser a que prepara o sujeito por completo, que lhe dá condições para a vida em sentido amplo.

Com efeito, a educação integral proposta por Anísio ia além da conhecida e antiga função da escola: o mero “ensinar a ler, a escrever e a contar”, já considerado com única função da escola e em que pese sua importância. Para Tenório e Schelbauer, os estudos e a obra de Anísio estão permeados pela concepção de uma educação que avança para a formação total do sujeito. Daí a primazia no currículo dos conhecimentos e conteúdos clássicos e formais previstos em lei e, sobretudo, “[...] a transmissão de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício”.<sup>906</sup>

Tal concepção propunha que o nível escolar elementar fosse sustentado por eixos do currículo formal; por atividades de recreação e educação física; e pelo trabalho, em aulas de marcenaria, corte e costura, padaria, confeitaria etc. O objetivo maior de educar a criança era mais que habilitá-la a viver em sociedade democrática, ou seja, era educá-la para construir uma sociedade democrática que permitisse a existência de um homem integral, da criação artística e do jogo livre de ideias. Para Anísio, a escola pública, mais que qualquer outra, deveria assumir a função de conduzir seus alunos ao desenvolvimento pleno de virtudes e potencialidades. Em seu livro *Educação não é privilégio*, ele reforça a importância dessa escola ao reiterar que a educação não deve ser privilégio de ricos, sobretudo num país como o Brasil, cuja tradição é permeada pela imposição de interesses elitista, pelos privilégios a uns. Em um país tal, a “escola pública” teria de traduzir, de fato, o ideal de democracia, ou seja, de uma formação educacional uniforme, sem distinção de posição socioeconômica.<sup>907</sup> Em pronunciamento de 1947 na Assembleia Constituinte da Bahia, após analisar os aspectos fundamentais da educação nacional, Anísio se referiu à relação indissociável entre educação e democracia ao afirmar que:

---

<sup>905</sup> CARVALHO, Guido Ivan de. Prefácio. In: EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia, MEC – INEP, 1969, p. 5–6.

<sup>906</sup> TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA HISTEDBR, 7., Campo Grande, MS, 2007. *Anais...* Campo Grande, 2007, p. 1–22.

<sup>907</sup> TEIXEIRA, 2007d, p. 102–3.

Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a da educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.<sup>908</sup>

Segundo Bastos, das “dificuldades enfrentadas” na confirmação da proposta da Escola Parque “[...] como política pública para o ensino básico [...]”, a primeira foi a “aquisição do terreno”.<sup>909</sup> Quando essas questões foram solucionadas, surgiram críticas aos custos da obra. Excêntrico e estapafúrdio foram adjetivos usados em referências ao projeto do que viria a ser o CECR, antes de ser concluído. A essas críticas ao custo e à vultuosidade da Escola Parque, Anísio respondeu assim: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata — como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência”.<sup>910</sup> Para os outros julgamentos do projeto como “estapafúrdio” e “visionário”, Anísio fez a seguinte defesa:

Não é visionário, é modesto. O comêço que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um têrço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram êstes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só êste, como mais 9 centros iguais a êste. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados.<sup>911</sup>

<sup>908</sup> Em 1947, atendendo ao convite da Assembleia Constituinte da Bahia, Anísio discursou e analisou aspectos fundamentais da educação no país durante a sessão de debate do capítulo sobre educação e cultura na Constituição baiana — Cf. TEIXEIRA, Anísio. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 151, set./dez. 1984, p. 685–96. Cf. Anexo 16.

<sup>909</sup> BASTOS, Zélia. Anísio Teixeira e o projeto educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: ROCHA, M. M. (Org.) *Conjunto Escola Parque*. Salvador, Cadernos do IPAC n. 8, 2014, p. 78.

<sup>910</sup> TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967, p. 246–53. Cf. TEIXEIRA, 2007d, p. 178.

<sup>911</sup> TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 81.

Definido através de convênio entre governo federal e governo estadual, mediado pela Secretaria de Educação da Bahia, o terreno para construir o centro educacional se localiza em uma região pobre da Salvador de então: o bairro da Liberdade. Couberam ao governo baiano a cessão da área, a manutenção da escola e o pagamento dos professores, que trabalhavam em regime de dedicação integral. A partir dos anos 70, a escola passou a ser mantida exclusivamente pelo governo do estado. Anísio relatou que “A região era o centro de uma das chamadas ‘invasões’, denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio as favelas”.<sup>912</sup> Ele a considerava o melhor local para edificar o centro, pois ali se poderia revelar aos moradores a “[...] importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza [...]” mediante uma educação primária que traduzia o credo de Anísio: resolver problemas de pobreza no Brasil pressupunha resolver os problemas educacionais.

O nome da escola homenageou o educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro.<sup>913</sup> O projeto arquitetônico da escola coube ao baiano Diógenes Rebouças. A construção foi concluída em duas etapas: 1950 e 1956. Anísio se referiu ao projeto dizendo que foram chamados “[...] os arquitetos Diógenes Rebouças, da Bahia, e Hélio Duarte, de São Paulo, para os projetos, que seriam desenvolvidos pelos escritórios de arquitetura, que, então, mantinha Paulo de Assis Ribeiro no Rio”.<sup>914</sup> Ele se envolveu particularmente com o projeto arquitetônico, pois se preocupava com a integração da construção do centro ao desenvolvimento urbano da região.

Na concepção de educação em Anísio, a arte é parte do processo, logo não poderia se separar da educação. Por isso, atividades artísticas compunham o currículo do centro educacional. Numerosos painéis foram pintados nas paredes da escola ante a presença de alunos, o que sugere a integração entre arte, arquitetura e educação no contexto do decênio de 50.

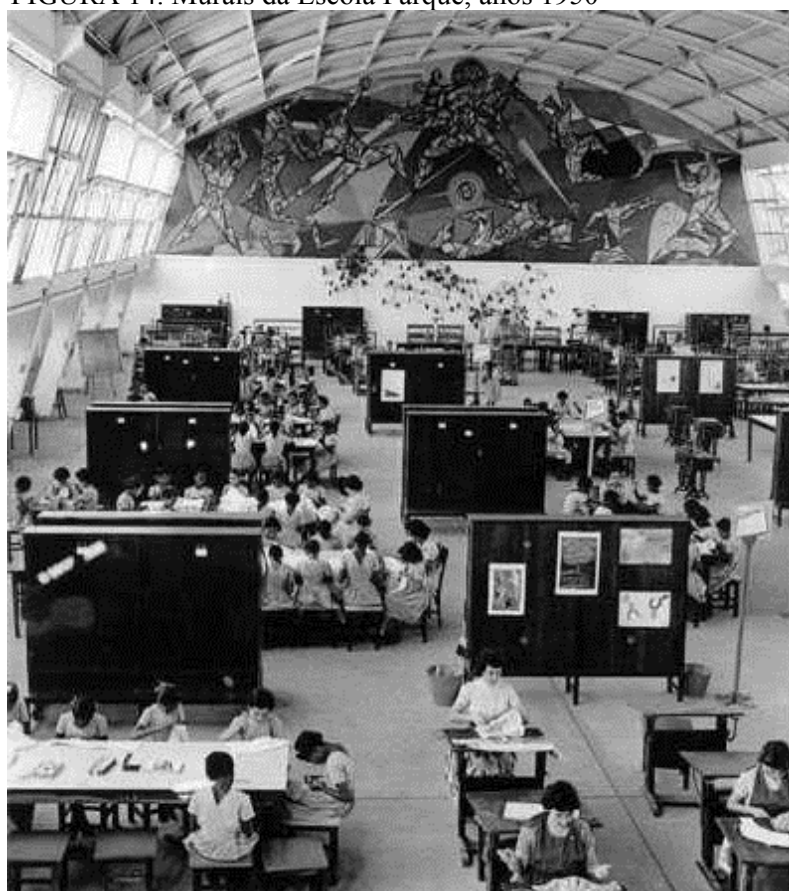
---

<sup>912</sup> TEIXEIRA, 1967, p.

<sup>913</sup> O educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica, em 1839 e faleceu em 1920. Foi médico, professor, linguista e educador. Sua principal obra, *Serões gramaticais*, foi publicada em 1890 e reeditada em 1915. Cf. *Grande enciclopédia universal*, ed. 1980, editora Amazonas (p. 1.449).

<sup>914</sup> TEIXEIRA, 1967, p. 253.

FIGURA 14. Murais da Escola Parque, anos 1950



Galpão com crianças em atividade na Escola Parque; Anísio Teixeira na Escola Parque, Salvador, BA  
FONTE: dados da pesquisa<sup>915</sup>

<sup>915</sup> Acervo do CPDOC/FGV.

A pintura dos murais coube a artistas baianos e estrangeiros<sup>916</sup> novatos à época e que se consagrariam depois. Os murais refletem as influências do movimento modernista na Bahia; ou seja, abriga um tesouro artístico.<sup>917</sup> Para Argolo, não foi por acaso que Anísio escolheu pintores modernistas para enriquecer os espaços arquitetônicos arrojados do centro educacional.

Os painéis, concebidos em diversas técnicas e variados estilos, são a expressão do que havia de mais moderno e revolucionário para a época, na Bahia, e integram-se perfeitamente com a arquitetura do Complexo Escolar, permitindo um diálogo com cada espaço onde estão inseridos, contribuindo para o enobrecimento da arquitetura e servindo, ao mesmo tempo, como um instrumento importante para a educação dos jovens.<sup>918</sup>

A proposta de educação em tempo integral do CECR presumia que os alunos participassem de aulas regulares durante um turno e, em outro, participassem de atividades socializantes e formativas — educação física, trabalho e artes — realizadas em pavilhões construídos para tais fins. O regime era de semi-internato; o projeto original previa acomodações, em proporção de 5% das vagas totais,<sup>919</sup> para os alunos internos, cuja maioria era órfã ou abandonada. Entendemos que a criação do CECR exemplifica a prescrição da filosofia de Dewey: a instrução se efetiva mesmo por meio da experiência. Diretrizes insubstituíveis do conhecimento, os atos de pensar, investigar e experimentar estavam presentes no projeto pedagógico original da escola. Prédio, métodos, atividades escolares extraturno: tudo indica que o projeto considerava como estreita a relação entre experimentar e aprender no processo geral de aprendizagem.

O CECR foi inaugurado parcialmente em 1950, quase no fim da gestão de Anísio na Secretaria de Educação e de Otávio Mangabeira no governo da Bahia,<sup>920</sup> cabe lembrar. Exigiu investimento de vulto e reformulação de currículos e métodos de ensino. Do projeto inicial, foram concluídos três pavilhões e três grupos escolares, totalizando 36 salas de aulas. Bastos

---

<sup>916</sup> O artista Carybé, por exemplo, era argentino e naturalizou brasileiro nos anos 50.

<sup>917</sup> Os cinco murais do pavilhão de trabalho, assinados por Mário Cravo, Carybé, Jenner Augusto, Maria Célia Mendonça e Carlos Mangano, com temas como “o homem e a máquina”, “a energia” ou “a evolução humana”, foram encomendados por Anísio: os dois principais painéis, de 20 metros de largura por 12 metros de altura, feitos por Cravo e Carybé, usando a técnica de têmpera a ovo sobre compensado; os afrescos de Jenner Augusto e Carlos Mangano, uma pintura a óleo sobre madeira de Maria Célia Mendonça e uma pintura de Djanira, artista paulista cujo trabalho não se caracteriza como mural. Cf. BASTOS, 2014.

<sup>918</sup> ARGOLO, José Dirson. Entre o sonho e a realidade: o desafio da preservação do CECR. In: ROCHA, 2014, p. 125.

<sup>919</sup> TEIXEIRA, jan./mar. 1959, p. 78–84.

<sup>920</sup> Primeiro governador da Bahia eleito após o Estado Novo, Otávio Mangabeira governou de 10 de abril de 1947 a 31 de janeiro de 1951. Cf. <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MANGABEIRA,%20Ot%C3%A1vio.pdf>>.

atesta que o projeto original contava “[...] com quatro Escolas-Classe, de nível primário, para mil alunos em cada uma, com funcionamento em dois turnos, e uma Escola Parque, para as práticas educativas e para os mesmos alunos, em horário diverso da Escola-Classe, mantendo-os em um dia completo educativo”.<sup>921</sup> A conclusão da Escola Parque,<sup>922</sup> fundamental ao projeto do centro educacional, ocorreu em 1955, graças aos esforços de Anísio, que à época se encontrava na direção do INEP e da CAPES, como foi dito

A proposta inicial era construir mais seis escolas em Salvador nestes bairros: Barris, Barra, Rio Vermelho, Santo Antônio, Brotas e Itagipe. No governo de Otávio Mangabeira, foram construídas três escolas-classe. Sobre a inauguração em 21 de setembro de 1950, Rocha relata que “[...] inaugurou-se, parcialmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Três escolas-classe entraram em funcionamento, em três grandes prédios construídos em amplas áreas urbanizadas, situadas em três bairros: Liberdade, Pero Vaz e Caixa D’água”.<sup>923</sup> A Escola Parque e a quarta escola-classe, no bairro Caixa D’água, foram concluídas na segunda parte do projeto, em 1956.

No discurso de inauguração, Anísio, reafirmou o compromisso de trabalho do CECR contra a improvisação na escola primária:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe 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 — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.<sup>924</sup>

---

<sup>921</sup> BASTOS, Zélia. Pioneirismo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *A Tarde*, Salvador, BA, 7 de julho de 1991, p. 6.

<sup>922</sup> A Escola Parque, onde se desenvolvem as atividades práticas, é instituição indispensável ao projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Em virtude da notoriedade alcançada pela Escola Parque, muitos se referem ao CECR apenas como “Escola Parque”, inclusive a imprensa à época.

<sup>923</sup> ROCHA, Marlos B. M. O público e o privado no ensino: para uma análise do período de 1930–1945. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 16, 1992, p. 66.

<sup>924</sup> TEIXEIRA, Anísio. Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 78–84.

Em outra ocasião, ao falar sobre o CECR, Anísio explicou a concepção do projeto com detalhamento da organização das atividades, ou seja, com “[...] plano de funcionamento, de horários e de movimentação das crianças [...]”; o plano mostrou ser exequível o programa e “[...] dava ensejo a que se pudesse apreciar os benefícios educativos da estrutura prevista”.

O plano, como foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades. O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 – 1 – 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã, metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. Ao meio-dia, os alunos da manhã das escolas-classe se dirigiriam para a escola-parque, onde almoçariam, descansariam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acordo com o programa, pelas diferentes atividades da escola-parque. E os alunos que haviam passado a manhã na escola-parque, iriam, por sua vez, almoçar nas escolas-classe e se distribuiriam, a seguir, pelas suas atividades escolares.<sup>925</sup>

Segundo Anísio, haveria deslocamentos diários de discentes das salas de aula das escolas-classe para os espaços da Escola Parque. Essa movimentação exigiria organização e acompanhamento da equipe de técnicos e professores, pois cada aluno pertenceria a um grupo da escola-classe e a outro possível grupo da Escola Parque.

Como, ao todo, movimentam-se, em cada dia, por vários lugares, primeiro da escola-classe para a escola-parque e, depois, nesta, para o pavilhão de trabalhos, o ginásio de educação física, o pavilhão de atividades sociais, o teatro, a biblioteca e o restaurante, compreende-se que não faltaria complexidade a essa movimentação de 2.000 alunos de cada vez para atividades diversas e em locais diferentes.<sup>926</sup>

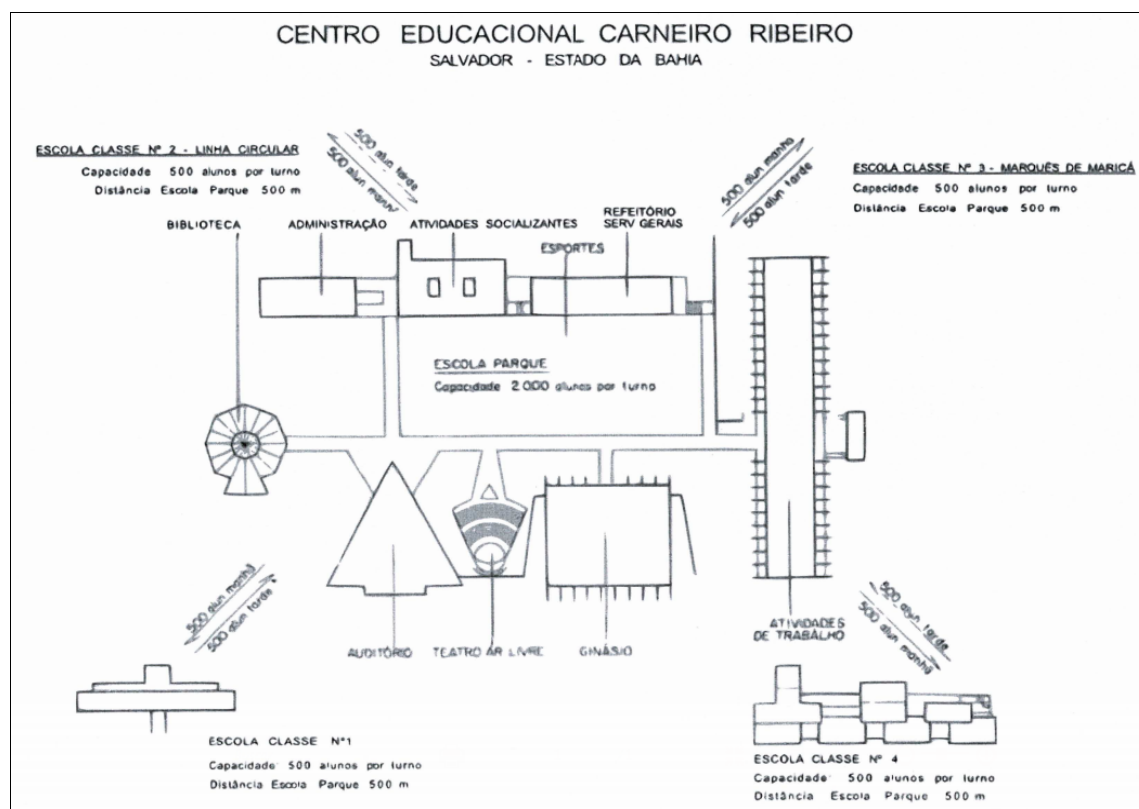
A planta baixa do complexo arquitetônico do CECR expõe, de maneira geral, a obra em sua dimensão, arrojo e inovação. De fato sua consecução exigiria recursos de monta.

FIGURA 15. Aspecto da planta e da fachada da Escola Parque

---

<sup>925</sup> TEIXEIRA, abr./jun. 1967.

<sup>926</sup> TEIXEIRA, 1967, s. p.



Planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e aspectos da fachada dos prédios — Salvador, BA, 1956.

FONTE: dados da pesquisa<sup>927</sup>

<sup>927</sup> Planta baixa: acervo da Escola Parque; mosaico de fotografias: EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: INEP, 1969, p. 21.

Para Anísio, a filosofia da Escola Parque<sup>928</sup> residia na importância de fazer a criança experimentar na escola, ou seja, de forma planejada, dimensões da vida extraescolar coletiva:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na Escola-Classe predomina o sentido preparatório da escola, na Escola Parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparação e de construção, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a figura de algo completo, e de valor unitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.<sup>929</sup>

Segundo Anísio, o conjunto de pavilhões da Escola Parque, construídos e organizados para as atividades que ali seriam desenvolvidas, projeta a imagem de uma “universidade infantil”, com alunos recebendo instrução intelectual nas escolas-classe, com as “oficinas de trabalho”, com o “ginásio e campo de esportes”, com “edifício de atividades sociais”, incluindo “loja”, “clubes” e “organizações infantis”, com o “teatro” e a “biblioteca”.<sup>930</sup> Na esteira dessa noção de “universidade infantil”, Martins aponta que as atividades assim distribuídas permitiriam convergir para a “diversidade de aspectos” importantes a formação discente, pois os alunos poderiam ter “ensino preparatório de qualidade” para continuar os estudos em “nível médio e superior”. Havia a vantagem de que paralelamente “[...] poderiam desenvolver o senso de responsabilidade e de ação prática nas atividades que envolveriam o trabalho, os jogos, a vida social, o teatro, a música e a dança, dentre quantas outras possibilidades”;<sup>931</sup> Sobre os professores para as escolas-classe e escola-parque, Anísio afirmava:

---

<sup>928</sup> Estudos sobre a concepção pedagógica da escola-parque foram desenvolvidos em: ALMEIDA, Stela Borges. *Escola Parque: paradigma escolar — 1947/51*. 1988. 156 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia; EBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

<sup>929</sup> TEIXEIRA, 2007d, p. 166.

<sup>930</sup> TEIXEIRA, 2007d, p. 165–6.

<sup>931</sup> MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In: BRZEZINSKI, I.; ARAUJO, Marta Maria de (Org.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952–1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147.

Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a Escola Parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos.<sup>932</sup>

Em virtude da vultuosidade do projeto e da escassez de recursos do governo federal as obras do Centro Educacional Carneiro Ribeiro levaram mais de uma década para ser finalizadas, ficaram paralisadas e só foram retomadas a partir de 1952, quando Anísio assumiu o INEP, sendo concluídas em 1962. Em várias ocasiões Anísio tratou dessa questão, a exemplo do depoimento à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, onde registra que “Outro conjunto de coincidências levou-me, algum tempo depois, à direção do Inep, onde sonhei prosseguir no esforço de completar a obra e instalar o primeiro centro de demonstração de ensino primário no País”.<sup>933</sup> Anísio relata a importância do convênio entre o governo estadual e federal por meio do INEP: “[...] o convênio com o Estado é que dá a este Centro a autonomia mínima indispensável para sua existência. Estas escolas são escolas do Estado, confiadas ao Centro para a experiência que aqui se realiza, graças aos recursos federais a elas atribuídos por intermédio do INEP”.

Como diz Martins, em 1962, com o auxílio do INEP, as obras do CECR foram concluídas, “[...] incluindo a biblioteca, o teatro e o pavilhão de atividades sociais [...], além dos pavilhões de atividades de trabalho, de Educação Física e de teatro ao ar livre, que já estavam em funcionamento desde sua inauguração, juntamente com as ‘escolas-classe’”. Martins informa que a construção de acomodações para alunos internos estava prevista no projeto original;<sup>934</sup> mas, por falta de financiamento, não foi realizada. Por volta de 1967, Anísio, nas palavras dessa autora, “[...] se ressentia do fato de não ter sido construído um pavilhão de residência nas instalações da ‘escola-parque’, previsto no projeto original, destinado a oferecer abrigo a duzentas crianças órfãs ou abandonadas, que necessitassem de educação em regime de internato”.<sup>935</sup>

A Escola Parque inspirou iniciativas no Distrito Federal e nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, a exemplo da introdução do conceito de educação integral no modelo

<sup>932</sup> TEIXEIRA, jan./mar. 1959, p. 84.

<sup>933</sup> TEIXEIRA, 1967, p. 252.

<sup>934</sup> “Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da Escola Parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de freqüentar, com elas, as escolas-classe” — cf. TEIXEIRA, jan./mar. 1959, p. 84.

<sup>935</sup> MARTINS, 2005, p. 148.

de ensino público estadual, incluindo na rede escolar a experiência de modelos educacionais semelhantes ao da Escola Parque. O próprio Anísio foi dos primeiros a difundi-la. Em meados de 1957, apresentou o plano de sistema escolar de Brasília que propunha construir unidades de escolas-parque e sua extensão para o sistema educacional da nova capital. “[...] elaborado sob o título ‘Plano de Construções Escolares de Brasília’”<sup>936</sup> — como informam Pereira e Rocha —, o plano foi “[...] submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução”.<sup>937</sup> Assim, a Escola Parque de Salvador forneceu o conceito e bases referenciais para o projeto implantado na nova capital. Mas, talvez em razão dos custos, desde a inauguração de Brasília, foram construídas cinco escolas-parque, com “capacidade” apenas para discentes de “parte das escolas-classe” do “Plano Piloto” — como disse Martins.<sup>938</sup>

Outro defensor do ensino público de qualidade, Darcy Ribeiro criou, planejou e dirigiu a implantação do Centro Integrado de Educação Pública, idealizado por ele enquanto era vice-governador do Rio de Janeiro (1983–7)<sup>939</sup> e sob inspiração das ideias de Anísio, com quem ele trabalhara no INEP, vale lembrar. Esses centros constituíram um projeto ousado e revolucionário de assistência em tempo integral a crianças e adolescentes. Além do ensino regular, incluíam atividades recreativas e culturais que envolviam toda a comunidade do entorno. Não seria exagero afirmar que tal ação deu certa continuidade ao projeto idealizado por Anísio. Não só o tempo de permanência nos centros, mas também o acesso a novas metodologias de ensino, a prática de esportes e de leitura, a alimentação e o tratamento odontológico alinhavam o ideal de Ribeiro no ideal de Anísio.

Igualmente, professores paulistas buscaram conhecer a experiência da Escola Parque. Rudolf Lenhard, em carta a Anísio, relatou assim sua visita: “[...] permitiu-nos por a par da organização e dos métodos usados, como nos convenceu plenamente da viabilidade técnica de uma instituição do mesmo gênero, aqui em São Paulo” — disse ele. Também afirmou que a Escola Parque se estabeleceu como “[...] padrão a ser respeitado e almejado pelos que têm fé na possibilidade de elevar o nível da educação popular no Brasil”.<sup>940</sup> Bastos endossa esse

---

<sup>936</sup> TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961, p. 195–8.

<sup>937</sup> Cf. PEREIRA, Eva W; ROCHA, Lucia M. F. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — “Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação”, 6., Uberlândia, MG. *Anais...*, Uberlândia, 2011.

<sup>938</sup> MARTINS, 2005, p. 143.

<sup>939</sup> Darcy Ribeiro foi vice-governador do Rio de Janeiro durante o primeiro governo de Leonel Brizola, entre 1983 e 1987.

<sup>940</sup> LENHARD, Rudolf. Carta de Rudolf Lenhard a Anísio Teixeira agradecendo-lhe a oportunidade de visita feita à escola-parque de Salvador. São Paulo, 1961.

argumento de que São Paulo buscou inspiração na Bahia ao salientar que, em 2006, a “prefeita Marta Suplicy” criou “mais de 45” unidades do chamado Centro de Educação Unificado, cuja “experiência de tempo integral de educação” teve por referência o CECR.<sup>941</sup>

Uma leitura do projeto político-pedagógico do CECR mostrará que, a despeito de numerosas alterações pedagógicas e estruturais do projeto original concebido por Anísio — cuja compreensão escapa aos fins da pesquisa aqui descrita —, a Escola Parque mantém, senão todos, ao menos alguns dos princípios basilares da concepção de educação integral, em especial o princípio dos dois turnos: um turno para atividades acadêmicas curriculares, outro para atividades diversificadas — convém frisar. O texto do documento é esclarecedor:

O Centro oferece ao educando, na atualidade, em ano letivo, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas Escolas-Classe, Colégio Álvaro Augusto da Silva, Escola Estadual Anísio Teixeira, Escola Estadual Professora Candolina e Escola Estadual Celina Pinho<sup>942</sup>; e, em turno oposto, o aluno desenvolve atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através dos seguintes Núcleos da Escola Parque: Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Leitura e Pesquisa; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; Núcleo de Articulação de Área; Núcleo de Projetos Especiais/Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; Núcleo do Noturno. 2011–4).<sup>943</sup>

Outra questão apresentada no projeto político-pedagógico é a gestão colegiada, com participação de alunos, professores e comunidade dos bairros atendidos pela escola. A administração é

[...] composta por um diretor e dois vice-diretores, secretária, funcionários. As Escolas-Classes seguem o mesmo modelo, sendo um vice-diretor para cada turno, compreendendo, assim, um diretor e três vice-diretores, sendo que cada escola tem a sua gestão financeira própria.

O documento salienta que “[...] existe um Conselho de Diretores, o qual baliza as ações do Centro. As Escolas-Classe possuem coordenadores pedagógicos, professores habilitados por disciplinas, funcionários efetivos e terceirizados”. Também informa que em

<sup>941</sup> BASTOS, Zélia. Anísio Teixeira e o projeto educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: ROCHA, 2014, p. 80.

<sup>942</sup> Conforme projeto político-pedagógico do CECR, a partir de 1989 o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva passaria a integrá-lo. No ano de 2009, passam a compor a parceiras da proposta de Anísio do CECR escolas estaduais localizadas no bairro da Liberdade: a Anísio Teixeira, Professora Candolina e a Celina Pinho — cf. CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO/CECR. *Projeto político-pedagógico* (2011–2014). Salvador, BA, 2011, impresso.

<sup>943</sup> Cf. CECR, 2011, p. 10. Visitamos, em 2017, o CECR como procedimento de pesquisa. Tivemos acesso ao projeto político-pedagógico 2011–4, então ainda em vigência conforme informação da secretaria da escola.

“[...] cada núcleo da Escola Parque é constituído de um coordenador pedagógico, professores habilitados e funcionários efetivos e terceirizados”.<sup>944</sup>

Nunes elege a Escola Parque e as classes comuns de ensino como das mais importantes realizações de educação popular no país. “De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural”.<sup>945</sup> A Escola Parque teve repercussão internacional, conforme atesta Eboli em carta a Anísio discorrendo sobre visita e filmagem de educadores dos Estados Unidos que a visitaram:

A Escola Parque estava brilhando e os americanos confessaram que jamais haviam visto, em suas andanças pelo mundo, obra semelhante. Tomaram como tema para o filme “o que pode fazer por um menino a educação integral, comparando-o com outro menino de uma escola comum”. Escolheram um aluno da Parque, vivo e interessante, e o acompanharam em todos os setores. Achei que eles deveriam filmar apenas o primeiro tema — que é óbvio — e não levar do Brasil a documentação de que uma escola comum do estado é uma casa caindo aos pedaços, onde os meninos têm como pedagogia... as paredes brancas, sujas de dedos pretos e... a barriga vazia. Enfim, como levaram uma variedade muito grande de cenas, esperemos que a composição do filme seja favorável à Escola Parque.<sup>946</sup>

Além de ser visitada por técnicos em educação e em administração, professores e representantes dos Estados Unidos,<sup>947</sup> a Escola Parque foi reconhecida pela UNESCO como modelo e assim foi divulgada.<sup>948</sup> tornou-se referência para estudos e pesquisas sobre educação integral<sup>949</sup> de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Paradoxalmente, permaneceu pouco conhecida na Bahia e no Brasil.

Carta para Anísio, datada de 17 de agosto de 1965, da professora Lenore Veit, dos Estados Unidos, que veio ao Brasil para conhecer o modelo e estagiar na Escola Parque, dá uma medida desse contexto:

---

<sup>944</sup> Cf. CECR, 2011, p. 10–1

<sup>945</sup> NUNES, 2001, p. 12.

<sup>946</sup> EBOLI, 26 abr. 1964.

<sup>947</sup> Cf. VEIT, Leonore. Carta a Anísio Teixeira, Nova Iorque, 1965. Informou Anísio do desenvolvimento da pesquisa acerca da Escola Parque da Bahia e pediu ajuda para obter bibliografia referentes ao tema.

<sup>948</sup> Segundo Anísio, “As Nações Unidas em um documentário de escolas de todo o mundo, escolheram este Centro para um dos seus filmes e o exibiram por toda parte” — cf. TEIXEIRA, abr./jun. 1967, p. 253.

<sup>949</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009; MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009; BAHIA, Carmem de Britto. *Gestão escolar e educação integral: um estudo de experiência atual no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Salvador – Bahia – Brasil*. 2008. 224f. Tese (doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia.

Havendo recebido uma bolsa da Universidade de Columbia e da Fundação Ford para vir estudar a Escola Parque, escrevi ao Senhor em Abril desse ano, pedindo uma bibliografia, ocasião em que fui imediatamente atendida. Graças à ajuda e compreensão que me ofereceram, não apenas o Senhor, mas Dona Carmen e todo o pessoal da Escola eu tive um estágio interessantíssimo. Estando por terminar este período de estudos, pretendo ir ao Rio, chegando no dia 30 deste, antes de voltar a Nova Iorque. [...] Naturalmente, eu não sei quais são os seus planos, e se estará ainda no Rio de Janeiro em setembro. Mas se o Senhor estiver, eu me sentiria honrada se se dignasse a dedicar a algum tempo para trocar ideias comigo sobre a Escola, pois sinto necessidade desta palestra como ponto culminante dos meus estudos.<sup>950</sup>

Em que pesem o tom de admiração pela Escola Parque, o agradecimento e a solicitação de reunião com Anísio, saliente-se a importância de Carmen Teixeira. Em documentos, livros, entrevistas e relatos sobre o CECR, é recorrente o nome dela — “Dona Carmita”. Por mais de vinte anos, ocupou o cargo de diretora. Em permanente contato com o irmão Anísio, ela se destacou na história dessa escola. No caso citado, ela parece ter mostrado muita desenvoltura para administrar o dia a dia de uma escola com tal dimensão funcional e acompanhar o estágio de uma estrangeira que seria importante para divulgar uma impressão positiva da realidade educacional escolar que ela administrava.

Contudo, por mais que ela quisesse deixar uma impressão positiva da escola pública no Brasil, a posição que ocupava e o acesso a informações que tinha como irmã de Anísio a situavam firmemente numa realidade de miséria educacional, de precariedade escolar. Diferentemente do que ela quis que mostrasse o documentário referido, a Escola Parque ainda não era a “escola comum do estado” nem nunca foi — ao menos até então. O comum nas escolas do estado era justamente a sua condição de prédio “caindo aos pedaços”; o comum nas escolas do estado era a pedagogia das “paredes brancas [...] sujas de dedos pretos”; o comum nas escolas do estado eram salas de aulas repletas de alunos esfomeados. Do contrário, a Escola Parque seria mero exemplo da potência da educação nacional. O documentário teria, então, feito jus ao que representou.

Reflexões à parte, em certo sentido a presença de estrangeiros, sobretudo de pessoas dos Estados Unidos, por conta da experiência educacional idealizada por Anísio — a ponto de aqui estagiar —, não só invertia papéis, afinal ele foi para os Estados Unidos e países da Europa conhecer a experiência educacional de lá; a presença também deu uma medida da coerência do pensamento e de suas ações em favor da educação. Ele se valeu de uma filosofia

---

<sup>950</sup> VEIT, Leonore. Carta a Anísio Teixeira, Salvador, BA, s. d.. Correspondência. Propôs-lhe trocar ideias sobre a Escola Parque. Salvador.

educacional e uma pedagogia que conheceu nos Estados Unidos para fundar seu pensamento e suas ações, que, respectivamente, aplicou e desenvolveu no Brasil: realidade distinta da que conheceu na América do Norte, por exemplo. E o fez de tal maneira que o que poderia ser mero transplante de um modelo educacional de lá para a realidade de cá se tornou uma experiência genuinamente brasileira. Do contrário, visitantes dos Estados Unidos, por exemplo, veriam algo que já conheciam.

Todos esses méritos do CECR, porém, não aplacavam sua condição de modelo escolar de padrões internacionais num país onde a educação e a escola sempre tenderam a ser tratados segundo pontos de vistas e interesses menos pedagógicos do que de qualquer outra natureza. Sua fragilidade se mostrou na mudança radical de regime de governo. A escola enfrentou represálias e restrições por conta do golpe civil-militar — tal qual Anísio. Como esclarece Bastos, já em 1964 começaram os cortes de verbas: “O primeiro ato do presidente Castelo Branco, para atingir o Centro foi sustar as verbas da merenda escolar, coma suspensão de três mil pães diários”.<sup>951</sup> Ela aponta que a diretora Carmem Teixeira, alma da escola e executora das ideias do irmão idealizador, “[...] driblou esta barbárie e adquiriu uma panificadora elétrica, criando mais uma técnica para resistir à tamanha atrocidade”. A autora acrescenta que Anísio presumiu essas represálias, pois quanto maior fosse a visibilidade da Escola Parque, maior seria o interesse de seus opositores em criticá-lo e dificultar o reconhecimento da obra.

À exceção do CECR, os outros nove centros populares integrantes do projeto educacional proposto por Anísio foram planejados, mas não construídos na capital baiana.<sup>952</sup> Possivelmente, por motivações políticas e insuficiência de recursos dos governos federal e estadual. A despeito disso, entendemos não ser coerente afirmar que a experiência de educação integral de Anísio não tenha sido exitosa. Cremos que o mérito da Escola Parque encontra-se no pioneirismo da experiência, uma vez que era então única na América Latina e referência para outros projetos afins.<sup>953</sup> Foi uma experiência genuinamente brasileira, desde seus primórdios: técnicos, professores e profissionais. Nenhuma assistência técnica viria de fora. Fosse qual fosse! Tal experiência sugere que é possível resolver problemas da educação do Brasil tendo em vista a realidade brasileira, quanto a valorizar seus técnicos e docentes. Eis o que disse Anísio sobre esse ponto:

---

<sup>951</sup> BASTOS, 2014, p. 80.

<sup>952</sup> Sobre a construção dos centros, cf. DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEBA*, Salvador, n. 13, p. 151–60, jan./jun. 2000.

<sup>953</sup> Esta tese não tem a pretensão de indicar se, atualmente, a filosofia educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro encontra-se ou não distante da proposta inicial, proposta por Anísio nos anos 40.

Tudo isso se fez com a prata da casa. [...] Os professores são todos nossos e os que tiveram oportunidade de aperfeiçoamento, aperfeiçoaram-se aqui, no Brasil, em curso do Inep. A Diretora, que se devotou à experiência com toda alma, é uma professora formada em uma das nossas escolas normais, a de Caetité, no Estado da Bahia, e sua grande experiência de educadora foi adquirida no ensino em escolas normais, na direção de escolas, aqui entre nós e no estudo e convívio com as crianças brasileiras de todas as classes...<sup>954</sup>

Consideramos que não deve ser relegado a plano inferior o aspecto socializante do projeto, que foi muito abrangente. Além do ensino formal e das atividades práticas, eram desenvolvidas atividades de banco, correio, radio, grêmio, loja etc. Atividades relativas à vida social do alunado, com estímulo à comunicação, socialização, autonomia, cooperação, responsabilidade e iniciativa. Bastos afirma que o CECR deveria ser incluído no roteiro cultural de Salvador, por ser

[...] obra única na América Latina, cujo projeto arquitetônico é consoante com o planejamento educacional, por abrigar num só local, o conjunto de obras de arte produzido por artistas vanguardistas na época e por ter dado certo por mais de 25 anos, com diretores e professores formados nas escolas baianas.<sup>955</sup>

Por fim, nossa compreensão é que a Escola Parque não deve ser analisada como mero centro educacional do sistema escolar público, e sim como conceito de educação pública integral importante e tentativa inovadora de produzir um modelo para o nível elementar da educação no Brasil dos anos 50. A pesquisa aqui descrita apontou que a experiência do CECR não se limitou a ampliar o tempo de permanência escolar; antes, oferecia ao aluno oportunidades múltiplas de aprendizagem mediante a integração das atividades intelectuais com as atividades esportivas, artísticas e recreativas, sem perder de vista a preparação para o mundo do trabalho e desenvolvimento da cidadania.

#### **5.4 À guisa de síntese: entre democracias e ditaduras, a resiliência de um ideal educacional**

Com o término do Estado Novo, a democracia se tornou, de novo, o regime político de governo do Brasil, que reavivava sua condição de República e a intenção de ser uma nação industrializada de fato. O país entrou nos anos 50 com um plano de desenvolvimento econômico arrojado em que o ensino escolar era a condição *sine qua non* que criaria o ambiente ideal para ações de um projeto de ensino público, também, arrojado: o de Anísio

<sup>954</sup> TEIXEIRA, abr./jun. 1967, p. 253.

<sup>955</sup> BASTOS, 2014, p. 81.

Teixeira. Sua presença em contextos intelectuais e políticos diversos, sustentada por uma rede de contatos no Brasil e no estrangeiro; suas ações localizadas; a solidez de seu pensamento educacional; a consistência de sua conduta... tudo contribui para reputá-lo como homem certo para ocupar instituições de dimensão nacional como a CAPES e o INEP quase ao mesmo tempo.

Em tal posição, suas ações passaram a lidar com interesses variados (político-partidário, político-ideológico etc.) no âmbito do governo federal, que ele conciliou com seus interesses para a educação. Ao gerir esses órgãos, ele pôde contar com muito do que não contou em experiências de gestão educacional na Primeira República, seja orçamento favorável, seja autonomia política. Por doze anos — ou seja, através de três mandatos presidenciais —, conseguiu se sustentar em um cargo no qual a permanência, em que pese sua importância, era frágil, sujeita aos ventos do interesse político. Não só se sustentou em sua posição, como não se sujeitou a certos ditames para o ensino público do Brasil. Sua resiliência se mostra, por exemplo, na retomada conclusiva de projetos iniciados no passado; ou então na insistência em tentar resolver o que via como ponto nevrálgico do ensino público: a formação de professores.

Com efeito, muitos dos esforços de Anísio na CAPES traduziram sua preocupação com a formação docente. A existência mesma desse órgão se identificou com o ideal de formar pessoal de nível superior. De fato, formar o professorado exigia haver formadores. Mas um cenário educacional em que o curso de Pedagogia — a formação pedagógica mesma — tinha pouco mais de dez anos<sup>956</sup> à época em que Anísio assumiu a CAPES não deixa dúvida da carência. Assim, sua gestão permitiu concretizar, pelo menos, parte de uma política voltada à preparação, em cursos no Brasil e no exterior, de pessoal para o magistério superior. Isso ficou patente na atenção especial dada à matéria por meio do PgU, que constituiu uma linha central de atuação da CAPES nas universidades e instituições de ensino superior.

Anísio levou para a CAPES e o INEP um pensamento filosófico da educação brasileira. Pensamento fundado na experiência adquirida na gestão estadual baiana e do Distrito Federal e no diálogo intelectual que travou com seus pares em nome da consecução de seus planos como homem de atuação profissional pública. Educadores, pesquisadores e filósofos daqui e de fora foram seus interlocutores. Nesse sentido, era preciso haver pessoal técnico e especialista para atuar no governo tendo em vista um efeito político: resolver as

---

<sup>956</sup> O decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939, projeto do ministro Gustavo Capanema, estendeu a todo o país o curso de Pedagogia, que até então funcionava na Universidade de São Paulo e na do Distrito Federal, como licenciatura.

dificuldades do Estado quanto a dar protagonismo ao ensino público como questão elementar. Daí o incremento à pesquisa durante a gestão de Anísio na CAPES e no INEP.

Em centros de pesquisa, Anísio fez se reunirem intelectuais nacionais e internacionais dedicados a investigar sistematicamente a educação e questões sociais afins. Compreendemos que sua intenção era criar projetos em um diálogo que objetivasse compreender o todo pela parte; ou seja, buscar na atividade educacional uma medida das diferenças regionais para, então, promover o encontro das diferenças na criação de um projeto nacional de educação. Entendemos que ele acreditava mesmo na possibilidade desse encontro. Não é exagero afirmar que os trabalhos desenvolvidos contribuíram para sedimentar o processo educacional do país e os movimentos para que fosse conduzido em prol do povo, e não de uma minoria — como quiseram alguns dos que debateram o encaminhamento da LDBEN.

Embora tenha partido de uma realidade peculiar — a da Bahia, com litoral e sertão —, pensamos que a criação do CECR possa ser lida como uma síntese das iniciativas de educação escolar que Anísio almejou para o país quando se viu como diretor da CAPES e do INEP. Concluir esse projeto seria uma forma de não só mostrar a plausibilidade e viabilidade de suas ideias para uma educação popular pública, gratuita e de qualidade, mas também de afirmá-la como experiência pioneira e projeto de educação integral para quem mais precisava: as famílias pobres que ocupavam bairros periféricos como a Liberdade em Salvador, onde boa parte dos alunos se encontrava em situação de risco social. Nessa escola, o processo da educação em ações práticas incluía todos da comunidade escolar. Cursos e atividades de extensão cultural nas dependências da escola eram ofertados a famílias dos alunos e à comunidade do entorno da escola. A proposta de agregar aulas de classes comuns de ensino, atividades práticas de trabalho com atividades de socialização, artes e recreação suscitou o interesse e aguçou a curiosidade de pessoas com vínculos diretos com a educação, daqui e do estrangeiro.

Se a conclusão do projeto da Escola Parque teve influência direta de Anísio — da CAPES e do INEP, com a destinação de verbas —, o golpe de 64 colocaria em xeque tal influência e as benesses que a ela se associavam, a exemplo do financiamento. Ainda assim, sua longevidade na atuação pública entre 1952 e 1964, a força de suas ideias e a coerência de seus projetos traduzem não apenas a realização de seus ideais em programas e projetos pontuais, mas também uma contribuição sólida para compor uma concepção filosófica de educação no Brasil que primasse pela democracia, integridade e promoção do desenvolvimento humano como princípios basilares. O impacto da personalidade, das ideias e das ações de Anísio passou ao largo das circunstâncias de perseguição a que foi submetido.

Reverberou no ideário educacional — mas não só — que se constituiu com a difusão de suas ideias. A memória de muitos não só reiterou sua validade, como ainda a perpetuou até o presente.

## VI

### Anísio à luz dos entrevistados

*Em Anísio ocorreu o milagroso comando da ordem racional que canalizou as potencialidades do seu ser para as ações de sua vida. E esta, (aqui a grandeza) não representou um fim em si mesma. A vida, Anísio entregou-a ao serviço do próximo. De certa forma, o ideal religioso estava-lhe dentro da ação leiga. Pôs-se, de modo solitário, original, e innerdirected, a serviço do homem, da sociedade e do País. O trabalho, foi a materialização de sua vocação para o servir. Trabalho incansável no acumular conhecimentos, estudos, idéias e transportá-las para os pareceres, artigos, estudos e livros. E trabalho no que mais o encantava: a ação. Aquele prodígio de inteligência e luz costumava dizer, com uma ponta de orgulho: "- As pessoas se enganam comigo. Não sou um teórico: sou um homem de ação". E era. Só que um teórico também. Nele, porém, a teoria se originava na prática.*

— ARTUR DA TÁVOLA

A escrita da tese até este estágio de seu desdobramento se valeu, sobretudo, de fontes históricas escritas (e manuscritas) no presente de vida de Anísio Teixeira. São documentos produzidos por quem manteve relações com ele, seja de amizade, afinidade intelectual, política ou por compromissos profissionais, para ficar em alguns aspectos. As fontes documentais foram essenciais para conhecer e entender o intelectual da educação e gestor educacional Anísio Teixeira: homem de muitos projetos para ajudar a concretizar um ideal de educação do qual ele era convicto. Ajudou a conhecer seu perfil intelectual e profissional. Contudo, tais fontes se mostram lacunares, por mais intimidade e vida cotidiana que se possa derivar, por exemplo, das cartas que ele trocou com interlocutores diversos. Pareceu-nos que o íntimo da vida cotidiana de Anísio ficou alheio ao diálogo que estabeleceu

em suas redes de sociabilidade e em noutras instâncias.<sup>957</sup> Afinal, sua vida não se resumiu ao seu trabalho administrativo nem à sua produção intelectual.

Afora pessoas de uma convivência motivada por razões profissionais e intelectuais, Anísio era filho, irmão, pai e marido; era amigo de muitos baianos — amizades dos tempos de escola elementar. Na família mesma, ele encontrou interlocutores para tratar de seus projetos. Pensemos nas relações que manteve com a irmã, com quem ele se ligou, também, profissionalmente; ou com Artur da Távola, o genro com fôlego para sustentar diálogos intelectualmente mais densos. Nesse sentido, entrevistar pessoas da convivência de Anísio mostrou ser uma via útil para ampliar o rol de compreensão desse personagem complexo segundo os propósitos mesmo da pesquisa. Dito de outro modo, a entrevista oral permitiu produzir uma fonte — a oral — em função da pesquisa, exclusiva para seus propósitos. No caso de documentos produzidos por outrem, entendemos que os propósitos de pesquisa se submetem ao que o documento oferece, seja em sua forma, em seu conteúdo ou nas circunstâncias de produção e uso, pois são formas mais rígidas de registro do passado do que a memória transcrita. O que não invalida sua importância.

Nesse sentido, as entrevistas giraram, intencionalmente, em torno de temas como formação intelectual, cargos ocupados e projetos desenvolvidos na vida pública;<sup>958</sup> ou seja, argumentos centrais da pesquisa. Contudo, a disposição dos entrevistados para falar sobre Anísio criou condições para que as conversas acontecessem com menos controle de nossa parte, seja da cronologia dos acontecimentos, seja da resposta a nossa expectativa de conteúdos no relato. As informações surgiram em sentido de compreensão geral de Anísio, ou seja, coerente e reiterativa, em grande medida, da compreensão apresentada até aqui; e em sentido particular, a exemplo de tempos, espaços, práticas e gestos associados com Anísio, mas não reconhecidos nos demais documentos que registram o passado aqui recortado. Ao intelectual caracterizado nos capítulos anteriores, foram agregados novos atributos: a defesa do diálogo e da discussão — Anísio era capaz de passar horas refletindo sobre dada matéria —, o gosto pelas artes e o afeto com a família, a relação afetuosa com amigos e os desafetos, dentre outros. Igualmente, foram reiterados atributos: a extração social familiar de tradição aristocrática, a formação jesuítica, a influência e o poder político da família na Bahia e região, os autoexílios.

---

<sup>957</sup> É claro, este estudo rechaça a ideia de que um registro tornado fonte de pesquisa seja completo o suficiente a ponto de dispensar a recorrência a outros documentos do passado, ao menos no campo da história da educação.

<sup>958</sup> Nas entrevistas, foram abordadas temáticas acerca do campo profissional: a gestão na educação baiana (1924 e 1947), experiência da Secretaria de Educação do Distrito Federal (1931–5), a criação da Universidade do Distrito Federal/UDF (1935), desentendimentos com a cúpula da Igreja Católica, relações políticas e redes de sociabilidades intelectuais, experiência na CAPES (1951–64) e no INEP (1952–64), criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), contribuições na campanha em defesa da escola pública e elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, em 1961.

Os projetos desenvolvidos, os livros publicados e os cargos ocupados projetam uma imagem de Anísio como intelectual que se constituiu em filósofo da educação e educador. Em que pese a validade e fidelidade dessa imagem, os relatos orais oferecem detalhamento sobre questões pontuais da vida pessoal de Anísio importantes para reconhecer seus projetos, isto é, conhecê-los segundo a memória de quem conviveu com ele, direta ou indiretamente, durante a execução. Os recortes usados no texto foram organizados em quatro momentos, definidos aqui como ciclos.<sup>959</sup> São fragmentos de lembranças de vivências relatadas que — estamos cientes — presumem seleção e escolha do entrevistado. Pode ser que informações importantes tenham escapado à memória dos informantes no momento da entrevista, isto é, não tenham sido lembradas. Pode ser que informações tenham sido omitidas.

## 6.1 Origens, formação e primeiros projetos (ciclo 1)

O primeiro ciclo de análise dos relatos abrange falas sobre temas tratados nos capítulos anteriores segundo fontes documentais, bibliográficas e epistolares, para ficar em três exemplos. Incluem: as origens, a tradição e a influência política dos pais, a formação jesuítica e intelectual, o curso de Ciências Sociais e Jurídicas, primeira experiência de gestão na educação na Bahia, influência de Dewey — e do modelo de educação nos Estados Unidos — em sua formação intelectual, finalmente, experiência de administração da Instrução Pública no Distrito Federal, no governo de Pedro Ernesto. Após a realização das entrevistas, apoiados nos ciclos da natureza e com o emprego da metáfora das estações,<sup>960</sup> entendemos que esse período simboliza a estação primaveril da vida de Anísio, com o florescer de novas ideias e novos desafios. Consideramos que suas propostas educacionais inauguraram um tempo de possibilidades para a educação. Esse ciclo de vida se estende até 1935, com a atuação na Instrução Pública do Distrito Federal.

### 6.1.1 *Da aristocracia rural da Bahia para a administração pública da educação no país*

O informante E6,<sup>961</sup> ao fazer referência à nobreza da cidade de Caetité, sertão baiano e terra natal de Anísio, relata que ele “[...] se formou no Rio de Janeiro, mas fez toda formação

---

<sup>959</sup> O vocábulo ciclo visa trazer para este contexto não só a ideia de circularidade, mas também de movimentos contínuos ou fragmentados sem contornos definidos de início e fim, de situações, premeditadas ou não, que aconteceram e se acomodaram na constituição do intelectual Anísio.

<sup>960</sup> Utilizamos, a título de ilustração, os ciclos da natureza e a metáfora das estações para nos referirmos aos ciclos da vida de Anísio. Porém, ressaltamos que, considerando a ordem cronológica dos acontecimentos e visando à adequação da narrativa, permitimo-nos subverter a ordem natural das estações. Em nosso entendimento metafórico, na vida de Anísio o outono aconteceu após a primavera e o inverno, após o verão.

<sup>961</sup> E6. Salvador, BA, 11 de julho de 2017. Arquivo de mp4 (56 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

em Caetité e no colégio Antônio Vieira [em Salvador]. Em Caetité, lá tinha uma nobreza, uma aristocracia rural. [...] Lá tinha Seminário, tinha bispado, essa coisa toda, e tinha o Colégio São Luiz, em Caetité, um colégio jesuíta”. O entrevistado destaca que “Anísio sai de Caetité com 15 anos [...] Sai de lá tendo lido os russos Dostoievski e Tolstói em francês. Ele teve uma erudição, uma formação jesuítica... No [colégio] Vieira ele se destacou de uma maneira que chamava atenção, virou um diamante lá dentro. O padre Gonzaga Cabral o tomou como ‘pupilo’”.

Nas primeiras décadas do século XX, os colégios jesuítas “Instituto São Luiz” de Caetité e “Antônio Vieira” de Salvador eram considerados “escolas tradicionais”<sup>962</sup> e frequentadas pela elite aristocrática do sertão baiano. Essa declaração contribuiu para a hipótese de que há no pensamento e na obra de Anísio mesclas de tradição e modernidade, permitindo-nos pensar em uma “moderna tradição”. Os relatos a seguir, sobre as origens dos pais e avós de Anísio, vão nessa direção e corroboram nossas reflexões.

Conhecedor da história pessoal de Anísio, o entrevistado reforça a afirmação de que as famílias de Deocleciano Teixeira e Anna Spínola eram parte da aristocracia rural e descreve a formação de Deocleciano, médico e chefe político local.

Anísio é filho do doutor Deocleciano Teixeira com a dona Anna Spínola, a terceira esposa, terceira irmã... Essa família Spínola [...] morava em Caetité. Era proprietária de terras no São Francisco e morava em Caetité. Uma aristocracia rural, os Spínolas. [...] Deocleciano é de Lençóis [...] era muito amigo de Afrânio Peixoto, que vem a ser mais tarde grande amigo de Anísio, depois reitor da Universidade do Distrito Federal. [...] Não sei se o Teixeira de Deocleciano seria dessa aristocracia rural em Lençóis. Mas deveria ser. Se não fosse da aristocracia rural, eu creio que deveria ser de uma classe média alta. Ele estudou medicina em Salvador. [...] Deocleciano já é a burguesia ascendente: médico, voluntário da Guerra do Paraguai. [...] Ele era estudante de medicina, estava no último ano de medicina quando ele foi para a Guerra do Paraguai. Formou-se em medicina na Bahia e foi para Caetité para exercer a medicina e lá conheceu a família Spínola. [...] A família Spínola já era proprietária de latifúndios no São Francisco. Assim o pessoal dizia: “Senhor Deocleciano ficou dono de tudo porque foi casando. Morria uma e ia herdando, morria outra e ia herdando, herdando. No final ele terminou fazendeiro e político”. Chefe político e proprietário de latifúndio de terras no São Francisco! Ele tinha uns 28 quilômetros de margem do rio São Francisco, com 12 quilômetros de terras do outro lado. Enfim, tinha uns 40 quilômetros de margem do rio.

---

<sup>962</sup> O Instituto São Luis Gonzaga em Caetité e o colégio Antônio Vieira eram escolas da rede jesuítica de educação e consideradas tradicionais porque recebia só filhos de famílias que tinham condições financeiras.

Como foi dito, a família de Anísio possuía poder e influência política na região de Caetité e se estendia ao sertão, o que informante E6 confirma, inclusive os planos políticos de Deocleciano para os filhos. Ele não atendeu aos pedidos de padre Luiz Gonzaga Cabral e de Anísio relativos à entrada desde na Companhia de Jesus e na carreira religiosa, convém lembrar. Nas palavras do entrevistado,

Deocleciano tinha projeto para carreira política de [Anísio], mas ele negou quando foi uma comissão de jesuítas para convocar [Anísio] para ser padre, isso foi liderado pelo Padre português Gonzaga Cabral, que era professor de ciências da escola. Inclusive ele foi a Caetité para tentar convencer Deocleciano, e, ele disse que não, que: “Eu já tenho uma carreira para ele. Vai ser promotor e depois vai seguir carreira política”. Porque Deocleciano começou como médico e terminou como chefe político.

Era natural e previsível o desejo de Deocleciano de tornar Anísio seu “herdeiro político”, pois seu ingresso na política representaria a continuação do nome da família e a perpetuação do poder dos Teixeira na política baiana. Com efeito, como Anísio condicionou seu ingresso na Companhia de Jesus à aprovação dos pais, Deocleciano se manteve firme na negativa, e a mãe declarou não querer vê-lo jesuíta, não suportaria perdê-lo para a Igreja (vide cap. 1). A capacidade argumentativa de Anísio falhou no convencimento dos pais, conforme refletimos no primeiro capítulo. Conforme disse o E5,<sup>963</sup> “Deocleciano tinha muita influência sobre Anísio. Tanto que ele tira do filho a ideia de ser jesuíta para entrar na política. Anísio deveria ser político, para continuar a linhagem e não era para ser um jesuíta, com toda aquela lógica de pobreza, de vida espartana”.

Eram elevados os planos políticos de Deocleciano para os filhos, conforme relatou o informante E6. Ele queria não apenas Anísio na política, mas também os outros filhos. “[...] queria que Anísio fosse promotor, queria uma carreira jurídica para ele. Não colocou só Anísio na política. Colocou o irmão Nelson Teixeira na Secretaria de Agricultura e o Anísio na Secretaria de Educação e Saúde. Uma influência natural, com certeza...” — disse o entrevistado. A intenção era tornar alguns representantes na Câmara dos Deputados, por isso ele depositava esperanças elevadas em Anísio como sucessor político e nem sequer considerou a possibilidade do ingresso do filho na Companhia de Jesus. Logo tratou de introduzi-lo nas articulações políticas do sertão.

---

<sup>963</sup> E5. Salvador, BA, 11 de julho de 2017. Arquivo de mp4 (176 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

Nunes relata que Anísio, em 1921, atendendo ao pedido do pai, viajou para o sertão e trabalhou na campanha presidencial de Artur Bernardes,<sup>964</sup> pelo Partido Republicano Mineiro. A chapa oponente chamada Reação Republicana era encabeçada por Nilo Peçanha<sup>965</sup> e tinha, como candidato a vice-presidente, o baiano José Joaquim Seabra,<sup>966</sup> político da Bahia desde a Constituinte de 1891 e opositor dos Teixeira. A vitória de Bernardes significou, além de dividendos políticos para a família de Deocleciano, a derrota de Seabra em nível regional, após décadas no poder. A vitória reforçou o prestígio e a influência de Deocleciano. Esse episódio ilustra a participação de Anísio, desde moço, nos meandros da política baiana, seguindo a determinação do pai.<sup>967</sup>

Anísio ingressou cedo na vida pública. Após formar-se em Direito, no Distrito Federal, retornou à Bahia. Como não conseguiu do pai a autorização para ingressar na Companhia de Jesus, começou a exercer seu primeiro cargo público. O participante E3<sup>968</sup> confirma que Anísio, então com 24 anos de idade, ingressou na área pública em função da influência e do prestígio político de Deocleciano, “[...] médico e conhecido político do Partido Republicano”.

Anísio tornou-se secretário da Educação na Bahia, e então surge o educador baiano! Ele estava formado em Direito e era para ser procurador, promotor do estado, e Deocleciano queria que ele se tornasse político e mandou ele conversar com o governador do Estado — que era seu compadre — para ele dar um cargo alto de procurador [...], e Anísio se torna educador. E vai ter

---

<sup>964</sup> Artur da Silva Bernardes nasceu em Viçosa (MG), em 1875 e faleceu em 1955, no Rio de Janeiro. Em 1922 concorreu à presidência da República, apoiado por Minas Gerais e São Paulo. Enfrentou o ex-presidente Nilo Peçanha, candidato do Partido Reação Republicana, que tinha apoio do Rio de Janeiro, da Bahia, de Pernambuco e do Rio Grande do Sul. Bernardes foi eleito em março de 1922. Seu mandato se estendeu até 1926. Cf. *Dicionário histórico biográfico brasileiro pós-1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001.

<sup>965</sup> Nilo Procópio Peçanha nasceu em 1867 e faleceu em 1924, no Rio de Janeiro. Bacharel em Direito, fundou, em 1890, o Partido Republicano Fluminense. Participou da Constituinte de 1891, foi deputado federal de 1891 a 1903. Eleito senador, em 1903, renunciou ao mandato para assumir a presidência do Rio de Janeiro no período de 1903 a 1906. Em 1906 assumiu a vice-presidência da República e, em 1909, a presidência, após a morte de Afonso Pena. Foi senador no período 1912–4 e presidente estadual de 1914 a 1917. Foi ministro das Relações Exteriores, em 1917, senador no período 1918–20 e candidato à presidência da República na legenda da Reação República, em 1921. Perdeu o pleito para Bernardes. Cf. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001.

<sup>966</sup> José Joaquim Seabra nasceu em Salvador, em 1855. Morreu no Rio de Janeiro, em 1942. Exerceu numerosos mandatos políticos. Participou da Constituinte de 1891 e de 1934. Foi cinco vezes deputado federal pela Bahia (1891–3, 1897–1902, 1909–10, 1916–7, 1935–7), ministro do Interior e Justiça (1902–6), ministro da Viação (1910–2); duas vezes presidente estadual (governador) da Bahia (1912–15, 1920–4) e senador federal pela Bahia (1917–20). Filiado ao Partido Republicano Democrático, era opositor político da família de Deocleciano Teixeira. Após a derrota de Peçanha, Seabra se candidatou, em 1924, ao governo da Bahia e, pela primeira vez em doze anos, deixava de ganhar um pleito em seu estado. Na eleição de 1924, foi derrotado por Francisco Marques de Góes Calmon. COUTINHO, Amélia. *José Joaquim Seabra*. Verbete biográfico.

<sup>967</sup> NUNES, 2000b, p. 84.

<sup>968</sup> E3. Rio de Janeiro (RJ), 5 de abril de 2017. Arquivo de áudio: mp4 (135 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

que estudar! O governador manda ele estudar para ele assumir a cadeira de Diretor da Instrução Pública! Ele não era da área, passou, segundo contam lá no interior da Bahia, em Caetité, sei lá quantos meses... [...] ele enfiou a cabeça em todos os livros. Eu sei que ele ficou confinado em Caetité estudando.

O informante E1<sup>969</sup> relatou que, frustrando a expectativa de Deocleciano, Anísio se interessou pela educação não como política de compadres e favores, a exemplo de seu pai, mas como objeto de reflexão filosófica; ou seja, política e educação eram questões da política do Estado. “Deocleciano é responsável por ter o Anísio que teve! Ele queria um político, mas não forçou ele a ser um político. Anísio fez política, mas não uma política partidária. Fez uma política maior, em um sentido mais amplo de vincular a democracia com a educação”.

A influência dos laços familiares e políticos de Deocleciano Teixeira e a extensão de seu poder se mostra na fala do E6, que relata sua relação de compadrio<sup>970</sup> com o desembargador Francisco Duarte Guimarães, à época o juiz de direito de Caetité. “Porque o pai de Nestor Duarte era o desembargador e tinha sido juiz em Caetité e quando saiu de Caetité virou-se para Deocleciano e disse: ‘Não dá para eu ficar sendo juiz com você sendo político aqui’. Veja como as coisas são entrelaçadas”. Essa fala reitera a ideia de prestígio do pai de Anísio e o objetivo de transmitir a tradição aos filhos, o que nos faz supor que Deocleciano e o grupo político por ele liderado mantinham, a qualquer custo, o poder no sertão.

O informante E4<sup>971</sup> indica que, na formação de Anísio, há traços de religiosidade e tradição familiar da aristocracia rural baiana. Sua fala realça características da personalidade dele. Entretanto, o entrevistado discorda da ideia de que exista uma “moderna tradição” em Anísio. Entende que a afirmativa é reducionista do trabalho e do significado do conjunto da obra de Anísio para a educação nacional. Para o entrevistado, Anísio era “[...] um intelectual progressista. Um homem que amava a liberdade e a democracia”.

---

<sup>969</sup> E1. Salvador (BA), 12 de julho de 2017. Arquivo de áudio: mp4 (91 minutos). Entrevista concedida a mim no Instituto Anísio Teixeira.

<sup>970</sup> Conforme indica Grahman, “Ser padrinho, afilhado, compadre ou comadre no Brasil, como em outras culturas ibéricas envolvia obrigações religiosas e materiais importantes e, portanto de influência e até autoridade. Todos esses laços familiares implicavam obrigações mútuas e ajuda nas eleições ou na garantia de cargos no governo”. GRAHAM, Richard. *Clientelismo e política no Brasil no século XIX*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1987, p. 37.

<sup>971</sup> E4. Rio de Janeiro (RJ), 7 de abril de 2017, 27 junho de 2018. Arquivo de áudio: mp4 (131 minutos). Entrevista concedida a mim na residência.

É possível que as raízes de formação de Anísio estivessem ainda presentes. Era um homem afetivo. Ele falava com carinho do diretor do colégio Antônio Vieira, o padre Cabral, também do padre Torrend, professor de Ciências. Quando saiu a notícia da morte de Torrend em jornal da Bahia, ele me chamou para dar um destaque na *Revista do INEP* com essa informação: “Morre um grande educador!”. Talvez nesse sentido sim, possa haver essa ideia de tradição, mas me parece que talvez seja uma maneira de diminuir a importância da posição de Anísio, que era da justiça social. [...] É meu ponto de vista. Acho que a afirmação seria uma redução da figura de Anísio, uma redução do trabalho dele. Porque, na universidade brasileira, aqueles setores de uma esquerda mais agressiva não perdoavam o fato de Anísio ter sua formação, em grande parte, influenciada pela experiência americana de educação e pelas ideias de John Dewey. Então, esses educadores marxistas — não é o caso de Pascoal Leme, que apesar dele ser um educador marxista, considerava o mérito de Anísio, apoiando-o na Campanha em Defesa de Escola Pública. E na verdade, ele era um liberal-progressista! O Roberto Moreira dizia isto: Anísio era um liberal-progressista! Um homem que amava a liberdade, amava a democracia, gostava do diálogo, do debate.

Entre os participantes E1, E3, E4 e E6 houve consenso na questão da origem aristocrática de Anísio e da ambiência política em que se deram sua formação e seu ingresso na área educacional, em 1924, diretamente em um órgão para cuidar da instrução pública. Com a reflexão acerca do movimento de reconstrução nacional nas primeiras décadas do século XX (vide cap. 1), vimos que a década de 20 foi um período de iniciativas educacionais arrojadas. Foi um contexto político nacional fortemente dominado por oligarquias rurais e manobras políticas, mas que se destacou como tempo de reformas estaduais segundo a lógica reinante de que era possível reconstruir o país por meio da educação. É certo que, ao assumir a Diretoria de Instrução Pública na Bahia, Anísio levava sua familiaridade com a política sertaneja, além de seus conhecimentos jurídicos, seu sentimento católico e sua disciplina e organização de pensamento assimiladas nos colégios jesuítas. A correspondência mantida entre ele e o pai<sup>972</sup> sinaliza, mesmo que de modo impreciso, a atuação política de Anísio em Salvador e no sertão: em Caetité, Guanambi, Caculé, Riacho de Santana, Monte Alto, Urandi etc.

#### 6.1.2 *Influências dos Estados Unidos*

A experiência de Anísio na Universidade de Columbia serviu para desvinculá-lo não só da tradição jesuítica, mas também da tradição política que seu pai desejou que ele abraçasse. O pragmatismo de Dewey influenciou a história de Anísio. Inspirado nele,

---

<sup>972</sup> Correspondência entre Anísio Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira tratando sobre a política baiana, assuntos familiares e pedidos de emprego. Caetité (BA), Rio de Janeiro. Localização dos documentos: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc22.03.06 (documentos n. 3 e 4).

aprofundou-se no estudo da filosofia da educação de Dewey, de tal modo que entendemos ser difícil separar, em Anísio, o período de encantamento com os Estados Unidos, da descoberta de Dewey, do desfilamento jesuítico e do encontro com Lobato. Tudo aconteceu em curto lapso de tempo, quase simultaneamente na vida de Anísio, então com 27 anos de idade, a época das viagens de 1927 e 1928 como agente público da Bahia.

Com efeito, o participante E3 confirma a guinada na vida de Anísio ao seguir o caminho da educação. O entrevistado indica que ele se constituiu educador por meio do estudo e que, ao optar pela educação, esta passou a ser sua religião.

A Igreja dele foi a educação! Eu sempre falo isso, ele não foi religioso de Igreja — não foi padre nem nada. Mas a educação foi a religião que ele seguiu! Ele não era educador, não se formou nisso, ele era autodidata nessa questão..., mas ele se formou! Quando foi o governo de Goes Calmon, ele fez um itinerário pela Europa, para conhecer a Bélgica, a França... para conhecer aqueles sistemas de ensino da época. Depois ele faz o mestrado na Columbia, aí foi que ele teve uma formação para educação, se não, ele ia ser advogado, promotor... promotor não! Ele ia ser procurador!

Sobre os Estados Unidos e a influência de Dewey na constituição da formação intelectual de Anísio, o E4 faz uma breve análise que aponta o deslumbramento:

Com aquela proposta pragmática de educação como a preparação para a vida, então os currículos têm que estar centrados na educação para a vida. Educação e experiência. Há uma ênfase na experiência, nesse pragmatismo de John Dewey. É interessante ver como o empirismo inglês serviu de matriz para o pensamento americano. Essa é uma observação que me ocorre, porque o pragmatismo americano, a meu ver, é filho do empirismo inglês. Empirismo inglês que por sua vez, bebeu nas águas de Aristóteles, que afirma: “Nada está na inteligência que não tenha passado primeiro pelos sentidos!”. Então, o empirismo inglês de John Locke, Berkeley e Hume assumiu esse pensamento realista de Aristóteles, que tinha uma vocação científica, da prova, da experiência. Ao contrário do idealismo de Platão, de quem foi discípulo, mas seguiu seu próprio caminho. Homem da documentação, Aristóteles é o patrono da documentação. O pragmatismo de John Dewey, de Kilpatrick precede de William James, que é o pai do pragmatismo americano, e cabe lembrar que *pragma* quer dizer ação. Então, ao chegar aos Estados Unidos, doutor Anísio se depara com essa nova filosofia e se encanta com esse pragmatismo, com a vida escolar, a ligação da escola com a comunidade, com o sistema público do ensino americano, sua escola pública.

O informante E6 se lembrou de um episódio ocorrido nos Estados Unidos durante a comemoração do aniversário de 80 anos de idade de Dewey, provavelmente em fins dos anos 30. Ele disse que se lembra de Anísio lhe contar que Dewey, ao fazer o agradecimento, disse algo semelhante a “Eu não fiz nada demais, eu só fiquei atento ao que estava passando e ao

que estava chegando”. Com base nesse exemplo da resposta de Dewey, o entrevistado acredita que, em resposta às honras e homenagens, Anísio agiria de forma parecida: responderia assim: “Eu acho que eu não fiz mais do que minha missão”. Anísio tinha “[...] uma coisa meio religiosa, jesuítica... Uma missão! A missão do homem é a missão social. Creio que ele responderia assim: ‘Eu não fiz nada mais do que minha obrigação! Eu não mereço nenhum aplauso e nenhum prêmio por isso’. Anísio dizia coisas dessa ordem”. cremos que esse entrevistado tenha desejado, com essa lembrança, reforçar a ideia de que Anísio considerava a educação como “missão” no sentido jesuítico de “dever católico de servir” e conservou essa característica durante a vida.

O informante destacou ainda que “[...] em fins dos anos 1920 houve para Anísio o grande encontro com Lobato”. Eis o que ele disse: “[...] com Lobato eram encontros sagrados! Os fins de semana eram sagrados para os dois. Eram 48 horas os dois juntos”. Ele relatou que ouvia relatos de Anísio com afirmativas muito esclarecedoras sobre o significado de Lobato e dos Estados Unidos em sua vida, a exemplo desta: “A América e Lobato! A viagem à América e Monteiro Lobato, foi a partir dali que minhas dúvidas se dissiparam e eu deixei de ser um congregado”. Essa afirmativa, segundo a lembrança do participante, leva a crer que Anísio foi para os Estados Unidos no fim da década de 20 ainda congregado, isto é, decidido a ingressar na Companhia de Jesus e disposto a obter a autorização dos pais. Porém, retornou “descongregado”. A experiência em terra estrangeira se aliou à influência de Lobato quanto a fazê-lo desistir da aspiração jesuítica e aprofundar seus estudos sobre a educação.

Lobato era considerado por Anísio um amigo especial, e a fala do E6 dá a tônica da relação entre eles: “[...] uma paixão intelectual! Esse [fechamento de carta com] ‘Seu sempre’, ele usava apenas com os mais próximos, ele tinha isso: ‘Do seu Anísio’ para os amigos mais fraternos. E Lobato era um deles”. O entrevistado confirma que foram numerosas as cartas trocadas entre eles,<sup>973</sup> marcadas por despedidas afetuosas: “adeus... adeus... Anísio querido”; “grandíssimo e tremendíssimo abraço”. As declarações expressas de afeto reiteram a amizade e admiração mútua que os unia.

Podemos afirmar que a organização da vida social dos Estados Unidos, o modelo de educação e a filosofia de Dewey marcaram decisivamente a vida e a obra de Anísio: proporcionaram-lhe aporte intelectual e diretrizes filosóficas que o acompanharam durante a vida, sobretudo nos rumos da educação. O E6 reitera tal impressão: “É um marco nele, o

---

<sup>973</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22; VIANNA; FRAIZ, 1986.

ponto de clivagem da coisa foi a experiência americana em 1928 e o encontro com o Lobato”. Entendemos clivagem como separação e fragmentação, o que vem confirmar a ideia de a experiência na América do Norte e a filosofia de Dewey foram marcos decisórios na vida de Anísio.

Com efeito, além de Dewey, Nunes aponta que outro filósofo importante à formação de Anísio foi Thorndike, que trazia uma concepção quantitativista dos processos educacionais e a proposta de tudo avaliar, calcular e medir. Ele criou métodos de investigação e inquéritos escolares para reconstruir cientificamente o currículo das escolas. Assim, “Se em Dewey lhe agradava o sentido moral e social atribuído à democracia, a possibilidade de Thorndike reforçava-lhe a percepção, desenvolvida na gestão pública da educação baiana, de que os resultados dos serviços escolares deveriam ser controlados”.<sup>974</sup> Não por acaso, nos cargos públicos que ocupou, Anísio se valeu de levantamentos, inquéritos e acompanhamentos como condição indispensável de planejamentos estratégicos e efetivação de projetos educacionais. Várias passagens desta tese contêm referências a essa conduta profissional dele.

Com a devida contextualização, os encontros com Lobato e a filosofia de Dewey foram simultâneos ao “choque da civilização americana”, e os diálogos e as reflexões filosóficas com esse interlocutor representavam, para Anísio, o “despertar” possível para uma vida e educação novas. Acreditamos que esses encontros devem ser entendidos como períodos importantes na vida de Anísio, pois sua formação intelectual foi elaborada: desde os estudos filosóficos clássicos na juventude, passando pela experiência na educação baiana em 1924, até o retorno dos Estados Unidos, mas sem se encerrar aí, obviamente. Analisamos que a importância desse período reside no fato de que a amizade com Lobato e a experiência nos Estados Unidos o introduziram em novos processos de renovação interior e intelectual.

### 6.1.3 *A UDF: universidade para os quadros intelectuais*

Um ponto-chave na atuação de Anísio no cenário educacional quando à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal foi criar, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Pioneira na pesquisa e inovadora aos moldes educacionais do país dos anos 30, a UDF pretendeu estimular a pesquisa científica, literária e artística. A estrutura proposta era diferente das universidades até então criadas, ou seja, resultantes da união de escolas profissionais tradicionais. Como se leu no capítulo 5, no discurso de abertura dos cursos em

---

<sup>974</sup> NUNES, 2000b, p. 117–18.

1935,<sup>975</sup> Anísio destacou que aquela universidade como um todo se disporia a enfrentar o desafio de constituir uma instituição de cultura, e não uma instituição profissional.

O informante E2<sup>976</sup> vê Anísio como “[...] homem que estava vivo em uma época em que as coisas no Brasil estavam se formando”. Segundo ele, naquele momento a UDF foi uma “[...] iniciativa marcante, uma ação pontual importantíssima”. Ele a considera um dos projetos mais criativos da gestão de Anísio no período de 1931 a 1935, no Distrito Federal, pois objetivava formar “os quadros intelectuais do país”, e não apenas formar profissionais para o mercado nacional.

O E4, a seu turno, vê a UDF como “[...] projeto de universidade centrada na produção de conhecimento, através da pesquisa e do ensino, ou seja, na produção de conhecimento, em vez do projeto Capanema de universidade voltada apenas para o ensino profissional”. Não por acaso, ele se referiu a disputa entre os projetos de universidade de Anísio e do ministro da educação à época: “Gustavo Capanema, católico praticante, assessorado pelo padre jesuíta Leonel França, fundador da PUC/Rio, assumiu posição antagônica a Anísio que contestava seu projeto de universidade, além das objeções correntes de orientação socialista ou mesmo comunista na administração educacional”.

O diferencial da UDF foi seu corpo docente: escolhido por Anísio e composto por brasileiros e estrangeiros expoentes em suas respectivas áreas de conhecimento. No dizer do participante E6, Anísio conseguiu levar para a UDF um elenco notável: “Eu digo o elenco de brasilianistas, porque de certa forma era uma maneira dele de se contrapor à USP [Universidade de São Paulo],<sup>977</sup> em São Paulo. A USP foi basicamente uma importação marxista, não teve deferência aos índios, com [Anísio] essa deferência passa a existir, de uma forma muito marcada também”. Essa opinião é compartilhada pelo E4 quando afirma que Anísio “[...] recrutou a elite intelectual do país como o físico Costa Ribeiro, o artista plástico Candido Portinari e Gilberto Freyre para a sociologia”.

Percebemos na fala do informante E6 uma crítica à USP por trazer, no início de suas atividades, expressivo número de professores estrangeiros e não prestigiar professores e cientistas brasileiros. Entretanto, Mendonça indica que “[...] no caso específico da UDF, a

<sup>975</sup> TEIXEIRA, abr. 1962.

<sup>976</sup> E2. Rio de Janeiro (RJ), 6 de abril de 2017. Arquivo de áudio: mp4 (78 minutos). Entrevista concedida a mim na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

<sup>977</sup> A USP, criada em janeiro de 1934, foi resultante da incorporação de várias escolas superiores. A Faculdade de Filosofia era a única instituição efetivamente nova dentro da estrutura da USP. Mais de dois terços das disciplinas oferecidas pela Faculdade de Filosofia foram ocupados por professores estrangeiros, especialmente franceses. Cf. MENDONÇA, 2002, p. 37; SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo e Rio de Janeiro: Nacional/FINEP, 1979.

presença de estrangeiros foi relativamente menor [...]”, mas não anula a recorrência de Anísio a contratação de professores de fora para compor o corpo docente. Ela enfatiza, no entanto, que “intelectuais nativos”, dentre “escritores, artistas (o núcleo inovador de 1922) e cientistas”, seja das “ciências humanas e sociais” ou das “[...] ciências naturais e exatas foram convocados para as tarefas de ensino e pesquisa e aderiram entusiasticamente à empreitada”.<sup>978</sup>

A preocupação de Anísio com a formação de professores foi destacada pelo E4 ao afirmar que Anísio Teixeira pensava na formação do professor primário em nível superior, instituindo, para tanto, a Escola de Educação, que, com a Escola de Ciências, de Economia, de Ciências Políticas e o Instituto de Artes, compunha a estrutura da UDF. Destacamos que a UDF incluiu em seus objetivos a formação docente por meio da incorporação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro à sua estrutura, que passou a se denominar Escola de Educação e tinha como objetivo formar pessoal para o magistério em todos os graus. Mendonça afirma que, na prática, a UDF acabou por se dedicar à formação de professores, até por “restrições impostas pelo governo federal”, pois “[...] apenas puderam funcionar em seu interior cursos que forneciam licenciaturas para o magistério das escolas secundárias (à exceção de alguns poucos oferecidos pelo Instituto de Artes)”.<sup>979</sup> A UDF não só se propunha a formar professores; também intencionava se tornar um local privilegiado de reunião de mestres que, por meio da partilha de seus saberes, dispunham-se a construir em conjunto uma ciência e uma cultura brasileiras. A proposta era criar e fortalecer a rede em que os mestres da UDF formariam discípulos com o acesso à cultura e aos meios de adquiri-la.

A UDF funcionou até 1939. Foi extinta por Vargas, ante a pressão de Gustavo Capanema em um contexto marcado por confrontos ideológicos entre integralistas, democratas, conservadores católicos e liberais, comunistas e socialistas. Todos buscavam difundir ideias e disputar o controle do sistema educacional.<sup>980</sup> Anísio foi afastado em dezembro de 1935, no mesmo ano de criação. Apesar da vida curta, a UDF foi considerada, sob aspectos legais, metodológicos e ideológicos, em especial pela Igreja Católica e pelo ministro da Educação, uma universidade “de esquerda”. O decreto-lei 1.063, de 20 de janeiro de 1939,<sup>981</sup> prescreveu a transferência de estabelecimentos de ensino da UDF para a

---

<sup>978</sup> MENDONÇA, 2002, p. 37.

<sup>979</sup> MENDONÇA, 2002, p. 35.

<sup>980</sup> Documentos (15) sobre a extinção da UDF. Arquivo Gustavo Capanema, Série Ministério da Educação e Saúde. 1934-1945. Educação e Cultura. GC g 36.09.18, CPDOC/FGV.

<sup>981</sup> Decreto-lei 1.063, 20 de janeiro de 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Universidade do Brasil. O texto legal normatizava a transferência de discentes e docentes também. Cabe lembrar que em 1937 Alceu Amoroso Lima foi convidado, por Capanema, para ser reitor da UDF e preparar sua extinção. Esse fato foi representativo do ponto de vista político. Com a instituição do Estado Novo, em 1937, deu-se, no Distrito Federal, a vitória católica conservadora sobre o grupo escolanovista liderado por Anísio.

## 6.2 Afastamento criativo (ciclo 2)

Nos anos 1935–64, houve afastamentos contingenciais de Anísio da gestão educacional. Seu primeiro autoexílio, em 1935, foi um convite à renovação da vida e ao amadurecimento. Na fala dos “pioneiros” e amigos, era um “Anísio injustiçado”; na fala dos oponentes, o “católico quase jesuíta” que havia se metamorfoseado em “comunista”. Ele ficou afastado do ensino público, mas não da educação. Foram afastamentos produtivos e que delineiam o segundo ciclo: “tempos outonais”, traduzidos em anos de recolhimento, estudo e aprendizado. Esse ciclo vai até 1946, quando ele foi convidado para ser conselheiro de educação na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Com efeito, os relatos confirmaram que, mesmo afastado do centro do poder, Anísio manteve contatos que o deixaram a par dos rumos políticos e educacionais do país. Também ratificaram nossas pressuposições de que as redes de sociabilidade intelectuais e políticas dele lhe permitiram realizar outros projetos.

### 6.2.1 *Autoexílios*

A pecha de comunista foi atribuída a Anísio em duas ocasiões de sua vida, em dois contextos sociopolíticos diferentes. Por conta disso, ele se viu obrigado a se afastar compulsoriamente de suas atividades profissionais. Para não ser preso, teve de se esconder dentro do país; também fora. A revolução de 1935, pré-Estado Novo, e o golpe de 1964 foram momentos relevantes no cenário político nacional e na vida profissional de Anísio. Em 1935, ele era secretário de Educação do Distrito Federal; em 1964, reitor da UnB, diretor da CAPES e diretor do INEP. Esses momentos de afastamento — convém frisar — foram chamados aqui de autoexílios, ou seja, exílios voluntários. Isso porque, como disseram os entrevistados, Anísio não foi legalmente exilado pelo Estado. Seu nome não constou em lista de exilados nem seus direitos políticos foram cassados. Mas eles atestaram que, ante a gravidade dos cenários políticos, seus afastamentos foram uma necessidade real.

Sobre o afastamento nos anos 30, o informante E1 disse que Anísio ficou fora por “uns dez anos... do Estado Novo, de 1935 a 1945...”. O E6, a seu turno, referiu-se à saída compulsória da Secretaria de Educação do Distrito Federal e recordou a situação que Graciliano Ramos<sup>982</sup> atravessava no estado de Alagoas:

Foram dois [afastamentos]... mas vou falar o de Getúlio basicamente, a partir do Estado Novo, 1937 a 1945. Mas foi em 1935 que ele saiu. Ele saiu, mas antes ele estava na UDF [...] e como secretário de Educação do Distrito Federal, do prefeito Pedro Ernesto. Ele estava no Teatro Municipal, não sei qual espetáculo, quando foi avisado que iria ser preso, de lá ele já saiu para se esconder, porque já tinha aquela história toda das prisões da época, até de nosso amigo, Graciliano Ramos que teria uma prisão muito semelhante à dele. Só que Graciliano era secretário da Educação em Palmeiras dos Índios, em Alagoas, e foi levado direto para a grande prisão brasileira, de Angra dos Reis...

Ao se afastar do Distrito Federal, Anísio permaneceu no sertão baiano. As circunstâncias do afastamento, o local aonde Anísio foi levado para se “esconder” e suas ocupações no primeiro autoexílio permearam a fala do E6:

Anísio estava no Teatro Municipal quando foge de lá e vai se esconder na Bahia, em fazendas de um coronel do sertão, [...] que o esconde perto de Lençóis, na chapada, e ele fica sozinho. Ele me contava que chupava uma laranja gominho por gominho, como se fosse uma garrafinha, porque a laranja quando você a destroça, ela é cheia de gominhos. Ele pegava a laranja e pegava com os gominhos. Teve a ajuda de Octalles [da editora Nacional] através de traduções que foram dadas para ele, então traduz a *História universal* de Herbert George Wells, conhecido H. G. Wells. Ele fica no sertão fazendo traduções, mas escondido, com nomes fantasias.

Não tínhamos conhecimento dessa informação de que durante o período de isolamento na Bahia Anísio recorria a nomes fictícios para não ser localizado pela polícia e outros órgãos do governo. Nas biografias consultadas, não localizamos referências a essa questão.

---

<sup>982</sup> O alagoano Graciliano Ramos (1892–1953) foi autor de obras importantes da literatura brasileira, como os romances *Vidas secas*, *São Bernardo* e *Memórias do cárcere*. Em 1928, foi eleito prefeito de Palmeira dos Índios. Em 1930, deixou a prefeitura e mudou-se para Maceió, onde assumiu a direção da Imprensa Oficial e da Instrução Pública. Estreou na literatura em 1933, com *Caetés*. Em 1936, ainda nesses cargos, foi preso sob a acusação de ligação com o Partido Comunista. Permaneceu nove meses na prisão. Dessa experiência, resultou uma obra memorial publicada em 1953, após sua morte. *Memórias do cárcere* se tornou clássico da literatura brasileira. Além de abordar os sofrimentos vividos na prisão, faz uma análise importante da ditadura de Vargas. Cf. ALVES, Fábio Cesar. *Vivência, reflexão e combate: sobre Memórias do Cárcere*. 2013. Tese (doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro. José Olympio, 1953.

Ele se exonerou do cargo de secretário no Distrito Federal em dezembro de 1935. A intenção expressa era não se tornar embaraço político ao prefeito Pedro Ernesto, que vinha sofrendo pressões para afastá-lo de seu governo. As pressões se originavam não apenas da ala conservadora da Igreja Católica que lutava contra a laicização do ensino, mas também no ministro Gustavo Capanema, que se encontrava incomodado com a criação da UDF. Sobre essa questão, são esclarecedoras as palavras do participante E1:

Veja bem, quando referimos a um exílio, me parece mais um exílio no exterior. Mas esse autoexílio, ele foi forçado a fazer, porque senão ia ser preso por Getúlio Vargas. Isso é fato! Ele era mais visado que o Pedro Ernesto. Se ele tivesse sido preso certamente... [...] ele seria afastado... A responsabilidade toda recaiu sobre Pedro Ernesto pelo que ele fazia. Porque diziam que a Universidade do Distrito Federal era uma célula da Aliança Nacional Libertadora. Ele saiu sabendo disso tudo, que poderia ser preso, se internou no Brasil, e ficou por aqui por uns dois ou três anos e virou empresário. Esse foi o primeiro [afastamento]!

Com lembrou o informante E6, Anísio havia se casado com Emília Ferreira Teixeira em 1935; logo, o primeiro autoexílio foi após o casamento. O casal morava no Rio de Janeiro, sem filhos. As visitas de Emilinha ao esconderijo no sertão eram camufladas para despistar a polícia. Dada a distância entre Rio de Janeiro e Bahia, ela decidiu voltar a morar em terras baianas, onde havia deixado seus pais.

A ausência do nome de Anísio nas listas de exilados foi comentada pelo informante E6: Anísio não havia sido “Formalmente não”, ou seja, legalmente. De fato se criaram condições para que ele sentisse que “só poderia ‘funcionar’ fora”; mas não foi “exilado” por força do Estado. Também o E1 reiterou a ideia de autoexílio ao afirmar que, “[...] de fato não foi bem um exílio, foi um autoexílio nas duas vezes, porque ele não foi forçado a fazer aquilo. Ele não fez parte da lista de exilados, foi tudo exílio voluntário”.

Com efeito, o E6 se referiu ao segundo autoexílio:

Quando foi da revolução, de 1964, com a invasão da universidade, ele era o reitor e as tropas do Exército foram entrando... [...] Formalmente ele nunca foi rotulado como exilado político, esse período ele foi interrogado por três vezes em três dias e de não poder nem ir ao banheiro essa coisa toda, ele contava, e todos querendo perguntar do comunismo. E ele dizia: “Eu não conheço, teria uma vontade muito grande de conhecer, mas não conheço o partido...”

Ainda sobre o rótulo de comunista, o E6 disse que Anísio não era vinculado ao Partido Comunista e reforçou o clima de repressão e censura no contexto do golpe de 64:

Ele não conhecia, e o partido [comunista] também tinha uma vontade muito grande de conhecer ele... O depoimento é curioso. Ele dizia assim também: “Eu poderia ser de esquerda, com certeza...”, mas a resposta não era essa, era para saber a coisa da militância [...] ele tinha relações de amizades assim. Ele não tinha nada contra comunistas. Eram coisas absurdas, naquela época de Brasília, *O vermelho e o negro*<sup>983</sup> era visto como literatura subversiva. O momento era caricato, a coisa era grosseira e caricata.

O participante E5 reiterou a fala de E1 e E6 ao afirmar que Anísio “[...] nem chegou a ser caçado, nem entrou na lista de exilados. Ele não foi na forma de exilado”. Após o golpe, ele foi convidado pela UNESCO para atividades educacionais como professor visitante nos Estados Unidos. “É porque a UNESCO o chama. Existiam junções na própria ONU de proteger, como protegeu tantos outros, e, alguns não são bem-vistos pela ditadura. Ele era um desses, já vinha sofrendo essa resistência no Brasil”. O informante E1 afirmou que, “no segundo exílio” — a viagem para os Estados Unidos —, ele foi “convidado pelas universidades” e ficou fora por “dois anos”, “fazendo palestras [dando aulas] como professor visitante”. Essa afirmação confirma que a temporada foi produtiva, pois Anísio não se afastou do terreno da educação.

Consideramos que os dois períodos de autoexílio caracterizaram, para Anísio, anos de reflexão e, em alguns momentos, de angústia. Ele tinha consciência de que, ao defender a descentralização e o ensino público laico, posicionava-se contra não apenas a Igreja, mas também o governo central. É provável que tenha percebido o perigo nos dois momentos de afastamento. Porém, acreditamos que não teve tempo nem força suficiente para contorná-lo. Mesmo que espontâneo, o exílio pesava. A destruição de seu trabalho e a distância da família e dos amigos lhe eram angustiantes. Os projetos e a luta por princípios maiores de um ensino público democrático para todos pareciam inócuos ante os jogos políticos da Igreja Católica e do governo. Jogos em que este dependia daquela quando a auxiliar no controle da classe trabalhadora. Igualmente, documentos e entrevistas indicaram que Anísio não abandonou Dewey. De fato, longe da cena pública da educação, ele se envolveu em outros negócios, descobriu ramos de trabalho. Porém, continuava seus estudos educacionais, certo de que as mudanças sociais para uma escola democrática se encontravam em seu interior.

---

<sup>983</sup> *O vermelho e o negro*, obra do escritor francês Stendhal, tem sua primeira edição em 1830. Costuma ser citada como primeiro romance realista, movimento em que o foco está na narração objetiva e direta dos fatos e do contexto, aliada à aguda análise psicológica dos personagens.

### 6.2.2 *Empresário da mineração*

Nos períodos em que esteve afastado, Anísio se dedicou ao comércio e à mineração, além da escrita. Mereceu destaque nas falas dos entrevistados esse novo perfil de empresário. O perfil intelectual era conhecido, mas a “vocação empresarial”<sup>984</sup> é tratada brevemente nas biografias. Após o primeiro autoexílio, ele se dedicou à produção e venda de dormentes para estradas de ferro, depois ao ramo de mineração, com destaque para a extração de cimento e manganês. O informante E1 esclarece a ordem dos fatores. Após a imposição do Estado Novo, Anísio foi para a Bahia e “[...] começa fazendo traduções, depois vêm produzindo dormentes para estrada de ferro, depois começa a comprar locomotivas e carros importados, depois é que ele entra para o negócio do manganês, para a exploração do manganês”.

Ao se referir a essa fase empresarial de Anísio, o E6 indicou que ele “[...] teve uma vida de empresário, vamos dizer assim, como importador e exportador [...]” e que, nesse período de autoexílio, após 1935, ele “[...] se dedica à mineração, à pesquisa de minérios. A Cimento Aratu, ele se torna empresário e descobre a mina de cimento na Bahia que se tornou uma das grandes fábricas de cimento. Depois ela foi vendida...” E sobre a exploração de manganês, disse que Anísio poderia ter sido “[...] o dono da Serra do Navio. Mas isso foi em quarenta e pouco, acho que 1947, quando ele volta para o Brasil, já em Otávio Mangabeira, e já tinha passado pela Unesco”. O E6 não soube informar em quais condições Anísio conseguiu a concessão nem como terminou ou transferiu os negócios da mineração do manganês.

Para o participante E3, a educação sempre foi muito forte na vida de Anísio, a ponto de ele abrir mão de uma vida próspera advinda da mineração para retornar ao cenário educacional.

Anísio estava lá, perto do Amapá, para chegar quando recebe um telegrama, antigamente telegrama demorava dias para chegar, convidando ele para ser Secretário da Educação e ele muda a vida dele nesse momento. Ele se convence que a função dele era na educação, ele largou as perspectivas de ser dono do manganês do Brasil. [...] Ele ia ser milionário, a família perdeu a chance.

---

<sup>984</sup> Nos arquivos consultados encontram-se correspondências de Anísio com Raymond A. Linton sobre pesquisas de calcário e negociações em torno da formação de uma companhia de exploração, negócios relativos à exploração de cromo e sociedade baiana de talco; e com Frank R. Dylestra, de 19 de novembro de 1954, sobre exportação de manganês de Bananeiras, bem como documentos referentes às atividades da Sociedade Importadora Exportadora Ltda. nas áreas de mineração de manganês, com comercialização do produto e de importação, principalmente de locomotivas, navios e material de abastecimento da rede de água e esgotos. Cf. correspondência entre Anísio Teixeira e Raymond A. Linton, Fundação Getúlio Vargas, CPDOC-FGV. Localização do documento: AT c 1946.08.08. Cf. carta de Anísio Teixeira a Frank R. Dylestra, Fundação Getúlio Vargas, CPDOC-FGV. Localização do documento: AT c 1954.11.19.

O informante E1 relatou que possivelmente foi Lobato quem assessorou Anísio nas questões políticas e técnicas da extração de cimento e manganês, pois entre eles eram frequentes conversas sobre negócios em expansão no Brasil, a exemplo da questão do petróleo.

É provável! O fato é que Anísio e Lobato eram muito amigos, quase irmãos. Certamente ele tinha divergência com Lobato. Mas ele sabia muito bem conduzir as divergências. Tinha uma coisa essencial que era esse afeto de Anísio, e ele tinha isso também com Lobato. E Lobato pensou nessa coisa do petróleo. E mais ainda, quando pensamos sobre a indústria de cimento na Bahia, foi ele que introduziu o cimento na Bahia!

Sobre os negócios de mineração de calcário e manganês, o relato do E6 reitera a fala do E1 e aponta que “Na família não tinha essa tradição. Quem o introduziu foi Lobato! Foi Monteiro Lobato! Com o petróleo, porque foi ele quem abriu essas coisas para Anísio, com certeza! Porque foi Lobato quem lembrou a Anísio que o potencial brasileiro estava no ramo da mineração”.

Para o E1, a concessão de exploração de manganês não foi dada a Anísio em função de seu prestígio político ou do poder de sua família, mas pelo fato de ser ele “[...] uma pessoa bem relacionada, em todos os setores. Era admirado por todo mundo. Certamente ele conseguiu tudo isso, a concessão do manganês”. O E6 disse que Anísio tinha “respeito absoluto” pelos empresários e que até tinha empresários amigos na Bahia; o que pode ter facilitado minimamente seu ingresso no setor da mineração.

Depois da UNESCO, ele vem para a Bahia e entra nessa coisa da mineração. [...] Então ele vai ao minério e fica sócio de uma mina de talco, talco fino na Bahia com o Luiz Torres, uma figura da Bahia e grande amigo dele que já era empresário. Ele não tinha nenhuma cerimônia de ganhar dinheiro, embora com a educação ele visse como uma missão, mas para ganhar dinheiro... Ele tinha um respeito absoluto pelos empresários. Ele tratava um empresário que nem um chefe de Estado. [...] Ele dava o exemplo na América, porque lá ele chamou o presidente da GM para ser secretário aqui, para ele é como se fosse um dirigente de Estado, era essa leitura que ele fazia.

Anísio era um homem público, por isso tinha muitos conhecidos, além de amigos, e fazia parte de uma rede de sociabilidade influente (vide cap. 4). De tal rede, o E6 destacou a amizade com Lobato, que lhe renderia novos amigos e novas possibilidades de negociar:

E tinha essa coisa do amigo, do empresário famoso do Biotômico Fontoura, por meio do Lobato, ele conheceu Candido Fontoura, que era dono do laboratório Wyeth, produtor da penicilina aqui no Brasil, dono de tudo! E foi Lobato que escreveu o roteiro do Biotômico Fontoura... do vermífugo, da figura do Jeca Tatu. Tudo isso foi Lobato! Ele era grande amigo do Cândido Fontoura que acabou ficando grande amigo de Anísio também.

Nesse contexto da rede de influências e para mostrar a habilidade de Anísio nos negócios extraeducacionais — seu ingresso nos ramos do comércio e da mineração —, o E1 relatou um episódio dele com o arquiteto Diógenes Rebouças.<sup>985</sup> O contato de ambos teve o objetivo de obter informações sobre a avenida Carlos Gomes em Salvador, onde Anísio pretendeu instalar um comércio de importação e exportação de máquinas de mineração. Disse o entrevistado:

O Diógenes Rebouças participou de um movimento na Bahia que foi importantíssimo nacionalmente, o ponto de vista de planejamento urbano. Chamado Escritório de Planejamento Urbano da Cidade Salvador (REPUCS), que foi o Mario Léo Ferreira que bolou isso na Bahia, um grande arquiteto e engenheiro baiano. Essas avenidas todas na Bahia, foi ele quem planejou isso, tudo ideia dele, pensando em passar pelos vales. Então o Diógenes trabalhava nisso e ele recebeu uma visita de Anísio, porque ele queria instalar uma casa comercial para importar máquinas e tudo mais. E ele queria saber se o planejamento ia destruir a avenida Carlos Gomes, aquela avenida paralela. Diógenes foi lá e deu explicações sobre isso. E Anísio instalou-se na avenida Carlos Gomes.

Além de curioso, Anísio se mostrou perspicaz: percebeu que o encontro com Diógenes Rebouças podia render outras informações e possibilitar novos negócios. As palavras do E1 são esclarecedoras desse sentido da sagacidade de Anísio:

Eles [Anísio e Rebouças] ficaram conversando, e ele pediu as plantas batimétricas que o Diógenes tinha de lá. Planta batimétrica é planta do fundo do mar. Diógenes perguntou para que ele queria aquilo, mas depois ele falaria. Anísio pegou essas plantas batimétricas para fundamentar um projeto que ele encaminhou para o que hoje equivale ao Ministério de Minas e Energia para fazer a pesquisa de conchas calcárias na baía de Todos os Santos, e ele descobriu que tinha um manancial infinito! E até hoje está aí: as conchas calcárias depositadas aí de bilhões de anos. Ele fez um projeto para uma fábrica de cimento, cujo calcário seria retirado dessas conchas. Então, ao invés de ir a Minas Gerais tirar o calcário de uma montanha, [por]que o rendimento é baixíssimo, era mais fácil pegar um equipamento [draga] que tirava a concha, lavava e colocava lá. Ele fez o projeto para a fábrica de cimento Aratu, que foi uma grande fábrica de cimento aqui na Bahia. O cimento Aratu foi feito a partir dessa ideia de Anísio, a partir da retirada das conchas calcárias.

---

<sup>985</sup> Cf. relato do arquiteto Diógenes Rebouças sobre Anísio Teixeira, projeto arquitetônico da Escola Parque e projeto de criação da fábrica de cimento Aratu em Salvador. REBOUÇAS, D. Depoimento. In ROCHA, 2002, p. 153–9.

Após as primeiras conversas com Rebouças, Anísio enxergou o grande potencial das riquezas guardadas nas terras e águas da Bahia. O petróleo e a riqueza do subsolo e do solo eram pautas de conversas e discussões com Lobato, convém lembrar. Dessa forma, após reuniões com a equipe de Diógenes Rebouças e diversos estudos das plantas batimétricas da região de Salvador, Anísio foi o responsável pela criação e pelo projeto da fábrica de cimento Aratu. Porém, não permaneceu muito tempo no ramo da mineração. Desistiu da vida de empresário e decidiu voltar para a educação, segundo disse o informante E1:

Quando ele estava saindo do governo do Mangabeira, a fábrica estava com o projeto todo pronto, ele desistiu, como ele desistiu do manganês, e tudo mais e voltou para educação! Ele vendeu isso para os americanos, e eles exploraram isso aqui. Cimento barato... e isso interferiu muito no desenvolvimento urbano de Salvador e da região, cresceu muito porque o cimento era barato. E até hoje o cimento é produzido aqui, com as questões do calcário.

Nas fontes consultadas, incluindo correspondências de Anísio com Lobato e engenheiros dos Estados Unidos sobre pesquisas de calcário,<sup>986</sup> não localizamos documentação emitida por órgãos governamentais brasileiros que comprovassem a concessão para explorar manganês. Essa questão quase não é tratada na bibliografia sobre a vida e obra de Anísio. As referências biográficas são superficiais. Citam rapidamente a passagem de Anísio em outros negócios além da educação. Acreditamos que a ausência da discussão em torno de seu perfil empresarial seja por falta de documentos sobre a matéria ou pela prevalência e importância do ensino público, que põe, em segundo plano, aspectos outros da vida privada de Anísio.

Lima se referiu ao relacionamento político da família de Deocleciano Teixeira com os irmãos Janary Gentil Nunes, governador do Amapá (1944–55), e Coracy Gentil Moreira Nunes, deputado federal pelo Amapá (vide cap. 3). Ele indica que, provavelmente, foram eles que facilitaram a entrada da empresa de exportação de minério dos irmãos Teixeira (Jaime, Nelson e Anísio) nos negócios de extração e concessão de manganês.<sup>987</sup>

### 6.2.3 *A pecha de comunista: de quase membro da Companhia de Jesus a “inimigo” da Igreja Católica*

<sup>986</sup> Correspondências disponíveis na Fundação Getúlio Vargas, CPDOC-FGV, localização do documento: AT c 1946.08.08e AT c 1954.11.19.

<sup>987</sup> LIMA, 1978, p. 142.

Os entrevistados fizeram comentários relevantes sobre as perseguições sofridas por Anísio, sobretudo da Igreja Católica, que significam originalmente uma disputa histórica entre o ensino público e o privado, como vimos. Entretanto, como essa matéria — o público e o privado na educação — ocupa posição importante na pesquisa, decidimos que, ao lado dos relatos dos entrevistados, faríamos considerações sobre esse assunto e a situação política que ficou conhecida, nos anos 50, como “episódio Anísio Teixeira”.

Cury indica que a relação público–privado remonta ao Império, ao decreto de junho de 1821 que permitiu a qualquer pessoa abrir escolas de primeiras letras e ensinar.<sup>988</sup> O Estado se reconhece como educador, mas o erário, imponente, não suportaria universalizar esse estudo indispensável de primeiras letras. Daí o repasse de parte da responsabilidade para a iniciativa privada, que aparece como complemento do público. Surgem atores: Igreja, família e iniciativa privada. Ao lado do Estado, formaram os “quatro senhores” da educação, conforme a expressão de Cury, e passaram a controlar e disputar o controle do cenário educacional. Na prerrogativa dada às instituições privadas, a educação escolar foi posta em cena, tendo de obedecer aos “quatro senhores”.

Cury indica ainda que a imbricação de tais instituições permeou nossa história como um todo. Esteve presente na legislação desde a Constituição de 1824. A Igreja Católica teve atuação forte na educação, em especial por meio da Companhia de Jesus, “[...] em colégios e escolas para as cidades e em internatos ou semi-internatos para as elites agrárias carentes de estabelecimento de ensino próximos”.<sup>989</sup> Acabou sendo a tradição no ensino, somada ao fato de ter sido, por longo período, religião oficial. Existia, também, uma relação da Igreja Católica com a assistência social, pois “[...] famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formavam-se nos colégios e internatos”.<sup>990</sup> Eis por que Igreja e família são sempre invocados como direitos naturais, amparando os discursos políticos defensores da escola privada. Assim, dada a liberdade de ensino, o papel da família na criação dos filhos e a ação do Estado, a Igreja Católica, com destaque para Amaro Lima, padres e deputados católicos, entrou intensamente no debate das questões educacionais, em

---

<sup>988</sup> CURY, Carlos R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACONELI, Maria Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da Silva. (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005. Cf. também CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

<sup>989</sup> CURY, 2005, p. 6.

<sup>990</sup> CURY, 2005, p. 7.

especial naquelas relativas à LDBEN. Contrapôs-se frontalmente ao discurso de laicização do ensino proposto por Anísio.

O participante da pesquisa E4 se referiu ao cenário político do Distrito Federal quando Anísio, ao retornar dos Estados Unidos, aceitou o convite de prefeito Pedro Ernesto para ser secretário de Instrução Pública do Distrito Federal nos anos 30.

O fato é que ao voltar ao Brasil, o Pedro Ernesto o convidou para ele ser Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, mais tarde Secretário. Ele aceita, e causa certa reação da comunidade educacional carioca naquela ocasião, porque ele estava vindo dos Estados Unidos, enquanto havia pessoas no Rio de Janeiro, que tinham condições de assumir. Pascoal Leme, por exemplo, era um desses. Ele era ligado ao Partido Comunista, o único que tinha ideias marxistas, com ascendência italiana. Tive muitos contatos com ele também, era uma figura extraordinária. Pascoal Leme chega a dizer em suas memórias, que a reforma educacional de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, entre 1931 a 1935, foi a maior revolução educacional feita no Rio de Janeiro.

Em 1957, assim como aconteceu em 1935, a Igreja Católica retomou os discursos e a campanha contra Anísio, adjetivando-o de “comunista” e “contrário à fé religiosa”. Segundo o informante E4, a despeito das afirmações da Igreja de que ele era comunista, “[...] o consenso do pessoal do INEP era que Anísio era antes um liberal progressista, pois os conceitos de liberdade, de democracia, a aproximação da escola com a comunidade, a meu ver, estavam no centro do pensamento educacional de Anísio”. Segundo se recorda o E6, Anísio brincava e dizia: “Eu só não sou comunista para o FBI.”<sup>991</sup> Porque, quando tinha qualquer perseguição a ele aqui, a América o convidava para ele ensinar nas universidades de lá, mas para o Brasil ele era comunista. Quer dizer, para o FBI ele não era, mas no Brasil ele era”. O informante E1 disse que “A contradição interessante é isso: Anísio foi considerado comunista pelos golpistas sendo que o golpe foi dado pelos Estados Unidos e depois é levado para lá. E recebeu o prêmio de professor emérito da Universidade de Columbia”. Os documentos pesquisados apontaram que este referido prêmio foi dado a Anísio em 1962.

Ainda sobre o preconceito da Igreja Católica contra o pensamento de Anísio, o informante E4 disse que, certo dia, Anísio lhe contou que “[...] recebeu, na rua Benjamin Constant onde trabalhava, uma liderança do Partido Comunista que o convidou para entrar no partido”. O entrevistado disse lembrar que Anísio contou a ele que sua resposta ao convite foi a seguinte: “Depois de carregar durante anos a cangalha da Igreja Católica, eu não aguento

---

<sup>991</sup> O Federal Bureau of Investigation (FBI) é o departamento dos Estados Unidos que investiga crimes de âmbito federal.

mais carregar nenhuma cangalha”.<sup>992</sup> Com essa lembrança, entendemos que a recusa ao convite era recusar-se a viver de novo sob o manto de dogmas, fazendo referência explícita ao período de sua filiação católica na Companhia de Jesus. Entendemos também, salvo engano, que se filiar a um partido político, fosse qual fosse, significaria, para Anísio, viver de novo sob o jugo de crenças e dogmas.

Sobre a filiação política de Anísio, o participante E6 afirmou que Anísio “[...] nunca foi filiado a nenhum partido político. Mas ele votava e gostava muito do socialismo, do Partido Socialista. Tinha amigos comunistas, que gostavam muito dele, mas ele nunca foi filiado em nenhum partido político. Ele só foi militante da Congregação Mariana” (ou seja, na formação católica de Anísio). O entrevistado insiste que Anísio não era militante de movimentos sociais, que tinha simpatia pelos movimentos, mas não pela militância. Ele se lembra das palavras de Anísio quando se defendia afirmando: “[...] o dogma? eu já vivi o dogma — aquela coisa religiosa. Eu sou antidogmático por excelência. Eu aceito tudo, só não me obrigue a ser dogmático, aí eu não aceito não”. O entrevistado relatou em tom de brincadeira: “daí a gente brincava com ele: ‘Você seria na direita e na esquerda fuzilado’”. A fala desse entrevistado se aproxima do que disse o E4, e ambos ratificam a afirmação de Lima:

Anísio nunca militou em partidos. Fez durante certo tempo política sertaneja, coadjuvando a liderança paterna. Alimentou-se da atmosfera republicana em que se inspiraram os fundamentos do novo regime: soberania do povo, laicidade do Estado, federação política, direitos e garantias do cidadão.<sup>993</sup>

Na bibliografia e nos documentos consultados, não localizamos referências de Anísio a movimentos sociais. Entretanto, o informante E1 indica que, na época do “manifesto dos bispos”,<sup>994</sup> de 1958, Anísio teve o apoio de movimentos sociais por intermédio dos intelectuais que o apoiavam.

Ele [Anísio] teve apoio de movimentos sociais e de sindicatos na época da disputa com a Igreja. Teve muitas manifestações, mas eu não conheço nenhum manifesto de sindicatos apoiando ele. Mas esse apoio apareceu na imprensa. Era um movimento enorme. Florestan Fernandes atuou muito nisso, nos sindicatos em São Paulo, buscando apoio para Anísio no Sindicato dos Metalúrgicos. Eu não sei se tinha apoio de professores...

Como o entrevistado se referiu à aproximação entre Anísio e o sociólogo Florestan Fernandes, entendemos que ambos os intelectuais — este socialista, aquele de tendência

<sup>992</sup> Segundo o entrevistado E4, “[...] cangalha é o peso que o burro carrega no trabalho do sertão do Nordeste, como no sertão da Bahia”.

<sup>993</sup> Cf. LIMA, 1978, p. 87.

<sup>994</sup> Documentos acerca da polêmica causada pelo “memorial dos bispos” gaúchos a Juscelino Kubitschek acusando Anísio Teixeira de lutar contra o ensino particular e pregar a educação como monopólio do Estado. Rio de Janeiro. Porto. Fundação Getúlio Vargas, Arquivo Anísio Teixeira, AT t 1958.02.27.

liberal — comungavam do mesmo ideal de escola pública democrática e para todos. Juntos, militaram em favor da LDBEN. Os estudos de Borges Neto apontam que, “Em que pese as contradições de um sociólogo socialista lutar ao lado de intelectuais e educadores de tendências liberais em defesa de uma reforma da educação nacional, consideramos que sua ação [a de Florestan Fernandes] na campanha [em defesa da escola pública] foi coerente com os seus princípios”. Conforme esse autor, “Os escritos de Anísio Teixeira (2007) e do próprio Florestan Fernandes (1966) justificam esse posicionamento, pois revelam que a educação brasileira de seu tempo era um privilégio de uma minoria, que não era a classe trabalhadora”. A comunhão de ideal é confirmada com a presença de Fernandes nos debates em torno da defesa da LDBEN e como signatário do manifesto de 1959.<sup>995</sup>

O entrevistado E2 não afirmou que Anísio era comunista ou filiado ao Partido Comunista. Contudo, indicou que ele tinha uma vertente esquerdista, sem influência política, mas que contribuiu para educação do Brasil em razão de sua influência intelectual.

É... O Anísio tinha vertente esquerdista e por isso a Igreja implicou com ele. Mas ele não tinha influencia nenhuma política, substancial. Era certa bobagem de implicaram com ele. Ele não era político, ele tinha influência intelectual, era um homem que era ouvido, e incomodava o pessoal que não estava querendo. Agora, ele tinha essa vertente esquerdista, daquele grupo... Não sei até que ponto eles eram fanáticos por isso ou era simplesmente um pouco de charme. Eu acho que o Anísio foi uma pessoa que contribuiu muito para o país, como educador.

Ao se referir à UnB, nos anos 60, o informante E2 se referiu a Anísio e a Darcy Ribeiro como tendentes mais a posições políticas alinhadas na esquerda. “[...] Darcy era ótimo, muito ativo. Agora, ambos, politicamente, homens mais de esquerda. Anísio era ligado à Faculdade de Filosofia do Rio. Conseguiram convencer o governo em criar uma instituição que pudesse estimular a melhoria do ensino superior [a UnB]”. Em outra passagem, o entrevistado disse que “Anísio era um homem interessante, porque ele era de esquerda, o que não o impedia de ver o sucesso americano e copiar, no bom sentido”. De fato, faz sentido o que ele disse: Anísio “[...] era ativo, mas não era um homem de reconhecimento político notável”; ao menos não como Ribeiro, que “[...] era mais ativo politicamente, era mais agressivo, falava mais do que o próprio Anísio”. A imersão no conhecimento sobre ele deixa a impressão de um homem da educação ciente de que precisava transitar no meio político para

---

<sup>995</sup> Cf. BORGES NETO, Mário. *A centralidade da educação na obra do intelectual Florestan Fernandes (1954–1964)*. 2016. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 175

ter condições de concretizar seus projetos, assim como de que era necessário sair desse meio para se preservar e preservar aqueles com quem trabalhava.

A fala do participante E4 é relevante nesse sentido ao aludir à primeira perseguição sofrida por Anísio, em 1935:

O ministro da Educação, na época Gustavo Capanema, católico praticante, assessorado pelo padre jesuíta Leonel França, fundador da PUC/Rio, assumiu posição antagônica a Anísio que contestava seu projeto de universidade, além das objeções correntes de orientação socialista ou mesmo comunista na administração educacional. Em dezembro de 1935, o presidente Getúlio Vargas atende aos argumentos de Capanema e da Igreja, levando à exoneração de Anísio Teixeira que se autoexilou em Caetité, Bahia, sua terra natal.

Com efeito, a resistência da Igreja Católica, a ponto de cooptar Vargas e um ministro seu se intensificou quando Anísio assumiu a secretaria de Educação do Distrito Federal, em 1931, e começou a difundir os princípios da instrução pública laica. Durante os tempos em que pôs em prática suas ideias na Bahia, não houve vozes contrárias, sobretudo caso se considere que as escolas particulares de viés religioso eram prevalentes nesse estado. Foram as escolas onde Anísio iniciou sua vida estudantil. Dito de outro modo, antes de 1931, as relações entre ele e a igreja católica eram de harmonia. Afinal, ao abraçar a educação como “seu credo maior”, Anísio não abandonou suas convicções católicas nem se distanciou da igreja e de membros do clero com os quais tinha relações de amizade sólidas. A formação de Anísio (personalidade, subjetividade, valores, crenças, vontades...) até por volta dos 20 anos de idade seguiu uma orientação católica, conforme preceitos e doutrinas da Companhia de Jesus e permanentemente acompanhado por padres. Eis por que a resistência da Igreja às ideias dele se projeta como ponto importante na história da vida de Anísio; daqueles que podem tê-lo deixado em situações de desconforto e constrangimento, tê-lo feito refletir muito.

O participante E6 confirmou a formação católica de Anísio. Relatou que ele havia participado de uma visita papal acompanhando o bispo baiano dom Augusto Álvaro da Silva, em viagem a Roma. O entrevistado afirma que “[...] Anísio dormiu no Vaticano, ele era um dos poucos leigos que dormiu no Vaticano, acompanhando dom Augusto em uma visita papal. Veja bem, Anísio dormiu no Vaticano acompanhando dom Augusto em uma visita a Roma, uma visita ao Papa”. A reiteração quase literal do fato dá uma medida do que representava a Igreja para Anísio e este para o bispo. Lima esclarece que Anísio “[...] alojou-se em companhia de vinte Bispos no Colégio Pio Latino Americano e foi o primeiro leigo a

merecer tal deferência”.<sup>996</sup> Como disse esse entrevistado, “Não sei lhe precisar a data [da viagem a Roma], mas isso com certeza! Eu estou lhe dizendo para mostrar a relação que dom Augusto tinha um encantamento com essas coisas, um encantamento com Anísio”.

Convém lembrar que essa viagem a Roma aconteceu em 1925, por ocasião do Ano Santo de 1925,<sup>997</sup> bem como que, além de membros do clero, a Igreja verbalizou sua crítica por intermédio de Alceu Amoroso Lima, figura proeminente da Igreja Católica. Escrevendo sob o pseudônimo de Tristão de Athayde, fez uma oposição intelectualmente relevante às propostas de Anísio para o ensino público. O participante E1 comentou as divergências religiosas e políticas entre um e outro:

A questão de Alceu é o seguinte: foi um conflito com a ABE, rompendo com Anísio em 1956, quando Anísio fez aquela conferência “Escola pública e universidade gratuita”. Houve um rompimento! Mas o rompimento já tinha acontecido em 1932, quando os católicos saíram do manifesto. [...] E o Alceu estava muito presente naquele momento. A maior oposição que Alceu fez a Anísio foi no Rio de Janeiro, como secretário do Pedro Ernesto, com a questão do ensino religioso, ele tem várias obras sobre isso. O Alceu, com o padre Leonel França, da PUC, colocou para fora o Anísio do governo de Pedro Ernesto, com as denúncias de comunista. Denúncias pesadas mesmo! Tanto é que para preservar Pedro Ernesto ele saiu em dezembro, porque ele era tido como uma pessoa que deixava espaço para o pessoal da Aliança Nacional Libertadora [ANL] dentro da universidade. E Anísio ia abrir mesmo, porque ele permitia qualquer discussão. E então a turma da Igreja o denunciou ele de ser simpático da ANL. Anísio entrou na lista das *personas non gratas*, que estava ligado com aquele mineiro que foi ministro da Educação, Gustavo Capanema. Foi na reforma Capanema, porque Capanema foi pesado. Ele acabou com a UDF de uma forma cínica.

Em 1956, novo episódio marcou o início de outro embate entre Anísio e Igreja. Ele foi outra vez rotulado de comunista, dessa vez no plenário da Câmara Federal, nas discussões que antecederam a aprovação da LDBEN. Feitos pelo padre e deputado Fonseca e Silva, os discursos de ataque deram às discussões um tom político. Buffa relata que, no memorial entregue ao ministro da Educação Clóvis Salgado, o padre deputado afirma que Anísio representava “[...] perigo mediato para a formação de nossa mocidade, pela pregação do filosofismo pernicioso do conhecido professor da universidade de Columbia, recomendado e aplaudido pela Rússia”. Na visão dele, Anísio “cria[va] um clima permanente de confusão pedagógica, através de incansável campanha [...] traindo sua aversão velada ‘aos colégios

---

<sup>996</sup> LIMA, 1978, p. 59.

<sup>997</sup> Cf. BITTENCOURT, 2009.

particulares’ que ele afirma serem destinados a filhos de famílias ricas e criarem castas no ambiente educacional”.

Defesas e discursos contrários às acusações do padre deputado logo apareceram. O deputado Luís Vianna defendeu Anísio e apresentou à Câmara dois documentos: um onde o ministro Clóvis Salgado respondia ao deputado, outro onde Anísio se defendia das acusações. O ministro escreveu que não encontrava, nos trabalhos e na conduta de Anísio, inclinação nenhuma ao comunismo — como queria o padre deputado; porém, ressaltou que, sob sua direção, “o Ministério nunca contribuirá para desviar os rumos cristãos, democráticos e nacionalistas do sentimento brasileiro”. Anísio rebateu a pecha de marxista ou comunista assim: “[...] sinto-me melancolicamente constrangido a ter que, apesar de toda minha vida pública de educador e administrador, mais uma vez declarar minha fundamental e sempre afirmada discordância de uma ideologia que tem por princípio político a ditadura de uma classe social e a restrição à liberdade de pensamento”.<sup>998</sup>

Após esses episódios, de novembro e dezembro de 1957, tempo de discussão sobre a LDBEN, a polêmica saiu do Congresso e ganhou a imprensa.<sup>999</sup> A ABE e a sociedade em geral reagiram com rapidez. Destacamos o embate travado entre as revistas *Vozes*<sup>1000</sup> e *Anhembi*<sup>1001</sup>. Simbolicamente, representavam o “ensino privado” e “ensino público”,

<sup>998</sup> BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 31; 24.

<sup>999</sup> Revistas como *Vozes* e *Anhembi* e jornais como *O Estado de S. Paulo* e *Folha da Manhã*.

<sup>1000</sup> A revista *Vozes*, de Petrópolis, foi criada em 1º de julho de 1907, por um grupo de freis franciscanos alemães que havia chegado ao país no fim do século XIX. Uma das características marcantes do percurso da revista foi a longevidade, excepcional para os padrões nacionais. Suas atividades foram encerradas em 2003, após 96 anos de existência. Ao longo desse período a publicação passou por diferentes fases e orientações editoriais, que levaram inclusive a modificações em seu nome. Frei Clarêncio Neotti, seu diretor de 1966 a 1987, em uma homenagem póstuma assinalou que, em 1942, a revista passou a designar-se *Vozes – Revista Católica de Cultura*, denominação utilizada até 1969, quando passou a se chamar *Revista de Cultura Vozes*, nomenclatura mantida até 1993, quando mudou para *Cultura Vozes*, designação que perdurou ao longo de sua última década de circulação. Cf. ANDRADES, M. F. (Coord.). *Editora Vozes: 100 anos de história*. Petrópolis: Vozes, 2001; NEOTTI, F. C. *Revista Vozes: uma jovem centenária revista de cultura*. *Ciberteologia*, ano II, n. 14, p. 48–51, 2007.

<sup>1001</sup> A revista *Anhembi* foi idealizada e criada por Paulo Duarte, importante jornalista paulista, em dezembro de 1950. *Anhembi* era o nome indígena do rio Tietê até o século XVII. Foi atribuído à publicação, segundo Duarte, porque pretendia representar o que São Paulo tinha de mais brasileiro, o rio Tietê. “[...] A revista *Anhembi* representava, naquele período, um importante espaço de debate, trazendo discussão sobre temas políticos, sociais e culturais sob o slogan ‘de elevar o nível intelectual e cultural do brasileiro’”. Segundo Duarte, a revista seria um espaço para intelectuais brasileiros e estrangeiros e para pesquisas acadêmicas em meio ao “sensacionalismo que existia na época. [...] Uma forma de manter a revista era o sistema de assinantes e o de compra de lugares para anúncios. Uma outra fonte financeira da revista, além dos anunciantes, era a assinatura de instituições públicas como o Ministério da Educação (devido à aceitação do ministro Anísio Teixeira [sic]), o Ministério do Exterior e o Instituto do Livro. No entanto, não existe informação sobre o período de duração dessas assinaturas institucionais. Cf. ABDALA-MENDES, Marta Ferreira. Reflexões históricas sobre a revista *Anhembi*: a relação entre política científica, ciência e cultura. *História da ciência e Ensino: construindo interfaces*, s. 1., v. 12, p. 100–124, nov. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/22139>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

respectivamente. No editorial de março de 1957,<sup>1002</sup> a *Anhembi* disse que “[...] o ataque sofrido pelo educador Anísio Teixeira, por parte do deputado federal padre Fonseca e Silva é o sintoma claro de que estão organizando forças, que de maneira alguma podem ser subestimadas, contra o que foi uma das maiores conquistas na história da educação do período republicano, qual seja a chamada Escola Nova”. A reação da *Vozes* se manifestou no editorial de maio de 1957,<sup>1003</sup> onde se declarou que o “Sr. Anísio Teixeira é total e exclusivamente pelo Estado. Desconhece os grupos naturais: Família e Igreja”. Buffa aponta que esse editorial menciona, “sem maiores explicações”, grupos como a “família” e a “Igreja”, que autora vê como “naturais”, seriam invocados “[...] no decorrer do conflito, como argumentos decisivos em favor da escola particular”.<sup>1004</sup>

Houve tréplica da *Anhembi*,<sup>1005</sup> que via a *Vozes* como defensora não da liberdade de ensino, mas da perpetuação dos privilégios da Igreja e dos donos de estabelecimentos escolares particulares; “[...] investe violentamente contra todos os que procuram no governo ou fora dele liquidar com um sistema incapaz de atender adequadamente às nossas necessidades e empenhado apenas em eternizar preconceitos”.<sup>1006</sup> Os ataques e as defesas a Anísio continuaram nas revistas, nos jornais, no rádio e no plenário da Câmara Federal, até seu afastamento definitivo da atuação prática cotidiana na seara da educação, em 1964.

Ao comentar a perseguição a Anísio nos anos 50, à época dos debates em torno da LDBEN, o informante E4 disse que ele utilizava a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP e a imprensa em geral para divulgar seus textos pró-escola pública:

O segundo embate de Anísio Teixeira com a Igreja Católica ocorreu na segunda metade dos anos 1950, por ocasião do processo legislativo de elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando o mestre de Caetité retomou sua bandeira em Defesa da Escola Pública, através de artigos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em conferências, entrevistas nos jornais, na televisão e ou Universidades.

A proposta de Anísio de democratização e laicização do ensino — convém reiterar — contrariava iniciativas da Igreja Católica, em especial a orientação cristã e católica, bem como o ensino pago. Nesse sentido, são esclarecedoras as considerações do E4:

---

<sup>1002</sup> ENSINO de religião nas escolas oficiais [editorial]. *Anhembi*, v. 26, n. 76, mar. 1957, p. 102.

<sup>1003</sup> REBATE contra o diretor do INEP [editorial]. *Vozes*, Petrópolis, RJ, ano 51, maio 1957, p. 371.

<sup>1004</sup> BUFFA, 1979, p. 29.

<sup>1005</sup> VOZES contra Anísio Teixeira [editorial]. *Anhembi*, v. 27, n. 80, jul. 1957, p. 374.

<sup>1006</sup> BUFFA, 1979, p. 29.

Quando doutor Anísio chegou ao INEP, ele já tinha ultrapassado a fase jesuítica da Bahia. Ele foi aos Estados Unidos cursar o mestrado na Universidade de Colúmbia, onde foi aluno de John Dewey, e justamente, quando voltou, as ideias eram outras. Chegou a dizer: “Perdi a fé nos aspectos formais da religião, mas mantenho a formação religiosa que recebi de jesuítas.” [...] Já durante sua gestão no INEP, Anísio Teixeira enfrentou a resistência das lideranças católicas. Suas ideias de democratização de oportunidades e expansão de ensino público, não foram bem vistas por essas lideranças.

Sobre o contexto político e social do “manifesto dos bispos” de 1958, que antecedeu as pressões e o autoexílio de 1964, o informante E1 esclarece:

[...] dom Evaristo Arns reconhece a derrota. Foi um movimento nacional de muito peso, com os intelectuais. [...] Então o D. Evaristo reconhece a derrota! “Fomos derrotados; perdemos a batalha, mas não perdemos a guerra!”. E aí a coisa se desdobra para chegar em 1964. Mas foi uma época de auge de elite, 1959, 1960, 1961... Estava bem forte! Juscelino [o presidente] estava segurando eles, porque eles tentaram colocar o Padre Fonseca. Eles chegaram a mandar um documento para Juscelino para tirar Anísio do cargo, que era vergonhoso! Mas ali Anísio ganhou a batalha, pois Juscelino tomou partido. Juscelino ia para o lado que fosse mais forte, do ponto de vista político e Anísio ganhou isso, porque envolvia muito apoio sindicato, movimentos...

A memória do participante E4 remontou a um diálogo que, em certa ocasião, ele teve com Anísio referente à organização da Igreja Católica.<sup>1007</sup> Ele indica que nesse diálogo Anísio, mais uma vez, demonstra sua formação cristã e sua fé em Jesus, porém destaca o seu espírito aberto para novas reflexões:

Certo dia, eu estava no jardim, ele me pegou pelo braço e foi caminhando comigo e me disse: “eu sempre tive o maior apreço por Jesus, Jesus foi um profeta! O que não aceito é essa organização, essa estrutura por trás dele, da Igreja Católica. Eu não aceito essa instituição por trás de Jesus”. E eu respondi: “Mas Dr. Anísio, será que Jesus teria chegado até nós sem essa instituição?!”. Ele respondeu: “É um caso a pensar...”.

Esse entrevistado conviveu, também, com Amoroso Lima, que nos anos 60 sairia, contraditoriamente, em defesa de Anísio após este ser exonerado da CAPES e do INEP. Disse o entrevistado:

---

<sup>1007</sup> Acreditamos que é pouco provável haver algum falseamento na fala do informante E4, que nos afirmou ser um católico praticante na época que trabalhou e conviveu diariamente com Anísio e que a religião era assunto frequente nas conversas entre os dois. Outro fato é que essa característica reflexiva de Anísio ante o cristianismo e a Igreja Católica se encontra presente em cartas trocadas com amigos e em livros de biografos de Anísio.

Conheci o doutor Alceu na fase que ele chamou “Da minha própria conversão”, marcando suas mudanças ideológicas, nos anos 1960. Durante a fase dos anos 30 publicou os *Debates pedagógicos*, em que assumiu a posição conservadora católica, da qual era um líder reacionário. Ele próprio comenta isso nas entrevistas, mas evoluiu, talvez, com a influência do filósofo católico Jacques Maritain, adotando uma posição social, voltada para a ascensão das classes menos favorecidas. O fato é que, com a revolução militar no país, Anísio o chamou de crítico da revolução, recorde-me de uma crônica dele no *Jornal do Brasil* chamada “Terrorismo cultural”. Na época de Castelo Branco, primeiro presidente do regime militar após golpe de 1964, doutor Alceu defende Anísio, demitido do INEP e da CAPES por Castelo Branco. Destacou a competência dele, assinalando a perda de sua contribuição para solucionar os problemas de educação brasileira.

Na crônica citada pelo entrevistado, Amoroso Lima escreveu, na ocasião da morte de Anísio: “Quando em maio de 1964 denunciei o ‘terrorismo cultural’, que começava de cima para baixo o caminho vitorioso do terrorismo entre nós, protestei contra a demissão de Anísio Teixeira”. Ele disse que a demissão se deu por motivos políticos, com a justificativa que lhe fora apresentada: “O presidente Castelo Branco que era um homem superior às paixões mesquinhas deu-me a honra insólita de um telefonema em que explicava a demissão de Anísio, educador a quem tanto ele admirava, por ‘injunções políticas’”.<sup>1008</sup> Enquanto Anísio permaneceu firme em seu pensamento a favor do ensino público, Alceu considerou mudanças importantes em seu pensamento; explicava que sua vida encerrava três etapas: duas de catolicismo ultraconservador, inspirado em Jackson de Figueiredo; uma última de catolicismo progressista, com inspiração em João XXIII.

O relato do E4 ecoa no que diz Cury quando este afirma que “[...] fatos relevantes marcaram a ‘reconversão’ de Alceu, nome dado por ele, ao reconhecer a mudança de suas convicções dos anos 1940”.<sup>1009</sup> Segundo ele, a morte do cardeal Leme, em 1942, e do padre Leonel Franca, em 1948, deixou Amoroso Lima sem defensores de peso no meio eclesial. Daí — justifica Cury — o seu retorno gradual ao liberalismo. “[...] não se dissociou da influência religiosa católica progressista que se anunciava, defendendo a democracia, a liberdade e a reforma social como instrumento de maior igualdade”. Amoroso Lima, ao romper com “posições que [...] se distanciaram da mensagem cristã de igualdade com liberdade”, aproximou-se de “Jacques Maritain, do Humanismo Integral”.<sup>1010</sup>

O encontro de Amoroso Lima com Anísio é fato histórico notável, pois se trata de dois intelectuais da educação importantes na historiografia educacional brasileira. Nos anos 20,

<sup>1008</sup> LIMA, 1971, p. 303–5.

<sup>1009</sup> CURY, Carlos R. J. *Alceu Amoroso Lima*. Recife: Massangana, 2010, p. 21.

<sup>1010</sup> CURY, 2010, p. 22.

estiveram ideologicamente próximos, afinal Anísio alinhava sua vida no catolicismo com convicção na década de 20. Mas percorreram caminhos diferentes. Em várias ocasiões, com relevo nos decênios de 30 a 50, enfrentaram-se por adotar posições conflitantes. Na década de 60, reencontraram-se, em outro contexto sociopolítico, mas unidos pela causa do ensino público e da democracia. A morte de Anísio em 1971 interrompeu o reencontro, o que vemos com pesar. Acreditamos que a educação brasileira teria ganhado muito com interlocuções e estudos mais convergentes entre eles.

#### 6.2.4 *Os amigos*

Ao longo de sua vida público-educacional na Bahia, no Distrito Federal, na CAPES e no INEP, Anísio colecionou admiradores e amigos. Os nomes incluem Simões Filho, Hermes Lima, Otávio Mangabeira, Monteiro Lobato, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria Goes, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Péricles Madureira de Pinho, Paulo Duarte, Antônio Houaiss e tantos outros. Anísio tinha outros numerosos amigos sem a projeção pública e intelectual dos anteriores. Eram baianos médicos, advogados, políticos e intelectuais; a amizade com alguns remontava ao período de estudo no colégio Antônio Vieira. Ao se lembrar dos amigos de Anísio, o participante E6 indicou o professor, jornalista e biógrafo baiano Hermes Lima:

[Anísio] tinha um grande amigo fraterno, o Hermes Lima, que foi Ministro, autor talvez do melhor livro sobre Anísio: *Estadista da educação*, até pelo título: o estadista, porque realmente, como se diz: “agrega tudo que representa Anísio”. [...] Hermes foi um dos personagens que talvez em termo de currículo é um dos mais ricos da história brasileira, pelo menos da história republicana para cá. Hermes é uma figura fraterna na relação! [...] Ele foi diretor da Faculdade Nacional de Direito, deputado federal pelo Partido Comunista, ministro das Relações Exteriores, ministro da Casa Civil, isso de governos até diferentes. Foi primeiro ministro, na época de transição de Jânio para Jango, teve uma transição antes do plebiscito e Hermes foi o primeiro-ministro. É uma figura de Caetité. Foi contemporâneo de Anísio na época do Vieira, no internato do colégio Antônio Vieira. Foi expulso [...] porque fez um jornal subversivo dentro do colégio.

Figura já comentada e citada na tese (vide a reflexão sobre as redes de sociabilidade intelectual de Anísio), Lima mantinha relacionamento pessoal e profissional com Anísio. Além das afinidades pessoais que os uniam — eram baianos afinal —, Anísio tinha com ele uma afinidade intelectual forte, pois os dois perseguiram o mesmo ideal de luta pelo ensino público, laico e democrático. Sua obra referida pelo entrevistado foi publicada, em 1978, pela editora Civilização Brasileira, antiga Editora Gráfica Nacional, de Lobato e, depois, de Octalles Marcondes. Não por acaso, a obra foi citada na tese.

Darcy Ribeiro é outro amigo de Anísio destacado pelo informante E6. Ele disse que se lembra, em várias ocasiões, de que “Darcy dizia que tinha dois *alter egos*: Rondon e Anísio. Rondon com os índios e Anísio com a educação. Tinha uma frase de Darcy sobre Anísio, muito boa também: ‘Era um homem que me ensinou a ter dúvidas’. Uma frase bonita: Anísio era um homem que me ensinou a ter dúvidas”. Essa fala confirma fala do E4 no que se refere a Anísio ser um homem com o espírito aberto ao novo, ao diferente, à discussão, à opinião divergente. Além da luta pela escola pública e pela aprovação da LDBEN, Anísio e Ribeiro estiveram juntos na criação da UnB. O E6 lembra que houve embate entre os dois. Anísio presumiu uma “universidade voltada completamente para a pesquisa”; Ribeiro achava que era “preciso oferecer também a graduação”. Segundo o entrevistado, Anísio

[...] tinha uma grande discordância com Darcy [...] porque ele não queria uma faculdade de graduação, ele queria só de pós-graduação, para ser um centro de referência do Brasil, como escola de pós-graduação. Darcy, com uma visão mais pragmática de viabilizar, senão não viabilizaria a implementação, os deputados estavam ali todos querendo uma universidade para os filhos, conseguiu conquistar Anísio para colocar: “Vamos colocar a graduação, porque a graduação é quem vai permitir a pós-graduação”. Anísio acabou cedendo, mas não era um projeto dele, porque o projeto dele era de pós-graduação.

O informante E1 disse que “[...] Anísio era uma pessoa que, talvez, tenha sido o que foi, por essa capacidade de atrair pessoas... O próprio Anísio dizia que o único mérito dele era ter amigos mais competentes do que ele”. Em sua visão, “Ele conseguia isso em cada área, em cada lugar que ele ia, ele buscava essas pessoas, ele fascinava! Porque quando ele abria a boca para falar ele ganhava todo mundo...”. Seu relato amplia essa exposição:

Ele teve muitas pessoas assim que foram fiéis a ele, a vida toda. Por exemplo, Joaquim Farias Góes, que foi fiel a vida toda; o Péricles Madureira de Pinho. [...] É um autor da Bahia! Foi o que mais trabalhou com ele, que mais foi fiel às ideias dele, era de total confiança dele... Eu sei que tem o Péricles Madureira de Pinho. Tem um cara também aqui da Bahia, eu sei que era muito íntimo dele... [...] É o Luiz Senna. O Luiz Sena foi quem dirigiu o Centro Regional do INEP na Bahia. Outra pessoa que era muito íntima até 1964 era o Gilberto Freyre. Esse cara que ia lhe falar... Me passou aqui agora, é o principal deles! É o que tem um artigo na coletânea do Darcy, você tem o livro? Ele é o maior artigo, talvez, da coletânea de Darcy, que foi auxiliar de Anísio a vida toda, tanto aqui como no INEP, na CAPES... E por aí vai. [...] No Rio... tem poucos, mas tem o Ênio Silveira, que trabalhava na editora Civilização Brasileira. Ele trabalhava na editora Nacional...

Ainda sobre a rede de amigos de Anísio, o participante E6 destaca que havia “Jaime Junqueira Aires, aristocrata do Recôncavo Baiano, da grande aristocracia, uma família famosa

da Bahia, tem procuradores da República famosos que são da família Junqueira Alves”. Em suas palavras,

Tem outro personagem, um grande amigo de Anísio, que foi o Jaime Junqueira Aires, esse é outro nome que [Anísio] reputava como sendo o mais talentoso da geração dele, embora não tivesse passado da revolução industrial, isso é uma pausa que Anísio fazia. Jaime era um homem que nunca viajou. Da Bahia traçava roteiros em Paris, com ruas de Paris que nem o melhor turista de Paris conhecia, Jaime Aires era uma pessoa brilhante, intelectualmente brilhante!

O entrevistado acrescenta o nome de outro amigo e conterrâneo de Anísio: o médico baiano Nestor Duarte, filho do desembargador Francisco Duarte Guimarães, compadre de Deocleciano Teixeira. Para o entrevistado, não era difícil falar dos amigos de Anísio, pois ele era “[...] cativante! O pessoal gostava dele, ele era sedutor na conversa”.

Essas falas reiteram nossa percepção derivada da compreensão da rede de amizades de Anísio: era vasta. As falas confirmam que muitos eram advogados, professores, médicos e engenheiros. Alguns eram filhos de amigos e compadres de seu pai. Compunham um grupo seleto de intelectuais. Nos momentos de dificuldades políticas e períodos de autoexílio, eram frequentes os encontros ou contatos feitos por telefone, bem como a troca de cartas com aqueles amigos. Insistimos na ideia das redes de contatos porque se tornaram argumento importante para a tese, dada sua importância no campo intelectual e da política dos anos correspondentes à atuação de Anísio no ensino público.

#### 6.2.5 *Opositores*

Em nenhum momento de sua vida pública, Anísio foi unanimidade no campo intelectual. Ao longo dos anos, angariou inimigos e adversários políticos. Destaca-se a ala conservadora da Igreja Católica — nomes como padre Fonseca e Silva, dom Vicente Scherer e padre Leonel França. Na ala política, os nomes de Carlos Lacerda, Gustavo Capanema, Gustavo Corção se projetam etc. O informante E1 destaca Sílvio Valente<sup>1011</sup> e Gustavo Capanema ao se referir a uma “[...] carta de Carlos Lacerda, no arquivo dele, na *Tribuna da Imprensa*, chamada: ‘Cadê Anísio?’. Depois Anísio lhe responde. Ele dá um show de

---

<sup>1011</sup> Sílvio Valente (1918–1951) escrevia sob o pseudônimo de Pepino Longo. Era responsável pela coluna “Tabuleiro da baiana”, no jornal *A Tarde* de Salvador, onde satirizava sem limites. O soneto citado, “Anísio”, foi publicado em: VALENTE, Sílvio. *Obras completas*. II — Satíricas. Bahia: Artes Gráficas, 1959.

resposta!<sup>1012</sup> Carlos Lacerda era um inimigo”. Conforme lembrado pelo entrevistado, Lacerda fazia oposição declarada a Anísio, especialmente durante as discussões para aprovação da LDBEN, por meio de artigos publicados na *Tribuna da Imprensa*.

Sobre outro opositor de Anísio, o cronista satírico Silvio Valente, o participante El disse que era “[...] um desses poetas que fazem crônica irônica e satírica, tem um poema onde ataca Anísio, na verdade é um soneto”. Ele explica a origem da divergência.

Segundo o que se diz, esse soneto saiu por conta de um ressentimento do Sílvio Valente contra Anísio Teixeira, quando ele terminou a gestão aqui [Bahia], ele foi ser professor do Instituto Normal sem concurso! Uma personalidade importante, Secretário de Educação... O Silvio Valente fez o concurso e perdeu; ele queria ter o mesmo direito que Anísio, entendeu?! E um poeta satírico, onde ele usa da ironia para atacar.

No soneto de Valente,<sup>1013</sup> o cronista faz uma crítica satírica à figura e ao trabalho de Anísio. Refere-se à estatura de Anísio, à sua amizade com Lobato, a seus estudos nos Estados Unidos e à filosofia de Dewey, comparando-o a dois personagens míticos da literatura nacional. Um é o saci: cria de Lobato que faz traquinagens — teria trazido o modelo dos Estados Unidos para a reforma da educação aqui. Outro personagem é Macunaíma, de Mário de Andrade, herói esperto, funesto e sem caráter que trabalha escondido, “no meio da noite” e se deixa dominar por outras culturas.

Em carta para Fernando de Azevedo datada de 26 de março de 1930,<sup>1014</sup> Anísio relatou o início de suas atividades como professor de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador,<sup>1015</sup> apontando o clima reinante na escola ao afirmar que “[...] os trabalhos de início de curso, e os meus escrúpulos de demonstrar a um meio hostil que esses estudos têm lugar e produzem resultados em uma Escola Normal, mesmo primária, têm-me feito duplicar de esforço”. Esse trecho da carta, referindo-se diretamente a um “meio hostil”,

<sup>1012</sup> Cf. TEIXEIRA, Anísio. Anísio Teixeira responde a Carlos Lacerda. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 10 de junho de 1959. Nota-se a ironia de Anísio ao finalizar sua resposta a Lacerda. “Seu admirador e ex-admirado — Anísio Teixeira”, fazendo referência simbólica à crônica elogiosa a Anísio que Lacerda publicou em seu jornal em 1947, quando aquele foi convidado para assumir o cargo de conselheiro de educação na UNESCO.

<sup>1013</sup> “Anísio, Pequenino e malicioso, assola/ os densos matagais da Educação./ Como um Saci que nunca foi à Escola/ com travessuras trêfegas de anão./ Em travessuras trêfegas, pois não.../ Puxa daqui, mexe acolá, cabriola/ e faz careta e chupa carambola,/ e para todo mundo fecha a mão./ Deu-lhe na telha que a Pedagogia/ era uma bruxa velha e que podia/ *make-up* americano reforma-la./ Hoje em gritinhos de Macunaíma,/ aponta a esquisitíssima obra prima/ para deslumbramento da senzala...” VALENTE, 1959, s. p. O soneto também se encontra em: ROCHA, 2002, p. 120.

<sup>1014</sup> Cf. VIDAL, 2000, p. 15–6.

<sup>1015</sup> A nomeação de Anísio para ministrar aulas na escola Normal de Salvador foi matéria de correspondências entre ele e Monteiro Lobato. Em carta para Anísio, de 12 de abril de 1930, mencionada no capítulo 4, ele lamenta: “Que castigo! Pegar dum Anísio, pô-lo no ambiente da Columbia um ano e depois, professor de filosofia da educação na escola normalíssima da mulata velha...” VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 51–3.

confirma que o ingresso de Anísio no quadro docente da capital não foi um processo tranquilo: gerou tensão e desconforto no interior da Escola Normal de Salvador.

Anísio lecionou de 1930 a 1931. Localizamos o “título de nomeação” dele, emitido pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, em 26 de novembro de 1929.<sup>1016</sup> Eis o texto

O Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, tendo em vista o Decreto de 25 de novembro de 1929, que nomeou o professor catedrático da cadeira de Philosophia e História da Educação da Escola Normal da capital o Bacharel Anísio Spíndola Teixeira, que satisfaz as exigências do art.5º, parágrafo único da Lei 2.232 de 20 de setembro de 1929,<sup>1017</sup> apresentando diploma devidamente registrado na Diretoria Geral da Instrução da conclusão do curso especializado em educação, em Teacher’s College, da Columbia University, de Nova York, assim mandou passar o presente título, a fim de produzir os devidos efeitos. Secretaria do interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, 26 de novembro de 1929.

No documento de nomeação e nos demais documentos pesquisados, não encontramos referência ou indicação da realização de concurso público no fim dos anos 20 para o cargo de professor na Escola Normal de Salvador. Consta no título de nomeação de Anísio a apresentação de diploma, registrado na Diretoria Geral de Instrução Pública da Bahia, de conclusão de “curso especializado em educação” na faculdade Teacher’s College. Dessa forma, convém recorrer à suposição de que a ocupação desse cargo por Anísio resultou de sua competência técnica e formação intelectual, assim como de indicação política em razão das relações mantidas com altos escalões do governo da Bahia. Mas, cabe frisar, faltaram fontes para validar a suposição.

Sobre Capanema, o informante E1 disse que ele “[...] freou a discussão da LDB durante uns cinco ou seis anos, seguiu a discussão da LDB que saiu em 1961! Ele seguiu a discussão da LDB que saiu só em 1961, mas ela começa a ser discutida ainda em 1947”. Divergências entre Anísio e Capanema remontavam aos anos 30. Cabe lembrar que, naquele momento, a criação da UDF motivou embates. Segundo Lacombe,<sup>1018</sup> a UDF só pôde ser

---

<sup>1016</sup> O termo de nomeação de Anísio Teixeira como professor catedrático da cadeira de Philosophia e História da Educação da Escola Normal de Salvador está disponível no Programa de Estudos e documentação Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ). Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.CUR.3/06. (Série Currículo). Cf. Anexo 17.

<sup>1017</sup> A lei 2.232, de 20 de setembro de 1929, tratou da reforma da lei do ensino na Bahia, assinada pelo governador Vital Henrique Baptista Soares e pelo secretário do Interior e Justiça Francisco Prisco de Souza Paraíso. Cf. Francisco Prisco de Souza Paraíso na *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*, n. 74, p. 201–2, 1930.

<sup>1018</sup> FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV, *Gustavo Capanema Filho*. Verbete biográfico.

criada porque o prefeito Pedro Ernesto recebeu autorização direta de Vargas para assinar o decreto municipal que a instituiu, em abril de 1935,<sup>1019</sup> com o objetivo maior de encorajar a pesquisa científica. O participante comentou que, a despeito dos opositores contemporâneos de Anísio, “Hoje em dia, você não encontra um crítico de Anísio. Pega a obra dele inteira e não tem um crítico que conheça a obra dele a fundo e a critique. [...] Mas engraçado, Anísio tinha um magnetismo tão grande que os inimigos ficavam inibidos, silenciados...”.

Entendemos que os oponentes se baseavam, sobretudo, nas questões que envolviam o ensino privado e o ensino público. Ao contrário do que alegavam, Anísio não era contrário à escola de iniciativa privada nem propunha que fosse retirada do sistema educacional ou tivesse regras diferentes de acompanhamento. Sua causa era a de ensino público laico:

[...] o ensino primário tem de ser normalmente ensino público, pois se destina a todo o povo, com largas camadas incapazes de custeá-lo com as suas rendas pessoais. O ensino particular significa ensino custeado pelos alunos e só pode, portanto, ser ensino para camadas razoavelmente abastadas da sociedade.<sup>1020</sup>

A escola privada existe. O Estado não pode pretender o monopólio do ensino. Mas ela deve ser gerida com financiamento privado. Recursos públicos devem ser destinados à escola pública acessível a todos, indistintamente, inclusive a quem possui recursos para custear os estudos em uma escola privada. Nesse aspecto, reiteramos Anísio quanto a dizer que a escolarização básica tem de ser encarada como direito absoluto do cidadão garantido pelo Estado. Na mesma medida, a escola privada tem de ser assegurada para quem, provido de recursos, optar por ela. A questão que se coloca é que interesses privatistas se aproveitaram do discurso corrente da Igreja Católica sobre a laicização do ensino para incluir seus estabelecimentos de ensino no recebimento de subvenções e subsídios estatais para suas atividades privadas. Apoiavam-se na justificativa de que o Estado não conseguia suprir a demanda. A Igreja Católica não excluía a escola pública nem esta excluía aquela; mas naquele momento de polarização de discursos, eram vistas como antagônicas.

### 6.3 Consolidação de um intelectual (ciclo 3)

Da segunda metade dos anos 40 à primeira do decênio de 60, Anísio consolidou seu nome como intelectual da educação no século XX. É o período que denominamos de terceiro

<sup>1019</sup> O decreto municipal 5.513, de 4 de abril de 1935, criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), que era composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes.

<sup>1020</sup> TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290–8, 1959.

ciclo de sua vida. Ciclo que poderia ser considerado um verão longo (quase duas décadas), pois alude à ideia de tempo de produtividade, energia e abundância. Analisamos falas sobre: a experiência de Anísio na CAPES e no INEP, a inovação da criação e construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro/CECR, também Escola Parque, a defesa da escola pública, o incentivo à pesquisa e o sentido atribuído por Anísio ao binômio educação–democracia. Para ele, a educação não é fenômeno escolar; é fenômeno social que se processa permanentemente em toda a sociedade. A despeito da situação econômica, os contatos políticos e as redes de sociabilidades intelectuais e pessoais de Anísio constituíam “ventos favoráveis” à efetivação de um projeto de educação nacional por meio da organização e normalização do ensino público, em especial do primário. Seu retorno ao ensino público, por meio do convite da UNESCO, significou o início de uma “colheita” num terreno onde havia muito a fazer.

### 6.3.1 *Inovação no pensamento: o incentivo à pesquisa*

Durante sua segunda gestão na educação da Bahia, Anísio criou a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência da Bahia, que o participante E1 considera uma experiência pioneira e inovação enorme como gestor do ensino público:

A Fundação de Desenvolvimento da Ciência da Bahia foi prevista pela Constituição Estadual, por solicitação de Anísio. Tem semelhança com a FAPEMIG [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais], com a FAPESP [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo]. A Fundação de Desenvolvimento da Ciência da Bahia foi criada doze anos antes da FAPESP! Tanto que podemos considerar que era uma inovação de Anísio, sem sombra de dúvida! Doze anos antes da FAPESP! A FAPESP é reconhecida como a primeira, mas a primeira eu acho que é a da Bahia. Toda aquela ideia do percentual da arrecadação de impostos, todo o esquema organizado como é hoje. Ela foi acabada no governo de Antônio Carlos Magalhães, no primeiro governo. Eu tenho a lista de financiamento de pesquisas, em uma revista da própria fundação, mostra tudo isso, todas as pesquisas patrocinadas. Foi muito inspirado isso aí no convênio da UFBA [Universidade Federal da Bahia] com a Universidade de Columbia. Isso foi em 1950, mais ou menos. A Constituição estadual é de 1947.

A fundação foi criada via lei 347, de 13 de dezembro de 1950, com autonomia administrativa e financeira. Conforme o art. 1º de seu estatuto, a fundação destina-se a “[...] coordenar, estimular e assistir a pesquisa e o trabalho científico, em todos os seus ramos, concorrendo para o desenvolvimento da ciência por todos os meios a seu alcance”.<sup>1021</sup> Com

---

<sup>1021</sup> O estatuto da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia foi aprovado em sessão do conselho diretor, em 9 de maio de 1951. Cf. <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/estatutos.htm>>]

feito, a FAPESP foi criada em 1960, via lei orgânica 5.918, de 18 de outubro de 1960, e começou a funcionar efetivamente em 1962, conforme decreto 40.132, de 23 de maio de 1962.<sup>1022</sup> Nesse sentido, surgiu doze anos depois da iniciativa de Anísio na Bahia.

O E5 registrou igualmente a importância de Anísio para o desenvolvimento da ciência: “Por exemplo, se você pensar na primeira ação orgânica do Estado de apoio ao desenvolvimento da ciência e da pesquisa foi na Bahia e foi Anísio quem promoveu. Anísio faz isso na Bahia, um embrião de fomento à pesquisa nasce aqui com verba do Estado”. O E3 reforça a ideia de pioneirismo de Anísio com a criação da fundação em âmbito estadual: “[...] ele foi o pioneiro na criação da Fundação de Amparo à Pesquisa, a primeira ele fundou na Bahia. No governo Mangabeira, ele cria a Fundação de Apoio à Ciência na Bahia, que se tornou o embrião de muitas outras”.

Os princípios de incentivo à pesquisa acompanharam Anísio desde o início de sua vida pública. Porém, nas suas primeiras experiências de gestão educacional, ocupou-se preferencial e emergencialmente com o ensino primário e a formação docente. Naquele momento, estas eram as maiores prioridades da educação. A UDF seria o coroamento de uma universidade dedicada à pesquisa e a formação de quadros para o ensino superior. No entanto, seu projeto foi abortado para dar lugar à Universidade do Brasil de Capanema, de caráter eminentemente profissional. Com isso, o incentivo à pesquisa teve mais relevo nos anos finais da década de 40, na segunda gestão da educação baiana, com a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia. Nos anos seguintes, à frente da CAPES e do INEP, Anísio teve condições políticas e de financiamento para incentivar a pesquisa por meio da concessão de bolsas de estudos no país e no exterior. Por meio do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e os centros regionais (CRPE), a partir de 1955, a pesquisa passou a ter mais visibilidade, pois também coincidiu com o retorno de alunos e professores de experiências de estudo no exterior, em especial na Europa e nos Estados Unidos.

### 6.3.2 *Experiência na CAPES: enfrentamento do problema da formação docente*

Sobre o ingresso e a atuação de Anísio na CAPES, o participante E4 apontou que, “Concluído o governo Mangabeira na Bahia, Anísio é convocado por Simões Filho, então Ministro da Educação do governo Vargas, em 1951, para dirigir a CAPES”. Ele salientou que Anísio não se preocupava só com a formação superior de quadros qualificados de professores

---

<sup>1022</sup> Sobre a FAPESP, cf. <<http://www.fapesp.br/28>>.

para o ensino nacional, mas também com o papel da CAPES na estruturação da pós-graduação. Em suas palavras,

Outro ponto-chave é a volta dele [de Anísio] ao cenário nacional no segundo governo de Getúlio Vargas; quando Getúlio convidou Simões Filho, que era editor do Jornal da Bahia, para ser Ministro da Educação. E Simões Filho trouxe Anísio para dirigir a CAPES (Campanha de Pessoal de Nível Superior) que revela a grande preocupação especialmente de Anísio para a formação de quadros para educação brasileira em todos os níveis, em termos de ensino superior.

O E4 reforça “O trabalho de Anísio, desde 1951, dirigindo a CAPES, que propiciou a ida de numerosos bolsistas para o exterior, ou mesmo no país, a fim de realizar uma pós-graduação. [...] Essa atuação dele foi extraordinária”. A iniciativa da concessão das bolsas de estudo — ponto-chave do plano de Anísio — abriu espaços para novos convênios. Quando discentes e docentes retornavam ao Brasil, logo se dedicavam a criar grupos de pesquisa ou eram inseridos em grupos já criados. O entrevistado disse que a

A CAPES cumpriu essa missão extraordinária durante os doze, treze anos em que ele foi diretor. Formação não só de professores, mas também de profissionais da educação, com mestrado e doutorado em instituições no exterior, com bolsa da Capes; e, também, com bolsas de mestrado e doutorado no país, na Universidade de São Paulo, porque no Brasil quase não existiam doutorados. Somente depois de 1968, com a reforma universitária, com base na proposta de Newton de Sucupira, que apareceu a pós-graduação estruturada no Brasil.

O informante E2 destacou a importância de Anísio no contexto educacional brasileiro: “1930, 1940, 1950”, disse ele, Anísio “[...] funcionou muito, ele teve uma atuação grande. Era professor na Universidade do Brasil, no Departamento de Filosofia e teve uma atuação grande na área da educação”. Também ele aponta a importância de Anísio na criação e estruturação da CAPES, assim com a de Almir de Castro na diretoria executiva: foram as “[...] pessoas que tiveram importância na fundação da CAPES [...] o Almir Castro era o administrador, enquanto o Anísio era mais intelectual que administrador. O Almir era o que tocava...”.

Em correspondências trocadas entre Anísio e Castro — médico baiano, convém lembrar —, é possível perceber o entrosamento profissional e as relações entre eles. Em 1963, quando Darcy Ribeiro foi para a chefia da Casa Civil do presidente João Goulart, e Anísio assumiu a reitoria da UnB, foi Castro quem se tornou vice-reitor, cargo acumulado com a direção executiva da CAPES.

O entrevistado reiterou a concepção já comentada de que a CAPES foi criada no âmbito do Ministério da Educação e que um de seus principais compromissos era com a formação de professores, “[...] a ideia foi criar uma instituição que fomentava a melhoria do ensino superior. Daí o nome: Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoas do Ensino Superior. A visão da CAPES era formar gente competente, profissionais! Não só do ensino, mas de início foi”. Igualmente, o entrevistado E6 frisa a preocupação de Anísio “[...] com a formação de professores, porque formar [para Anísio] deveria ser permanente, esse é um processo permanente, de reciclagem permanente. Essa coisa da pesquisa e da formação para ele era permanente”.

O informante considera que a gestão de Anísio na CAPES foi decisiva para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, no sentido de possibilitar o financiamento de bolsas de estudo de alunos brasileiros no exterior. “Foi a partir daí que começou a se fazer um programa organizado de mandar gente para o exterior, isso foi importante”. Ele disse ainda que os que puderam ir “[...] tiveram influências grandes, pois vieram com ideias novas, daquele mestrado e doutorado do exterior... dos Estados Unidos. Houve uma influência muito grande do sistema de ensino americano, porque a maioria foi para os Estados Unidos”. Vale lembrar que o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) teve papel importante no desenvolvimento da pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico nos anos 50. O participante E2 aponta a importância da parceria CAPES–CNPq na criação da pós-graduação.

Agora, as pesquisas científicas no Brasil, tiveram um aumento com a criação do CNPq, que teve uma atuação muito grande ao lado da CAPES, no sentido de formar gente. Quer dizer, como tinha poucas coisas, eles criaram programa de bolsas de estudos no exterior e mandaram muita gente, a partir de 1950, que voltou no final dos 1950, que foram responsáveis pelas mudanças no país criando pós-graduação, etc. A pós-graduação organizada só surgiu depois de 1963 para cá. [...] Por exemplo, a CAPES dá uma bolsa para você ser engenheiro, não necessariamente um pesquisador, mesma coisa acontece com o advogado, ou um músico.

Sobre as diferenças conceituais entre os dois órgãos federais, ele afirma que ambos foram determinantes para o crescimento científico e tecnológico nacional. Disse que se complementam, mas que há interpretações equivocadas quanto aos papéis de uma e de outro e diferenças conceituais entre eles:

O CNPq foi feito para desenvolver pesquisas científicas tecnológicas. Então o foco do CNPq é desenvolver pesquisas e o foco da CAPES é desenvolver pessoal! Até hoje é diferente! É claro que isso tem uma interface muito grande, mas o foco é diferente. A CAPES está olhando para a formação de pessoal, enquanto a CNPq está focando na formação do pesquisador e desenvolvimento da pesquisa tecnológica, o desenvolvimento científico. Foi

com a evolução do CNPq que foi criado o Ministério da Ciência e Tecnologia... A CAPES e o CNPq foram o marco do desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Por quê? Porque antes o indivíduo para ir ao exterior tinha que conseguir uma bolsa qualquer do exterior, tinha que ser muito excepcional. [...] O Anísio era muito ligado ao Ministério da Educação e ao ensino, ele não teve muita influência na criação do CNPq e nem no início do CNPq. Ele teve influência foi na CAPES.

Desde 2015, circularam na imprensa notícias de uma possível fusão da CAPES com o CNPQ,<sup>1023</sup> o que gerou numerosos protestos da comunidade científica. Na ocasião da entrevista com o E2, ele comentou essa questão e justificou a sua posição contrária:

Porque são diferentes e não devem ser unidos! É aquilo que eu lhe disse: a CAPES olha para a formação de pessoal, e o CNPq olha para o desenvolvimento de pesquisa. São coisas que não são as mesmas. Os alvos são diferentes. Mas as duas coisas são muito entrosadas. Você não consegue formar um indivíduo profissional bom se não está baseado numa coisa de pesquisa, em um ambiente. Um bom engenheiro não precisa ser pesquisador, um excelente construtor de prédio... tem coisas que ele aplica e faz. Um bom administrador de uma fábrica, ele não precisa ser um bom pesquisador, ele precisa ser um bom administrador. Agora, você tem que formar gente com essa visão, quer dizer, não tem sentido o CNPq dar uma bolsa para um bailarino se aprimorar, mas tem sentido a CAPES dar uma bolsa para um bailarino se aprimorar.

Mesmo havendo diferença de significação e de papéis de atuação, parece-nos importante registrar que a CAPES e o CNPq foram, em nosso entendimento, o marco do desenvolvimento da pesquisa no Brasil. E a inteireza da proposta de Anísio para a educação nacional, especialmente na CAPES e nos outros lugares por onde passou, traduz-se nessa medida: da mesma forma que ele se preocupava com a formação e a valorização dos professores e o incremento das pesquisas científicas, voltava-se à universalização do ensino primário e à responsabilidade do Estado na garantia desse direito. Todas essas questões, para Anísio, faziam parte indissociável do mesmo processo. Dar à educação um viés científico não significou para ele, sob nenhum aspecto, desumanizá-la. Pelo contrário, significava que o ensino público é o meio mais justo e democrático de dotar crianças e jovens do sentimento de cidadania, indispensável para viver suas próprias humanidades.

---

<sup>1023</sup> Cf. *Estadão* de 18 de setembro de 2015, texto “Proposta de fundir CNPq e Capes gera protesto de cientistas” (<https://ciencia.estadao.com.br/blogs/herton-escobar/proposta-de-fundir-cnpq-e-capes-gera-protesto-de-cientistas/>); periódicos da UFMG em 22 de setembro de 2015, texto “Para ficar atento: possível fusão entre Capes e CNPq” (<https://www.ufmg.br/periodicos/para-ficar-atento-possivel-fusao-entre-capes-e-cnpq/>); *O Globo* de 24 de setembro de 2016, texto “Cientistas enviam carta a Dilma contra possível fusão da Capes com o CNPq”. (<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cientistas-enviam-carta-dilma-contrapossivel-fusao-da-capes-com-cnpq-17591726#ixzz5PZAqwsA0>).

### 6.3.3 A experiência no INEP: investimentos na educação

Sobre a atuação de Anísio no INEP, o informante E4 se referiu às condições de seu ingresso, destacando como realizações na direção do instituto o estímulo à educação e à pesquisa e a formação e aperfeiçoamento de professores para os diversos níveis do ensino.

Em 1952 morreu Murilo Braga, diretor do INEP, num desastre de aviação, que caiu no Amazonas. Então, o Ministro Simões Filho nomeou Anísio, diretor do INEP, acumulando com a função de Diretor da CAPES. Sua ação na CAPES, sua atuação no INEP, foi criar centros de reciclagem e aperfeiçoamento de professores primários nas diversas regiões do país.

O entrevistado explica a importância da presença de Anísio na condução do INEP, uma vez que a questão social destacava-se na sua formação, bem como se destacavam os princípios do manifesto de 1932.

Anísio estava voltado para a questão social, que era uma questão comum aos intelectuais brasileiros, a turma do manifesto dos pioneiros. Mas antes, ele teve o exemplo de Rui Barbosa, com os pareceres de 1882, que Lourenço Filho considerava a bíblia da educação brasileira. E doutor Anísio achava também que Rui Barbosa era um dos pilares de nossa educação, com esses pareceres. Depois veio o manifesto dos pioneiros, que se tornou a “carta magna” da educação brasileira, que traz a marca de Anísio lá dentro.

O participante E1 disse que o estímulo à indústria editorial brasileira e às bibliotecas públicas nacionais, por meio dos trabalhos realizados de edição de livros, revistas e coleções, foi uma inovação na gestão de Anísio no INEP.

Ele publicou muita coisa do INEP com as editoras. O Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, todos esses caras importantes do Brasil faziam convênio com o INEP, deixando metade para o INEP e a outra metade para editoras, e isso favorecia a publicação, barateava custos. Ele pegava esses livros e colocava os livros nas bibliotecas públicas do Brasil. Disseminava tudo isso. Anísio é um dos grandes disseminadores das bibliotecas no Brasil. Ele começa isso com a Cecília Meirelles no Rio de Janeiro, na biblioteca pública. Depois ele faz isso com a biblioteca Monteiro Lobato, aqui na Bahia.

Ao se referir à participação de Anísio na gestão do INEP durante mais de uma década, o informante E6, diferentemente dos demais entrevistados, fez uma crítica ao INEP ao alegar que “[...] foi transformado em um vestibular, em seleção de vestibular, quer dizer, não tem nada a ver com um instituto de pesquisa. Ou melhor, com pesquisas estatísticas, só trabalhar com estatísticas”. Anísio — segundo relatou o entrevistado — “[...] tinha toda uma crítica à

estatística, pois ele a via como um complemento, que poderia ser usada ou desprezada! Anísio não valorizava seleção! Quando eu vejo o nome de Anísio em um ‘ENEM da vida’ eu penso: ‘Pelo amor de Deus, Anísio se arrepia no túmulo’”. Ele justifica sua afirmativa:

[...] isso é uma antítese do que ele chamava de conhecer alguém para selecionar. Selecionar para ele era outra coisa, era conviver com o personagem. Ele achava um absurdo não termos acesso aos livros em provas e tudo, e me lembro que dizia: ‘Que isso! Que educação é essa que estão dando?!’. Ele falava coisas dessa ordem.

Em sua fala sobre o INEP, eis o que disse o informante E4:

Creio que a formação de quadros de professores qualificados do primário à universidade foi sua preocupação maior. E percebo que na universidade, através da CAPES, fez um trabalho extraordinário. [...] De modo geral, o ponto-chave, o mais chave de todos, é a preocupação com a formação de quadros qualificados em todos os graus. Para o caso do ensino primário, os vários centros de aperfeiçoamento que ele criou enquanto era o diretor no INEP. No Nordeste, na Paraíba, no Espírito Santo... e várias regiões do país.

O participante E3 afirma que “[...] Anísio era um pensador da educação, ele que ditava a política educacional dentro do INEP. O INEP era o órgão pensador dentro do ministério. Mas ele não queria ser da política, queria trabalhar com pesquisa”. Para ele, “[...] a perseguição era em cima disso, porque não era um político e ditava sobre educação nessa época toda, enquanto ele esteve durante quase quinze anos no INEP, o órgão pensador da política educacional”. O E6 aponta outro perfil em sua recordação de que Anísio lhe dizia assim: “[...] a maioria das pessoas pensa que eu sou um teórico, mas eu sou antes de tudo um executivo. [...] na prática eu viabilizei todas as minhas ideias, só não consegui mantê-las, elas foram destruídas, mas eu viabilizei todas que me mostraram viáveis”. Entendemos que Anísio era, além de gestor, um teórico, porém nele a teoria se originava na experiência, na prática diária. Afinal, acreditava que educação é vida e que vida é educação.

O informante E4 afirmou que a proposta de Anísio não se concretizou na plenitude em razão não apenas de uma questão de financiamento, mas também “[...] por falta de decisão política dos governos posteriores e da época dele mesmo, em assumirem um compromisso maior com a educação. Tal compromisso significava alto investimento numa educação de qualidade em todos os níveis”.

Sobre a atuação de Anísio à frente do INEP, Xavier disse que ele entendia que a pesquisa realizada pelo instituto “[...] é que ajudaria políticos a formalizarem seus programas e planos de educação, e que guiaria os professores na adoção de métodos e atividades

relevantes”. Além disso, segundo ele, o cenário em que Anísio chegou ao INEP foi determinante de sua ação no instituto. Afinal, “[...] chegou ao Inep no pós-guerra. O mundo estava impressionado com o nazismo. Anísio se articulou à Unesco, recém-fundada, para estudar as relações raciais no Brasil, momento em que despontaram outros dois jovens pesquisadores: Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro”.<sup>1024</sup> Segundo a contextualização de Xavier, “[...] naquela época, a grande novidade foi a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) dentro do Inep. A ideia era a de que só a educação democrática poderia impedir o ressurgimento do nazismo e do fascismo”.<sup>1025</sup>

Consideramos que a gestão de Anísio no INEP proporcionou que o estudo científico da educação fosse realizado em dimensões mais amplas e que as ações desenvolvidas no instituto fossem ao encontro do projeto de descentralização da gestão educacional por meio de centros regionais de pesquisas; porém, sem perder de vista o caráter de unidade nacional por meio do ensino público. Afinal, o objetivo de Anísio era estabelecer centros de pesquisa como meios de fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil. Destaca-se que o reconhecimento do INEP em nível (inter)nacional foi resultado do modelo adotado por Anísio; é provável que o centro brasileiro e o centros regionais de pesquisa tenham sido criados, em 1955, em razão da ênfase que ele deu à pesquisa.

Em 1972, o INEP<sup>1026</sup> foi transformado em órgão autônomo, passando a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, numa homenagem póstuma. Um ano após, os CRPEs, que haviam se agregado em parte às universidades federais ou secretarias de Educação dos estados, foram extintos, assim como o seria o CBPE, em 1977.

#### 6.3.4 *Escola Parque: inovação da educação integral*

Dos tempos de gestão do INEP saiu, também, o suporte de Anísio para fazer avançar o projeto da Escola Parque. Convém lembrar que a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi um projeto coordenado por Anísio que revelou ser uma experiência inovadora com a ideia de educação integral e popular. O informante E5 se referiu a esse projeto de efetivação de um modelo de educação integral.

---

<sup>1024</sup> XAVIER, Libânea Nacif. Entrevista. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Estudiosos de Anísio Teixeira debatem importância do educador para o Brasil e o Inep*. Brasília, DF, 23 de maio de 2017.

<sup>1025</sup> XAVIER. 2017, s. p..

<sup>1026</sup> Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Institucional*.

Segundo ele, Anísio idealizou de início a construção de centros educacionais na Bahia, em Salvador, Santa Maria, Feira de Santana e Caetité, sua cidade natal. Todavia foi construído um centro, CECR, em Salvador, finalizado após seu ingresso no INEP. Anísio presumia, por meio da educação integral, um novo e amplo conceito de educação para a vida:

Anísio não sonhava com um centro educacional em qualquer área. Há críticos que chegam a dizer que naquelas condições era impossível ter um centro em cada escola, mas o que ele queria desenvolver era um modo novo de educar, uma educação integral para as camadas populares e se viu no Estado, se você vir territorialmente, há uma experiência que irradiava e ela promovia o desenvolvimento da escola, inserindo-a em locais estratégicos, para promover uma escola que realmente elevasse a educação a uma condição básica para a formação do povo brasileiro, inclusive das camadas populares.

O entrevistado realça que o conceito de educação para a vida preconizado nos centros educacionais trazia o desenvolvimento de atividades conjuntas das escolas-classe e da Escola Parque. Por isso, a despeito de ser reconhecido nacional e internacionalmente como Escola Parque, o CECR não deve ser reduzido a ela, pois a Escola Parque “[...] em si, sozinha, não é nada, ela não é tudo. Anísio queria era um centro educacional que integrasse a formação — no que a gente chama no âmbito do conhecimento dito clássico, e as outras esferas que integram a educação geral”. Esse entrevistado indica a inspiração de Dewey em Anísio ao se reportar à educação pela experiência e para a vida e ao lembrar “Por isso nós brincávamos, questionando claro, quantos banheiros tinha a Escola Parque”. Mas é por isso mesmo,

[...] porque a educação integral implicava em educar... O velho exemplo de Dewey que ensinava os meninos a escovar os dentes na escola, porque eles reproduziam isso em casa, ou seja, uma educação extensiva, uma educação que irradiava, entendeu? Essa era a visão dos Centros Educacionais: educar para a vida.

O participante E5 indicou como funcionavam as escolas-classe e a Escola Parque e de que forma o projeto de educação integral proposto por Anísio tem de ser entendido:

As escolas-classe eram as escolas tradicionais, do conhecimento clássico, básico. Era indispensável o papel das escolas básicas primárias, porque elas deveriam ensinar a ler, escrever e contar, se a gente generalizar desse modo. Isso se fazia nos ambientes das escolas-classe. Agora, o uso disso, a rigor, se fazia na Escola Parque, que tinha como objetivo educar outras esferas que estão na formação do sujeito. Esse era o entendimento e se não tiver isso, não se entende o projeto de Anísio da educação integral, percebe? Porque era isso! Porque lá na Escola Parque tinha a padaria..., mas as pessoas, de vez em quando, viam isso quase que isoladamente, como educação profissional e não era isso. E ele insistia nisso! Por exemplo, ele não estava formando o

pedreiro, a rigor, ele estava formando o que hoje mais se aproxima à formação do cidadão que é trabalhador também, que será um trabalhador também...

Esse entrevistado esclareceu ainda que só “de certa idade” em diante é que as crianças iam para a Escola Parque: “[...] não iam desde pequeninhos, e não iam todos os meninos. Em um determinado ano — não me lembro se era no terceiro ou no segundo ano — é que eles passam a frequentar a Escola Parque no contraturno”. Sobre as atividades desenvolvidas, tais como alvenaria, sapataria, padaria, pintura etc., ele explicou que a proposta era reproduzir um modelo simplificado de sociedade para desenvolver a educação integral, o que não se assemelhava com educação profissional. Em suas palavras,

A Escola Parque desenvolve várias esferas da educação integral, isso que eu digo! Por exemplo, a parte da alvenaria, da padaria... essas coisas, ao lado da educação para o trabalho. Quer dizer, que não era educação profissional nem vocacional, isso ele não admitia! Tanto que a ideia dele é que os meninos podiam passar pelo que quisessem, sem aquela visão vocacional da educação clássica, da psicologia anti-Dewey. Mas ele considerava que não era por aí. Por exemplo, tinha a padaria, em que tanto os meninos desenvolviam o lado da formação como também serviam o centro com alimentação, pois eles faziam os lanches, almoçavam; tinham o restaurante. Tinha a fila para ir para o almoço, os hábitos alimentares. Isso que é educação integral, para formar o cidadão! Tinha até um banco [...] que era para formação do cidadão, que já mexeria com dinheiro e com contas... [...] Ou seja, você desenvolvia as tantas áreas externas da economia. [...] Então lá tinha sapataria, costuraria, bordado. Agora tinha uma coisa, muito típica da época se a gente contextualizar, uma coisa que era das meninas, não era dos meninos: tinha essa separação de gênero.

Esse informante enfatizou que o modelo de educação integral proposto por Anísio ia além do mero aumento do tempo escolar do aluno: “[...] a grande riqueza de Anísio era a concepção de educação integral e a busca do exercício a partir dessas experiências dos Centros Educacionais, desde a base, desde a escola inicial”. Com efeito, a proposta do CECR era, sobretudo, articular atividades das escolas-classe com as da Escola Parque.

O participante E4 relatou que “[...] Salvador vivia o desafio da ação de jovens malfeitores, os ‘capitães da areia’, tão bem retratado no livro de Jorge Amado, que alerta para a condição social da população marginalizada de bairros pobres daquela cidade”. Acionado pelo governador Otávio Mangabeira com o objetivo de superar o desafio com uma proposta educacional para enfrentar o problema das crianças e jovens dos bairros pobres de Salvador e da Bahia, Anísio concebeu o projeto da Escola Parque, que se tornaria um marco em sua atuação como educador. O entrevistado assim disse:

Doutor Anísio concebe o projeto de um centro de educação integral, com um dia inteiro de atividades, que compreendia além do ensino das disciplinas do currículo primário, oficinas de iniciação ao trabalho, práticas de educação física, de artes plásticas, musicais e cênicas, alimentação que incluía o café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde, experiência social por meio de uma cooperativa escolar administrada pelos alunos e, no centro do *campus*, uma biblioteca dotada de enciclopédias, dicionários, obras de grandes autores brasileiros e estrangeiros. [...] Constituindo uma experiência modelo de educação reconhecida pela UNESCO como a mais qualificada da América Latina, com o nome de um eminente educador baiano: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou a Escola Parque da Bahia. Uma experiência de alto nível que atendia cerca de quatro mil crianças e adolescentes do bairro da Liberdade, um dos mais pobres da cidade. A meu ver, essa iniciativa de Anísio Teixeira está entre as mais significativas e marcantes de sua existência como educador.

O participante E5 relatou que, à época da criação do CECR, mesmo sendo as escolas-classes e a Escola Parque situadas em bairros pobres e violentos, houve adesão da comunidade ao projeto, com participação das atividades nesta última, ajudando no cuidado das escolas. Em suas palavras,

Eu me lembro, por exemplo, da escola no bairro Pero Vaz, que era um bairro de Salvador extremamente pobre, empobrecido, e o índice de violência era alto. A escola, a rigor, era um brinco do bairro, porque era muito bem cuidada! Eu nunca ouvi falar de nenhum outro lugar assim, a comunidade tinha honra de cuidar da escola...

A experiência desenvolvida na Escola Parque de inserir a comunidade em suas atividades internas foi uma inovação. A comunidade passou a se sentir responsável pela escola. Muitos pais frequentavam as oficinas de marcenaria, jardinagem, cerâmica etc. Aprendiam ofícios. As entrevistas realizadas e os textos lidos durante a pesquisa apontam que o bairro Liberdade e bairros de seu entorno eram, então, periféricos, pobres e com grau relevante de marginalidade. Não localizamos nas fontes de pesquisa elementos sobre os índices de criminalidade anteriores e posteriores à construção da Escola Parque. Dessa forma, não podemos mensurar o impacto de sua criação na diminuição dos índices de violência do bairro. Mas acreditamos que, como houve adesão da comunidade às atividades escolares, é provável que a escola tenha contribuído para dirimir o problema social da violência.

O informante E4 endossa a ideia de que assumir o INEP possibilitou a Anísio continuar a construção do centro educacional com repasses de recursos financeiros por meio de convênio da União com o estado. “A experiência da Escola Parque [...] é um momento-chave da atuação de Anísio lá na Bahia e depois como diretor do INEP. Ele como diretor do INEP deu o maior apoio à implantação da Escola Parque”. O E5 corrobora essa afirmação:

“[...] os professores do centro educacional eram de tempo integral, e como o estado não executava isso, o INEP contratou os professores no outro turno. Eles eram do estado em um turno e do INEP no outro turno”. Aliados ao que se lê em outras fontes consultadas, esses relatos orais dão uma medida da importância da presença de Anísio no INEP quanto a liberar recursos financeiros para efetivar atividades da Escola Parque. O E4, igualmente, reitera o fator custo da educação de qualidade, ou seja, frisa a consciência de Anísio de que “[...] uma educação boa e de qualidade, como a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, custava caro, era dispendiosa. Requeria um grande investimento na educação e faltava a coragem dos governos em assumir o compromisso fundamental com a educação”; e isso era um problema grande, pois, “[...] generalizar uma experiência como da Escola Parque, nenhum governo se dispôs a assumir, nem mesmo na Bahia houve continuidade”, como ele disse. Exigia “grandes investimentos” na “[...] formação de nível superior para os professores, sua atualização periódica”.

A professora Carmem Spínola Teixeira, irmã de Anísio, foi uma figura importante no desenvolvimento das atividades do CECR. Esteve à frente na direção da Escola Parque de 1950 a 1974.<sup>1027</sup> Ela personificava a presença de Anísio na efetivação do projeto. O informante E5 se referiu ao trabalho dela nestes termos:

Ela era professora lá em Caetité, e Anísio trouxe a dona Carmem, que assumiu integralmente a direção, não só da Escola Parque, mas do Centro Educacional. [...] Ela era uma coisa impressionante! Como Anísio, ela era baixinha, ela estava em tudo e via tudo [...] E ela foi a pessoa-chave em tudo isso! Para executar o projeto do centro educacional foi dona Carmem que impôs, e sempre em evidente e permanente contato com Anísio. [...] Era um elo absolutamente estreito do que ele concebia, e eu não sei até quando ela concebia com ele também, mas com certeza a execução era de dona Carmem!

Também o informante E6 destacou a figura de Carmem Teixeira nos trabalhos do centro educacional. Em seu reconhecimento da história da escola, ele reitera sua inconclusão e avalia a Escola Parque atual como distante do projeto inicial proposto por Anísio. Em suas palavras,

---

<sup>1027</sup> Cf. MENEZES, Cecília Maria de Alencar. *Itinerâncias de vida: formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação visibilizadas pelas lentes de gênero*. 2011. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

É um projeto não concluído. Mesmo quando continuou, continuou meio armengado, [ou seja], improvisado. Hoje a Escola Parque não existe, ela foi enquanto a irmã dele, esteve à frente da escola, a Carmem Teixeira. A Escola Parque cresce com ele no INEP, ele injetando todo um estímulo pelo INEP na Escola Parque. E era dirigida pela irmã dele! Carmem Spínola Teixeira era quem dirigia, ela era aquela educadora no sentido estrito do termo, não era mera educadora.

Como disse o participante E1, Anísio era um incentivador da arte: “Essa turma toda” — Mario Cravo, Carybé, Jenner Augusto, Carlos Bastos, Maria Célia Calmon, Juarez Paraíso, Ângela Roberta... “todos com 25 ou 30 anos de idade” — eram “[...] grandes nomes da arte baiana [...] e Anísio Teixeira mandou fazer os painéis na Escola Parque”. Para ilustrar seu gosto pelas artes, o entrevistado cita um episódio sobre Carybé:<sup>1028</sup>

Com Carybé, foi engraçadíssimo! Carybé chegou aqui com uma mão adiante, outra atrás, vindo da Argentina querendo um emprego, com uma carta de Rubens Braga do Rio de Janeiro. Anísio arrumou um emprego para ele na Secretaria da Educação, para ensinar os alunos a tocar berimbau, fazer pintura, tocar pandeiro... Quando Anísio viu que não dava certo, disse assim: “Você vai ficar com salário de professor, mas você vai pintar a Bahia!”. A imagem da Bahia de hoje são as pinturas de Carybé! Um gênio... A projeção enorme de Carybé no mundo todo vem desse tipo de iniciativa de Anísio, que era um visionário.

O interesse de Anísio pelas artes de maneira geral foi destacado pelo informante E3: Anísio “[...] gostava de painel de arte: de Mario Cravo, Carybé, Caimenbret, ele gostava de pôr artista trabalhando na escola para as crianças verem como eles trabalhavam. Ele contratava os artistas para fazer os painéis na escola, não eram tão famosos, eram jovens ainda”.

O informante E5 indica outra questão que vê, também, como inovadora no trabalho de Anísio na educação na Bahia: a atenção a alunos que apresentavam necessidades especiais nos centros educacionais dos anos 50; ou seja, quando a escolarização de tais pessoas ainda passava ao largo da pauta das questões educacionais importantes para os governos. Em suas palavras,

Se pensarmos nos centros educacionais, havia a perspectiva da ação [...] relacionada à educação especial, com a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, como chamaríamos hoje. Eu não me lembro como se chamavam essas salas especiais. Era uma espécie de uma unidadezinha, mas

---

<sup>1028</sup> Carybé é o nome artístico do argentino Hector Julio Páride Bernabó (1911–97). Foi pintor, desenhista, muralista, ceramista, ilustrador, pesquisador e historiador. Residiu no Brasil de 1949, quando chegou à Bahia, até sua morte em 1997.

naquela época não era aquela ideia de inclusão, como temos hoje, era uma unidade específica para atender os alunos com essas necessidades, até isso ele pensava. Os centros educacionais previram isso na década de 50. A educação para portadores de necessidades especiais, nos anos 50, quando ainda nem se falava nada sobre inclusão.

Conforme indicação do participante E5, localizamos na bibliografia consultada sobre a Escola Parque informações de que discentes com problemas de aprendizagem teriam acompanhamento pedagógico no contraturno para anular eventuais entraves.<sup>1029</sup> De fato, não encontramos informações detalhadas de uma proposta específica de educação para pessoas com deficiência; mas entendemos que essa preocupação expressa no projeto pedagógico da Escola Parque naquele contexto configura, sim, mais uma inovação no pensamento e na ação de Anísio em nome de uma educação popular.

#### 6.3.5 *Defesa da escola pública: um ideal de vida*

Como se tem delineado até aqui, desde a tramitação do projeto de lei da LDBEN<sup>1030</sup> impôs-se uma discussão densa entre defensores do ensino público e do ensino particular. O debate desencadeou uma campanha pró-escola pública da qual Anísio foi um eixo dinamizador. O que era de se esperar. Afinal, a defesa da gratuidade e de qualidade foi causa que atravessou sua história de vida pública, ora com uma roupagem, ora com outra. Tal ideal foi base de sua plataforma de atuação nos cargos da área do ensino público que ocupou por quase quarenta anos. Não por acaso, essa campanha de Anísio permeou a fala dos entrevistados, como a do E4, para quem Anísio “[...] defendia que os recursos públicos deveriam ser aplicados na escola pública; a escola privada poderia obter financiamentos dos bancos; mas o financiamento público, deveria ser para a escola pública”.<sup>1031</sup> Ele se referiu à dicotomia ensino público–ensino privado nestes termos:

Em defesa do ensino privado, a associação de educação católica, instituições evangélicas de ensino e outras leigas entraram no debate com a tese do primado da família nas definições de uma política educacional, com ênfase na liberdade de ensino. A discussão iniciada na Câmara com os depoimentos dos principais educadores na Comissão de Educação e Cultura se estendeu aos meios de comunicação de massa, com destaque para a televisão. [...] Após a longa tramitação, as lideranças da Câmara, em posições antagônicas,

---

<sup>1029</sup> Cf. CECR, 2011, p.48–70.

<sup>1030</sup> Cf. Documentos relativos à LDBEN, destacando-se: correspondência de Anísio Teixeira com educadores e políticos, versões iniciais do projeto, substitutivos e emendas, pareceres de entidades e associações civis, manifestos e estudos relacionados ao projeto de lei. Rio de Janeiro, São Paulo. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC-FGV, localização do documento: AT t 1952.02.19.

<sup>1031</sup> TEIXEIRA, 1957.

chegaram a uma composição pela qual a maioria dos recursos públicos financeiros deveriam ser destinados ao ensino público e os restantes ao ensino particular. Teria havido confluência nos demais artigos de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...].

Na esteira das discussões em torno da escola pública, Anísio publicou, em março de 1957, o livro *Educação não é privilégio*. Com chancela da editora José Olympio,<sup>1032</sup> difundiu-se rapidamente no Brasil e exterior. O livro resume duas conferências. A primeira conferência — “A educação não é privilégio” — foi pronunciada em 1953, na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas; a segunda — “A escola pública, universal e gratuita” — foi pronunciada em 1956, no I Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto (SP). O texto traduz quase todos os princípios que balizaram as lutas e os embates de seu autor em defesa da escola pública.

Com efeito, o informante E1 fez considerações acerca do conceito de educação como não privilégio e indica que a luta pela escola pública no Brasil avançou quanto a dissipar a crença de que escola é privilégio. Para ele, a escola é um bem comum a todos, é um direito.

Se você ler *Educação não é privilégio*,<sup>1033</sup> você vai perceber uma coisa genial que é o fato dele ter identificado na cultura brasileira essa marca do privilégio. Quer dizer, quando você pega seu filho e diz que vai colocá-lo em uma escola boa, você já coloca a educação como privilégio. Todas as escolas deveriam ser iguais. Nesta obra *Educação não é privilégio* ele faz uma crítica séria à questão cultural brasileira, de uma forma espetacular. É uma questão cultural do Brasil: o pai querer colocar o filho em uma escola boa; querer fazer da escola uma possibilidade de privilégio, um privilégio na sociedade. O pai já diz: “Eu quero para meu filho o que eu não consegui!”. E isso tem que acabar! [...] Porque a escola tem que ser boa independentemente de quem serve. Você tem de colocar seu filho de olho fechado na escola [...].

Da mesma forma, o participante E3 assinala a proposta de combate à ideia de educação como privilégio de poucos. Segundo ele, conforme o olhar de Anísio, “[...] a educação deveria ser para todos, para formar a nação. Não era privilégio. Escola para ele deveria ser para pobre, mas não colocar os pobres em um galpãozinho para estudar. Ele não queria a separação de ricos e pobres, negros e brancos, de religião e etc.”. Infere-se dessa fala a ideia das escolas instaladas em galpões precários, ou seja, algo contrário à proposta de Anísio, que abominava o improvisado pedagógico, espacial e funcional comum às escolas da época.

---

<sup>1032</sup> TEIXEIRA, 2007d.

<sup>1033</sup> TEIXEIRA, 2007d.

A fala dos entrevistados E1 e E6 se aproximam: a campanha em defesa da escola pública, as entrevistas e os debates na Câmara Federal no encaminhamento da LDBEN, tudo compôs os tempos “mais cruciais” da vida de Anísio. “Ele era favor do dinheiro público para a escola pública, não era contra a escola particular, mas o dinheiro público deveria ser gasto com escola pública”. Essa afirmação coincide com as palavras do E4 citadas antes. Nessa direção, a fala do E5 aponta o entendimento de Anísio: “[...] sempre entendeu que o Estado é responsável por prover e é livre a escola privada para quem quiser e puder pagar”.

Também o informante E6 reforça a ideia de que Anísio não tinha uma “relação contrária ao ensino particular”, afinal seus quatro filhos haviam feito parte de seus estudos em “colégios particulares (no tradicional colégio Andrews e colégio Metodista Bennett, uma escola privada e presbiteriana dos Estados Unidos, ambos no Rio de Janeiro)”. Também o relato do E3 aponta essa direção: “Anísio não era contra o pai querer colocar o filho na escola particular, o que não podia era o povo todo não ter escola de boa qualidade. Quer dizer, ele nunca foi assim: ‘Eu sou a favor da escola pública e não quero escola particular!’”.

De muita importância para Anísio foi a laicidade da escola pública. Como disse o participante E6, para ele, “[...] a escola pública deveria ser laica. Isso era forte, isso fazia com que ele brigasse com os padres”. O entrevistado acrescentou que “Alguns que conviveram com Anísio tinham essa leitura comum de que a escola laica não teria, necessariamente, nada de anticristão, podia ser até anticlerical, mas não era anticristão”. Convém registrar a informação do E4 de que, anos mais tarde, Anísio admitiria que experiências religiosas, desde que não fossem do Estado e não tivessem fins lucrativos, poderiam receber recursos públicos:

Parece, mais tarde, que Anísio Teixeira considerava que experiências comunitárias religiosas que mantinham escolas de renome, deveriam receber maior apoio. No final da vida, ele já estaria admitindo isso, me disse o Padre Vasconcelos que ele havia evoluído quanto às experiências comunitárias sem fins lucrativos, que não seriam da iniciativa do Estado.

Com efeito, a laicização do ensino público proposta por Anísio não significou, em nenhum momento, que a escola seria anticristã. Ao contrário, seria democrática, de modo que aceitaria a presença de religiões que não só o catolicismo em seu espaço.

### 6.3.6 *Educação e democracia: o nexó necessário*

Educação e democracia compõem um binômio que está no cerne de pensamento filosófico-educacional de Anísio. Não só esses assuntos são recorrentes em sua obra, a ponto de se superporem a outros temas, como também intelectuais e biógrafos são consensuais

quanto a afirmá-lo. Era sua consciência democrática que o impulsionava à consciência da sociedade plural e contraditória como a melhor expressão da criatividade e do exercício de seu trabalho. Segundo o informante E3, Anísio pretendia

[...] formar o homem comum, não eram os letrados, nada disso! Depois a pessoa poderia ir para universidade, mas lá era lugar de pesquisa. [...] Porque ele queria dar oportunidades desde cedo, para que todos chegassem a universidade com o mesmo ensinamento, com condições iguais. Como era nos Estados Unidos ou nos países da Europa.

Para o participante E5, a escola pública preconizada por Anísio baseava-se no princípio da acessibilidade a todos, âncora do manifesto de 1932. Esse entrevistado aponta que a escola na visão de Anísio era “[...] extensiva como obrigação do Estado e extensiva com oportunidade para todos, porque é aquela ideia que está expressa nos ‘pioneiros’, o que o país estava requerendo passava pela educação, e, enquanto não se avançava na educação, iria ser difícil a ideia do desenvolvimento”.

A educação, em especial o ensino público, foi um conceito caro para Anísio segundo o informante E6. Ele esclarece que, para Anísio, a educação constituía um processo dialético de observação e crítica: “[...] talvez para ele a educação fosse isso: observar e criticar. A crítica era um exercício fundamental, o estímulo à crítica, o estímulo de não se satisfazer com a percepção, esgotar a percepção. Quer dizer, é ter sempre a busca da crítica”. O entrevistado esclarece ainda que essa questão da observação e crítica estava presente na vida de Anísio: “Esse seria o princípio dessa abertura e uma abertura completa, não existe verdade absoluta, isso era a prática concreta e real dele, em relação a tudo e a todos, até ele mesmo”. Ele se lembrou de fragmentos de diálogo com Anísio em que chegava a questioná-lo, mas sem chegar a constrangê-lo.

E ele não tinha nenhum desconforto com isso: “Mas poxa! Ontem você estava indo por aqui...”, “Não, mas agora eu também vi que por aqui a gente encontra uma coisa parecida...”. Isso ele tinha muito claro e muito livre. Tinha um respeito que a gente chegava até se surpreender, por qualquer projeto que fosse apresentado a ele. Ele tinha uma abertura que... claro que ele podia chegar no final das contas, depois de toda uma avaliação e ter uma opinião, mas até chegar essa opinião ele era um livre pensador... como ele dizia: “Eu sou um livre pensador, eu sigo as ideias até onde elas me levem. Eu vou seguindo as ideias até onde elas me levem”.

Segundo o informante E3, Anísio era “[...] um homem que só pensava em democracia, um homem que não tinha nada a ver com o comunismo! A ideia dele era democratizar o país, formar a nação”.

O E6 reitera a importância do conceito de democracia na vida e obra de Anísio e se recorda de frases faladas por Anísio, conforme relatou:

A democracia é muito forte, agora pela necessidade mesmo de rasgar algumas coisas, pela revolução... não no sentido necessariamente armado, da desordem e do caos, mas sim, de zerar a coisa e começar tudo de novo. Fazer uma coisa completamente diferente, isso ele tinha. Por exemplo, com Nestor Duarte ele falava: “Ele é reformista, não é revolucionário”... Quer dizer, ele não chega até ali, coisas assim, ele tem uma âncora, e ele [Anísio] não tinha essa âncora.

Durante a entrevista, ao afirmar a preocupação de Anísio com uma educação que fosse democrática, o entrevistado se lembrou do educador Paulo Freire e fez a seguinte consideração:

O pessoal no Nordeste fica com uma disputa entre Paulo Freire e Anísio Teixeira: “Paulo Freire é maior, Anísio é maior...”. Eu digo que não se compara! Não são comparáveis! Porque são grandezas completamente distintas: um é um professor voltado a uma metodologia para o ensino primário e Anísio não! Anísio pensava a educação no sentido macro da coisa, no sentido amplo [democrático].

A fala do participante E5 se aproxima do que disseram E3 e E6: Anísio teve como princípio basilar a construção e o exercício da democracia. “Ele dizia que a democracia tem que ir até a escola. [...] ela se espalha na formação e vai até a escola, onde a prática da escola se dê democraticamente. Quer dizer, com a participação dos professores, essa seria a lógica da construção da democracia”.

Com efeito, segundo Anísio, uma nova política educacional impôs-se. “Não basta haver escolas para os mais capazes: é indispensável que haja escola para todos. Não basta haver escolas para todos: é indispensável que todos aprendam”. Nos cargos ocupados e nos projetos desenvolvidos, ele era coerente com o princípio que defendia: “[...] só existirá uma democracia no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. Mas não era qualquer escola pública! Não era uma escola pública para todos de “qualquer jeito”. Não era uma escola pública organizada em “galpãozinho” — diria o informante E3. Para Anísio,

Não era a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. [...] E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do País.<sup>1034</sup>

---

<sup>1034</sup> TEIXEIRA, 2007a, p. 222.

Construir essa proposta de escola pública e democrática que permitiria, a um número maior de pessoas, ter educação de qualidade representa, por si e pelo seu proponente, um exercício de democracia: o de considerar e veicular a voz a todos os atores do processo educacional. Perceber as diversidades e respeitá-las era fator de coesão e unidade em tal projeto. Coesão e unidade que parecem ter se perdido com o passar do tempo, ao menos na Escola Parque, que foi tida como uma materialização do projeto de ensino público de Anísio. As impressões do entrevistado citadas acima parecem endossar tal aparência. Um ponto de partida pode ter sido justamente a saída de Anísio da direção do INEP; afinal, dali, eram destinadas verbas para a Escola Parque, uma escola tida como de qualidade, logo, onerosa; também dali partiam diretrizes, afinal era um projeto especial de Anísio. Nesse sentido, sua exoneração pôs em xeque a importância de tal projeto.

#### 6.4 Ostracismo no fim da vida (ciclo 4)

Com efeito, a saída da CAPES e do INEP após o golpe de 1964 marca o ponto de partida do último ciclo da vida de Anísio que consideramos aqui segundo os relatos dos entrevistados. Vai de 1964 a 1971, ano de sua morte. Reportando-nos à metáfora das estações, ousamos considerar que esse é o ciclo do inverno na vida dele, pois sugere um tempo de quietude, introspecção, silêncio. As falas versam sobre o trabalho editorial de Anísio, sua candidatura a uma cadeira da Academia Brasileira de Letras, sua personalidade, sua ousadia em mudar de ideias, seu perfil descobridor de talentos e as circunstâncias de sua morte.

##### 6.4.1 *Ações profissionais derradeiras*

O informante E1 vê Anísio como um renovador da cultura em virtude não apenas do que escreveu e publicou, mas também do que traduziu, do incentivo à criação de bibliotecas e aos intercâmbios para formar professores. Ele se recordou de uma fala do editor Ênio Silveira sobre Anísio nesse sentido:

O Ênio Silveira disse-me uma coisa curiosa: “Anísio era uma espécie de espanador que tirava a poeira da cabeça das pessoas”. Ele falava da influência de Anísio sobre a renovação do Brasil em relação à cultura no sentido amplo. Anísio traduziu muitos livros. Livros importantes para a cultura brasileira. Esse é um dos pontos: essa capacidade de Anísio de criar um clima de avanço, um clima aberto, de discussão, que termina assim virando uma espécie de escola, em todas as áreas. Isso ele fez na pintura, fez na literatura, fez isso em todas as áreas. Ele é um dos nomes importantes na indústria editorial brasileira, isso é outro ponto!

Com sua exoneração após o golpe, como dito, Anísio foi para um novo autoexílio, outra vez para os Estados Unidos. Voltou em 1968 e foi trabalhar como editor e tradutor na Companhia Editora Nacional. Na década de 60, o proprietário da editora Nacional era Octalles Marcondes Ferreira (1901–1973),<sup>1035</sup> amigo de longa data de Anísio e Lobato. O informante E4 relatou sua participação em um projeto desenvolvido por Anísio e realizado nas dependências da editora:

Comecei a visitá-lo na editora Nacional, até que um dia ele me ligou convidando-me para ser assistente dele em um projeto de pesquisa sobre as universidades brasileiras. Uma encomenda do BID, o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Aceitei. Diariamente estava lá trabalhando com ele no projeto. Naquela ocasião, ele uma vez me contou que uma equipe do Chile, que dispunha apenas de duas universidades, tinha dezesseis pessoas trabalhando no projeto. No Brasil, Anísio Teixeira, com quarenta e três universidades contava apenas com a secretária e eu. Nós três para levantar toda a informação, preparar os relatórios e durante esse tempo a toda hora ele nos dava aula. Analisando, colocando as questões com pertinência.

Marcondes Ferreira acolheu Anísio após seu retorno ao Brasil em 1968, convidando-lhe para trabalhar. Para tanto, cedeu-lhe uma sala nas instalações da editora, para seus estudos e trabalhos de tradução, escrita de artigos e revisão de seus livros. Ele havia sido auxiliar e sócio de Lobato na editora Monteiro Lobato e Cia. Em 1925, antes da falência, convenceu Lobato a criar outra casa editorial, que passou a se chamar Companhia Editora Nacional. Lobato dirigia a filial do Rio de Janeiro, Marcondes Ferreira cuidava da filial de São Paulo. Convém lembrar que, em 1929, ante as especulações do mercado financeiro e a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, Lobato vendeu suas ações da editora para Marcondes Ferreira, mas permaneceu como autor, tradutor e consultor. Em 1932, o comprador adquiriu, também, a editora Civilização Brasileira, que havia sido fundada em 1929, por Getúlio M. Costa, Ribeiro Couto e Gustavo Barroso. A editora Nacional representava, desde os anos 30, um meio expressivo de divulgação de princípios filosóficos e educacionais de Anísio ao editar e publicar textos dele.

O participante E6 confirma que a atividade editorial foi o destino de Anísio “[...] depois do golpe de 1964, ele ficou trabalhando na Editora Nacional, no Largo da Glória, com o Marcondes Ferreira da Editora Nacional, que deu a ele uma sala para estudar, fazer

---

<sup>1035</sup> Cf. TOLEDO, M. R. A. A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional; reflexões sobre a organização do acervo histórico da Companhia Editora Nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — “A educação: escolas em perspectiva histórica”, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2004, v. 1.

traduções e pesquisas e ele ficou lá”. Com afirma o E1, Anísio permaneceu na editora até a data de sua morte. A família pensou que ele estivesse na sala quando já estava morto. Ele havia passado pelo escritório. “[...] acharam que ele estava lá [na sala], portanto é que eles demoraram para começar a procurar”.

Ainda que não estivesse ocioso, Anísio parecia se encontrar em um período de abandono em relação a anos anteriores de atividades profissionais e intelectuais. O informante E4 se referiu a essa época, dizendo que Anísio se encontrava triste e se sentia esquecido ao relatar que ele ficava “[...] contando episódios, porque ele precisava de diálogo. Estava em pleno ostracismo”. O entrevistado recordou que certo dia “Ele mesmo [Anísio] me disse: ‘Quase ninguém vem aqui me visitar, a não ser você e a Lúcia Marques Pinheiro. Ela tinha sido colaboradora dele, uma pessoa muito dedicada ao doutor Anísio’”.

FIGURA 16. Professora Lúcia Pinheiro, à esquerda, e Anísio na inauguração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, provavelmente em 1957



A ocasião reuniu outros nomes, a exemplo Darcy Ribeiro, Péricles Madureira de Pinho e Dermerval Trigueiro. Lúcia Marques Pinheiro foi, por longo período, coordenadora da divisão de aperfeiçoamento do magistério do INEP durante a gestão de Anísio. Ela organizou cursos oferecidos a professores, administradores escolares, orientadores e especialistas em educação. O objetivo era estimular o “espírito científico” no âmbito do magistério

FONTE: dados da pesquisa<sup>1036</sup>

<sup>1036</sup> Acervo da FGV. Localização: FGV/CPDOC/Arquivo Anísio Teixeira AT foto 035.

O informante E4 se referiu a uma das últimas iniciativas de Anísio antes de sua morte ao reforçar a preocupação dele com a formação docente para todos os níveis do ensino. Trata-se da criação do Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação (IESAE), na Fundação Getúlio Vargas (FGV). A iniciativa reforça a tese de que o Brasil tinha carência de professores qualificados, daí a necessidade de formação constante. Em suas palavras,

Sua última proposta, sempre nessa preocupação em formar quadros competentes e qualificados para a educação, foi a criação do IESAE, na Fundação Getúlio Vargas. [...] um centro de altos estudos superiores em educação que resultou, após a morte dele, na criação do mestrado em educação da Fundação Getúlio Vargas; o IESAE; formar profissionais de alto nível, era a maior preocupação dele com a educação.

Segundo Fávero, em 7 de janeiro de 1971, o presidente da Fundação Getúlio Vargas, Luiz Simões Lopes, designou os professores Luiz Alves de Mattos, Joaquim de Faria Góes, Anísio Spínola Teixeira e José de Faria Góes Sobrinho, sob a presidência do primeiro, para constituir uma comissão encarregada de estudar possibilidades e apresentar projeto de criação de um centro de estudos pós-graduados de educação. Fávero afirma que, “[...] embora o projeto de criação do Instituto de Estudos Avançados em Educação/FGV apareça como resultado do trabalho dessa Comissão é sabido que esse Instituto estruturou-se a partir das idéias do educador Anísio Teixeira”.<sup>1037</sup> Em texto de 1969, Anísio apresentou a estruturação do IESAE, fundamentada em um tripé: constituição de um centro de análise e prospecção da conjuntura educacional brasileira, consolidação de um curso de mestrado em educação e oferta de cursos intensivos de especialização sobre planejamento e administração de sistemas educacionais.<sup>1038</sup>

É importante destacar que, para Anísio,

[...] a necessidade do estudo de pós-graduação não decorre apenas do progresso do conhecimento humano, mas de suas aplicações diretamente na ocupação e na vida, criando situações que requerem estudo e pesquisa para se dirigir o processo de aprendizagem contínua, de educação permanente.<sup>1039</sup>

---

<sup>1037</sup> FÁVERO, M. L. A. A experiência do IESAE/FGV: das origens à extinção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais da...* Caxambu, 2001. CD-ROM.

<sup>1038</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Caráter experimental dos estudos avançados dos problemas brasileiros da educação*. Rio de Janeiro [1969], 10 p. mimeo.

<sup>1039</sup> TEIXEIRA, [1969], p. 6–7.

Em sua última atividade no campo educacional, Anísio permaneceu na comissão de criação e estruturação do IESAE — que constituiria depois um instituto de estudos avançados em educação — até 11 de março de 1971, data de sua morte.

Em 1970, preocupados com o afastamento e abandono político de Anísio, alguns amigos o incentivaram a concorrer a uma vaga na Academia Brasileira de Letras (ABL). O informante E4 se recorda de uma conversa com Anísio sobre a possibilidade de este ingressar na ABL:

Doutor Anísio me contou que o Afrânio Coutinho e o Hermes Lima insistiam muito para que ele entrasse para a Academia Brasileira de Letras, porque ele estava muito isolado, precisaria de um ambiente intelectual. E por isso se candidatou à Academia. Certo dia, me perguntou o que eu achava. Respondi: “Doutor Anísio, eu vejo o senhor mais na academia de ciências”. Ele comentou: “O Afrânio insistiu que eu precisava desse ambiente cultural, e eu acabei me candidatando”. Ele chegou a pedir o voto do ex-ministro da Guerra Tavares de Lira, que era da academia e tinha presidido a junta militar da ditadura. Tavares de Lira apoiou a candidatura dele; Anísio me mostrou a carta que tinha recebido de Lira se comprometendo a votar nele. [...] E Anísio estava em pleno ostracismo, não havia nenhum projeto importante em que ele tivesse uma atuação. Essa foi uma fase de ocaso político do doutor Anísio.

Com efeito, segundo Viana Filho, no início de 1971, amigos como Hermes Lima, Afrânio Peixoto e José Honório iniciaram um movimento em torno da candidatura de Anísio à vaga na Academia Brasileira de Letras deixada por Clementino Fraga. Aos amigos, Anísio diria: “Em toda a minha vida, que já é longa, jamais ambicionei, que dizer de pleitear, homenagens e títulos honoríficos. Só com muito constrangimento poderia fazê-lo agora. É o caso do ‘homem e a circunstância’ que me está envolvendo”.<sup>1040</sup>

Após relutar, sentindo-se indigno de pertencer à ABL e ante a insistência dos amigos, Anísio concordou com a candidatura. Em carta de 18 de janeiro de 1971, disse a Fernando de Azevedo que “Chegar a pertencer à companhia da ordem da Academia não chegou jamais a ser, não direi ambição, mas simples desejo. Antes me parecia delírio ou loucura”.<sup>1041</sup> A candidatura de Anísio era tida por todos como inevitável. Nas palavras de Azevedo, na carta-resposta de 27 de janeiro de 1971, “Candidato que é, e já inscrito, V. já pode considerar-se eleito. Ninguém, creio eu, lhe disputará a cadeira que lhe cabe, por todos os títulos”.<sup>1042</sup>

---

<sup>1040</sup> VIANA FILHO, 2008, p. 228.

<sup>1041</sup> TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro, 18 janeiro de 1971.

<sup>1042</sup> AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 27 de janeiro de 1971.

Contudo, a morte trágica pôs fim ao desejo. A eleição para a ABL se realizaria em 20 de maio de 1971. Anísio morreu em março.<sup>1043</sup>

#### 6.4.2 *Traços de uma personalidade: gosto pela discussão, disposição para mudar de ideia*

A conversa com pessoas que tiveram vínculos fortes com Anísio, seja pessoais ou profissionais, possibilitou conhecer características dele pouco retratadas na bibliografia consultada para a pesquisa. Nesse sentido, o informante E6 apontou traços interessantes da personalidade ao relatar que era “[...] extrovertido, conversador, ele receberia todos para conversar, mas ele não era um homem corporal, nada corporal, tinha o distanciamento jesuítico, mantinha isso”. Disse ainda que Anísio era um observador atento:

[...] no convívio, era tímido, mais recatado, mas ele não era nada formal. Mas na conversa ele se tornava íntimo, ele ficaria aqui, estaria aqui conversando naturalmente. Ele precisava da discussão... Ele estaria se desconstruindo para você. Isso ele fazia com todos! Até com o porteiro, ele estaria lá com um papo completo. Ele tinha essa tranquilidade, não era deslumbramento, mas ele tinha essas surpresas assim, mas não tinha nada de ingênuo, chegava até a ser malicioso. Quando ele queria, quando ele se permitia, ele era até malicioso! Não é essas coisas: ele não era ingênuo, ele sacava tudo! Ele era sagaz!

Para esse entrevistado, a literatura e as artes tinham importância especial na vida e formação de Anísio. Ele se recorda do gosto dele por autores russos e de seu encantamento pelos livros:

Nada era novidade para Anísio nesse sentido da conduta humana, do comportamento humano. Nada o surpreendia. Tanto é que essa literatura russa já o tinha bem formado, russa e francesa, tinha bem formado e tudo. Ele tinha umas fixações, um Montaigne da vida, um *La recherche du temps perdu*” [*Em busca do tempo perdido*, romance do francês Marcel Proust], esses livros e textos de Máximo Górkki e Dostoiévski... Anísio tinha uns encantamentos pelos russos, traduzidos pelos franceses, porque os franceses eram os oficiais na tradução russa da época. Aliás, porque o russo também falava, a corte russa falava francês, os czares falavam francês. [...] Tinha mais uns encantamentos. Tinha um encantamento pelos livros. Ele não conversava sem um livro debaixo do braço, mas o livro não passando por

---

<sup>1043</sup> Viana Filho escreveu que Paulo Carneiro havia manifestado a Anísio o desejo de ingressar na ABL. No fim de 1970, ele lançou seu nome para a cadeira que havia pertencido a Clementino da Rocha Fraga. Após os acadêmicos Hermes Lima e Afrânio Coutinho e José Honório iniciarem o movimento em prol da candidatura de Anísio, Carneiro concordou em retirar seu nome para que todos, unidos, trabalhassem para a eleição de Anísio. Com a morte de Anísio, Carneiro acabou tomando posse na ABL. Cf. VIANA FILHO, 2008, p. 228; cf. <<http://www.academia.org.br/academicos/clementino-fraga/biografia>; <http://www.academia.org.br/academicos/paulo-carneiro>>.

osmose, ele tinha acabado de ler e estava ali, trazendo as coisas do livro para a conversa, procurando situar aquilo...

A fala do informante E3 se aproxima do que disse o E6, pois realça que o prazer maior de Anísio estava na leitura: “Ele era um homem simples até demais. Ele não era só modesto, ele era quase que humilde. [...] trabalhava noite e dia e vivia com um livro na mão”. O E6 aponta outro traço marcante da personalidade de Anísio: sua serenidade perante tudo e todos: “Nada o chocava. Para ele, tudo era natural. [...] não tinha nenhuma crítica moral, nenhum julgamento, nenhum juízo de valor... nada disso. Pelo contrário! Isso era uma característica presente nele”. Suas lembranças de Anísio remontam à “simplicidade”, “generosidade”, “paciência”, “persistência” no trabalho diuturno e à vida com um “livro na mão”. Ele se recorda de passagens vividas com Anísio, de frases ditas por ele e esclarece que, para Anísio,

Não existe verdade absoluta em nada! E até no sentido espiritual e religioso, precisar ter essa resposta? Anísio dizia: “Não, precisamos aprender a conviver sem essa resposta absoluta”. Então Anísio era isso, ele tinha muitas dúvidas e lidava com as dúvidas sem angústias, não ficava na busca de procurar clarear, não era paralisado com o fato de ficar angustiado porque não respondeu, ele fazia aquilo como um todo “continuar” próprio dele.

O gosto pela aventura foi algo que o participante E6 apontou em Anísio: ele gostava de ouvir histórias, era um ouvinte atento, pois tinha verdadeiro fascínio pelo novo:

Ele tinha fascínio pelo novo, pelo desconhecido, pelo aventureiro! Um aventureiro para ele... ele tinha uma deferência total, ele diria: “Veja, o cara foi lá e escalou o Everest... venha cá, quero saber como foi”. Ele tinha um respeito enorme, uma deferência total! [...] ele não era homem de briga física, ele era de se irritar e na irritação ele era irônico! Era ferino na ironia e quando estava nervoso [...] Ele penteava o cabelo todo para trás, quando ele passava uma mão assim era sinal de que estava nervoso.

Para o informante E6, o que mais lhe chamava a atenção em Anísio era o senso apurado da liberdade de pensamento, da crítica e do detalhamento em toda e qualquer discussão, em todos os seus projetos desenvolvidos.

Para ele, essa coisa da crítica, do exercício da liberdade, nesse sentido do livre pensar mesmo: criticar, experimentar pensamentos... isso era ele: ele era um laboratório permanente que revisava as ideias dele com uma naturalidade completa, não cobrava fidelidade de ideia, não.... Ele não tinha menor pudor em deixar uma ideia, porque a ciência é isso, a verdade científica é isso: é verdade até segunda ordem, até os conhecimentos de hoje, porque amanhã não, amanhã pode não ter mais nada a ver com isso.

Segundo os entrevistados, Anísio não se constrangia em mudar de ideia. Admitia a mudança com naturalidade. Para ele, o movimento natural do mundo e da vida exigia sempre novos esquemas de referência. Sua percepção da realidade era reformulada a cada passo, a cada nova experiência. O participante E4 recorda e apresenta, de maneira inédita, uma passagem da vida de Anísio que exemplifica a disposição deste a enfrentar o novo, a coragem ante o desconhecido. (Entendemos que o caráter inédito da informação justifica o detalhamento e a extensão da citação.) Eis o que ele disse:

[...] sempre ao final da tarde, atravessávamos a rua do Catete para pegar o ônibus da Glória. E uma dessas vezes lembrei um episódio ocorrido no Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais, por volta de meados de 1961, no tempo de Jânio Quadros. Ele [Anísio] estava na cantina almoçando com Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, Abgar Renault, Jayme Abreu, aquela equipe do INEP e dos Centros Regionais de Pesquisa, discutindo os rumos da administração Jânio Quadros. Ele disse a certa altura: “Não tenho nenhum compromisso com o que estou dizendo agora!”. Eu estava lá, esperando meu almoço também; e, ao meu lado, um professor de sociologia ligado ao Partido Comunista disse para mim: “Um homem que faz uma afirmação dessas não merece a confiança de ninguém”. Mas, na época em que eu estava trabalhando com ele depois do INEP, quando atravessávamos juntos para pegar o ônibus no Catete, em 1967, recordei esse episódio para ele: “Doutor Anísio, não sei se o senhor se lembra desse episódio na cantina do Centro de Pesquisas Educacionais, no Botafogo, no almoço, que estava o Darcy Ribeiro, o Jayme Abreu, o Gilberto Freyre, o senhor fez este comentário: “Não tenho compromisso com o que estou dizendo agora”. Ou seja, não tenho compromisso com minhas ideias. E meu amigo sociólogo, comentou: “Uma pessoa que faz uma afirmação dessas, não merece a confiança de ninguém!”. Aí ele esclareceu: “Quando fiz aquela afirmação, eu a fiz baseado num esquema de referência. Se você me apresenta um esquema de referência melhor do que aquele em que eu me baseei, eu não teria dúvidas de abandonar o meu esquema de referência e adotar o seu!”.

Para o entrevistado, a resposta de Anísio mencionada nesse fragmento de relato “[...] trata-se de um enfoque dialético, de um pensamento, que não está preso no tempo, que é capaz de mudar, de se transformar, de se atualizar! Essa ideia de esquema de referência é fundamental na construção do pensamento, na formulação das ideias”. Com efeito, o enfoque dialético perante o trabalho e a vida era a maneira de Anísio não deixar dúvida de estar pronto para mudar ao encontrar ideia ou solução melhor do que a que estava posta. Para ele, somente não poderia mudar o objetivo maior, que era a educação do povo, que se traduziria no caminho para criar uma democracia contrária aos privilégios e que se baseava no mérito e no trabalho.

Também o participante E6 se recordou de uma característica pessoal de Anísio: a capacidade de provocar uma discussão no plano da exposição de ideias e das ideias. Disse ele:

Ele fazia o exercício da contradição e quando percebia que a coisa estava... como diria Nelson Rodrigues, “caminhando para unanimidade”, ele dizia: “Pare com isso! Nada de unânime, tem uma brecha aqui, vamos discutir isso, porque não tem nada fechado, tudo está em aberto!”. Ele vivia permanentemente mudando e era sempre insatisfeito, sempre achando que deveria ter feito mais! Não existia verdade, sendo ela relativa: “A verdade é verdade até agora, amanhã eu posso mudar completamente!”. Essa é a verdade científica: não tem verdade absoluta”.

O entrevistado afirma que a discussão expõe o que era Anísio: “[...] traduzindo seria mais ou menos assim: o gosto de contradizer era tão atraente para Anísio, que ele tomava até os seus parceiros, seus solidários como inimigos, mas inimigos que eu digo é no sentido da discussão”. Artur da Távola endossa essa fala ao dizer que Anísio “Adorava discutir. Jamais brigar. Na discussão ia a extremos que a desavisados poderiam parecer ofensa, tal a implacabilidade do raciocínio. Surpreso, contudo, ficava, — e atarantado — se a pessoa, esmagada por sua argumentação se sentisse diminuída ou agravada”. Távola ainda explica que ele “Não podia compreender alguém não separar debate e argumentação de reações pessoais. Morria de encabulamento. Detestava vencer, embora — em discussões — se empenhasse para tal”.<sup>1044</sup>

Ainda sobre a personalidade de Anísio, o participante E6 exemplificou uma situação hipotética em que ele exercitaria sua característica de discutir, questionar a realidade e buscar novas análises e novos projetos: “Anísio, sendo homenageado, mandaria todo mundo parar de bater palma, e, pelo contrário, ia mandar todo mundo se reunir aqui e agora e começar a discutir um novo projeto, uma nova coisa. Ele gostava de discutir, não é num sentido de agressão não, em um sentido de discutir a ideia!”. Anísio era “[...] um homem que às vezes parecia contraditório, o pessoal se irritava até: ‘Mas como?! Imagine que eu estive com Anísio hoje defendendo aquela tese dele; ele estava com a tese completamente diferente!’, disse o informante da pesquisa.

O entrevistado relatou ainda o senso de observação de Anísio: “[...] era capaz de dar atenção ao porteiro como ele dava a um grande intelectual. Ele tinha curiosidade de saber como a pessoa pensava”. Seu relato diz ainda que ele gostava de parar para conversar com as pessoas. Recorda-se de que, quando o apressavam, Anísio sempre respondia: “Calma, isso

---

<sup>1044</sup> TÁVOLA, Artur. Anísio Teixeira: Breve Retrato de Uma Grande Vida. In: ROCHA, 2002, p. 182.

aqui é interessantíssimo. Ele tem uma visão do mundo assim ou assado”. Acrescenta que ele “[...] sempre estava com uma atitude que ele mesmo confessava, era o mote dele: ‘uma atitude científica’, de observar”.

Anísio foi lembrado pelos entrevistados, também, pela capacidade de descobrir talentos, seja na literatura, na música, na pintura ou nas artes em geral. O E1 disse isto:

Foi Antônio Houaiss quem me chamou muita atenção sobre o significado cultural de Anísio! Eu achava que ele era a maior homem de cultura no Brasil, mas ele me disse que não: “O maior homem de cultura no Brasil é Anísio!”. Foi aí que ele me chamou atenção para a importância cultural de Anísio. Ele é cria de Anísio! Cria mesmo... Antônio Houaiss estudou na UDF, levado por Anísio, porque ele tinha um faro incrível para reconhecer talentos. Aqui tem muitos artistas que foram fazer curso na Europa... e para todo mundo foi Anísio, ele que conseguia bolsa. Ele tinha um olho clínico impressionante! E esses “caras”, ele atraía para trabalhar com ele, se precisasse de qualquer coisa, não importava a área, ele levava “os caras” para trabalhar de graça.

O E6 reforça essa fala. Ele se recorda de que Anísio tinha inclinação para perceber talentos e estabelecer cumplicidade com alunos que demonstrassem qualquer habilidade ou talento para as artes.

Anísio tinha uma coisa: se algum aluno demonstrasse um talento musical ou artístico, ele dizia aí: “Cesse tudo que a antiga musa canta” [estrofe I – 3 – 1 de *Os lusíadas*] e podia vir a avaliação que viesse desse menino que ele iria ser tratado como um diamante, seria tratado como uma pedra rara aqui: “Esse aí tem que ter toda a excepcionalidade das coisas”. Ele tinha isso com a musicalidade, o talento inato assim, essa coisa mais natural exteriorizada, ele tinha a maior deferência.

Segundo o participante E1, Anísio é tido como renovador das artes plásticas na Bahia, dada a importância que a arte assumiu em seus projetos, vide o trabalho de pintura dos painéis na Escola Parque.

Ele criou na Bahia, quando era secretário, ele patrocinou uma mostra de artes plásticas, ficou famosa na Bahia! Ele é tido como renovador das artes plásticas. Chamava “Primeiro salão baiano de artes plásticas”, em 1950. Isso foi feito aqui de uma forma genial! Porque a Bahia foi um dos últimos lugares da Semana de Arte Moderna penetrar. Na Bahia tinha os acadêmicos, os pintores acadêmicos, Precedente Silva e outros, turma muito bem formada tecnicamente, mas não tinha nenhum sentido, nenhum laço com a modernidade. O que Anísio fez? Anísio fez aqui um salão, colocando uma parte acadêmica e uma parte moderna, separados. E chamou os modernos... Anísio é responsável pela renovação da arte na Bahia.

Na concepção de Anísio, a educação era uma prática social atravessada pela ciência e pela arte ao mesmo tempo. Acreditamos que era pela filosofia e pela arte que ele relativizava o peso da ciência na educação. Cremos, ainda, que daí advinham sua inclinação a observar, seu gosto por discutir, sua disposição para inovar, sobretudo, seu encanto pela educação.

#### 6.4.3 *Morte de um porta-voz da educação brasileira*

Em 11 de março de 1971, Anísio foi dado como desaparecido; no dia 14, foi encontrado — morto. Estava num fosso de elevador de um prédio da avenida Rui Barbosa no Rio de Janeiro onde morava o filólogo Aurélio Buarque de Holanda. Considera-se o dia de seu desaparecimento como dia oficial de sua morte. Esse episódio se localiza fora do período proposto pela tese, porém foi citado por quase todos os entrevistados. Assim, entendemos que merece considerações, mesmo que breves.

Diz-se que sua morte ocorreu em circunstâncias consideradas obscuras. O laudo oficial indicou “morte acidental”. Familiares, amigos e estudiosos duvidam. Cogitam o uso de forças repressoras em nome do governo de Emílio Garrastazu Médici como agente da causa da morte. Para ilustrar o obscurantismo que permeia o episódio, citamos Florestan Fernandes:

O educador prevalecia em todas as suas ações e chega a ser inacreditável que as mãos da ditadura militar tenham se erguido contra esse homem ao qual nós todos devemos, e que ele tenha sofrido incompreensão, incerteza e amargura, em vez de receber honras, compensação e carinho.<sup>1045</sup>

A visão da morte de Anísio se apresenta diversamente, como se infere das observações diferentes feitas pelos informantes da pesquisa E6, E4, E2 e E1. O E4 ofereceu um relato precioso cujo fio de lembranças do episódio de morte remonta aos fatos da candidatura à cadeira na ABL:

Fiquei sabendo por Anísio da proposta de Afrânio Coutinho e Hermes Lira, de sua entrada para a Academia Brasileira de Letras. E Anísio teria que pedir os votos dos acadêmicos. Então ele marcou dia e hora com Aurélio Buarque de Holanda para o encontro no apartamento dele no Morro da Viúva, em Botafogo a fim de pedir seu voto. Pois é, então ele estava na Fundação Getúlio Vargas, que frequentava de vez em quando. E o professor Luiz Antônio Cunha me disse que foi deixá-lo na porta do elevador. Luiz Antônio Cunha trabalhava nessa época na Fundação Getúlio Vargas, sociólogo interessado na área de ensino industrial. Ele trabalhava com o Joaquim Faria, um educador baiano, também ligado ao ensino industrial, grande amigo de doutor Anísio. E certamente Joaquim deve ter pedido para Luiz Antônio

---

<sup>1045</sup> FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, 2002, p. 51.

deixar Anísio no elevador, no prédio da Fundação Getúlio Vargas. De lá, ele saiu e disse: “Não precisa me levar ao apartamento de Aurélio, fica bem perto da fundação” e acabou indo a pé até o prédio do Aurélio, que fica no Morro da Viúva, na curva do Botafogo com o Flamengo, um prédio antigo, parece que na semana anterior, o elevador do prédio tinha dado problema. Mas Anísio era muito distraído. Recordo que um dia, terminando o trabalho na rua Benjamin Constant, no Catete, nós íamos atravessar a rua para pegar o ônibus que o levava a Copacabana, onde ele morava. E eu estava lá com ele, para fazer a travessia no Catete, para pegar o ônibus Glória. Ele não olhava sinal, e peguei no braço dele e disse: “Doutor Anísio, o sinal! Tem que esperar o sinal verde”. Se não tivesse feito isso, ele já ia atravessar.

Nos anos 70, acidentes com elevador não eram raros, conforme relatou esse entrevistado (E4). Ao finalizar seu relato das lembranças sobre a morte, afirmou acreditar que Anísio morreu, de fato, em razão de um acidente lamentável.

Acredito [que foi acidente]. Tenho vários argumentos. Veja. Ele estava em pleno ostracismo, não se estava votando nada de muito importante na área de educação. A reforma universitária já havia sido votada, nenhuma lei importante de educação. A direita militar, ele estando tão à margem, não tinha maiores motivos para matar Anísio, embora estivéssemos nos tempos do Médici, o presidente da República, um ditador, facilmente poderia fazer uma alusão. O fato é que, ao chegar ao edifício onde Aurélio Buarque de Holanda residia, Anísio procura o elevador, que fora consertado, supondo-se que, ao abrir a porta, o elevador não está, e ele cai no poço do elevador. Isso foi uma quinta-feira. Lembro que no sábado da manhã seguinte eu peguei o *Jornal do Brasil* e estava escrito assim: “Desaparecido o educador Anísio Teixeira”. Quando cheguei em casa à noite, o *Jornal Nacional* informou: “Anísio Teixeira é encontrado morto no poço do elevador do edifício onde mora o filólogo — Aurélio Buarque de Holanda, a quem ele ia pedir o voto”. Então, será que o Exército saberia o itinerário de Anísio naquele dia? Retirar Anísio do poço do elevador, matá-lo e devolver o corpo ao mesmo lugar? As pessoas do prédio começaram a sentir um odor desagradável, depois do terceiro dia. Após dois dias e meio, as pessoas do prédio começaram a sentir um odor desagradável, foram até o elevador, e lá estava Anísio Teixeira com sua pasta preta e morto. Essa é a minha percepção de que foi acidente. A síndrome do terror é que leva a esse raciocínio. Mas a lógica me leva à conclusão que foi acidente. A irmã de Glauber Rocha também caiu no poço do elevador. Há vários acidentes como este. O próprio administrador do MEC na época teve o mesmo destino.

A fala do participante E2 faz coro com a do E4: considera que a morte de Anísio foi uma fatalidade, por conta do defeito na porta do elevador e, talvez, em virtude de distração.

Distraído, ele caiu no poço do elevador, não é? Não foi a única pessoa que eu conheci que aconteceu isso... Eu já vi outros casos que o sujeito caiu. Tinha um colega meu que morava edifício e um dia o pobre do homem que entregava o leite, carregava as coisas, ele entrou e foi andando para trás assim no elevador, abriu a porta e entrou; só que o elevador não estava lá, ele caiu lá embaixo e morreu. O Anísio entrou distraído. Teve um outro ali no

Senado... E foi no período da ditadura... Foi nesse período mesmo. Teve um outro que caiu, mas não morreu...

Essa característica pessoal de Anísio relatada por E2 e E4 foi confirmada por Artur da Távola, que afirmou a distração como traço marcante na conduta de Anísio. Disse ele: “Certa vez, trocou Adão Pereira Nunes por Thiago de Mello, conhecendo a ambos”. Em outra situação, “Ao descer do avião e ver movimento inusitado de ambulância na pista, Anísio resolveu informar-se. A queda no vácuo que feriu pessoas e provocou pânico havia sido em seu voo. Lendo, não se dera conta”.<sup>1046</sup>

Contrariando a visão de E2 e E4, os informantes E6 e E1 acreditam que há elementos não esclarecidos, o que os leva a acreditar que não se tratou de morte por acidente. Disse o E6:

[...] acho que não fechou o circuito ainda, está em aberto. Tem elementos ainda muito destacados de se suspeitar da morte natural, da morte por acidente. [...] Eu andei vendo algumas coisas que também me põe em dúvida, mas tem uma série de coincidências que realmente deixa dúvidas. Tem até precedentes, mas o clima da época, o contexto... [...] A época você só pode admitir porque a candidatura dele na Academia Brasileira de Letras era vista como uma coisa meio contestadora. [...] Lá em Brasília ele tinha sido destituído da reitoria da UDF. Então, em torno de Anísio tinha esse folclore da escola pública, da luta pela escola pública...

O E1 informou que, dentro da Comissão Nacional da Verdade,<sup>1047</sup> foi instituída a “Comissão Anísio Teixeira de memória e da verdade da Universidade de Brasília”<sup>1048</sup> com o objetivo de elucidar as circunstâncias e a morte de Anísio. Destacou-se o fato de o informante E1 se colocar de maneira enfática ao apontar indícios que o levam a questionar a hipótese de morte acidental. O entrevistado se referiu aos estudos da comissão que indicam que o corpo

<sup>1046</sup> TÁVOLA, 2002, p. 83.

<sup>1047</sup> Criada pela lei 12.528, de 18 de novembro de 2011 e instituída em 16 de maio de 2012, a Comissão Nacional da Verdade teve a finalidade de apurar violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Suas atividades foram encerradas em 10 de dezembro de 2014, com a entrega do relatório final. Cf. o sítio eletrônico do Centro de Referência Memórias Reveladas do Arquivo Nacional: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>>.

<sup>1048</sup> A comissão Anísio Teixeira foi criada em agosto de 2012, por meio da resolução da reitoria 85/2012. O grupo, formado por professores e ex-estudantes da universidade, foi instituído no contexto de criação de comissões estaduais e setoriais que se seguiu à instituição da comissão da verdade, estimulando o processo da justiça de transição. Entre agosto de 2012 e abril de 2015, a comissão Anísio Teixeira investigou violações de direitos humanos e liberdades individuais entre 1º de abril de 1964 e 5 de outubro de 1988, dia de promulgação da Constituição democrática brasileira. Durante mais de dois anos e meio, essa comissão colheu relatos de docentes e estudantes perseguidos, analisou documentação do Arquivo Nacional e outros acervos, além de realizar audiências públicas. Os casos emblemáticos analisados pela comissão incluem Anísio Teixeira, reitor da UnB afastado pelos militares e morto em 1971, em circunstâncias cuja elucidação policial tem sido questionada, e Honestino Monteiro Guimarães, Paulo de Tarso Celestino da Silva e Ieda Santos Delgado, desaparecidos. Cf. <<http://www.comissaoverdade.unb.br/>>.

apresentava muitos ferimentos e que seus óculos, pousados sobre uma viga do poço do elevador, permaneceram intactos.

A comissão da verdade se comprometeu que ia fazer a investigação, só que começou a investigar em 2014, fez coisas muito relevantes, mas terminou tudo em dezembro de 2014, sem concluir. [...] mas o que ela conseguiu fazer foi suficiente para descobrir que ele não morreu no acidente. [...] os peritos descobriram as fotos e descobriram o atestado do IML [instituto Médico Legal]. [...] Além disso, também tem uma coisa interessante, que foi um exame de grafologia que eles fizeram da entrada de Anísio Teixeira no livro do IML. [...] pegaram o livro do IML e descobriram que houve uma confusão na entrada de Anísio no IML [com informações acrescentadas depois]. [...] Só que lá tem informação dos traumas que ele sofreu, isso foi importante, porque os traumas foram tão violentos que não são compatíveis com os golpes colocados no laudo. O laudo do IML [...] diz que ele quebrou as costelas, todas as costelas de um lado. Você imagina o que é um cara ter uma fissura, uma fratura na cabeça, por esmagamento, três por quatro... É extenso... e ele morre em função disso, segundo o laudo. Quebra todas as costelas e os óculos são depositados intactos na viga, óculos de vidro. Minha hipótese é que ele recebeu [...] muita pancada para insinuar a queda, entendeu? Você vê que não há compatibilidade entre os traumas que ele sofreu e uma queda. Uma queda concentra energia em certo ponto. Como é que você quebra a cabeça e quebra todas as costelas? Então, a minha hipótese é que ele morreu de tortura. [...] Esse negócio do elevador pode ter até acontecido, eu não duvido! Mas a coincidência dos outros fatos... Isso que me intriga, entende?

Com a morte de Anísio, a educação brasileira perdia um porta-voz importante, e o ensino público perdia, provavelmente, seu defensor mais efetivo no século XX. Em carta escrita para Lobato durante o primeiro autoexílio no sertão baiano — ou seja, provavelmente datada de 1936 —, ele contou a novidade da chegada do primeiro filho e relatou: “[...] eu que sonhava sempre uma liberdade meio aventureira, meio romântica... As duas possíveis mãozinhas que vêm aí me enraízam definitivamente... Sou árvore, Lobato, sou árvore... As cousas passarão por mim, mas já não poderei ir ao encontro delas”.<sup>1049</sup> Com sua morte Anísio, deixava de ser árvore..., ou seja, como Clarice Nunes aponta, poética e simbolicamente, “Tornara-se rizoma, escapando de todos os rótulos que tentaram, em vão, capturá-lo: escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, conservador, pioneiro, visionário, romântico, iluminista, comunista, reacionário. Finalmente, atravessou seu último deserto. Mergulhou no Mistério!”.<sup>1050</sup>

---

<sup>1049</sup> TEIXEIRA, s. l. [1936].

<sup>1050</sup> NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, p. 34

Em meados da década de 80, foi fundado o Instituto Anísio Teixeira, na Bahia,<sup>1051</sup> com o objetivo de recuperar informações orais e escritas sobre esse personagem protagonista na história da educação no Brasil. Na década de 90, houve reedição de vários livros dele. Pareceu-nos que a proximidade do centenário de seu nascimento (ano 2000) aqueceu o INEP, a CAPES, universidades e escolas, que se articularam e envolveram educadores, intelectuais e alunos em um movimento de retomada das obras e dos projetos por meio de palestras, eventos e comemorações. Anísio foi lembrado e reocupou seu lugar, de direito, entre os grandes educadores do Brasil.

### 6.5 À guisa de síntese: desconfianças, dissensos e consensos

Falar com pessoas que conheceram e conviveram com Anísio Teixeira impôs outra dimensão para a pesquisa. À medida que as entrevistas com elas aconteceram e foram transcritas, a relevância da pesquisa assumia — para nós — proporções não presumidas e mais desafiadoras do que já eram naquele momento. Em meio aos entrevistados, quase todos na faixa etária superior a 75 anos (um tem mais 60 anos de idade e não conviveu diretamente com Anísio), o gosto em falar sobre Anísio saltou aos olhos (e ouvidos). Mostrou-se em conversas preliminares ou finais, ou seja, antes do início ou após o término da gravação das entrevistas. A satisfação em poder relatar suas experiências de vida com Anísio se mostrava com vivacidade, sobretudo a possibilidade de contribuir para um trabalho sobre Anísio. A fala solene de alguns deu o tom da importância. Inferimos, na expressão dos entrevistados, certo receio de que Anísio e seu trabalho caiam no esquecimento, certa apreensão quanto a possibilidade de gerações mais novas crescerem inconscientes do trabalho de Anísio e, exatamente por desconhecerem, achar que a luta pela escola pública é recente. Essa atmosfera de gosto em poder falar e de preocupação com o legado estabeleceu um tipo de acordo tácito: o de que a pesquisa apresentada nesta tese contribuiria, mesmo que minimamente, para que o intelectual Anísio Teixeira (sua história de vida, suas obras ou projetos) permaneça presente na cena educacional, para que seja conhecido, lido, relido, contestado, debatido, admirado, polemizado, enfrentado, mas nunca esquecido.

As entrevistas foram importantes à pesquisa porque possibilitaram não só confirmar a importância e a profundidade do alcance do trabalho de Anísio para a educação nacional, mas também conhecer aspectos pessoais de sua personalidade e sua intimidade incomuns em

---

<sup>1051</sup> O Instituto Anísio Teixeira, órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, planeja e coordena estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, informações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação. Mais informações sobre o IAT, cf. <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/>>.

textos e perfis biográficos. Ficou clara a presença marcante da tradição na formação intelectual de Anísio: os entrevistados sabiam discorrer sobre as origens aristocráticas dele e os feitos políticos de Deocleciano Teixeira no sertão baiano. Igualmente, lembraram de prontidão da atuação de Anísio na CAPES e no INEP, na criação da UnB e no CFE. Mas não da gestão educacional na Bahia ou da experiência na UNESCO. De certa forma, isso é justificável pela cronologia. No período posterior a 1950, quando Anísio participou mais ativamente do movimento educacional e teve mais visibilidade, a maioria dos entrevistados, nascida no começo da década de 40, ainda não era plenamente adulta e em condições de apreender a fundo o trabalho e a presença de Anísio.

Ficou o tom prevalente de admiração: pela inteligência, coerência e solidez das propostas e do trabalho de Anísio no campo da educação nacional; pela inovação, medida com a aposta na educação como projeto de construção coletiva ancorado nos princípios da democracia e da liberdade, no papel e dever social do Estado quanto a conduzir o ensino público, na qualificação de quadros docentes e técnicos para a educação e na importância da pesquisa. As entrevistas confirmam nosso entendimento de que Anísio tinha olhar acurado para a modernidade no que se refere a antecipar uma revolução social por meio do ensino público, gratuito, obrigatório e laico. Daí o peso de conceitos e categorias como liberdade e democracia e da experiência na aprendizagem; daí a importância da aproximação entre escola e comunidade no centro do pensamento educacional e dos projetos de Anísio.

Tendo em vista os fins deste estudo, uma fala do informante E4 expressa a síntese que resumiria Anísio de forma mais ou menos consensual entre os entrevistados: “Que pessoa ligada com a realidade que era ele!”. Essa fala ecoa nas palavras de Florestan Fernandes: “Ele foi um homem de seu tempo”; mas com um pensamento que vislumbrava o futuro ao buscar fazer uma revolução completa, e não uma “meia revolução”,<sup>1052</sup> valendo-se da educação. O tempo de Anísio foi um tempo de modernização do país, de um processo histórico em que ele foi protagonista no campo da educação, um inovador — diriam os entrevistados. Curiosamente, embora estes reconheçam em Anísio elementos e influências de um tempo de tradição aristocrático-familiar, de formação (escolar) católico-jesuítica, há quem afirme que esses universos conviveram pacificamente em seu pensamento, em suas ações, em sua conduta, em sua formação intelectual.

---

<sup>1052</sup> FERNANDES, 2002, p. 57.

## Considerações finais

*Tudo que fazemos pode sempre ser feito de forma diferente e muitas vezes melhor. A nossa existência é uma experiência aberta.*

— ANÍSIO TEIXEIRA

**E**ntre estudiosos diversos, é consensual a posição de Anísio Teixeira como intelectual que se manteve ao lado de quem, no Brasil, defendia a educação como direito de todos e a escola pública como dever do Estado. Também há consenso entre pesquisadores e autores que o estudam e que sobre ele escrevem quanto à erudição, perspicácia, sagacidade e competência técnica, dentre outros atributos que marcaram sua ação, sua personalidade e sua conduta. Esse retrato é ponto pacífico na historiografia da educação brasileira. Mostrou isso a leitura de autores da lavra de Araújo, Carvalho, Cury, Cunha, Fávero, Mendonça, Nunes, Xavier, Vidal e outros com quem dialogamos ao longo desta narrativa e que subsidiaram nossa compreensão do objeto estudado.

Em meio a consensos, o risco de incorrer em mais do mesmo era iminente — como imaginamos que o será a quem se dedica a estudar Anísio como educador, administrador educacional, pensador da educação, sobretudo como intelectual. Todavia, como diz Sirinelli, referindo-se ao estudo sobre intelectuais (da educação), se o conhecimento e a compreensão de suas “[...] trajetórias pedem naturalmente esclarecimento e balizamento [...]”, também pedem “interpretação”, desde que fuja das “generalizações apressadas” e “aproximações duvidosas”.<sup>1053</sup> Como a escrita da tese foi um entrecruzar de fios num movimento constante de ir e vir, a reflexão de Sirinelli fez muito sentido nos estágios finais de escrita, quando o turbilhão de pensamentos, ideias, questionamentos, associações, comparações, relações e correlações, inferências e referências etc. produzido pelo todo da pesquisa se assentou. Delineou-se a constatação interpretativa de que fomos a campo em busca de compreender uma faceta de Anísio Teixeira e voltamos com entendimento de outras facetas dele.

---

<sup>1053</sup> SIRINELLI, 2003, p. 247.

No horizonte da ida a campo, vislumbramos lidar com o Anísio agente e articulador central de ações para constituir um projeto nacional de educação pública. Os objetivos de pesquisa giraram em torno de suas propostas educacionais para compreender seus significados e os impactos de suas concepções na reflexão filosófica e pedagógico-teórica sobre a educação no Brasil. A pesquisa buscou identificar analiticamente as propostas tendo em vista o cenário político e social e as circunstâncias em que se efetivaram. A análise das fontes de pesquisa conjugada com a compreensão histórico-contextual permitiu inferir que os projetos educacionais desenvolvidos por Anísio em mais de quatro décadas convergiram para a luta pela democratização da educação como direito de todos, e não privilégio de poucos. Negar a educação como privilégio foi um desafio que Anísio impôs a si.<sup>1054</sup>

Anísio conseguiu imprimir sua marca na educação do país, ao menos no século XX. Muito dessa marca se refere a equalizar nacionalmente a apropriação do saber universal, valorizar a cultura regional como ponto nuclear do processo educacional (ir do local ao nacional) e de fundamentar sua aposta na importância da descentralização de tal processo. Para ele, boa parte do que se realizava no campo da educação era o que se discutia e decidia nos gabinetes do governo e do Ministério da Educação; mas eram propostas que não se adequavam à realidade do país, pois eram decididas em espaços e por gente alheios ao processo educacional de professores, alunos, diretores e família. Daí sua inviabilidade.

Três projetos associados com a ação de Anísio deram uma medida de sua visão de educação e democracia como pauta de políticas públicas: elevar o grau de importância do nível primário ao secundário e superior, redimensionar a educação popular — não apenas no aumento e na democratização da oferta de vagas, mas também na oferta de aprendizagem escolar efetiva concreta — e formar quadros superiores de magistério e profissionais técnicos para a educação nacional. Ele conseguiu intervir na realidade com programas de aperfeiçoamento e qualificação profissional mediante concessão de bolsas de estudo no país e no exterior. Os resultados se traduziriam em incentivo à pesquisa e ao aperfeiçoamento de métodos pedagógicos.

Conceber projetos para a educação do país pressupôs defendê-los em meio a um movimento em prol da educação dos anos 20 em diante; ou seja, exigir participar do debate, e tal participação supôs o embate. Em parte, com representantes de interesses político-partidários na educação; em parte, com interesses da Igreja Católica. Essa condição impôs um desafio à pesquisa: situar Anísio e sua formação intelectual nesse momento. Para isso, foi

---

<sup>1054</sup> Cf. TEIXEIRA, 2007d.

necessária uma leitura analítica do quadro histórico-educacional teórico e conceitual no período recortado para a pesquisa (1924–64). A compreensão abrangeu os contextos sociopolítico, econômico, cultural e religioso em relação à educação das primeiras décadas do século XX. Em tal compreensão, a tríade Anísio–Igreja–ensino público se destacou. Anísio se viu obrigado ao embate com membros de uma instituição que outrora acolheu seus primeiros desígnios de vida. Ele havia vislumbrado o sacerdócio como caminho de formação e atuação social. Caminho que ele preteriu em nome da educação; esta — sim — a religião que ele de fato seguiu, como afirmou um dos entrevistados.

As relações de poder entre Igreja e Estado se destacaram no contexto de ação de Anísio, em especial na crítica ao seu projeto de educação, advinda de membros do clero e de defensores da educação privada, dentre intelectuais e jornalistas de projeção à época. Ambos foram porta-vozes dos posicionamentos e das propostas católicas em relação aos projetos estatais para o ensino público. Os anos que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN de 1961, sobretudo os anos 1950, foram de debates e disputas políticas intensos entre defensores do ensino público, gratuito e laico e defensores do ensino privado, católico e, ainda por cima, subsidiado pelo governo federal. Os posicionamentos de intelectuais como Anísio e Darcy Ribeiro fermentaram as discussões com vigor, pois compunham um coro de vozes uníssono alcançado mediante uma interlocução intensa desde os anos 20. Daí sua solidez. Não por acaso, a historiografia indica uma rede de tramas político-partidárias complexas, num modelo de Estado de orientação nacional desenvolvimentista em torno desse debate.

Esse conhecimento histórico-contextual do Brasil das primeiras décadas do século XX relativamente aos projetos de Anísio pôs em relevo um argumento importante para desdobrar a pesquisa do ponto de vista do aprofundamento de temas: seu percurso formativo, os fundamentos filosóficos de suas ideias e as formas de que se valeu para difundir ideias, angariar apoio solidário e viabilizar suas propostas de criação de um sistema nacional de educação com ênfase no ensino público.

Na perspectiva histórica, a análise documental ajudou a reconstruir a trajetória de Anísio e a conhecer sua atuação em seus projetos profissionais diversos. Falas (entrevistas e discursos), correspondência (cartas e bilhetes), textos avulsos, livros e relatórios; documentos oficiais (atas, regulamentos), legislação (leis e decretos) e dados estatísticos, biografias e relatos de entrevistados: tudo ajudou a delinear o intelectual no início de seu itinerário formativo, ainda impregnado da atmosfera da Igreja e prescrições jesuíticas; os primeiros passos de sua ação. Dessa miríade de documentos, as cartas se projetaram como valiosas, pois

permitiram dimensionar e conhecer as redes de sociabilidade que Anísio construiu em torno da sustentação de suas convicções e seus interesses político-educacionais. Tais redes se sustentaram em afinidades intelectuais e políticas e na admiração mútua. Foram importantes não só para endossar os projetos de Anísio e seu trâmite no governo e em ministérios, por exemplo; mas também para concretizá-los ao se disporem a assumir responsabilidades profissionais como a indicação para ocupar cargos.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou conhecer as redes de sociabilidade (intelectuais e políticas) de Anísio, as quais operaram na validação e sustentação de seus projetos e suas relações com governos, intelectuais liberais e conservadores. Num aceno a Sirinelli — quando afirma que quem trabalha com a história dos intelectuais é ameaçado pelo que se poderia chamar de “síndrome de mineiro”<sup>1055</sup> —, em muitos momentos sentimo-nos como o minerador de ouro ante a extensão do filão, sobretudo da “[...] onda gigantesca das cartas e missivas [...]”, sempre com o essencial em mente: “a amplitude” e “a diversidade das fontes”.<sup>1056</sup> Ante o manancial de possibilidades, foi preciso priorizar; e as redes de sociabilidade intelectual de Anísio ganharam primazia na leitura da correspondência de Anísio com seus interlocutores no lapso temporal da pesquisa. Empreendemos um “mergulho” nas cartas numerosas que trocou com interlocutores variados: familiares, amigos, intelectuais, políticos, educadores etc. Esse movimento nos absorveu, intrigou e encantou, pois possibilitou um Anísio não visto em seus livros nem em suas biografias.

A escrita epistolar revela muito de Anísio, porque expõe suas redes de contatos, senão todas, ao menos parte; e tais redes expõem dimensões de sua atuação profissional e sua articulação política, legitimadas por seus interlocutores. Pode-se dizer que essa sustentação externa do pensamento e das propostas de Anísio contribuiu muito para sua permanência longa em posições elevadas na hierarquia profissional no governo federal às quais convergiam — e convergem — muitos interesses, dada a vinculação direta com a presidência da República e o Ministério da Educação (e Saúde).

---

<sup>1055</sup> A expressão “síndrome do mineiro” faz um aceno a: TOCQUEVILLE, Alexis de. *Oeuvres complètes*, t. VIII. Vol. 3, Lettre a Gustave de Beaumont, 28 décembre 1853. Correspondance d’Alexis de Tocqueville et de Gustave de Beaumont, Paris, Gallimard, 1967, p. 177. Texto organizado, anotado e prefaciado por André Jardim. Disse ele: “Eu era como o minerador de ouro sobre cuja cabeça a mina tivesse desabado: estava esmagado sob o peso de minhas notas e não sabia mais como sair dali com meu tesouro” — cf. SIRINELLI, 2003, p. 245.

<sup>1056</sup> SIRINELLI, 2003, p. 244–5.

Educação, política, filosofia e democracia eram assuntos recorrentes nas cartas.<sup>1057</sup> Muitas evidenciam o poder da aristocracia rural baiana nos ditames políticos, especialmente o prestígio de Deocleciano Teixeira em Caetité e no sertão baiano. Anísio recebia artigos e conferências para comentários.<sup>1058</sup> Enviava escritos para crítica de intelectuais e amigos.<sup>1059</sup> Fernando de Azevedo,<sup>1060</sup> Jayme Abreu,<sup>1061</sup> Lourenço Filho,<sup>1062</sup> Monteiro Lobato<sup>1063</sup> eram interlocutores frequentes para discussões e reflexões específicas sobre educação, política e democracia. A intensidade da troca e a densidade do conteúdo dão uma medida da cumplicidade intelectual entre eles, além de indicar que Anísio assimilou uma formação filosófica que lhe capacitava ver a educação em sua concepção científica. Para poucos, Anísio falava de si e de seus dilemas como homem de fé e ciência; de seus anseios e suas frustrações como pensador e homem prático.

A pesquisa com as cartas possibilitou estar em vários locais e participar de vários assuntos ao mesmo tempo. Levaram de Caetité a Londres, do Rio de Janeiro a Nova Iorque, da Universidade de Columbia à Escola Normal de Salvador, da família à política, do espanto ao riso, da tristeza à alegria, do desânimo à esperança, da pujança dos Estados Unidos às travessuras de Emília e às reinações de Narizinho de Lobato, das propostas de Getúlio Vargas

---

<sup>1057</sup> Documentos disponíveis no CPDOC-FGV, sendo: correspondência entre Anísio Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira tratando sobre a política baiana, assuntos familiares e pedidos de emprego. Caetité (BA), Rio de Janeiro. Classificação: AT c 1922.03.06 – Série c – Correspondência, data de produção: de 1922 a 1930, quantidade de documentos: 48 (199 folhas); Carta de Francisco Rocha a Deocleciano Pires Teixeira acerca dos critérios adotados pelo partido para a formação da chapa e a candidatura de Anísio Teixeira. (s.l.) – Classificação: AT c 1928.00.00/1; Correspondência entre Anísio Teixeira e José Maurício Teixeira, tratando de assuntos familiares e tecendo comentários a respeito de acontecimentos políticos do governo Jânio Quadros. Salvador, Rio de Janeiro. Classificação: AT c 1949.05.05.

<sup>1058</sup> É o caso da carta de Anísio a George S. Count, de 29 de agosto de 1963, onde Anísio agradece e comenta a conferência “Education and the Foundations of Human Freedom”, que George S. Counts, da Universidade de Illinois, havia lhe mandado. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – AT c 60.07.01.

<sup>1059</sup> Cf. carta de Anísio Teixeira a Doris E. Dewey, quando envia seu artigo intitulado “Brasil, Educação e Religião” para crítica e comentários. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – AT c 1961.01.27/2.

<sup>1060</sup> Correspondência entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, disponível no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP), arquivo Fernando de Azevedo, Cp. – Cx. 32A.

<sup>1061</sup> Correspondência entre Jayme Abreu e Anísio Teixeira, com destaque para os comentários de Jaime sobre a reformulação das diretrizes para o ensino primário e médio; textos sobre educação escritos por Jaime e enviados a Anísio para comentários e notícias sobre a situação política brasileira pós-64. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – AT c 1945.11.14.

<sup>1062</sup> Correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho, sobre inúmeros assuntos, destacando-se os trabalhos de autores americanos na área de educação, a reforma educacional, o ensino secundário e o ensino superior, o Instituto de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obtenção de recursos públicos para a educação, a autonomia administrativa do sistema escolar, o currículo para o curso de Pedagogia, a criação dos centros regionais de educação e etc. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – LF c 1929.10.24.

<sup>1063</sup> Correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato, sobre inúmeros assuntos, anteriormente assinalados em várias ocasiões nesta tese. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – ATc 28.06.22

ao petróleo brasileiro, de Londres a Serra do Navio, no Amapá, do INEP à Casa do Estudante em Paris, e assim aconteceu, em um ir e vir sem fim.

O percurso desenvolvido por orientação dos objetivos de pesquisa revelou elementos que possibilitaram formular a tese subjacente a este trabalho: a atuação de Anísio no processo histórico-educacional ocorreu em contexto sociopolítico conservador (anos 1924–64) com contornos e ares de modernidade. A “moderna tradição” difere da tradição e da modernidade. Anísio transitava nessa duplicidade: entre o conservador — a tradição familiar e escolar em que se formou e transitou — e o moderno — seu pensamento e sua vocação para a causa da educação. Não por acaso, ele se viu em situações dilemáticas, como quando teve de contrargumentar com detratores de extração católica, fosse intelectuais, fosse membros do clero. Seu plano de educação para país se projetou como inovação — como moderno — em um contexto tradicional. Mesmo que, à primeira vista, pareça contraditória, a “moderna tradição” de Anísio é nova e inovadora, pois não é de todo moderna nem de todo conservadora.

Consideramos que a sua formação intelectual não foi monolítica, mas constituída por várias correntes de pensamento. Afinal, nossas leituras indicam não existir purismo teórico-filosófico na formação dos intelectuais. Pressupomos que Anísio, “filósofo prático”, necessitasse buscar, com frequência, apoio teórico mais geral para embasar suas reflexões sobre os desafios da educação brasileira. Comentadores como Hermes Lima, Luis Viana e Clarice Nunes apontam nele uma formação teórica ampla e fundada no pensamento de figuras como William James, Russel, Wells, Spengler, Goethe, Dewey, Kilpatrick, Thorndike etc. Em que pese a não originalidade de seus princípios filosóficos para educação, os estudos que fez e a compreensão que construiu acerca da educação brasileira tendem a anular seus deméritos quanto à originalidade, pois suas propostas de ação eram originais, a ponto de atrair o interesse de estrangeiros.

De fato, estudos de Anísio são tributários do pensamento de Dewey, cujas formulações e cujos postulados são argumento necessário, ou seja, que se entremeia com as intenções de analisar seu pensamento. E não por acaso. Sua produção teórica é explicitamente filiada ao pragmatismo desse filósofo. Em *Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, de 1934, Anísio apresenta uma síntese de fundamentos da filosofia de Dewey, com destaque para a educação baseada na experiência. Assumindo o *corpus* intelectual do filósofo, sem preocupação com originalidade, expôs um pensamento educacional marcado por matrizes teóricas do pragmatismo reconstrutivista, por um pensamento aberto à reformulação, à revisão, um vir-a-ser constante. Não seria incorreto dizer que Anísio foi um intérprete de

Dewey. Fez um trabalho importante de organizar e sistematizar concepções e categorias que se encontram espalhadas em vários escritos dele.

O contato com escritos de Dewey alinhou Anísio numa frente de formação erudita marcada pelo aprofundamento de estudos sobre a revolução científica e a industrialização. Por isso, cabe ressaltar que a sua produção intelectual se encontrava sempre afinada com sua prática social efetiva, em especial nos projetos capitaneados por ele nos cargos públicos que ocupou nos anos 20–30 (Bahia e Distrito Federal); e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na Universidade de Brasília etc. A mediação entre pensamento teórico e filosófico de Anísio e o contexto no qual ele se inseriu ao longo da vida passou pela elaboração cotidiana de questões políticas e sociais do período 1924–64.

Dada a tese, a hipótese que se delineou foi a de contradição no pensamento de Anísio Teixeira — nominada aqui de “moderna tradição”. Nesse marco temporal, seu pensamento se materializou em um projeto educacional de feição inovadora para o Brasil daqueles anos, de instabilidade política no governo. Tal hipótese se sustentou em alguns elementos.

Um elemento é que Anísio defendeu a educação não só como direito de todos, mas também como ação de qualidade elevada para todos. Educação não pode ser privilégio de alguns. Esse é o ponto de partida intransferível para a organização do ensino público. Ele se deparou com uma ideia secular de educação como privilégio da elite, por isso devia combater quaisquer privilégios de acesso à educação. Estes seriam a tradução de desigualdades severas. Eis a defesa de Anísio: Estado como agente fortalecedor da escola como instituição social necessária, por isso demanda responsabilidade social e orçamentária. Ensino público, em especial a educação elementar, era base da democracia na visão de Anísio.

Outro elemento foi a linha filosófica pragmática assumida por Anísio se orienta para a alteração das bases da organização escolar ao presumir ao aluno a centralidade no processo escolar e, à sociedade, a responsabilidade de copartícipe do sucesso ou fracasso do processo educacional. Os escritos de Anísio acerca da educação e da escola, permeados por sua proposta filosófica de educação, baseada na experiência, fizeram-se centrais. Muitos se tornaram ações experimentais no campo educacional, viabilizadas por meio de projetos desenvolvidos no ensino público. Muitos discursos, artigos e documentos significativos da atuação de Anísio foram escritos no calor dos debates da LDBEN, em torno da defesa da escola pública. Compõem uma literatura importante sobre o despertar na sociedade de uma consciência social em nome de uma posição ativa na defesa da escola pública.

Enfim, o último elemento, que foi a centralidade dada à valorização e formação de professores. A proposta de Anísio retira o professor da situação passiva de coadjuvante e o põe na cena principal como profissional que deve abandonar o amadorismo e a improvisação mediante preparação devida para a dinâmica da educação. Longe de ser missionário, o professor foi visto por Anísio como profissional que se aproxima da ciência, formado em bases humanísticas teórico-metodológicas e científicas. Por isso, deveria ser valorizado e regamente remunerado.

Por fim, a própria atuação de Anísio assume contornos de uma “moderna tradição”, pois a modernidade e a tradição se entrecruzam de forma muito peculiar na dinâmica de seu trabalho. Ele fazia parte da elite intelectual e prestigiosa, em função de sua formação e da tradição aristocrática de sua família. Em seus programas para compor um sistema nacional de ensino público e de educação popular, por exemplo, ele idealizou um projeto grandioso voltado para a maioria da população; porém, suas relações intelectuais eram circunscritas a um grupo minoritário.

Entendemos que avanços e rupturas caracterizam a “moderna tradição” do pensamento de Anísio. Por um lado, ele conseguiu promover avanços na educação: a reforma do ensino público baiano e do Distrito Federal, o projeto de educação popular integral da Escola Parque, os projetos desenvolvidos na CAPES e o INEP. Por outro lado, do ponto de vista político, entendemos que avançou pouco. Teve atuação e articulação políticas constantes, assim como tentou introduzir a educação como política de um Estado democrático, exitosa em alguns aspectos. Mas ficou claro que Anísio não conseguiu romper com a estrutura política que regia a educação no período; estrutura da qual ele foi crítico, assim como parte.

Com a ausência de força política em torno de Anísio contrastou a perseguição política. Anísio foi perseguido, “convidado” contingencialmente a sair de cena. Contudo, não foi preso. Vemos nesse episódio uma ponta de contradição. Embora se considerasse “apolítico”,<sup>1064</sup> entendemos que ele gozava de prestígio político, senão entre políticos conservadores, ao menos entre os da “esquerda”; também do prestígio de parte da imprensa e de muitos intelectuais de São Paulo, do Rio de Janeiro e da Bahia, os quais, por sua vez, dispunham a Anísio o prestígio que ele não tinha em dadas instâncias, por razões circunstanciais. Pensemos nos vínculos e no trânsito que os “pioneiros” tinham relativamente ao jornal *Estado de S. Paulo*, e que Anísio não tinha, ao menos não diretamente. Com sua

---

<sup>1064</sup> Cf. TEIXEIRA, dez. 1935. Nesta carta Anísio formaliza pedido de demissão do cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal e afirma que “Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficiência contesto e sempre contestei”.

rede de sociabilidade com intelectuais, ele se ligava, por intermédio de seus pares, a outras redes de contatos políticos de vários partidos e várias linhas ideológicas, que asseguravam certo trânsito. Ele teve o que vemos como atuação pendular: ora ia do tradicionalismo de suas origens aristocráticas e sua formação intelectual ao pioneirismo dos projetos de educação popular; ora ia do conservadorismo das articulações e dos apadrinhamentos políticos às ações inovadoras.

Falar em “moderna tradição” como expressão de contradições no pensamento de Anísio de modo algum significa desprestigiar sua trajetória de intelectual da educação, desqualificar seu trabalho e comprometer sua posição como pensador de vulto na cultura brasileira no século XX. De fato, ele ousou ter a expectativa de transformações educacionais e sociais profundas em uma sociedade que mantinha princípios tradicionais que ele pretendia ultrapassar. Firmamos: ele propôs um modelo “novo” de educação para uma sociedade “tradicional”, “antiga”.

Todavia, resta clara esta compreensão: o que vemos como contradições parecem ser quase naturais na conduta intelectual e atitudinal de alguém cujo pensamento buscou se expandir cada vez mais partindo de circunstâncias de ruptura e embate. Continuidades e recuos, afirmações e negações, dentre dicotomias que apontam contradições, tudo parece ter sido útil para fazer avançarem suas discussões, suas ideias e suas propostas para o ensino público, laico, universal, sob responsabilidade fundamental do Estado e com participação da sociedade, sobretudo da família. Afirmar em Anísio uma “moderna tradição” é dizer que a pesquisa indicou pontos que aludem à convivência de forças opostas no pensamento e na ação dele. Havia conservadorismo e havia inovação (modernização). O intelectual gerado em uma família de tradição oligárquica e aristocrática — que, salvo engano, ele não questionou — tornou-se o intelectual à frente de seu tempo.

A incursão na formação do pensamento de Anísio — ou seja, o debate epistemológico — não foi objetivo inicial deste estudo; mas se impôs como necessário para conhecer as bases teórico-metodológicas de seu pensamento e, assim, compreender suas análises da educação e interpretações da sociedade brasileira. Dito de outro modo, impôs-se como objetivo. De tal incursão restou claro que o movimento de reconstrução nacional que cresceu a partir da República passou pela educação nos anos 20 como meio de formar novas elites e criar uma cultura nacional. A educação já era considerada por governos e intelectuais. Os estados, por meio da realização de inquéritos, diagnosticavam suas deficiências mais graves e iniciavam as reformas de seus setores educacionais, para se prepararem para a modernidade apregoada pela República.

Igualmente, ficou claro que a permanência longa de Anísio no governo federal<sup>1065</sup> (1951–64) foi tributária de seus méritos — conhecimento filosófico e técnico da educação — e da estrutura política que o apoiava, a ponto de mantê-lo ao mesmo tempo em dois cargos que, de tão notórios, deram-lhe mais visibilidade e possibilitaram demonstrar, aos setores políticos e educacionais, a necessidade, importância e razoabilidade de suas propostas. A estrutura política foi favorável porque abrigava conterrâneos de Anísio e amigos que não saíram do radar de suas redes de sociabilidades estabelecidas durante toda a sua vida pública. Com certa cobertura, ele pôde apresentar e divulgar a situação educacional do país naquele período, assim como suas propostas concernentes ao ensino público. Com habilidade, conseguiu congregiar oportunidades, projetos, ideias e pessoas que garantiram a implantação de projetos importantes no âmbito educacional. Mesmo sem filiação político-partidária, os projetos defendidos e pretendidos por ele não eram despolitizados ou neutros; antes, continham nuances político-filosóficas de seus idealizadores e executores.

A pesquisa consolidou nossa percepção de Anísio como intelectual polêmico, mas com habilidade para agir em momentos de divergência filosófica e política no aparelho do Estado, assim como para conciliar política partidária com demandas regionais em uma atuação gestora em prol do ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Para alguns, ele era o intelectual liberal e filósofo da educação; para outros era o gestor e técnico da educação e ainda, havia aqueles que o consideravam um intelectual de esquerda com ideias comunistas. Acreditamos que ele criticava questões cruciais da realidade educacional brasileira e sua obra consegue materializar ideais de educação para a democracia, princípio perseguido pela maioria dos intelectuais da educação do Brasil.

Vemos sua importância na realização, seja total ou parcial, dos projetos aos quais se dedicou; na coerência de seu pensamento educacional e articulação de suas propostas para criar um sistema nacional de educação; em sua consciência de que escola de qualidade custa dinheiro, ou seja, requer investimento em todos os planos, e não só em edificações e equipamentos escolares, de que escola de qualidade demanda preparação científica, incentivo à pesquisa e aprofundamento metodológico. “Não se pode fazer educação barata” — dizia ele.<sup>1066</sup> Igualmente, dizia que as escolas não devem ser vistas como mera “formalidade social”, pois seriam *lôcus* de uma aprendizagem verdadeira e efetiva. Lovisolato ampara nossas

---

<sup>1065</sup> No período de 1951 a 1964, durante a direção da CAPES, INEP, CBPE e CFE Anísio trabalhou com dezoito ministros que estiveram no comando da pasta da educação pública nacional. Desses dezoito ministros, treze foram titulares e cinco foram ministros interinos.

<sup>1066</sup> Cf. discurso de Anísio na inauguração da Escola Parque em 1950. Cf. TEIXEIRA, jan./mar. 1959, p. 78–84.

afirmações ao dizer que, pelo menos, “[...] desde Rui Barbosa, a inteligência brasileira vem refletindo sobre a educação e sobre suas questões legais. Sem dúvida, por sua sistemática preocupação com a temática da lei educacional, destaca-se e nessa tradição desafortunada, pois perseguidor pela irrealização, o pensamento coerente e combativo de Anísio Teixeira”.<sup>1067</sup> Mesmo a não finalização de seus projetos ou a descontinuidade de suas ideias são esclarecedores de como se processou a instituição do ensino público no Brasil no século XX. De tal modo, não é possível pensar na educação brasileira do século XX sem reconhecer a importância e a legitimidade das propostas de Anísio. Foram propostas polêmicas, combatidas politicamente, economicamente caras e até hoje, de certa maneira, desconhecidas pelos educadores.

O projeto educacional de Anísio conseguiu imprimir uma lógica segundo a qual o ensino público é a força propulsora do desenvolvimento. Baseia-se na ideia de que a modernização e industrialização do país dependiam do ensino público de qualidade, o que exigia corpo técnico qualificado em práticas científicas. A despeito de diretrizes e princípios regulatórios presentes na educação, ele fez convergirem aspirações educacionais, filosóficas e sociais de expressivo número de intelectuais e educadores do país, de diferentes vieses teórico-filosóficos, naquele momento histórico de constituição de um sistema de ensino público, onde havia um clamor por uma educação voltada ao desenvolvimento e à democracia.

Cabem aqui as palavras de Anna Waleska: Anísio convida a um olhar para o futuro através da educação; e se “aproximar do legado” dele exige uma atitude que relacione, com consciência, passado, presente e futuro: “programar o futuro” demanda “compreender o presente”, que é o “chão sagrado”, pois aí “[...] se encontram o passado e o futuro, onde o passado está vivo e nos entreabre o futuro”.<sup>1068</sup> No caso deste estudo, que materializa uma pesquisa histórica, a compreensão do passado recortado se justifica como medida para compreender mais do presente; ou seja, saber do passado da educação pode ajudar a entender a educação no presente, a entender as permanências e as mudanças.

De fato, a experiência de lidar minimamente com a educação no Brasil nos expõe a um estado de coisas que se abre a questionamentos do tipo: por que a escola pública está como está após tanto tempo. Mesmo com avanços na área social, iniciamos o novo século com os fantasmas de séculos anteriores. Perduram desafios postos nos anos 50. A oferta de escola

---

<sup>1067</sup> LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos: textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989, p. 2.

<sup>1068</sup> Cf. MENDONÇA, 1999, p. 24.

inclusiva e de qualidade a todos permanece lacunar. Não foram universalizados o acesso de crianças e jovens à escola nem programas que assegurem a permanência exitosa. Não houve valorização dos professores nem legitimação de suas lutas. Falta um projeto nacional de edificações escolares. Em muitas regiões aulas acontecem em ambientes adaptados, precários, inseguros, sem condições pedagógicas mínimas para o docente e o discente. Analfabetos totais ainda permeiam extratos sociais desfavorecidos economicamente. Além disso, ser alfabetizado não anulou taxas de analfabetismo funcional; e assim por diante.

Nas políticas públicas, a educação de modo geral e a formação docente e valorização da profissão em particular continuam relegadas a planos inferiores. O descaso dos governos com salários e oportunidades de qualificação prova isso. A estrutura escolar pública avançou pouco, pois a educação não se consolidou plenamente como prioridade para governos nem para a sociedade civil. Ainda é tratada, sobretudo em seus níveis elementares, como medida para fins alheios à formação escolar que Anísio desejou que ocorresse no Brasil. Para seu desgosto, caso estivesse vivo, o privilegio ainda marca a educação de qualidade no Brasil.

Desse modo, esperamos que este estudo seja útil de alguma forma para criar um movimento contrário ao processo de apagamento do pensamento de Anísio, seja entre educadores, grupos de pesquisa ou cursos de graduação e pós-graduação. Esse processo acontece desde anos mais recentes, em virtude do tipo de leitura que se fez do pensamento liberal em educação, que “[...] acabou por desqualificá-lo, em virtude da circularidade com que se atribuiu um caráter conservador ao pensamento pedagógico de raízes liberais”, diriam Mendonça e Brandão.<sup>1069</sup> Nesse diapasão, algumas pistas se impuseram como fios suscetíveis de desencadear mais pesquisas sobre Anísio e o significado de suas ações para a educação brasileira no século XX. Afinal, ele é lembrado pela denominação síntese: educador.

A busca da pesquisa não foi por constatações finais sobre seu objeto. O que procuramos foi ampliar as leituras e interpretações sobre um intelectual com tantas faces e fases como Anísio Teixeira. Subjacente a tal procura esteve — e está — a convicção de que seu legado se faz pertinente no presente, por isso se abre outras vias de exploração. Este estudo não foi feito com a pretensão de apresentar resultados em verdades absolutas. Sua construção não perdeu de vista uma premissa central: nossas análises e considerações são provisórias, estão abertas a revisões e contribuições, ao menos como tentativa de construir uma compreensão sistemática do passado.

---

<sup>1069</sup> MENDONÇA; BRANDÃO, 1997.

## Referências

- ABDALA-MENDES, Marta Ferreira. Reflexões históricas sobre a revista *Anhembi*: a relação entre política científica, ciência e cultura. *História da ciência e Ensino: construindo interfaces*, s. l., v. 12, p. 100–124, nov. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/22139>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ANÍSIO Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 4–68.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Darcy Ribeiro*. Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Perfil do acadêmico* [de Paulo Carneiro]. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/paulo-carneiro>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- AMÂNCIO, Márcia Helena. *As batalhas de Anísio Teixeira*: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação. 2017. 203 f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
- ALMEIDA, Stela Borges. *Escola Parque*: paradigma escolar — 1947/51. 1988. 156 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, Sérgio (Org.). *História das ciências sociais*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; IDESP, 1989, v. 1.
- ALVES, Fábio Cesar. *Vivência, reflexão e combate*: sobre *Memórias do Cárcere*. 2013. Tese (doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- ANDRADES, M. F. (Coord.). *Editora Vozes*: 100 anos de história. Petrópolis: Vozes, 2001
- ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, M. L. A e outros (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil* — da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 114–22.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Apresentação. In: CARVALHO, Carlos H. *República e imprensa*: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães. Uberlândia: ed. UFU, 2004.
- ARAÚJO, Marta Maria de. Uma ousada reforma educacional do Governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956–1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como Diretor do Inep. In: BRZEZINSKI, I.; ARAUJO, Marta Maria de (Org.). *Anísio Teixeira na direção do*

INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952–1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 251–87.

ARAUJO, José C. S.; GATTI JÚNIOR, Décio. O ensino baseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. In: ARAÚJO, Marta Maria; BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952–1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, v. 1, p. 113–41.

ARAUJO, José Carlos S. Concepções de universidade e de educação superior no inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo (1874–1974). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, p. 73–102, 2008. Disponível em:

<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/97/106>>. Acesso em: 1º jun. 2017.

ARAÚJO, C. A reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 19, p. 127–36, jan./abr. 2009.

ARGOLO, José Dirson. Entre o sonho e a realidade: o desafio da preservação do CECR. In: ROCHA, M. M. (Org.) *Conjunto Escola Parque*. Salvador, Cadernos do IPAC n. 8, 2014.

AZEVEDO, Fernando. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: AZEVEDO, Fernando (Org.); *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 60–92.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

AZEVEDO, Fernando. *Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo (1959)*. HISTEDBR [on-line], Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 205–220.

BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. (Ed.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1995.

BAHIA, Carmem de Britto. *Gestão escolar e educação integral: um estudo de experiência atual no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Salvador – Bahia – Brasil*. 2008. 224f. Tese (doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia.

BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). *A antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987, p. 159–92.

BASTOS, Zélia. Pioneirismo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *A Tarde*, Salvador, BA, 7 de julho de 1991.

BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: ed. UFP, 2002.

- BASTOS, Zélia. Anísio Teixeira e o projeto educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: ROCHA, M. M. (Org.) *Conjunto Escola Parque*. Salvador, Cadernos do IPAC n. 8, 2014, p. 74–83.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BEY, Essad. *A luta pelo petróleo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927–1930). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana G.; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920–1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2011.
- BITTENCOURT, Águeda Bernadete. Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. *Educ. Pesqui.* [online], v. 35, n. 1, p. 99–112, 2009.
- BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: ed. UNESP, 1997.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: ed. UnB, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.
- BOMENY, Helena. *Mais uma vez convocados*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>>. Acesso em 10 ago. 2017.
- BOMENY, Helena M. B. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos* — Os anos 20, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24–39, 1993.
- BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.
- BOMENY, H. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOMENY, Helena. *Reformas educacionais*. Verbete. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2017.
- BORGES NETO, Mário. *A centralidade da educação na obra do intelectual Florestan Fernandes (1954–1964)*. 2016. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Institucional*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRITTO, J. M. INEP: laboratório de idéias em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 475–86, maio/ago. 1993.

BRITTO, Jader de Medeiros. *Anísio Teixeira: arquiteto da educação brasileira*. Conferência [abertura das comemorações do centenário de Anísio Teixeira realizado]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2 de setembro de 1999.

BRITTO, Jader de Medeiros. *Anísio Teixeira: reflexões do entardecer*. Texto disponível no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. S. d. PROEDES-UFRJ. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.EST,00.5/08.

BRZEZINSKI, I.; ARAUJO, Marta Maria de (Org.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952–1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

BUYSE, Omer. *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. Paris: Dunot & Pinat, 1908.

BUYSE, Omer. *Métodos americanos de educação geral e técnica*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 203–28.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, nº 1, 1944. Disponível em: <<http://rbep.Inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/3/showToc>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CARDOSO, Ciro F.; BRIGNOLI, Héctor P. *Os métodos da história*. 6. ed. São Paulo: Graal, 1979.

CARDOSO, Silmara de Fátima; MORAES, Dislane Zerbinatti. *Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925–1927)*. Jundiaí: Paco, 2014.

CARNEIRO, Giane Araújo Pimentel. As práticas educativas familiares no processo de distinção geracional criança/adulto. (Caetité-BA, 1910–1930). 2011. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CARVALHO, Guido Ivan de. Prefácio. In: BOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Bahia, MEC – INEP, 1969, p. 5–8.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, p. 71–9, dec. 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/71080>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

CARVALHO, Marta M. C. de. Anísio Teixeira: Itinerários. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. Mesa-redonda “Política educacional”. Rio de Janeiro, RJ, 3 set. 1999, s. p. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/MartaCarvalho.htm>>. Acesso em: 22 maio 2017.

CARVALHO, Marta C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225–51.

CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato: vida e obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CASTIONI, Remi; ROCHA, João Augusto de Lima. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo — muito antes de Monteiro Lobato. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES — “História e atualidade do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*”, 9., 20 de junho de 2013, UNINOVE, SP.

CASTRO, Almir de. 1951-1964: a CAPES em tempos de Anísio Teixeira. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília, DF: CAPES, 2002, p. 30–41.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Algumas indagações sobre o silêncio em torno da 6ª conferência Nacional de Educação. *História da Educação. ASPHE/FaE/UPel*, Pelotas, n. 8, p. 193–209, set. 2000.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO/CECR. *Projeto político-pedagógico* (2011–2014). Salvador, BA, 2011, impresso.

CHURCHILL, Winston S. *Memórias da Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COELHO, Marília Martins. *O Conselho Federal de Educação e a função normativa no sistema escolar brasileiro*. 1983. 206 fl. Dissertação (mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COIMBRA, C. *Visão histórica e análise conceitual dos transportes no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério dos Transportes, 1974.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR/CAPES. *Documentos iniciais*. Publicação n. 1. Rio de Janeiro, DF, Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, março de 1952.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Boletim informativo*. Brasília, Imprensa Oficial, 1963.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Relatório anual de 1963*. Brasília, 1964.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Capex: origem, realizações, significações (1951– 1996)*. Brasília, 1998. (mimeo).

CORRÊA, Carlos Humberto P. História oral: considerações sobre suas razões e objetivos. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996a.

COULON, Alain. *A escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.

COUTINHO, Amélia. *José Joaquim Seabra*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-joaquim-seabra>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

COUTINHO, Afrânio. Pensando com a cabeça. In: ABREU et al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 106–17.

CUNHA, Luiz Antônio. *Associação Brasileira de Educação (ABE)*. Verbete. Disponível em <[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf)>. Acesso em: 20 maio 2017.

CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro: gráficas do *Diário de Notícias*, 1932.

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

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...” Cartas entre amigas. In: BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: ed. UFP, 2002, p. 181–204.

CURY, Carlos R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

CURY, Carlos R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACONELI, Maria Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da Silva. (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

CURY, Carlos R. J. Livro didático como assistência ao estudante. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 119–30, 2009.

CURY, Carlos R. J. *Alceu Amoroso Lima*. Recife: Massangana, 2010.

CURY, Carlos R. J. Octogésimo ano da “Reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao povo e ao governo”. In: LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: leituras sobre seus 80 anos*. Jundiaí: Paco, 2014.

DANTAS, Paulo. *Vozes do tempo de Lobato*. São Paulo: Traço, 1982.

DANTAS, Andréa Lopes. A urdidura da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão de Lourenço Filho (1938–1946). 2001. Tese (doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Danièle. Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX. In: BASTOS, Maria H. C.; CUNHA, Maria T. S.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: ed. UFP, 2002, p. 75–87.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DIAS, Ana Olga da Silva. *A organização da educação no território federal do Amapá: do “ideal” ao real, do liberal ao conservador (1943–1958)*, 2014. 226 f. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

DICIONÁRIO histórico biográfico brasileiro pós-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2001. Disponível em:

<[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando\\_de\\_azevedo](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo)>.

Acesso em: 18 jul. 2017.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Recenseamento do Brasil 1872–1920*. 1930.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 13, p. 151–60, jan./jun. 2000.

DÓRIA, Sampaio. *Questões de ensino*, 1921. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_antonio\\_de\\_sampaio\\_doria.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_antonio_de_sampaio_doria.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DREIFUSS, René A. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

ENSINO de religião nas escolas oficiais [editorial]. *Anhembi*, v. 26, n. 76, mar. 1957.

EVANGELISTA, Olinda. *Anísio Teixeira e a educação*: um roteiro possível de leitura (1930–1950), Revista Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 20, p. 87–125, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Edição e sociabilidades intelectuais*: a publicação das obras completas de Rui Barbosa (1930–1949). Belo Horizonte: Autêntica; ed. UFMG, 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Anísio, o administrador. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. MESA- REDONDA “GESTÃO DA EDUCAÇÃO”, RIO DE JANEIRO, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/favero.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e poder*. Análise crítica/fundamentos históricos (1930–45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, M. L. A. A experiência do IESAE/FGV: das origens à extinção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais da...* Caxambu, 2001. CD-ROM.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: ed. UFPR, n. 28, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7609/5423>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930*: historiografia e história. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: ed. USP, 2012.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: ed. USP, 2015.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento*: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Brasília: ed. Senado Federal, 2002, p. 195–206. Disponível em: <[http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/at\\_luta.html](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/at_luta.html)>.

FERREIRA, May Guimarães. *O Conselho Federal de Educação*: o coração da reforma. 1990. 334 fl. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos*: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: CAPES, 2002

FERREIRA, Márcia dos Santos. *Centros de pesquisa do INEP*: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. 2006. 256 fl. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FONSECA, Luis Anselmo da. A escravidão, o clero e o abolicionismo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1988 (edição fac-símile de 1887). Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/185575>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FONTES, Breno Augusto Souto Maior; STELZIG, Sabina. Sobre as trajetórias de sociabilidade: a ideia de relé social como mecanismo criador de novas redes sociais. *Política e Sociedade*, n. 5, p. 55–75, out. 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de. Anísio Teixeira foi o mais plural dos intelectuais que o Brasil teve no século XX. Entrevista. *e. educacional* [on-line], 2 ago. 2000. Disponível: <<http://www.educacional.com.br>>. 14 nov. 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Alceu Amoroso Lima*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lima-alceu-amoroso>>. Acesso em: 22 maio 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. CALMON, Francisco Marques de Góis — \*gov. BA 1924–1928. Verbete. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CALMON,%20Francisco%20Marques%20de%20G%C3%B3is.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Ernesto Simões Filho*. Verbete biográfico. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/Ernesto\\_Simoes\\_Filho](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/Ernesto_Simoes_Filho)>. Acesso em: 20 maio 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Estado de sítio*. Verbete temático. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-de-sitio>>. Acesso em: 27 set. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Gilberto de Melo Freire*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gilberto-de-melo-freire>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Gustavo Capanema Filho*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gustavo-capanema-filho>>. Acesso em: 22 maio 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Hermes Lima*. Verbete biográfico. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes\\_lima](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes_lima)>. Acesso em: 22 set. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea. Era Vargas: dos anos 20 a 1945. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/IBGE>>. Acesso em: 3 out. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Jânio da Silva Quadros*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/janio-da-silva-quadros>>. Acesso em: 28 maio 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *José Bento Monteiro Lobato*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-bento-monteiro-lobato>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *José Joaquim Seabra*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-joaquim-seabra>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Manuel Bergström Lourenço Filho*. Verbete biográfico. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel\\_lourenco\\_filho](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel_lourenco_filho)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Murilo Braga*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/guia/detalhesfundo.aspx?sigla=MB>>. Acesso em: mar. 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *O Estado de S. Paulo*. Verbete. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ESTADO%20DE%20S.%20PAULO,%20O.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Pedro Ernesto*. Verbete biográfico. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/pedro\\_ernesto](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/pedro_ernesto)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Revolta comunista de 1935*. Verbete temático. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolta-comunista-de-1935>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. *Histórico*. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=788&Itemid=461](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=788&Itemid=461)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009;

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAHAN, Richard. *Clientelismo e política no Brasil no século XIX*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1987.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores. A política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1996.

GOMES, A. C. *Essa gente do Rio... Modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1999.

GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Fernanda; GOUVEIA, Maria de Fátima. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

GONÇALVES, Suzana. Depoimento. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capas, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília, DF: CAPES, 2002, p. 44–55.

GOENDER, Jacó. Prefácio. In: FICO, Carlos. *Como eles agiam. Os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111–32, abr. 2006.

GOUVÊA, Fernando; LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo S. Bispo dos. Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no INEP/CBPE (1952–1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Mendonça; XAVIER, Libânia Nacif. *Por uma política de formação do magistério nacional: o*

INEP/MEC dos anos 1950/1960 (coleção INEP 70 anos). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HISTEDBR [on-line], Campinas, n. especial, p. 205–20, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf)>.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUAISS, Antônio. *Anísio Teixeira*. Disponível em: <[http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livro6/at\\_53.html](http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livro6/at_53.html)>. Acesso: 10 mar. 2017.

IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). A população residente (censo demográfico 1940–91): população de direito, constituída pelos moradores presentes e moradores ausentes (por período não superior a 12 meses) na data do censo. Disponível em <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD106&t=taxa-media-geometrica-crescimento-anual-populacao>> Acesso em: 13 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento — Série Nacional. Censo demográfico 1940, v. 1, p. 67–71.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Recenseamento Geral do Brasil. Série Nacional. Volume II. Censo demográfico: população e habitação. 1940.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento. *Censo demográfico*. Série Nacional. Volume I. Estatísticas, 1950. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anos 1956 a 1960; arquivo Anísio Teixeira, FGV/CPDOC, classificação: AT t 1952.06.04 (folhas nº 3.989 a 4.008).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anuário Estatístico do Brasil — anos 1952 a 1964. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censos demográficos — 1920, 1940, 1950, 1960. Censo demográfico 1940–2010. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Disponível em:

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>>.

Acesso em: 30 jul. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 1940–2010. Dados extraídos de *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no *Anuário Estatístico do Brasil 1994*. Vol. 54, 1994. Disponível em:

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD106&t=taxa-media-geometrica-crescimento-anual-populacao>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. *Documentos de política educacional no Ceará: império e República*. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/487843/Leis+de+Reforma+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Cear%C3%A1/67667e78-59e9-4f7d-9b2d-ce02819b5fea?version=1.1>>.

Acesso em: 30 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. Documentos INEP/setor contabilidade. FGV/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, classificação: AT t 1952.06.04. Demonstrativo de Despesas (fl. 3.989) e Planilhas de Receitas (fls. nº 3.990 a 4.008).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. Relatório Inep, 17 de setembro de 1953. Disponível no FGV/CPDOC, Classificação do documento: AT t 1952.06.04, folhas 4.028 a 4.030.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. Setor de contabilidade. Documentos disponíveis na FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira, classificação: AT t 1952.06.04, fl. 3.989 ref. demonstrativo de despesas, e fls. nº 3.990 a 4.008 ref. planilhas de receitas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Ampliação da rede escolar do país: construção de escolas primárias e normais. Ação supletiva do Governo Federal. Auxílios financeiros e técnicos do MEC*. Rio de Janeiro, DF, 17 de outubro de 1953. Localização do documento: CPDOC, AT t 1952.06.04, fl.4.028.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. Súmula das atividades INEP em 1963. Item: Construções Escolares, de 16 de dezembro de 1963, disponível no CPDOC/FGV. Localização do documento: AT t 1952.06.04 (folhas 3.281 a 3.283).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS/INEP. Súmula das Atividades INEP em 1963. Item construções escolares — 1963, de 16 de dezembro de 1963. Disponível no CPDOC/FGV. Localização do documento: AT t 1952.06.04 (folhas 3.254 a 3.283)

KOSHIANA, Alice. *Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor*. São Paulo: T. A. Queirós, 1982.

KORNIS, M. A. Estado de guerra. Rio de Janeiro: CPDOC, 2017. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-de-guerra>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moacyr; FREITAS, M. C. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). *História política da República*. Campinas: Papiros, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas: ed. Unicamp, 2013.

LEFEBVRE, G. *La naissance de l' historiographie moderne*. Paris: Flammarion, 1971.

LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Documentos institucionais do INEP no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2006 (CD-ROM).

LIMA, Hermes. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

LIMA, Alceu Amoroso. *Companheiros de viagem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

LIMA, Hermes. *Travessia: memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

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

LIMA, Sônia M. van Dijck; FIGUEIREDO JÚNIOR, Nestor. De Gilberto Freire para José Lins do Rêgo. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). *Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 241–50.

LIMA, Antônio Bosco de; CARVALHO, Carlos Henrique; PREVITALI, Fabiane Santana (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: leituras sobre seus 80 anos*. Jundiaí: Paco, 2014.

LOBATO, Monteiro. *Ferro: a solução do problema siderúrgico do Brasil pelo processo Smith*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. Disponível no CPDOC, localização do documento: 549.261:669.1(81)/L796f.

LOBATO, Monteiro. *O escândalo do petróleo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

LOBATO, Monteiro. *O poço do Visconde — uma aula de geologia para crianças*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

LOPES, Sonia de Castro. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932–5). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 14, p. 177–201, maio/ago. 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250–72, out./dez. 1965.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179–85, jan./abr. 2005.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos: textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Carneiro Leão e a questão da educação superior*. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/98>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência de Herbert Spencer no pensamento educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Cianorte. *Anais....* Cianorte: UEM, 2001, v. 1, p. 305–8.

MACHADO, Lourdes M. Evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: um recorte da obra de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., Fórum Português de Administração da Educação, Universidade do Minho e ANPAE, Braga, Portugal. 18–20 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/Carvalho.html>>. Acesso em: 10 maio 2017.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 175–94, jan./abr. 2015.

MAGALDI, A. M. B. M.; GONDRA, J. G. A paixão pela América. Apresentação. TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia. À margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007.

MALIN, Mauro. *Francisco Luis da Silva Campos*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>>. Acesso em: 13 ago, 2017.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932) — A reconstrução educacional no Brasil — ao povo e ao governo. *HISTEDBR* on-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MARIANNI, José. Análise de anteprojeto na Assembleia Legislativa do estado da Bahia [1947]. In: TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009, p. 157–73.

MARTINO Luiz Mauro. *Antônio de Sampaio Dória*. Verbete. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_antonio\\_de\\_sampaio\\_Doria.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_antonio_de_sampaio_Doria.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília: CAPES, 2002, p. 292–309.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In: BRZEZINSKI, I.; ARAUJO, Marta Maria de (Org.). *Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para reconstrução da nação brasileira (1952–1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 147–58.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

MELLO, João Manuel C. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska, BRANDÃO, Zaia (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A formação dos mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil. In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”. Mesa-redonda “Política Educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de

Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC/, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/AnaWaleska.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Pensamento e ação de Anísio Teixeira: a CAPES dos anos 50/60*. 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 21, p. 1–20, jun. 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*, s. l., v. 1, n. 1, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1479>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. *Itinerâncias de vida: formação de Carmen Teixeira e atividade profissional na educação visibilizadas pelas lentes de gênero*. 2011. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920–1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. O carteiro e o educador. Práticas políticas na escrita epistolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 10, jul./dez. 2005.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. A descoberta da América. In: NUNES, Clarice (Org.). *Aspectos americanos de educação & anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana G.; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920–1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC-SESu-CAPES]. Divisão técnica, seção de controle e avaliação. *Programa de bolsas no exterior*. Concessão de bolsas/série histórica de bolsas no exterior. Período 1951–86. Documentos do Acervo do CGD/CAPES

MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação da infância brasileira (1875–1983)*. Campinas: Autores Associados, 2001.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009;

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL/ONUBR. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: ed. USP, 2009.
- NEOTTI, F. C. Revista *Vozes*: uma jovem centenária revista de cultura. *Ciberteologia*, ano II, n. 14, p. 48–51, 2007.
- NUNES, Cassiano. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n. 19, ano 2, jun. 1986.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: o amigo das crianças. *Tema Livre*, Salvador, v. 3, n. 20, p. 4–5, jul. 1998.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: ed. USF, 2000a.
- NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900–1971). *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154–166, jan./abr. 2000.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5–18, jan./abr. 2001.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BÓGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44–57, set./dez. 2004.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- OLIVEIRA, Pâmela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)*. 130 fl. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) *L’Alphabétisation au service du développement*, Paris, julho de 1965.
- OSINSKI, Dulce R. B.; BRANDALISE, A. C. Imprensa periódica: “Malhadas e remalhadas” de Raul Gomes em favor da educação e da cultura (1910–1970). In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STREISKYSTRANG, Bernadete de Lourdes; OSINSKI, Dulce R. B. (Org.). *História intelectual e educação trajetórias* — impressos e eventos. Jundiaí: Paço, 2015, p. 187–212.
- PADULA, Raphael. *Transportes: fundamentos e propostas para o Brasil*. Brasília: Confea, 2008.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *HISTEDBR*, Campinas, n. 33, p. 78–95, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em: 14 out. 2017.

PAGNI, Pedro A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: ed. Unijuí, 2000.

PAULILO, A. L.. A reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922–1926). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves, ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920–1946)*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2011.

PEREIRA, Eva W; ROCHA, Lucia M. F. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — “Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação”, 6., Uberlândia, MG. *Anais...*, Uberlândia, 2011.

PEIXOTO, Afrânio e outros. Abaixo-assinado ao Prefeito Pedro Ernesto. Rio de Janeiro, RJ, 1º de dezembro de 1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo freire*. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHO, Péricles M. de. Anísio Teixeira, episódios de sua vida e de sua luta. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 167–90.

POPINIGIS, Fabiane. *Sampaio Dória*. Verbete biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/doria-sampaio-sp>>. Acesso em: 20 maio 2017

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro. José Olympio, 1953.

REBATE contra o diretor do INEP [editorial]. *Vozes*, Petrópolis, RJ, ano 51, maio 1957.

REBOUÇAS, D. Depoimento. In ROCHA, J. A. L. (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília, Senado Federal, 2002, p. 153–9.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014;

REIS FILHO, Daniel. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*, 2014, p. 11–29.

RÊGO, André Heráclio do. *Família e coronelismo no Brasil: uma história de poder*. São Paulo: A Girafa, 2008.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 252, out./dez. 1965.

RIBEIRO, Darcy. *Culturas e línguas indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas educacionais, 1957.

RIBEIRO, Darcy. O programa de pesquisas em Cidades-Laboratório. *Educação e Ciências Sociais*, Recife, v. 3, n. 9, dez. 1958.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Darcy. Mestre Anísio. In: RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. 2. ed. São Paulo: Fundação Darcy Ribeiro, 1990.

RIBEIRO, Darcy. *Dr. Anísio*. Carta: falas, reflexões, memórias. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dr.anisio.html>> Acesso em 20 maio 2017, p. 33–6.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

ROCHA, Marlos B. M. O público e o privado no ensino: para uma análise do período de 1930–1945. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 16, 1992.

ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento*: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Brasília: ed. Senado Federal, 2002, p. 195–206.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Nóbrega da Cunha: denúncia e anunciação. In: CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro: gráficas do *Diário de Notícias*, 1932, p. 11–25.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: O INEP na *visão de seus pesquisadores*. Brasília, 2008.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual* — as conferências Reith de 1983. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAMARAN, Charles (Org.). *L'institut*. Paris: Gallimard, 1961.

SAMPAIO, Consuelo Novais. *Vital Soares*. Verbete biográfico. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SOARES,%20Vital.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SANFELICE, José L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542–57, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 ago. 2017.

- SANTOS, Maria Cristina F. dos. *A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências*, s. d., s. p. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2017.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHAEFFER, Maria Lúcia G. P. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1988.
- SCHERER, Vicente. Memorial dos bispos gaúchos ao presidente da República sobre a Escola Pública Única. *Voices*. Petrópolis, v. 52, p. 362–4, maio 1958a.
- SCHERER, Vicente. Discurso do senhor arcebispo metropolitano por ocasião do seu 11º aniversário de sagração episcopal. *Veritas*, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano III, n. 1, mar. 1958b.
- SCHWARTZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil*. Volume 4 — Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo e Rio de Janeiro: Nacional/FINEP, 1979.
- SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. Volume 3 — República: da *belle époque* à era do adio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo 1964–1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998;
- SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e. A presença do educador na ABE. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr./jul. 2000, p. 12–17.
- SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930–1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 6, p. 29–57, jul/dez. 2003.
- SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e (Org.). *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE*. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. *Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX*. 131p. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá.

SILVA, Josie Agatha Parrilha; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão e a reforma do Rio de Janeiro: 1922–1926. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Josie e%20Agatha%20Parrilha%20da%20Silva.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Josie%20Agatha%20Parrilha%20da%20Silva.pdf)>.

SILVA, Maura Leal da. “*O território imaginado*”: Amapá, de território à autonomia política (1943–1988). 2017. 379 f. Tese (doutorado em História) — Universidade de Brasília.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo da sociologia pura ou formal. In: SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993, p. 165–81.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIMONINI, L. A. *Trama da escrita: os bastidores do Manifesto dos pioneiros da educação nova* na correspondência dos signatários para Anísio Teixeira. 2004. Monografia (graduação em História) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ; ed. FGV, 2003.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. *A educação preventiva: Fernando de Azevedo e o inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, 1926*. 1978. Dissertação (mestrado) — Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em  
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8965/000012670.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SUCUPIRA, Newton. Extrato da ata taquigráfica da Sessão Plenária do Conselho Federal de Educação, realizada em 6 jun. 1963. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 16, jul. 1963, p. 5–6.

TÁVOLA, Artur. Anísio Teixeira: Breve Retrato de Uma Grande Vida. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília, Senado Federal, 2002.

TEIXEIRA, Mirene. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo: Loyola, 1985, p. 146–7.

TEIXEIRA, José Antônio. Anísio Teixeira: 100 anos de pensamento vivo. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 5–11, abr./jul. 2000. Disponível em:

<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/joseantonioteixeira.htm>>.

TENORIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA HISTEDBR, 7., Campo Grande, MS, 2007. *Anais...* Campo Grande, 2007, p. 1–22.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: ed. Unicamp, 1998.

TOLEDO, Maria Rita A. A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional; reflexões sobre a organização do acervo histórico da Companhia Editora Nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — “A educação: escolas em perspectiva histórica”, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2004, v. 1.

TOLEDO, Maria Rita de A.; CARVALHO, Marta M. C. de. A tradução de John Dewey publicada na coleção biblioteca brasileira de educação. *Anais...* Cuiabá: SBHE, 1 2AD.

VALLADARES, Lícia do Prado (Org.). *A escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França*. Belo Horizonte: ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

VALENTE, Sílvio. *Obras completas*. II — Satíricas. Bahia: Artes Gráficas, 1959.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *O manifesto dos pioneiros da escola nova: 1932*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1989. 56p. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/omanifesto.html>>. Acesso em: 20 maio 2017.

VIANA FILHO, Luiz. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. 3. ed. São Paulo: ed. UNESP; Salvador: ed. UFBA, 2008.

VIANNA, A.; FRAIZ, P. (Org.). *Conversas entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: CPDOC; Fundação Cultural da Bahia, 1986.

VIDAL, Diana (Org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (1929–1971)*. São Paulo: IEB; CDAPH-IFAN; USF, 2000.

VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497–517.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, L. M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31–50, jan./jun. 2002.

VIDAL, Diana. 80 anos do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577–588, jul./set. 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927–1967). *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 65, p. 19–34, jul./set. 2017.

VOZES contra Anísio Teixeira [editorial]. *Anhembi*, v. 27, n. 80, jul. 1957.

XAVIER, Libânia N. *O Brasil como laboratório*: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira. FE/PROEDES — UFRJ. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS — “Um legado educacional em debate”, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, MG. *Anais...* Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002a. Disponível em: <[http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania\\_Manifesto.pdf](http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

XAVIER, Libânia N. *Para além do campo educacional*: um estudo sobre o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932). Bragança Paulista: ed. USF, 2002b.

XAVIER, Libânia N. Visões sobre a escola elementar brasileira na década de 1950. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 48–56, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio de 1950–1960. In: MENDONÇA, Ana Valeska. XAVIER, Libânia Nacif. *Por uma política de formação do magistério nacional*: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP, 2008, p. 126–43.

XAVIER, Libânia Nacif. Entrevista. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Estudiosos de Anísio Teixeira debatem importância do educador para o Brasil e o Inep*. Brasília, DF, 23 de maio de 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudiosos-de-anisio-teixeira-debatem-importancia-do-educador-para-o-brasil-e-o-inep/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudiosos-de-anisio-teixeira-debatem-importancia-do-educador-para-o-brasil-e-o-inep/21206)>. Acesso em: 27 ago. 2017.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WARDE, Mirian J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, jan./jun. 2003.

WARDE, M. J. “John Dewey through Anísio Teixeira: or Reenchantment of the World”. In: POPKEWITZ, T. (ed.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Chennia, Palgrave 2005, p. 214–29.

## Fontes de pesquisa

### ■ fontes documentais: Anísio Teixeira

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Caetité, BA, 25 de março de 1920. Localização do documento: Fundação Anísio Teixeira, *Catálogo de correspondência inédita de Anísio Teixeira*, Salvador, 1989.

TEIXEIRA, Anna Spínola. Carta a Anísio Teixeira, Caetité, BA, abril de 1921. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATc 19.04.10.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no Colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, BA, 2 de dezembro de 1924. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATpi 24.11.30, filme 3, fotograma 0445.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da “Escola Única”. *Revista do Ensino*. Salvador, v. 1, n. 3, 1924. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/proesc.htm>>. Acesso em: 30 out. 2017.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *O ensino no estado da Bahia, 1924–1928*. Salvador, Imprensa Oficial, 1928.

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, 1928b, não paginado.

TEIXEIRA, Anísio. Por que “Escola Nova”? *Boletim da Associação Bahiana de Educação*, Salvador, BA, n. 1, p. 2–30, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1931. 2p. Discurso publicado no *Boletim de Educação Pública*, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932, p. 75–6.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, RJ, v.2, n. 1/2, jan./jun. 1932, p.75–6. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso.html>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação progressiva* — uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

TEIXEIRA, Anísio S. [Fragmentos do discurso de Anísio Teixeira na inauguração da Universidade do Distrito Federal em 31 de julho de 1935]. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Pedro Ernesto Batista. Rio de Janeiro, dezembro de 1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. S. l. [1936]. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. Bahia, 6 de junho de 1945. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, AT c 1928.06.22.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. Discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia, Salvador, 1947. Discurso publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 11, n. 29, jul/ago. 1947, p. 89–104.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. A bordo do navio Queen Elizabeth, 29 de janeiro de 1947. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil /CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, AT c 1928.06.22.

TEIXEIRA, Anísio. Monteiro Lobato. *A Tarde*, Salvador, BA, 6 de julho de 1948. Localização do documento: FGV/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATpi Teixeira, A. 1948.07.06

TEIXEIRA, Anísio. Carta ao governador Otávio Mangabeira. Salvador, 13 de junho de 1948. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR, 00.1/04.

TEIXEIRA, Anísio. Projeto de lei de organização autônoma dos serviços educacionais do Estado da Bahia. Salvador, 1948. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.LEG, 8/6.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*. Salvador, 1949. 80 p. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>>. Acesso em: 30 maio 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 e 1950. Serviço de documentação do Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro. 1952. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES,AST.PUB.LI./FO.14/5.

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista. *Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 17 de dezembro de 1951. In: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL

SUPERIOR/CAPES. *Documentos iniciais*. Publicação n. 1. Rio de Janeiro, DF, Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, março de 1952.

SUPERIOR/CAPES. *Documentos iniciais*. Publicação n. 1. Rio de Janeiro, DF, Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, março de 1952. Disponível no Arquivo da CAPES.

TEIXEIRA, Anísio. [Notas ao ministro Ernesto Simões Filho sobre o programa da fase preliminar da CAPES]. [1951–2]. Disponíveis no CPDOC, localização do documento: AT pi Teixeira, A. 1951/1952.00.00.

TEIXEIRA, A. Carta a Fernando de Azevedo, 1952. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB–USP), arquivo Fernando de Azevedo, Cp. – Cx. 32,47.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.17, n. 46, 1952, p. 69–79.

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

TEIXEIRA, Anísio. Manuscrito em papel timbrado do Ministério da Educação e Cultura, 1953[?]. Disponível no Arquivo Anísio Teixeira, FGV/CPDOC, classificação: AT t 1952.06.04 (fls. 3.481 a 3487).

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Cândido Mota Filho, Rio de Janeiro [?], dezembro de 1954. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, Classificação: ATc1954.12.00.

TEIXEIRA, Anísio S. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3–27, jan./mar. 1955.

TEIXEIRA, Anísio. Sete mil unidades escolares construídas pelo INEP. Entrevista. *Correio do Povo*, Porto Alegre, RS, 3 de março de 1955. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/entrevista.htm>>. Acesso em: 10 ago.2017.

TEIXEIRA, Anísio. Descentralizar a educação, uma reforma que se impõe. Entrevista. *O Globo*. Rio de Janeiro, RJ, 7 de dezembro de 1956.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956, p. 3–27.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 1º de agosto de 1957. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, arquivo Fernando de Azevedo, Cp. – Cx. 32A, 77.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife. Discurso proferido na sessão inaugural do CRPE de Recife, 1957. *Boletim Mensal do CRPE*, v. 1, n. 1, nov. 1957, p. 5–10.

TEIXEIRA, Anísio. “Ciência e arte de educar”. Discurso proferido no encerramento do seminário de inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, 4 de fevereiro de 1957, fl.4.200. Arquivo Anísio Teixeira, FGV/CPDOC, Classificação: AT t 1952.06.04, fls.4183 a 4200.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 29 de março de 1958. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, arquivo Fernando de Azevedo, Cp. – Cx. 32A, 84.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Gustavo Corção. Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 1958. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 58.02.23.

TEIXEIRA, Anísio. Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo — entrevista. *O Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 27 de fevereiro de 1958.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Correio da Manhã*, RJ, 15 de abril de 1958, “1º caderno”, Disponível: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/p6a42.htm>>. Acesso em: 10 ago.2017.

TEIXEIRA, Anísio. Nenhuma hostilidade do INEP contra escolas particulares. Entrevista. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, RJ, 21 de abril de 1958. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/hostilidade.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Revolução social não se faz através de escola primária. Entrevista. *Folha da Manhã*, São Paulo, SP, 9 de maio 1958. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escola4.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Anísio Teixeira responde a Carlos Lacerda. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 10 de junho de 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/lacerda.html>>.

TEIXEIRA, Anísio. A nova LDB: um anacronismo educacional? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, out./dez. 1959, p. 27–33.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a San Tiago Dantas. Rio de Janeiro, 21 de julho de 1959. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, Localização do documento: AT c 32.04.22/3.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 78–84.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959, p. 78–84.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959, p. 78–84.

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

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290–8, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195–99, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio et al. Extrato da ata taquigráfica da 39ª sessão plenária do Conselho Federal de Educação, realizada em 4 jul. 1962. *Documenta*. Rio de Janeiro, RJ, n. 6, ago. 1962, p. 76–7.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Duração mínima do período escolar. Parecer n. 11. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 14/3/62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 2, abr. 1962, p. 81–2.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222–3, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. Discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, Rio de Janeiro, 1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962, p. 181–8.

TEIXEIRA, Anísio. Gilberto Freyre, mestre e criador da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 29–36, jul./set. 1963. Anísio nutria admiração e respeito pelo trabalho e pela obra de Freyre, conforme explícita.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Abgar Renault. Rio de Janeiro, 19 de maio de 1964. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 54.05.11/2.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Paulo Duarte Guimarães. Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1964. Localização do documento: arquivo privado, Paulo Duarte Guimarães. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/pauloduarte3.html>>. Acesso em:

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964, p. 1–2.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246–53, abr./jun. 1967.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.105, jan./mar. 1967, p. 55–67.

TEIXEIRA, Anísio. *Caráter experimental dos estudos avançados dos problemas brasileiros da educação*. Rio de Janeiro [1969], 10 p. mimeo.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro, 18 janeiro de 1971. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo. In: ONEIL, C. *Documentos de uma geração: cartas de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, v. 13, 1972. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/download/69788/72446>> Acesso em: 20 maio 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 151, set./dez. 1984, p. 685–96.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista a Odorico Tavares. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília: ed. Senado Federal, 2002, p. 195–206.

TEIXEIRA, Anísio S. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005a.

TEIXEIRA, Anísio S. *Ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005b.

TEIXEIRA, Anísio S. *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006a.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006b.

TEIXEIRA, Anísio. Um sistema escolar rural em Maryland. In: TEIXEIRA, Anísio S. *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2006a, p. 91–8.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007a, p. 114.

TEIXEIRA, Anísio S. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007b, p. 21–30.

TEIXEIRA, Anísio S. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007c.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007d.

TEIXEIRA, Anísio; ROCHA E SILVA, Maurício. *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. [Notas ao ministro Ernesto Simões Filho sobre o programa da fase preliminar da CAPES]. Disponíveis no CPDOC, localização do documento: AT pi Teixeira, A. 1951/1952.00.00.

## ■ fontes legais

BRASIL. *Decreto n. 3.356*, de 31 de maio de 1921. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acessos em: 30 jul. 2017.

BAHIA. *A lei 1.846*, de 14 de agosto de 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto 5.513*, de 4 de abril de 1935. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html> Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. *Decreto-lei 580*, 30 de julho de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. *Decreto 29.741*, de 11 de julho de 1951. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. *Decreto 38.460*, de 28 de dezembro de 1955. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-republicacao-49484-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. *Decreto 50.737*, de 7 de junho de 1961. “Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. *Lei 4.024/1961*, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. *Decreto 53.32*, de 26 de maio de 1964. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 dez. 2017.

BRASIL. *Decreto 74.299*, de 18 de julho de 1974. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

SÃO PAULO. *Lei n. 1.750*, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a instrução pública do estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SÃO PAULO. *Decreto n. 3.356*, de 31 de maio de 1921. <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3345-31.05.1921.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SUBSTITUTIVO da Câmara dos Deputados e de autoria de Carlos Lacerda ao projeto nº 2.222-B/57 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC-FGV, localização do documento: CMA 1959.01.15.

SUCUPIRA, Newton. Extrato da ata taquigráfica da Sessão Plenária do Conselho Federal de Educação, realizada em 6 jun. 1963. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 16, jul. 1963, p. 5–6.

### ■ fontes jornalísticas

A TARDE. Paris é um filho espiritual de Roma. Entrevista com Anísio Teixeira. Salvador, BA, 30 de novembro de 1925. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/entrevista.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

ABRANCHES, Carlos A. Dunshee. 51% de analfabetos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 15 de março de 1958. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATj61.

CORREIO DA MANHÃ. *Pediram demissão vários chefes de serviço da Secretaria de Educação da Prefeitura*. Rio de Janeiro, RJ, 3 de dezembro de 1935, ano XXXV, n. 12.590.

CORREIO DA MANHÃ. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, RJ, 7 de junho de 1957, ed. 19.692, “1º caderno” [coluna “Escritores e livros”].

CORREIO DA MANHÃ. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, RJ, 8 de junho de 1957, ed. 19.693, “1º caderno” [coluna “Letras estrangeiras”].

CORREIO DA MANHÃ. “Educação não é privilégio”. Rio de Janeiro, RJ, 7 de junho de 1957, ed. 19.692, “1º caderno” [coluna “Escritores e livros”].

CORREIO DA MANHÃ. “Educação não é privilégio”. Rio de Janeiro, RJ, 8 de junho de 1957, ed. 19.693, “1º caderno” [coluna “Letras estrangeiras”].

CORREIO DA MANHÃ. “Educação não é privilégio” de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, RJ, 9 de junho de 1957, ed. 19.694, “1º caderno”, p. 2.

CORREIO PAULISTANO. “Pela saúde, pela Pátria – A III Conferência Nacional de Educação desenvolve o seu programa”. São Paulo, SP, 12 de setembro de 1929. Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972\\_07&pagfis=37448&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=37448&url=http://memoria.bn.br/docreader#), e <http://memoria.bn.br/DocReader/cache/516740874064/I0037448-2Alt=002023Lar=001349LargOri=004655AltOri=006979.JPG>> Acesso em: 30 maio 2017.

COUTINHO, Afrânio. Escritor católico solidário com o Prof. Anísio Teixeira. Entrevista. *O Globo*, Rio de Janeiro, RJ, 18 de abril de 1958. Disponível em:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escritor.html>> Acesso em: 10 ago. 2017.

#### ■ fontes epistolares e afins

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio. 25 de janeiro de 1932. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV. Localização do documento: AT c 1931.12.27.

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 19 de março 1933

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, SP, 12 de março de 1932. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, SP, 14 de março de 1932. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 19 de março 1933. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 31.12.27.

AZEVEDO, Fernando. Carta a Anísio Teixeira. 26 de agosto de 1933. Disponível no PROEDES/FE/UFRJ – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR, 00.1/03.

AZEVEDO, Fernando de. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 27 de janeiro de 1971. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 31.12.27.

BASSO, Ivani. [Cartão para Anísio Teixeira]. Agradecendo a oportunidade de estudar nos Estados Unidos. Disponível no CPDOC, Classificação: AT c 1960.08.20, série: c, correspondência, data de produção: 20/08/1960. Quantidade de documentos: 1 (2 fl.).

BATISTA, Pedro Ernesto. Carta a Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1935. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

- CABRAL, Luiz Gonzaga. Carta a Anísio Teixeira, Salvador, BA, 20 de abril 1921.  
Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATc, 18 01 26.
- EBOLI, Terezinha. Carta a Anísio Teixeira. Salvador, BA, 26 de abril de 1964. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira. ATc64.04.26.
- GOMES, Raul. Carta a Anísio. 3 de maio de 1932. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, localização do documento: ATc 1932.05.03.
- GUIMARÃES, Paulo Duarte. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 7 de agosto de 1964. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC., arquivo Anísio Teixeira, AT c 53.03.08.
- HUXLEY, Julien. Carta a Anísio Teixeira. Nova Iorque, 12 de junho de 1946. Carta publicada em: UNESP; Salvador: ed. UFBa, 2008. VIANA FILHO, Luiz. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. 3. ed. São Paulo: ed.
- LENHARD, Rudolf. Carta de Rudolf Lenhard a Anísio Teixeira agradecendo-lhe a oportunidade de visita feita à escola-parque de Salvador. 1961. São Paulo. Localização do documento no CPDOC: AT c 1961.09.30/1.
- LIMA, Hermes. Carta a Anísio Teixeira. 23 de setembro de 1933. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.
- LIMA, Alceu Amoroso. Carta a Gustavo Capanema, Rio de Janeiro, 16 de junho de 1935.
- LIMA, Hermes. Cartas a Anísio Teixeira. 10 de janeiro de 1926 a 20 de outubro de 1969. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc, 1926.01.10.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Nova Iorque, 12 de abril de 1930. Localização do documento: FGV/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira/ATc 28.06.22. 3.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 1936[?]. Localização do documento: FGV/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 1928.06.22.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 7 de julho de 1937.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 20 de maio de 1945. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc28.06.22.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Buenos Aires, 12 de agosto de 1946. Localização do documento: FGV/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Buenos Aires, 1º de janeiro de 1947. Localização do documento: FGV/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 1928.06.22.
- LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira. Buenos Aires, 13 de fevereiro de 1947. Fundação Getúlio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Localização do documento FGV/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 28.06.22.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Carta a Anísio Teixeira. São Paulo, 1º de novembro de 1929. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 29.11.01.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Carta a Anísio Teixeira. Estados Unidos, 1935. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Carta a Anísio Teixeira. 28 de junho de 1959. Disponível no PROEDES/FE/UFRJ – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.COR, 00.1/08.

SILVA, Augusto da. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 23 de julho de 1957. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc1957.07.23.

MELLO, Thiago de. Carta a Anísio Teixeira. Santiago, Chile, 8 de maio de 1964. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, Arquivo Anísio Teixeira, ATc 64.05.08. Mello presta solidariedade a Anísio ante as perseguições pós-golpe civil-militar.

PIRES, Homero. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 26 de novembro de 1936. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

RIBEIRO, Darcy. Carta a Anísio Teixeira, 11 de novembro de 1964. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, arquivo Anísio Teixeira, ATc 62.04.24/3. Avalia os resultados políticos do golpe de 1964. Confessa gratidão e admiração por Anísio.

RIBEIRO, Darcy. Carta a Hermes Lima, s. l., s. d. Publicada em RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 228–229.

SILVA, Augusto da. Carta a Anísio Teixeira. Bahia, 23 de julho de 1957. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 57.07.23.

TEIXEIRA, Carmem. Carta [à sobrinha Ana Cristina Teixeira Monteiro de Barros sobre o processo de asilamento político de Paulo Alberto Monteiro de Barros e a destituição de Anísio Teixeira da direção do INEP]. Salvador, 1964. CPDOC – Localização do documento: AT t 1952.06.04. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual>>.

#### ■ fontes orais

E1. Salvador (BA), 12 de julho de 2017. Arquivo de áudio: mp4 (91 minutos). Entrevista concedida a mim no Instituto Anísio Teixeira.

E2. Rio de Janeiro (RJ), 6 de abril de 2017. Arquivo de áudio: mp4 (78 minutos). Entrevista concedida a mim na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

E3. Rio de Janeiro (RJ), 5 de abril de 2017. Arquivo de áudio: mp4 (135 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

E4. Rio de Janeiro (RJ), 7 de abril de 2017, 27 junho de 2018. Arquivo de áudio: mp4 (131 minutos). Entrevista concedida a mim na residência.

E5. Salvador, BA, 11 de julho de 2017. Arquivo de mp4 (176 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

E6. Salvador, BA, 11 de julho de 2017. Arquivo de mp4 (56 minutos). Entrevista concedida a mim na residência do entrevistado.

## Leitura sugerida

### ■ sobre sociabilidade

BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. (Ed.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BARNES, J. A. Redes sociais e processo político. In: FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). *A antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987, p. 159–92.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Edição e sociabilidades intelectuais: a publicação das obras completas de Rui Barbosa (1930–1949)*. Belo Horizonte: Autêntica; ed. UFMG, 2017.

GOMES, A. C. *Essa gente do Rio...* Modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1999.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo da sociologia pura ou formal. In: SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993, p. 165–81.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ; ed. FGV, 2003.

### ■ sobre o Centro Brasileiro de Pesquisa em Educação

FÁVERO, M. L. A. A experiência do IESAE/FGV: das origens à extinção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais da...* Caxambu, 2001. CD-ROM.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Brasília: ed. Senado Federal, 2002, p. 195–206. Disponível em: <[http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/at\\_luta.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/at_luta.html)>.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *Centros de pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. 256 fl. Tese (dourado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MARIANNI, José. Análise de anteprojeto na Assembleia Legislativa do estado da Bahia [1947]. In: TEIXEIRA, Anísio S. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2009, p. 157–73.

MENDONÇA, Ana Waleska, BRANDÃO, Zaia (Org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

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

NUNES, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900–1971). *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154–166, jan./abr. 2000.

XAVIER, Libânia N. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

#### ■ fonte de informação sobre as comissões

Sobre a Comissão Nacional de Política Agrária, criada em 1951, cf.

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comissao-nacional-de-politica-agraria-cnpa>>.

Sobre a Comissão Nacional de Bem-Estar, instituída pelo decreto 30.020 de 29 de setembro de 1951, cf. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30020-29-setembro-1951-339422-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Sobre a Comissão de Material Automobilístico, criada em 1951, cf.

<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/ElеVoltou/ComissaoDI>>.

Sobre a Comissão de Carvão Nacional, cf.

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-do-carvao-nacional>>

Sobre Instituto Nacional de Imigração e Colonização, criado em 1954, cf.:

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-imigracao-e-colonizacao-inic>>.

Sobre a Carteira de Colonização do Banco do Brasil, criada em 1954, cf.

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/hist%C3%B3rico-do-seguro-rural-no-brasil>>.

Sobre o Banco Nacional de Crédito Cooperativo, criado em 1951, cf.

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/14860/13760>

Sobre a Companhia Nacional de Seguros Agrícolas, criada em 1954, cf.

<<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/hist%C3%B3rico-do-seguro-rural-no-brasil>>

Sobre o Conselho Nacional de Administração de Empréstimos Rurais, criado em 1954, cf.

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=458291>>

Sobre a PETROBRAS, criada em 1953, cf.

<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/ElеVoltou/Petrobras>>.

Sobre o Banco do Nordeste, criado em 1952, cf.

<<https://www.bnb.gov.br/web/guest/historico>>.

Sobre o Banco de Crédito do Amazonas, criado em 1950, cf.

<<http://www.bancoamazonia.com.br/index.php/institucional-obanco-historia>>.

# Anexo 1

## PRODUÇÃO INTELECTUAL DE ANÍSIO TEIXEIRA 1924–1971

### 1924

TEIXEIRA, Anísio S. A propósito da "Escola Única". *Revista do Ensino*, Salvador, v. 1, n.3, 1924.

\_\_\_\_\_. Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no Colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 2 dez. 1924.

### 1925

\_\_\_\_\_. *Anotações de viagem à Europa*. Lisboa: [s.n.], 1925. 54 p.

\_\_\_\_\_. Festa da árvore. *Boletim de Agricultura*, n. 10-12, p. 37-46, 1925.

\_\_\_\_\_. Paris é um filho espiritual de Roma. *A Tarde*, Salvador, 20 nov. 1925.

\_\_\_\_\_. *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925. 36 p.

### 1926

\_\_\_\_\_. O alto sertão da Bahia. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, Salvador, n. 52, p. 295-309, 1926.

### 1927

\_\_\_\_\_. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American: FGV, 1927. 50 p.

\_\_\_\_\_. *A escola na Bahia*. Salvador: Nova Gráfica, 1927. 463 p.

### 1928

\_\_\_\_\_. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tipografia de S. Francisco, 1928. 166 p. il.

\_\_\_\_\_. Discurso do encerramento de curso de férias. *A Tarde*, Salvador, 1 fev. 1928.

\_\_\_\_\_. *O ensino no Estado da Bahia*, 1924/9. Salvador: Imprensa Oficial, 1928.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo diretor geral da Instrução*. Salvador, 1928. 123 p.

### 1929

\_\_\_\_\_. *Cultura e trabalho*. Rio de Janeiro, 1929. 10 p.

### 1930

\_\_\_\_\_. Por que "Escola Nova"? *Escola Nova*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-26, 1930.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*, Salvador, n. 1, p. 2-30, 1930.

\_\_\_\_\_. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2-3, p. 86-95, 1930.

\_\_\_\_\_. Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional baiano. *Revista de Educação*, Salvador, v. 11, n. 3, nov. 1930.

**1931**

\_\_\_\_\_. *Discurso de posse do Diretor Geral de instrução pública*. Rio de Janeiro, 15 out.1931. 2 p.

**1932**

\_\_\_\_\_. Bases para uma organização econômico-financeira da instrução pública. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 90-94, jan./jun. 1932.

\_\_\_\_\_. As diretrizes da escola nova. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n.1-2, p. 1-24, jan./jun. 1932.

\_\_\_\_\_. Discurso de posse do Diretor Geral de instrução. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 75-76, jan./jun. 1932.

\_\_\_\_\_. Educação e Sociedade. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3-4,p. 237-253, jul./dez. 1932.

\_\_\_\_\_. *Lei do fundo escolar* (Dec. nº 3.757 de 3/1/1932, organiza o Fundo Escolar do Distrito Federal e regula a sua aplicação e administração). Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. 11 p.

\_\_\_\_\_. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. 25 p.

\_\_\_\_\_. Reorganização da DGIP e alargamento da compreensão do ensino público a cargo do Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 99,jan./jun. 1932.

\_\_\_\_\_. Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

\_\_\_\_\_. O sistema escolar do Rio de Janeiro-DF. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3-4, p. 307-370, 1932.

**1933**

\_\_\_\_\_. O problema de assistência à infância e à criança escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7-8, p. 5-20, jul./dez. 1933.

**1934**

\_\_\_\_\_. Aspectos da reconstrução escolar no Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 9-10, p. 7-13, 1934.

\_\_\_\_\_. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. 210 p. (Coleção BPB; Atualidades pedagógicas, série3, v. 3).

\_\_\_\_\_. Educação pública: sua organização e administração. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11-12, p. 11-483, 1934.

\_\_\_\_\_. *Em marcha para a democracia, à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Ed.Guanabara, [1934?]. 195 p. (Biblioteca da Cultura Científica. Sociologia política)

\_\_\_\_\_. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, Departamento de Educação, 1934. 36 p.

**1935**

\_\_\_\_\_. A função das universidades: discurso em 31/07/1935, como Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, na inauguração dos cursos. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, n. 1/2, p. 11-24, 1935.

\_\_\_\_\_. *Notas para a história da educação*: discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935.

\_\_\_\_\_. A reclassificação de alunos. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n.7-8, p. 61-64, 1935.1936

\_\_\_\_\_. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1936. 236 p. (Coleção BPB; Atualidades pedagógicas, série 3, v. 57).

### 1943

\_\_\_\_\_. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1943. 36 p.

### 1947

\_\_\_\_\_. *Autonomia para educação na Bahia*: discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia. Salvador, 1947.

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

\_\_\_\_\_. *Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia*: discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia. Salvador, 1947.

\_\_\_\_\_. *Educação e cultura no Projeto de Constituição da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial, 1947. 30 p.

### 1948

\_\_\_\_\_. A educação na Bahia. *Estado da Bahia*, Salvador, 20 de maio de 1948.

\_\_\_\_\_. Informações da Secretaria de Educação sobre prédios escolares em construção. *Diário da Assembleia Legislativa*, Salvador, 2 set. 1948.

\_\_\_\_\_. Os males do sistema educacional brasileiro. *Diário de Notícias*, Salvador, 19 dez.1948.

\_\_\_\_\_. Monteiro Lobato. *A Tarde*, Salvador, 6 jul. 1948.

\_\_\_\_\_. É preciso uma reforma radical no ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 dez. 1948.

\_\_\_\_\_. *Projeto de lei orgânica do ensino*: apresentado à Assembléia Legislativa Estadual, pelo Poder Executivo. Salvador: Imprensa Oficial, 1948. 26 p.

### 1949

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: discurso. *Atualidades Pedagógicas*, v. 1, n.5, p. 16-20, set./out. 1950.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: discurso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

\_\_\_\_\_. *Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*: relatório... Salvador, 1949.

\_\_\_\_\_. Processo profundo de deformação dos institutos educativos no Brasil. *Formação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 128, p. 35-42, 1949.

\_\_\_\_\_. *A revolução dos nossos tempos*: discurso pronunciado na solenidade da instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes, na Faculdade de Medicina da Bahia, em 17 de Julho de 1949. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1949. 17 p.

### 1950

\_\_\_\_\_. *Anteprojeto de lei do ensino médio*. Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1950. 71 p.

\_\_\_\_\_. *Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. [S.l.: s.n., 1950?].

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado no ano de 1950*. Salvador, 1950. 169 p.

## 1951

\_\_\_\_\_. Um presságio do progresso. *Habitat*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 175-177, 1951.

## 1952

\_\_\_\_\_. Bases e diretrizes da educação. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 11-12, abr. 1952.

\_\_\_\_\_. *A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 a 1951*. Rio de Janeiro: MEC, Serviço de Documentação, 1952. 23 p.

\_\_\_\_\_. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1952.

\_\_\_\_\_. Dissolução ou crescimento da educação? *Formação*, Rio de Janeiro, n. 168, p. 7-6, jul. 1952.

\_\_\_\_\_. Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 150-155, jul./dez. 1952.

\_\_\_\_\_. *Educar para produzir*. Rio de Janeiro: Capes, 1952. 2 p.

\_\_\_\_\_. Estudo sobre o projeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 72-123, out./dez. 1952.

\_\_\_\_\_. Expansão ou dissolução? Discurso de posse. *Formação*, Rio de Janeiro, n. 16, jul. 1952.

\_\_\_\_\_. *Expansão ou dissolução?* Discurso de posse de Anísio Teixeira no Inep. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Serviço de Documentação, 1952. 19 p.

\_\_\_\_\_. *Expansão ou dissolução?* *Educação*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 26-31, jul. 1952.

\_\_\_\_\_. A lei de diretrizes. *Formação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 165, p. 21-24, 1952.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 280-283, out./dez. 1952.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 11-18, 1952.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 33-49, jul./dez. 1952.

\_\_\_\_\_. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, [1952]. p. 1-31. (Biblioteca de educação; v.13).

\_\_\_\_\_. *Prioridade número um para a Educação*. Entrevista por Odorico Tavares. Rio de Janeiro: MEC, Serviço de Documentação, 1952. 19 p.

## 1953

\_\_\_\_\_. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 3-12, jan./mar. 1953.

\_\_\_\_\_. *A crise educacional brasileira: conferência*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1953. 25 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953.

\_\_\_\_\_. Desagrega a escola primária. *Tribuna da Imprensa*, 6 jan. 1953.

\_\_\_\_\_. O ensino brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 10, p. 1122-1124, 1953.

\_\_\_\_\_. Romper com a simulação e a ineficiência do nosso ensino. *Formação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 176, p. 11-16, 1953.

\_\_\_\_\_. *Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro*: bases para discussão. Rio de Janeiro: [s.n.], 1953. 17 p.

\_\_\_\_\_. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 27-42. out./dez. 1953.

\_\_\_\_\_. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, p. 3-22, jul./set. 1953.

## 1954

\_\_\_\_\_. A crise educacional brasileira. *Cadernos de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 37-39, 1954.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e bases da educação nacional. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 30-44, 1954.

\_\_\_\_\_. *A educação que nos convém*: discurso pronunciado na Escola Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, 8 jun. 1954.

\_\_\_\_\_. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, p. 16-33, abr./jun. 1954.

\_\_\_\_\_. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan./mar. 1954.

\_\_\_\_\_. Estudo sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 30-44, dez. 1954.

\_\_\_\_\_. O humanismo técnico. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1186-1187, 1954.

\_\_\_\_\_. A universidade e a liberdade humana. *Os Cadernos de Cultura*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 3-36, 1954.

\_\_\_\_\_. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultural. In: CONFERÊNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1954, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: MEC, 1954.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 3-22, jul./set. 1954.

\_\_\_\_\_. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba. [Anais...]. Curitiba, jan. 1954.

## 1955

\_\_\_\_\_. *A administração pública brasileira e a educação*. Rio de Janeiro, 1955. 26 p.

\_\_\_\_\_. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.

\_\_\_\_\_. Cartas ao professor: mensagens radiofônicas da A.E.E., ao magistério do País. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 27-28, set. 1955.

\_\_\_\_\_. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 30-44, 1955.

\_\_\_\_\_. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 3-25, 1955.

## 1956

\_\_\_\_\_. A administração pública brasileira. In: \_\_\_\_\_. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 100-125. (Coleção B.P.B.; Atualidades pedagógicas, série 3, v. 64).

- \_\_\_\_\_. A administração pública brasileira e a educação. *Anhembi*, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 22-41, jun. 1956.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 63, p.3-23, 1956.
- \_\_\_\_\_. Cartas do professor: mensagens radiofônicas da A.E.E., ao magistério do País. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 5, n. 37, p. 2, abr. 1956.
- \_\_\_\_\_. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 145-149, jan./mar. 1956.
- \_\_\_\_\_. Descentralizar a educação: uma reforma que se impõe. *O Globo*, 7 fev. 1956.
- \_\_\_\_\_. Educação: problema de formação nacional. Rio de Janeiro: Inep, 1956. 13 p.
- \_\_\_\_\_. Educação e a crise brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, p. 3-23, jan./mar. 1956.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 355 p. (Biblioteca pedagógica brasileira, série 3 ; Atualidades pedagógicas ; v. 64).
- \_\_\_\_\_. A educação e a unidade nacional. In: \_\_\_\_\_. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 3-51. (Biblioteca pedagógica brasileira, série 3 ; Atualidades pedagógicas, v. 64).
- \_\_\_\_\_. Educação popular versus educação de elite. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 46, p. 1-2, set. 1956.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diário de Notícias*, Salvador, 10 out. 1958.
- \_\_\_\_\_. Elaboração da cultura brasileira. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n.40, p. 1-2, mar. 1956.
- \_\_\_\_\_. A escola pública. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 1-3, 1956.
- \_\_\_\_\_. *A escola pública, universal e gratuita*: conferência pronunciada por ocasião do I Congresso Estadual de Educação de Ribeirão Preto, em Setembro de 1956. Ribeirão Preto: Comissão Executiva, 1956. 45 p.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p.3-27, out./dez. 1956.
- \_\_\_\_\_. Extensão do ensino primário brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, v. 10, n.6, p. 1614-1618, 1956.
- \_\_\_\_\_. O livro brasileiro. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 1-2, ago.1956.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *A Gazeta*, São Paulo, 8 mar. 1957.
- \_\_\_\_\_. O mito da cultura geral no ensino superior. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-2, 1956.
- \_\_\_\_\_. Novos rumos para o ensino primário: aptidões e inteligência diversificadas exigem variedade de cursos articulados. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 jun. 1956.
- \_\_\_\_\_. Precisa de revisão profunda o sistema educacional brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 14. jun. 1956.
- \_\_\_\_\_. O processo democrático da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.
- \_\_\_\_\_. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 1956, Salvador.[*Anais...*]. Rio de Janeiro, 1956. 22 f.
- \_\_\_\_\_. O projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: \_\_\_\_\_. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 181-248.(Coleção B.P.B. Atualidades pedagógicas, série 3, v. 64).
- \_\_\_\_\_. Recuperação da escola primária no Brasil. *Diário da Bahia*, Salvador, 18 dez.

1956.

\_\_\_\_\_. Uma viagem aos Estados Unidos é sempre uma excursão ao futuro. *A Noite*, Riode Janeiro, 28 mar. 1956.

## 1957

\_\_\_\_\_. Bandeirantes. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 12 jul. 1957.

\_\_\_\_\_. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 28-46, jan./mar. 1957.

\_\_\_\_\_. Burocracia ditatorial asfixia a educação. *A Tarde*, Salvador, 31 out. 1957.

\_\_\_\_\_. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife. *Boletim Mensal do Cepe*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-10, nov. 1957.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Discurso proferido na sessão inaugural do Crpe de Recife. Recife, 1957.

\_\_\_\_\_. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.22, ago. 1957.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, p.3-16, out./dez. 1957.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 1-3, 1957.

\_\_\_\_\_. *Ciência e humanismo*. Recife: Escola de Engenharia da Universidade do Recife, 1957. 50 p. (Publicação; n. 15)

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957. 146 p.

\_\_\_\_\_. Errada a organização de novo ensino primário. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 14 dez. 1957.

\_\_\_\_\_. *A escola brasileira e a estabilidade social*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1957. 32 f.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 5-29, jul./set. 1957.

\_\_\_\_\_. La escuela brasileña y la estabilidad social. *La Educación*, v. 2, n. 8, p. 5-14, oct./dic. 1957.

\_\_\_\_\_. Falsa elite. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 60, p. 1-2, nov. 1957.

\_\_\_\_\_. Lei e tradição. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 54, p. 1-3, maio, 1957.

\_\_\_\_\_. O livro brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 8 mar. 1957.

\_\_\_\_\_. A municipalização do ensino primário. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, v. 75, n. 3, p. 347-364, jun. 1957.

\_\_\_\_\_. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 22-43, abr./jun. 1957.

\_\_\_\_\_. Palavras proferidas na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, Boletim Mensal, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-10, nov. 1957.

\_\_\_\_\_. Reorganização e não apenas expansão da escola brasileira. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 58, p. 1-2, set. 1957.

\_\_\_\_\_. O senso de público no Rio Grande. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v. 6, n. 44, p.2, maio 1957.

\_\_\_\_\_. Tradição da legislação discricionária do Estado Novo tornou o sistema educacional brasileiro em simulação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 out. 1957.

\_\_\_\_\_. *Variações sobre o tema da liberdade humana*: discurso de paraninfo proferido na Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1957.

## 1958

\_\_\_\_\_. Os bispos é que se queixaram dele. *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, n. 18, 3

maio 1958.

\_\_\_\_\_. Desbaratados os recursos públicos para educação. *Estado da Bahia*, Salvador, 17 abr. 1958.

\_\_\_\_\_. Dez anos. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 70, p. 1-6, set. 1958.

\_\_\_\_\_. Educação: problema da formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 21-32, abr./jun. 1958.

\_\_\_\_\_. Educação e ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 set. 1958.

\_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1958]. 166 p. (Biblioteca de Educação, Ciência e Cultura ; 7).

\_\_\_\_\_. A educação não pode ser um privilégio. *Para Todos*, Rio de Janeiro, n. 47/48, maio 1958.

\_\_\_\_\_. Educação para as massas é exigência da democracia. *O Seminário*, 24 abr. 1958.

\_\_\_\_\_. Educação e a crise brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 2, n. 3, p. 135-180, jan. 1958.

\_\_\_\_\_. Ensino ruim: como mudá-lo. *Visão*, São Paulo, 25 abr. 1958.

\_\_\_\_\_. O ensino secundário. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 66, p. 1-2, maio 1958.

\_\_\_\_\_. Entrevista: conhecido técnico de educação fala sobre as falhas do ensino secundário. *Diário Popular*, São Paulo, 28 mar. 1958.

\_\_\_\_\_. Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1958.

\_\_\_\_\_. Falando francamente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 3-16, out./dez. 1958.

\_\_\_\_\_. Fraude contra a educação popular. *Leitura*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 32-33, 1958.

\_\_\_\_\_. Governo não hostiliza escola particular: ajuda-a com verbas sempre maiores. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1958.

\_\_\_\_\_. Há que virar pelo avesso a filosofia da educação. *Diário da Tarde*, Belo Horizonte, set. 1958.

\_\_\_\_\_. Os períodos criadores da história e o Museu de Arte Moderna. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 26 jan. 1958.

\_\_\_\_\_. Péssima qualidade do ensino brasileiro em todos os graus. (Entrevista). *Correio do Ensino Brasileiro*, 6 jun. 1958.

\_\_\_\_\_. Por uma educação comum do povo brasileiro. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 27 ago. 1958.

\_\_\_\_\_. Por que especialistas de educação? *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 5-8, mar./jul. 1958.

\_\_\_\_\_. *Por que especialistas de educação?* [S.l.: s.n.], 1958. 4 f. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Por uma educação comum do povo brasileiro. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 27 ago. 1958.

\_\_\_\_\_. Por uma escola primária organizada e séria para a formação básica do povo brasileiro. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1958.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 139-141, 1958.

\_\_\_\_\_. Péssima qualidade do ensino brasileiro em todos os graus. *Correio do Ensino Brasileiro*, 6 jun. 1958.

\_\_\_\_\_. Sem consistência o atual ensino brasileiro. *A Tarde*, Salvador, 17 jan. 1958.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira é de estilo Rococó. *Para Todos*, Rio de Janeiro, n. 45-46, abr. 1958.

\_\_\_\_\_. Urgente uma reconstrução educacional. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 13 jul. 1958.

\_\_\_\_\_. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 3-18, jan./mar. 1958.

\_\_\_\_\_. Violenta fraude contra a educação. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 12 mar. 1958.

## 1959

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira analisa Lei de Diretrizes e Bases. *Jornal da Bahia*, Salvador, 15mar. 1959.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: discurso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

\_\_\_\_\_. Deitado em berço esplêndido. *Senhor*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-88, jan. 1959.

\_\_\_\_\_. Dewey e a filosofia da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n.85, p. 1-2, dez. 1959.

\_\_\_\_\_. A educação e a constituição de 1946. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 57, p.3-14, dez. 1959.

\_\_\_\_\_. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290-298, abr./jun. 1959.

\_\_\_\_\_. O ensino cabe à sociedade (Entrevista). *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 5 abr. 1959.

\_\_\_\_\_. Escola pública não é apenas escola para o pobre. *Jornal da Bahia*, Salvador, 20 dez. 1959.

\_\_\_\_\_. Filosofia e educação. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p.9-26, nov. 1959.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p.14-27, jul./set. 1959.

\_\_\_\_\_. Grave problema do livro didático. *Leitura*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 22, p. 24-25, abr. 1959.

\_\_\_\_\_. Mas uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 5-33, abr. 1959.

\_\_\_\_\_. Nacionalismo não é só petróleo. *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 maio 1959.

\_\_\_\_\_. A opinião de Anísio Teixeira. *Última Hora*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 65, p. 2-3, 11mar. 1959.

## 1960

\_\_\_\_\_. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 63-74, abr./jun. 1960.

\_\_\_\_\_. Conservar a cultura é o dever da escola. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 24jan. 1960.

\_\_\_\_\_. Editorial. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 3-13, fev. 1960.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 3-8, set.1960.

\_\_\_\_\_. A Educação comum do homem moderno. *Correio do Senac*, Rio de Janeiro, v. 12,n. 213, p. 2-3, nov. 1960.

\_\_\_\_\_. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 205-208, out./dez. 1960.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Senhor*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 9, p. 47, set. 1960.

\_\_\_\_\_. A educação particular jamais se caracterizou como sistema renovador. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1960.

- \_\_\_\_\_. Escola particular e escola pública: discriminação social versus integração social. *A Tribuna*, Santos, 26 mar. 1960.
- \_\_\_\_\_. A escola pública promove a igualdade social: a escola privada estimula a discriminação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 fev. 1960.
- \_\_\_\_\_. Estado pode tolerar mas não subvencionar a educação popular. *Diário Popular*, São Paulo, 10 maio, 1960.
- \_\_\_\_\_. Filosofia e educação. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 58, p. 3-14, jan. 1960.
- \_\_\_\_\_. Guardiões e profetas. *Jornal da Bahia*, Salvador, 10/11 jan. 1960.
- \_\_\_\_\_. A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo pedagógico. *Comentário*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 16-20, jan./mar. 1960.
- \_\_\_\_\_. Realidade do nosso ensino – e do projeto. *Visão*, São Paulo, v. 16, n. 15, 22 abr. 1960.
- \_\_\_\_\_. Um grande esforço de toda a vida. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 96, p. 1-3, nov. 1960.

## 1961

- \_\_\_\_\_. Custo mínimo da educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 3-5, abr./jun. 1961.
- \_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 9-32, jan./abr. 1961.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 71-92, jan./mar. 1961.
- \_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 3-4, jul./set. 1961.
- \_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.
- \_\_\_\_\_. Que é administração escolar? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, 1., 1961, São Paulo. [Anais...] São Paulo: USP, 1961.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, out./dez. 1961.
- \_\_\_\_\_. União intelectual das três Américas: entrevista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 180-183, abr./jun. 1961.
- \_\_\_\_\_. A universidade americana em sua perspectiva histórica: discurso proferido em Kansas City, na comemoração do centenário dos Land-Grant Colleges e State Universities dos Estados Unidos, em 15 de Novembro de 1961. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 48-60, out./dez. 1961.
- \_\_\_\_\_. Villa-Lobos nas escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 186-187, out./dez. 1961.
- TEIXEIRA, Anísio et al. Universidade de Brasília. *Anhembi*, São Paulo, v. 43, n. 128, p. 259-267, jul. 1961.
- TEIXEIRA, Anísio; RAMOS, Jairo; CARDOSO, Fernando Henrique. Universidade de Brasília. *Anhembi*, São Paulo, v. 11, n. 128, p. 259-267, jul. 1961.

## 1962

- \_\_\_\_\_. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 97-107, out./dez. 1962.
- \_\_\_\_\_. *Centros de treinamento de professores primários*. In: CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA, 5-19 mar. 1962, Santiago do Chile. [Anais...]. Santiago, 1962. 8 p.
- \_\_\_\_\_. O desafio da educação para o desenvolvimento. *Boletim Informativo da Capes*,

Rio de Janeiro, n. 124, p. 1-3, 1962.

\_\_\_\_\_. Discurso na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

\_\_\_\_\_. Um grande esforço de toda a vida. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 14 jan. 1962.

\_\_\_\_\_. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um inquérito. *Comentário*, v.3, n. 2, p. 125-127, abr./jun. 1962.

\_\_\_\_\_. Livro de leitura é introdução à liberdade. *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 17 out. 1962.

\_\_\_\_\_. Meia vitória, mas vitória. *Diário de Pernambuco*, Recife, 13 abr. 1962.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p.222-223, abr./jun. 1962.

\_\_\_\_\_. A mensagem de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 3-5, out./dez. 1962.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 14 jul. 1962.

\_\_\_\_\_. Notas para a história da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962.

\_\_\_\_\_. *Planejamento a longo prazo das necessidades do ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Capes, 1962. 45 p.

\_\_\_\_\_. Reforma do selvagem humano? *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n.120, p. 1-2, nov. 1962.

\_\_\_\_\_. Revolução e educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2 set. 1962.

\_\_\_\_\_. Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25, 27/28 fev., 5 mar. 1962.

\_\_\_\_\_. Supremacia do formal. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 118, p. 1-3, set. 1962.

\_\_\_\_\_. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

\_\_\_\_\_. Valores reales y profesados en política educativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio et al. Educação para o desenvolvimento e a democracia. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 136-142, jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio; RIBEIRO, Darcy. The University of Brasília. *The Educational Forum*, Wisconsin, v. 26, n. 3, parte 1, p. 309-319, mar. 1962.

## 1963

\_\_\_\_\_. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 8-16, jan./mar. 1963.

\_\_\_\_\_. Gilberto Freyre, mestre e criador da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 29-36, jul./set. 1963.

\_\_\_\_\_. *Mestres do amanhã*. Discurso proferido na sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino. Rio de Janeiro, ago. 1963.

\_\_\_\_\_. Mestres de amanhã. In: CONFERÊNCIA DO CONSELHO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO. [Anais...] Rio de Janeiro, ago. 1963.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p.10-19, out./dez. 1963.

\_\_\_\_\_. 1963: ano da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 122, p.1-2, jan.1963.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 123, p. 1-3, fev. 1963.

\_\_\_\_\_. Planos e finanças da educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 122-131, dez. 1963.

\_\_\_\_\_. Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 3-7, abr./jun. 1963.

\_\_\_\_\_. Unidade do Brasil. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 132, p. 1-4, nov. 1963.

## 1964

\_\_\_\_\_. Escola pública é o caminho para a integração social. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 8 set. 1964.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 95, p.210-213, jul./set. 1964.

\_\_\_\_\_. Funções da universidade. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964.

\_\_\_\_\_. Plano e finanças da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, n. 134, p. 1-2, jan. 1964.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, p.6-16, jan./mar. 1964.

\_\_\_\_\_. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul./set. 1964.

## 1966

\_\_\_\_\_. Educação como experiência democrática para cooperação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 102, p. 257-272, abr./jun.1966.

\_\_\_\_\_. O problema da formação do magistério. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 62, p. 5-15, nov. 1966.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p.278-287, out./dez. 1966.

\_\_\_\_\_. Sugestões para o planejamento educacional nos Territórios. In: SIMPÓSIO DE ENSINO NOS TERRITÓRIOS, 1966, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: MEC, 1966. 8 p.

## 1967

\_\_\_\_\_. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 67, p. 9-23, fev./mar. 1967.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 105, p.55-67, jan./mar.1967.

\_\_\_\_\_. A Escola Parque da Bahia. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3.,1967, Salvador. [Anais...]. Rio de Janeiro: Inep: 1967. 12 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 06, p.246-253, abr./jun. 1967.

\_\_\_\_\_. A pedagogia de Dewey: esboço da educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, [1967]. p. 9-46. (Biblioteca de educação; 12).

\_\_\_\_\_. O problema de formação do magistério. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1967, Salvador. [Anais...]. Rio de Janeiro: Inep, 1967. 12 p.

## 1968

- \_\_\_\_\_. Civilização de massa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 ago. 1968.
- \_\_\_\_\_. A contra-revolução dos jovens. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 ago. 1968.
- \_\_\_\_\_. Compreender o presente e participar do futuro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14ago. 1968.
- \_\_\_\_\_. A conjuntura do desenvolvimento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. De Gaulle e a sociedade de participação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 jun. 1968.
- \_\_\_\_\_. Democracia é o problema. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 set. 1968.
- \_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 165 p. (Coleção, cultura, sociedade, educação ; v. 8).
- \_\_\_\_\_. Educação para cada um. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 set. 1968.
- \_\_\_\_\_. Educação para o futuro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 ago. 1968.
- \_\_\_\_\_. Encontro com um jovem. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1968.
- \_\_\_\_\_. Escalada a comunicação humana. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 set. 1968.
- \_\_\_\_\_. A grande tradição do nosso tempo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 81, p. 3-9, fev. 1968.
- \_\_\_\_\_. Liberdade de pensamento e mudança social. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 jun. 1968.
- \_\_\_\_\_. Os limites da força. *Folha de S. Paulo*, 4 jul. 1968.
- \_\_\_\_\_. A longa revolução de nosso tempo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Riode Janeiro, v. 49, n. 109, p. 11-26, jan./mar. 1968.
- \_\_\_\_\_. Modelo para reforma da universidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 8 jun. 1968.
- \_\_\_\_\_. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 150 p. (Coleção cultura, sociedade, educação ; v. 5).
- \_\_\_\_\_. O processo civilizatório. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Países jovens e países velhos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 set. 1968.
- \_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1967, Salvador. *Anais ...* [Rio de Janeiro]: Inep, 1968. 448 p. p.397-475.
- \_\_\_\_\_. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.
- \_\_\_\_\_. A rebelião dos jovens. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 jun. 1968.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a democracia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Russos, americanos e índios. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 1968.
- \_\_\_\_\_. Sombras e ameaças. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 dez. 1968.
- \_\_\_\_\_. Systems analysis. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 out. 1968.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia e pensamento. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 out. 1968.
- \_\_\_\_\_. Tirania e despotismo da maioria. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 dez. 1968.
- \_\_\_\_\_. A universidade e a sua reforma. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13, 17, 20 e 23 jul. 1968.
- \_\_\_\_\_. A universidade em massa? *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 ago. 1968.

TEIXEIRA, Anísio; ROCHA E SILVA, Maurício. *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*. São Paulo: EDART, 1968, 116 p.

## 1969

\_\_\_\_\_. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 245 p., il. (Coleção cultura, sociedade, educação ; v. 12).

\_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 385 p. (Coleção cultura, sociedade, educação, v.3).

\_\_\_\_\_. Escolas de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.51, n. 114, p. 239-259, abr./jun. 1969.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e pensamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 157-159, jan./mar. 1969.

\_\_\_\_\_. Resenha do livro "Uma escola diferente". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 145-148, jan./mar. 1969.

## 1970

\_\_\_\_\_. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 3, set. 1970.

\_\_\_\_\_. Democracia como forma humana de vida. In: DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. p. 5-8.

\_\_\_\_\_. O pensamento precursor de McLuhan. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 119, p. 242-248, jul./set. 1970.

## 1971

\_\_\_\_\_. Cultura e tecnologia. *Informativo*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 170-200, abr. 1971.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 121, p.12-37, jan./mar. 1971.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: FGV, Instituto de Documentação, 1971. 70 p.

\_\_\_\_\_. A educação comum do homem moderno. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 13, mar. 1971.

\_\_\_\_\_. Educação, suas fases e seus problemas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 124, p. 284-286, out./dez. 1971.

\_\_\_\_\_. Educar para o equilíbrio da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, p. 191-196, abr./jun. 1971.

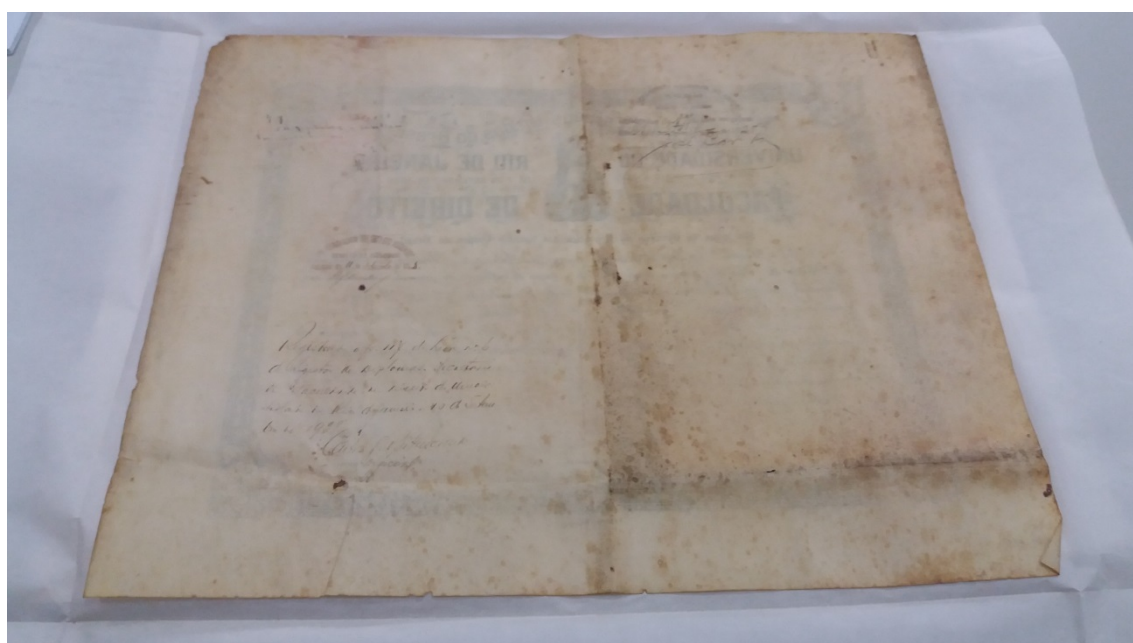
\_\_\_\_\_. Ensino humanístico e ensino científico em nosso tempo. *Temas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-12, maio 1971.

Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 1-274, jan./dez. 2001.

## Anexo 2

### DIPLOMA EM CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS

Original do diploma bacharel em Ciências Jurídicas – 20 de dezembro de 1922  
 Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da  
 Universidade Federal do Rio de Janeiro  
 Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.DOC.AST.DOC.45



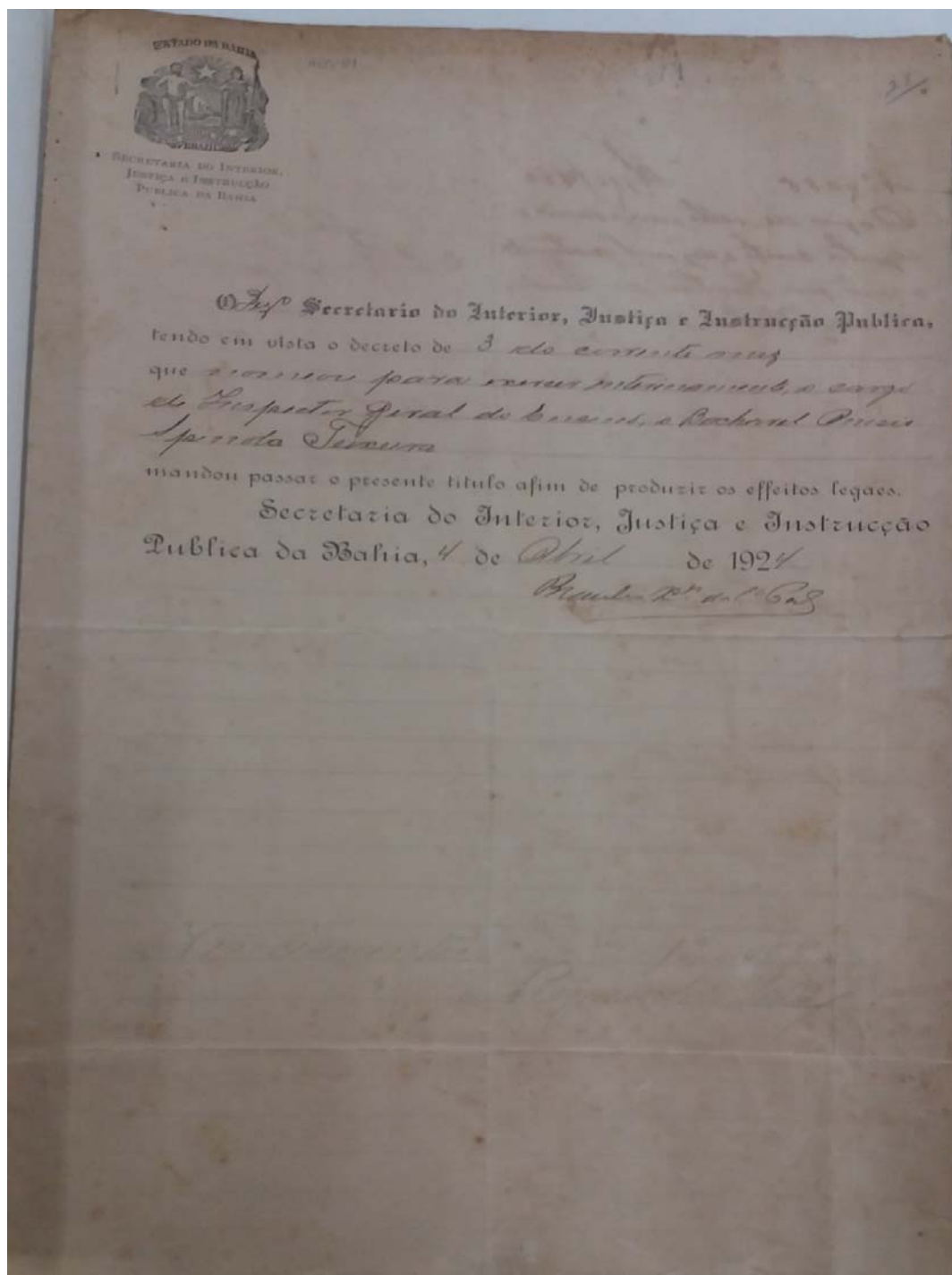
## Anexo 3

### TERMOS DE NOMEAÇÃO DE INSPETOR-GERAL DE ENSINO DA BAHIA

Termo de Nomeação para Inspetor Geral Interino do Ensino da Bahia

4 de abril de 1924 (frente e verso)

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST. Nomeação



12600 11/10/44  
 Pagar de mil, mil e quinhentos e  
 setenta e sete e dez mil quatrocentos e  
 vinte por. Quatrocentos e noventa e  
 seis de Abril de 1924

Comissão  
 de  
 José Maria  
 de  
 Silva

Cumpra-se e registre-se  
 Diretoria de Instrução, Fiscal e In-  
 strução Pública da Bahia, 4 de  
 Abril de 1924  
 O Diretor  
 Custódio E. de Brito Leão

Registrado e de 2/60  
 Livro Competente  
 2º. Série da Diretoria de Instrução  
 Fiscal e Instrução Pública da Bahia  
 de 4 de Abril de 1924  
 Raphaela Mattos

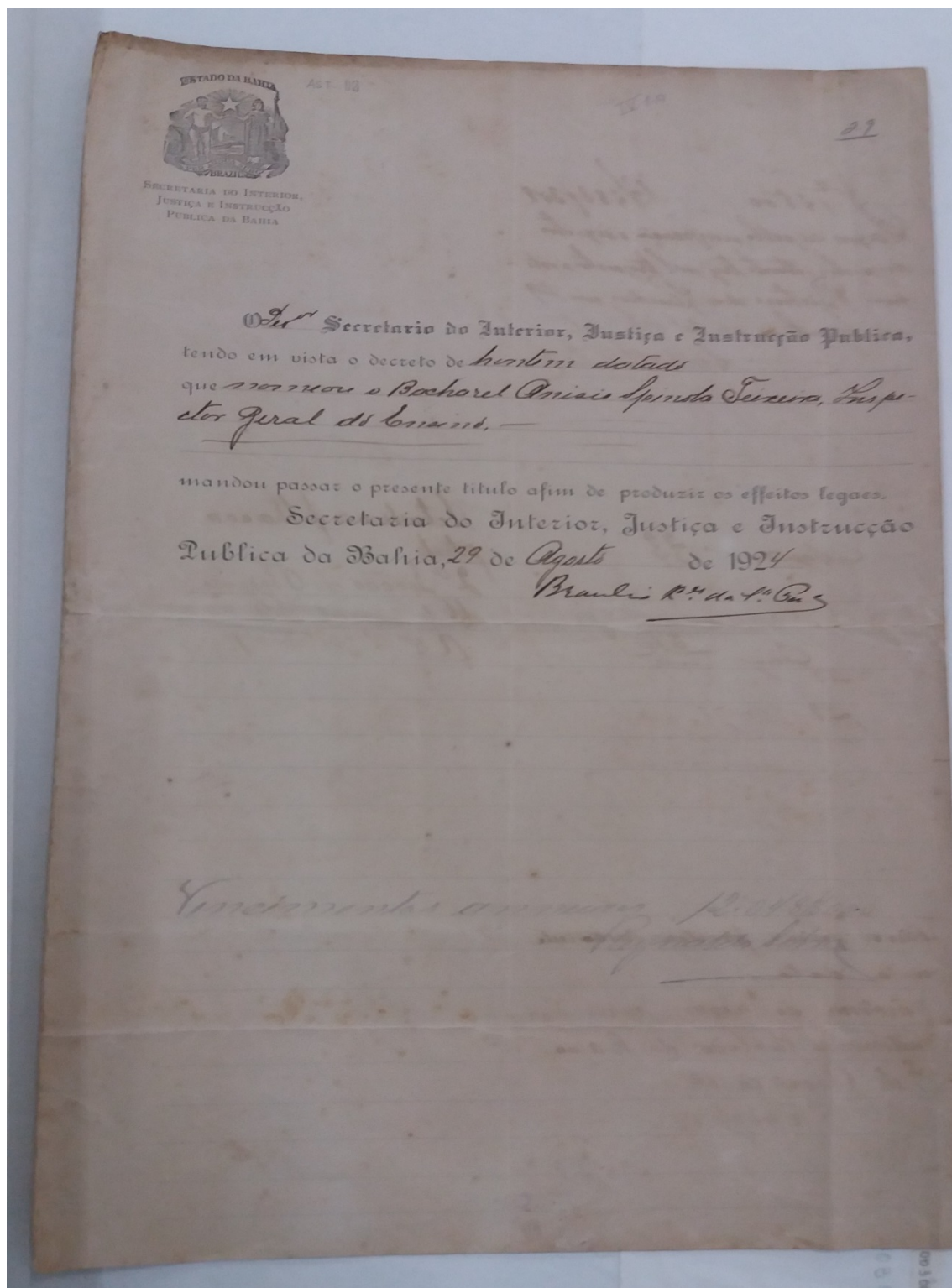
Prosta juramento e  
 tomar posse nesta  
 data. Diretoria do  
 Instrução Fiscal e  
 Instrução Pública da  
 Bahia, 4 de Abril de  
 1924

O Diretor  
 O 1º Oficial  
 Custódio E. de Brito Leão

Cumpra-se e registre-se  
 Inspectoria Geral do Ensino  
 em 5 de Abril de 1924  
 O Inspetor  
 O Secretário, Cipriano Leão

Registrado e de 79  
 Livro competente  
 Inspectoria Geral do Ensino 5 de  
 Abril de 1924  
 O Oficial  
 Francisco Lima

TERMO DE NOMEAÇÃO DE INSPETOR-GERAL DE ENSINO DA BAHIA  
 Nomeação para Inspetor Geral do Ensino da Bahia – 29 de agosto de 1924 (frente e verso).  
 Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.Nomeação.



F. 18800 F. 188308  
 Capm de polh. uniponm, e qmto  
 de qmto, intm. tny mil. fregueto, e rto  
 por. Ductm de m. Lander, por 29  
 de Agost. de 1924. *Comptm*  
*Of. J. R. R.*

COMISSÃO E REGISTRO-SE  
 Diretoria de ...  
 29 de  
 Agost. de 1924  
 D. Calixto

Registrado a fl. n. 310 do  
 Livro ...  
 29 de Agost. de 1924  
 D. Calixto

Compro-se e registre-se  
 Inspectoria Geral do Ensino  
 em 29 de Agost. de 1924  
 D. Secretaria, *Comptm*

Registrada a fl. 34 do  
 livro ...  
 Inspectoria Geral do Ensino  
 em 29 de Agost. de 1924  
 D. Secretaria, *Comptm*

Metade na folha com  
 patente  
 2ª Seccão do Thezouro,  
 16 de Setembro 1924  
 A Elameiro Castro

Tomou posse e prestou juramento  
 nesta data.

Diretoria do Interior, Justiça e  
 Instrução Pública da Bahia,  
 29 de Agosto de 1924.

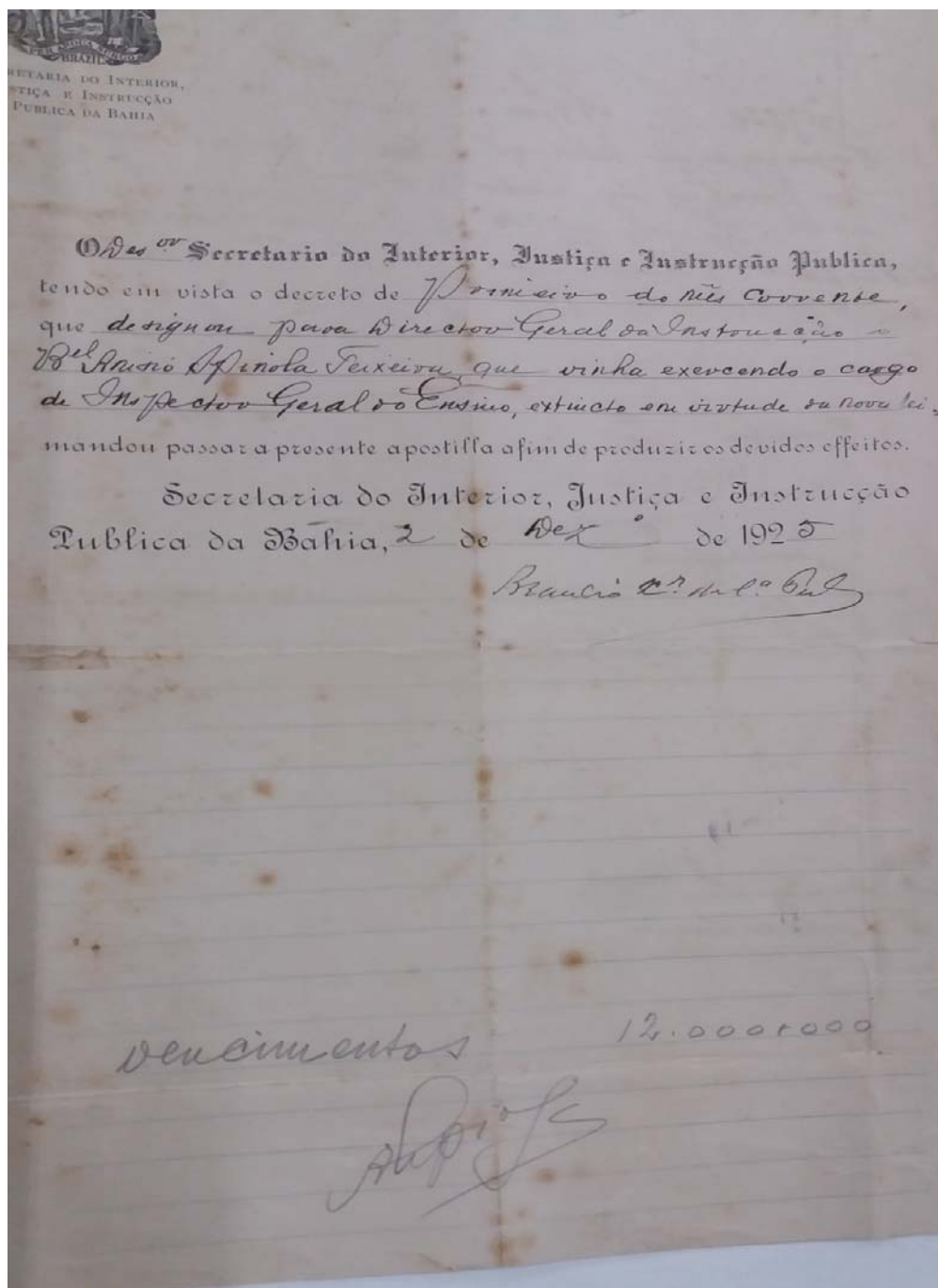
O Director.  
*D. Calixto*

## Anexo 4

### NOMEAÇÃO PARA DIRETOR-GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DA BAHIA

Designação para Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia – 2 de dezembro de 1925  
(frente e verso).

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.Designação03/04



11/1820 *Edm*  
 Causa de Regimento Civil  
 por Quatro dos Reus  
 em 4 de Dezembro de 1925.  
 Adm. *Christina*  
*Maria M. Silva*

COMISSÃO DE REGISTRO  
 Secretaria de Justiça e Polícia - Rio  
 Janeiro  
 5 de Dezembro de 1925  
 O. D. Calmon

Registrado em 4 de Dezembro de 1925  
 Livro competente  
 2º Livro de Registros de Testamentos  
 5 de Dezembro de 1925  
 Arnoldo Cavalcanti

Compra-se e registre-se  
 Directorio Geral da Intendência  
 em 5 de Dezembro de 1925  
 O Chefe de Leção,  
 Jozey Pereira

Registrado em 11 de Dezembro de 1925  
 Directorio Geral da Intendência de  
 5 de Dezembro de 1925  
 O. D. Calmon  
 Antonio Lima

## Anexo 5

LEI 1846 DE 14 DE AGOSTO DE 1925

### *Lei Reforma da instrução pública da Bahia*

— 177 —

LEI N. 1.846, DE 14 DE AGOSTO DE 1925

Reforma a Instrução Publica do Estado.

O Governador do Estado da Bahia:

Faço saber que a Assembléa Geral decretou e eu sanciono a lei seguinte:

#### TITULO I

#### Do ensino em geral

#### CAPITULO I

#### DA COMPREHENSÃO DO ENSINO PUBLICO

ART. 1.º O Ensino Publico no Estado da Bahia tem por objectivo educar physica, moral e intellectualmente o individuo, tornando-o apto para a vida em sociedade.

ART. 2.º O Ensino Publico no Estado da Bahia comprehende:

- 1.º—o ensino infantil;
- 2.º—o ensino primario elementar;
- 3.º—o ensino primario superior;
- 4.º—o ensino complementar;
- 5.º—o ensino normal;
- 6.º—o ensino secundario;
- 7.º—o ensino profissional;
- 8.º—o ensino especial (para anormaes).

§ 1.º O ensino infantil será ministrado nos "jardins de infancia" ou "escolas infantis", que farão parte dos grupos escolares annexos ás escolas normaes.

O ensino primario elementar será ministrado em quatro e tres annos, nas escolas primarias, urbanas ou ruraes, segundo o plano de estudos adoptado na presente lei e em seu regulamento desdobrado, e será praticado consoante aos programmas approvados pelo Governo para adopção e observancia nas ditas escolas.

O ensino complementar será ministrado em escolas complementares annexas ás escolas normaes, com dois annos de curso.

O ensino primario superior — nas escolas primarias superiores, sendo de tres annos o seu curso.

O ensino normal — nas escolas normaes mantidas pelo Estado.

O ensino secundario emquanto fôr unico o estabelecimento official especializado ao seu curso, será ministrado no Gymnasio da Bahia subordinado em sua organização, plano e programmas de ensino ao instituto congénere federal, a que se acha equiparado.

O ensino profissional — nos institutos profissionaes mantidos pelo Estado.

O ensino especial para anormaes — nos institutos, es-

escolas ou classes para este fim creados ou subsidiadas pelo Estado.

§ 2.º Ficam instituídas as escolas nocturnas, as "escolas ao ar livre" e as colonias de férias, bem como as "escolas maternas", de preferencia, estas, junto as fabricas que offereçam casa para a sua installação e alimento para as creanças.

O Governo proverá umas e outras quando e onde julgar conveniente e as circumstancias o permitirem, subordinando os vencimentos do respectivo pessoal ao disposto nas tabellas desta lei para funcionarios analogo ou congeneres.

Nas escolas maternas se proporcionara educação analogo a dos jardins de infancia.

Art. 3.º Qualquer estabelecimento industrial do Estado, por grupo de 200 operarios, será obrigado a manter, a sua custa, uma escola primaria elemental para os filhos dos operarios e cursos nocturnos para os operarios adultos analphabetos.

§ 1.º Estas escolas obedecerão rigorosamente ao plano de ensino estabelecido nesta lei, para as escolas primarias ficando sujeitas á fiscalização da Directoria Geral da Instrução.

§ 2.º O Director Geral da Instrução assignará a cada empresa um prazo razoavel para o cumprimento do disposto neste artigo. A empresa omissa incorrerá na multa de 2:000\$000 no primeiro anno na sua falta e na de ..... 4:000\$000 em cada anno subsequente.

Art. 4.º No intuito de auxiliar a diffusão do ensino, o Governo poderá subvencionar as escolas particulares fundadas em pequenas povoações ou estabelecimentos agricolas, mediante condições e formalidades que estabelecerá no regulamento desta lei. A subvenção poderá ser: fixa por mez ou a tanto por alumno, não podendo, entretanto, exceder o limite de 120\$000 mensaes.

## CAPITULO II

### DA LAICIDADE DO ENSINO

Art. 5.º Todo o ensino ministrado pelo Estado é leigo.

## CAPITULO III

### DO ENSINO PARTICULAR

Art. 6.º É livre o exercicio do Magisterio sob as condições da presente lei.

§ 1.º Nenhum estabelecimento ou aula de ensino particular póde funcionar sem registro prévio, gratuito, na Directoria Geral da Instrução. Aos já existentes o Governo marcará prazo para o registro.

§ 2.º Para que o possa obter incumbe ao professor ou director do estabelecimento:

1) Communicar directamente ou por intermedio dos chefes de secção de ensino ou Inspector Regional, ao Director Geral da Instrução:

a) a localização do prédio das aulas, para a previa inspecção hygienica;

b) as disciplinas que vão ser ensinadas;

c) o professorado a quem será commettido o ensino, não podendo admittir no corpo dos professores pessoas que estiverem legalmente impedidas de exercer o magisterio;

d) o regime interno do estabelecimento, como o horario das aulas, o numero maximo de alumnos para cada classe, o material didactico, o typo das carteiras, as condições de alimentação;

2) Assumir o compromisso escripto:

a) de respeitar os feriados prescriptos em leis da União e do Estado;

b) ministrar em vernaculo todo o ensino, salvo o de linguas estrangeiras;

c) incluir no programma em numero de aulas que o Governo determinar o ensino de portuguez, geographia e historia do Brasil, e educação civica;

d) franquear o estabelecimento ás auctoridades do ensino;

e) fornecer os dados estatisticos designados pela Directoria da Instrução;

3) Apresentar attestado medico de que não soffre assim como nenhum dos professores ou empregados do estabelecimento, de molestia contagiosa ou repugnante.

4) Observar, em tudo que lhe forem applicaveis, os programmas, horarios, leis e regulamentos officiaes do ensino.

§3. Sempre que houver mudança de prédio, de professores ou de regime interno, o professor ou director do estabelecimento de tudo fará previa communicação ao Director Geral da Instrução, para os effeitos do n. 1.º letra a) do § 2.º.

Art. 7.º Os infractores das disposições do artigo e paragraphos antecedentes incorrerão nas penas seguintes:

1.º—multa de 100\$000 a 200\$000, se não obedecerem, no prazo marcado pela Directoria, as disposições do art. 6.º §§ 1.º e 2.º, ns. 1 e 3 e § 3.º;

2.º—multa de 200\$000 a 1:000\$000 nos casos do art. 6.º § 2.º n. 2, letras a, c e e, se trinta dias depois de notificados não obedecerem, dobrando-se a multa na reincidencia.

3.º interdicção do estabelecimento na desobediencia ao disposto no art. 6.º § 2.º n. 2, letras b e d enquanto não se submeter á obrigação legal e por seis mezes a um anno em cada reincidencia.

§ 1.º As multas serão impostas pelos chefes de secção ou inspectores regionaes com recurso para Director Geral, e a interdicção pelo Secretario do Interior ou o da Agricultura, conforme a escola ou estabelecimento de que se tratar, com recurso para o Governador.

§ 2.º O pagamento das multas se fará executivamente, se não forem pagas dentro de dez dias ás estações arrecadoras do Thesouro Estadual.

Art. 8.º As escolas de ensino primario particular serão equiparadas, quanto aos exames, aos estabelecimentos congêneres mantidos pelo Governo, si além do exposto no art. 6.º e seus paragraphos:

a) seguirem os programma- officiaes ou tiverem os seus programmas approvados pela Directoria Geral da Instrucção;

b) procederem aos exames de accordo com o art. 69 da presente lei.

c) forem constituídas na conformidade dos estabelecimentos publicos, e obedecerem ás determinações emanadas da Directoria Geral da Instrucção.

Art. 9.º Fica vedado nas escolas o ensino de linguas estrangeiras a creanças menores de dez annos.

Exceptuam-se desta disposição:

a) O ensino nas escolas frequentadas unicamente por creanças que a Constituição Federal reconhece como estrangeiras.

b) O ensino individual, dado no domicilio da propria creança.

Art. 10. O ensino da lingua, geographia e historia patria será ministrado por brasileiros natos ou por estrangeiros de idoneidade moral e profissional reconhecida pelo Governo.

## CAPITULO IV

### DA ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

Art. 11. A direcção suprema da instrucção publica cabe ao Governador do Estado que terá como auxiliares:

a) o Secretario do Interior, Justiça e Instrucção Publica;

b) o Secretario da Agricultura, Industria, Commercio, Viação e Obras Publicas;

c) o Director Geral da Instrucção;

d) o Conselho Superior do Ensino.

Art. 12. Ao Secretario do Interior incumbe o que disser respeito ao ensino primario, secundario, complementar, normal e especial.

Art. 13. Ao Secretario da Agricultura incumbe o que disser respeito ao ensino profissional.

Art. 14. Compete ao Governador do Estado:

- 1) prover os cargos do ensino publico, nomeando e demittindo os respectivos titulares de accordo com a lei;
- 2) conceder remoções, permutas, aposentadorias e disponibilidades;
- 3) installar cursos nocturnos para adultos, escolas ao ar livre e colonias de férias;
- 4) transferir escolas primarias;
- 5) localizar escolas primarias;

6) impôr penas disciplinares, nos casos e forma desta lei e seu regulamento.

Art. 15. Compete ao Secretario do Interior:

- 1.º — conceder licenças até 12 mezes;
- 2.º — designar quem deva substituir o Director Geral nas suas faltas ou impedimentos;
- 3.º — impôr penas disciplinares na forma da lei;
- 4.º — resolver as duvidas que surgirem na execução da lei e regulamentos sobre instrucção publica;
- 5.º — decidir os recursos que lhe forem interpostos.

Art. 16. Compete ao Director Geral da Instrucção:

1.º — dirigir o ensino primario elementar e superior, o ensino complementar, secundario, profissional e especial de todo o Estado.

2.º — contractar professores e empregados para os estabelecimentos de ensino.

3.º — orientar os inspectores regionaes e delegados escolares.

4.º — propôr ao Secretario do Interior ou da Agricultura:

a) nomeação e demissão dos chefes de secção, directores de estabelecimentos de ensino, inspectores regionaes, professores e adjunctos;

b) installação, localização, tesdobramento, transferencias de escolas;

c) agrupamento e reunião de escolas;

d) annexação ou desannexação de escolas isoladas de grupos escolares;

5.º — suspender e restabelecer o funcionamento de escolas primarias;

6.º — nomear professores e adjunctos interinos, e substitutos;

7.º — designar professores para serviços especiaes e comissões de estudo na capital ou no interior;

8.º — dar posse aos chefes de secção, directores de estabelecimento de ensino, inspectores regionaes e funcionarios da Directoria Geral da Instrucção;

9.º — fixar aos inspectores regionaes o logar de sua residencia, segundo convier ao ensino, e transferil-os da região;

10.º — resolver sobre adopção e distribuição de livros didacticos e material escolar;

11.º — determinar medidas technicas a bem do ensino;

12.º — autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino particular que satisfizerem as exigencias legais.

13.º — dispensar o pagamento de taxa de matricula;

14.º — determinar syndicancia, instaurar processos, applicar e propôr ao Governo applicação de penas;

15.º — despachar e encaminhar toda e qualquer requerimento sobre ensino;

Art. 17. Os professores, directores, inspectores, delegados e demais funcionarios da Instrucção Publica não poderão, em materia referente ao ensino publico, manter correspondencia com o Governo sinão por intermedio da Directoria Geral.

## DA DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO

Art. 18. A Directoria Geral da Instrucção dirigirá e superintenderá administrativa e technicamente todo o serviço de ensino primario, secundario, normal, profissional e especial do Estado.

Art. 19. A Directoria Geral da Instrucção comprehende as seguintes secções que lhe são immediatamente subordinadas e dependentes:

- Secção de Expediente e Contabilidade.
- Secção de Ensino Primario.
- Secção de Ensino Normal e Especial.
- Secção de ensino Secundario.
- Secção de Ensino Profissional.
- Conselhos Escolares Municipaes.

Art. 20. A Secção de Expediente e Contabilidade será constituída com o pessoal da actual Inspectoria Geral do Ensino, nomeando-se um chefe de secção, um dactylographo afim de completarem o quadro.

Art. 21. A Secção de Ensino Primario será constituída com o seguinte pessoal:

- 1 Chefe de Secção
- 1 1.º Official (que servirá tambem como Secretario do Conselho Superior do Ensino.)
- 1 2.º Official
- 1 Dactylographo.
- 1 Carteiro-continuo.

Art. 22. As Secções do Ensino Secundario, do Ensino Normal e Especial e do Ensino Profissional se constituirão, respectivamente, com as directorias do Gymnasio da Bahia, da Escola Normal e de uma das escolas profissionais a serem installadas pelo Governo, as quaes irradiarão a sua acção pelas escolas congeneres, no sentido de unificar e orientar o ensino de accordo com os progressos contemporaneos.

Art. 23. A Secção de Expediente e Contabilidade incumbem:

- a) receber, expedir e registar toda a correspondencia official da Directoria Geral da Instrucção;
- b) executar todos os actos e providencias relativas ao expediente da Directoria Geral da Instrucção, processar e preparar todos os papeis concernentes aos diversos serviços dependentes da Directoria e a ella relacionados;
- c) executar tudo quanto disser respeito ao processo de contabilidade, requisição de pagamento e prestação de contas.

Art. 24. A Secção de Ensino Primario terá a seu cargo:

- a) o serviço geral de ensino primario publico e particular;
- b) o serviço de recenseamento escolar;
- c) a execução da obrigatoriedade escolar;
- d) diffundir e estimular a creação das instituições auxiliares do ensino primario.

Art. 25. A Secção de Ensino Secundario terá a seu cargo:

- a) a direcção immediata do Gymnasio da Bahia.
- b) a fiscalização de estabelecimentos particulares de ensino secundario.

Art. 26. A Secção do Ensino Normal e Especial terá a seu cargo:

- a) a direcção immediata de ensino normal, especial e complementar;
- b) a escola normal superior;
- c) o curso de férias;
- d) a inspecção dos estabelecimentos equiparados subvencionados e particulares

Art. 27. A Secção de Ensino Profissional terá a seu cargo:

- a) a immediata direcção de ensino profissional do Estado, comprehendidas as escolas de Artes e Offícios, as Escolas Commerciaes, as Escolas Agronomicas e as Escolas de Bellas Artes;
- b) a inspecção dos estabelecimentos particulares equiparados e subvencionados.

Art. 28. São considerados em commissão os cargos de Director Geral da Instrução, director de estabelecimento do ensino e inspector regional.

## CAPITULO V

### DO CONSELHO SUPERIOR DO ENSINO

Art. 29. Ao Conselho Superior do Ensino, órgão consultivo do Governo nos assumptos referentes á instrução publica, compete collaborar com as auctoridades, de ensino na fiel execução das leis e regulamentos, dar pareceres sobre livros escolares, programmas e horarios e propor medidas que julgar necessarias, não só á administração como á parte technica do ensino.

Os serviços prestados no desempenho do cargo de membro do Conselho Superior do Ensino serão considerados relevantes.

Art. 30. O Conselho compõe-se:

- do Secretario do Interior, Justica e Instrução Publica, Presidente;
- do Secretario da Agricultura, Industria, Commercio, Viação e Obras Publicas, 1.º Vice-Presidente;
- do Director Geral da Instrução, 2.º Vice-Presidente;
- do Intendente Municipal da Capital;
- do professor de Pedagogia da Escola Normal;
- dos chefes de Secção de Ensino;
- de um membro de cada congregação de estabelecimento publico secundario ou normal da Capital, eleito por dois annos;
- do Director do serviço medico escolar;
- e de um professor primario da Capital.

§ 1.º O ultimo membro do Conselho é de livre nomeação do Governo; esta vigorará por dois annos.

§ 2.º Servirá de Secretario do Conselho Superior do Ensino, o 1.º Official da Secção de Ensino Primario.

## CAPITULO VI

### DA FISCALIZAÇÃO DO ENSINO

Art. 31. A fiscalização do ensino será exercida pelos chefes de secção de ensino, inspectores regionaes, delegados escolares residentes e conselhos escolares municipaes.

Art. 32. O Conselho Escolar Municipal tem por funcção estimular o desenvolvimento do ensino primario e, como órgão da administração, fiscalizar o serviço escolar do municipio e propor as medidas que julgue convenientes á melhor adaptação do ensino ás condições locais.

Art. 33. O Conselho Escolar Municipal compor-se-á:

I — do Juiz de Direito nas sédes de comarca e do Juiz Municipal nos demais termos, como Presidente;

II — do Intendente como Presidente, nos municipios que não forem termos, e naquelles em que os juizes não aceitem a funcção: — ou como Vice-Presidente, em caso contrario;

III — do Promotor Publico, como Secretario, nas sédes de comarca ou do Adjuncto do Promotor, nos demais municipios;

IV — de cinco paes de familia, nomeados pelo Director da Instrução, dentre os principaes do logar.

§ 1.º Sempre que fôr possível, será presente o Inspector Regional nas sessões do Conselho.

§ 2.º Serão considerados relevantes os serviços prestados com assiduidade e regularidade, no desempenho do cargo de membro do Conselho Escolar Municipal.

§ 3.º O regulamento da presente lei pormenorizará as attribuições do Conselho e as condições do seu funcionamento.

Art. 34. A fiscalização immediata do ensino far-se-á:

a) pelos chefes de secção do ensino;

b) pelos inspectores regionaes;

c) pelos delegados escolares residentes.

Art. 35. Os inspectores regionaes serão nomeados dentre os cidadãos que, em concurso aberto pela Directoria Geral da Instrução, provarem a sua habilitação nas seguintes cadeiras: hygiene geral e escolar, pedagogia, anthropologia pedagogica e psychologia experimental.

§ 1.º Para o fim da fiscalização, o Estado será dividido em 12 inspectorias regionaes, competindo ao inspector residir na séde designada pelo Director Geral da Instrução e percorrer constantemente a região.

§ 2.º As suas funcções serão de fiscalização administrativa, technica e hygienica.

O Director Geral da Instrução revezará as Inspectorias Regionaes segundo as necessidades do ensino.

§ 3.º Cada Inspectoria Regional constituirá um centro administrativo e tecnico da região com referencias ao serviço escolar. No regulamento desta lei se determinarão as attribuições e competencia das mesmas.

Art. 36. Os cargos de delegados escolares residentes serão nomeação do Director Geral da Instrução em numero igual ao dos termos da divisão judiciaria do Estado, serão preenchidos preferentemente pelos promotores publicos e juizes municipaes com funcções de fiscalização da escola publica ou particular quanto a economia, hygiene moralidade, systema de penas disciplinares assiduidade no exercicio do professor, frequencia dos alumnos, pontualidade e remessa de dados estatisticos.

§ 1.º Aos delegados escolares residentes, além destas funcções fiscalizadoras exercidas sobre todas as escolas do termo, caber-lhes com a collaboração das outras autoridades do ensino, de tres em tres annos, proceder ao recenseamento escolar do termo.

§ 2.º Afim de auxiliá-los na vigilancia e fiscalização do movimento escolar do termo, o delegado residente poderá nomear nos districtos, arraiaes e povoados, dentre as pessoas idoneas da localidade um fiscal escolar.

## CAPITULO VII

### DA INSPECÇÃO MEDICO ESCOLAR

Art. 37. A inspecção medico escolar será confiada ao Departamento da Saúde Publica, que a exercerá em collaboração com a Directoria Geral da Instrução e os demais órgãos do Poder, que superintendem o ensino publico no Estado.

## CAPITULO VIII

### DO RECENSEAMENTO ESCOLAR

Art. 38. Para a applicação da obrigatoriedade do ensino e boa localização das escolas proceder-se-á, de tres em tres annos, ao recenseamento das creanças em idade escolar.

§ 1.º O recenseamento escolar, superintendido pelo chefe de secção do ensino primario, será effectuado pelos delegados escolares; pelos directores, professores e empregados dos estabelecimentos de ensino.

§ 2.º O official do registro civil enviará ás commissões do recenseamento escolar todos os dados que ne forem reclamados, sob pena de suspensão pelo juiz de direito.

Art. 39. Verificada, em qualquer logar, a existencia de população escolar, representada, pelo menos por cinquenta creanças, o Governo ahi localizará uma das escolas creadas pela presente lei.

## CAPITULO IX

## DAS PENAS E DO PROCESSO DISCIPLINAR

Art. 40. As penas disciplinares applicaveis aos professores primarios por falta de cumprimento dos seus deveres estabelecidos nesta lei e seus regulamentos, são:

- a) advertencia particular;
- b) censura publica;
- c) suspensão de 1 até 90 dias;
- d) remoção;
- e) interdicção, isto é, prohibição de ensinar por tempo determinado ou definitivamente.

§ 1.º Destas penas poderão ser applicadas, sem precedencia de processo disciplinar, e serão, portanto, contra-as á rectidão e equidade dos funcionarios em cuja jurisdicção couperem:

- a) a advertencia;
- b) a censura publica;
- c) a suspensão até 30 dias.

§ 2.º So poderão ser applicadas em decisão final 1.º processo disciplinar:

- a) a suspensão por mais de 30 dias;
- b) a remoção e interdicção;
- c) a perda do cargo.

Art. 41. Compete applicar as penas mencionadas no artigo anterior:

a) ao delegado escolar residente, a de advertencia particular a todos os professores de ensino primario, publicos e particulares;

b) aos chefes de secção de ensino e aos inspectores regionaes a de advertencia e censura, podendo propôr ao Director Geral da Instrucção a suspensão ate 30 dias.

c) ao Director Geral da Instrucção, as disciplinares comprehendidas nas letras a, b e c do artigo 40;

d) ao Secretario do Interior ou ao da Agricultura, conforme o caso couber, a de interdicção por tempo determinado.

e) ao Governador do Estado, a de remoção e a de interdicção definitiva.

Parapho unico. Ao paciente é facultado recorrer:

- a) para o Director Geral da Instrucção, das decisões do delegado escolar residente e dos inspectores regionaes;
- b) para o Secretario do Interior ou para o da Agricultura, conforme o caso, das decisões originarias do Director Geral da Instrucção;
- c) para o Governador do Estado, das decisões originarias dos Secretaries.

Art. 42. Ao Inspector Regional poderão ser impostas as seguintes penas disciplinares:

- a) censura publica;
- b) suspensão de 1 a 90 dias;
- c) demissão.

§ 1.º Compete ao Director Geral da Instrucção a appli-

cação das penas indicadas nas alíneas *a* e *b* e ao Governador a applicação da pena de demissão.

§ 2.º Aos chefes de secção de ensino poderão ser impostas as penas das letras *a* e *b* pelo Director Geral da Instrução e da letra *c* pelo Governador.

Art. 43. O regulamento da presente lei determinará os casos de infracção passíveis das penas acima mencionadas.

Art. 44. A pena de interdicção definitiva de ensinar será applicada, mediante processo administrativo, nos seguintes casos:

*a*) falta de exacção habitual do cumprimento dos deveres, que poderá ser demonstrada pela continuada ausencia de frequencia legal na escola ou se pelo espaço de cinco annos não apresentar o professor alumnos approvados em exames finais, salvo o direito de provar que não é responsavel por esses factos;

*b*) falta de idoneidade moral para o exercicio do magisterio;

*c*) incapacidade profissional;

*d*) se o professor ensinar de modo a incutir no espirito das creanças desrespeito ás leis do paiz, desamor á patria ou, de qualquer modo prezar na escola, principios immoraes ou subversivos;

*e*) se o professor infligir reincidentemente, ás creanças, castigos physicos ou penas que possam offender ou diminuir o brio e a dignidade humana.

*f*) se o professor, depois de removido por incompatibilidade com a população, novamente se incompatibilizar pelo procedimento incorrecto ou por attitudes extremadas em possiveis luctas locais.

## CAPITULO X

### DAS LICENÇAS, APOSENTADORIAS, GRATIFICAÇÃO ADDICIONAL E MONTE-PIO DO PESSOAL DO ENSINO

Art. 45. As aposentadorias, licenças, gratificações addicionaes e monte-pio dos professores publicos estaduais, quer do ensino primario, quer do secundario, normal ou profissional, bem como do respectivo pessoal administrativo, são regidos pelas leis do Estado, concernentes a taes assumptos, com as disposições supplementares desta lei.

Art. 46. A aposentadoria será concedida a pedido ou compulsoriamente, quando o funcionario submettido a inspecção de saúde fôr julgado incapaz.

§ 1.º Será considerado absolutamente invalido o funcionario do ensino cuja inspecção de saúde comprove ser elle paciente de molestia transmissivel ou repugnante, ou de outra que o iniba de desempenhar os seus encargos.

§ 2.º Presumidamente invalido o professor que attin- gir á idade de 65 annos, será logo submettido á inspecção de saúde para ser aposentado ou conservado no cargo, conforme o laudo medico atteste a sua incapacidade ou a

sua aptidão physica e mental para continuar nas funções respectivas.

§ 3.º Provada a impossibilidade do aposentado locomoover-se do logar da sua residencia, o Secretario do Interior poderá permittir que a inspecção seja feita no mesmo logar da residencia do aposentado, perante uma comissão medica designada ou nomada para este fim.

Art. 47. As faltas, não só do pessoal docente, como do administrativo, serão classificadas em justificadas, abonaveis e injustificaveis.

Art. 48. Serão justificadas as que tiverem por causa:

a) serviço publico gratuito e obrigatorio por força de lei;

b) desempenho de commissão estipendiada ou não a serviço do Governo e por designação deste;

c) anojamento até oito dias, por ascendente, descendente e conjuge; até cinco dias, por irmão, cunhado, sogro, sogra, genro e nora;

d) Casamento, até oito dias;

e) Processo em que houver final absolvição.

Art. 49. Serão abonaveis as faltas que provierem de molestia, que deverá ser attestada por facultativo ou tratando-se de professor primario de localidade onde não houver medico, pelo delegado escolar residente.

Art. 50. A justificação da falta dará direito a todos os vencimentos.

Art. 51. O abono dará direito apenas á percepção do ordenado.

Paraphrasso unico. Quando o funcionario se tiver gratificação, perderá um terço da mesma.

Art. 52. As faltas injustificaveis e não abonadas farão perder todos os vencimentos.

Art. 53. As faltas dos docentes e dos funcionarios administrativos do Gymnasio da Bahia e das Escolas Normaes poderão ser abonadas até 10, no anno, pelos respectivos directores; e no mesmo periodo, a todo pessoal docente e administrativo do ensino publico, nos seus diferentes graus, poderão ser abonadas pelo Director Geral da Instrução até 15 faltas e pelo Governador de mais de 15 até 30.

## TITULO II

### Do ensino primario

#### CAPITULO I

##### DO ENSINO PRIMARIO ELEMENTAR

Art. 54. O ensino primario será ministrado nos estabelecimentos publicos seguintes creados e mantidos pelo Estado e pelos municipios:

- 1) escolas isoladas;
- 2) escolas reunidas;

3) grupos escolares.

Art. 55. As escolas isoladas ou serão especiaes para cada sexo ou mixtas, para ambos os sexos. Será sempre mixta a escola que for unica na localidade.

Paragrapho unico. As escolas mixtas e as do sexo feminino serão regidas exclusivamente por professoras e as do sexo masculino por professores ou professoras.

Art. 56. Nas villas ou cidades onde o numero de escolas fór de 2 a 4, poderão as mesmas funcionar simultaneamente no mesmo predic sob a denominação de Escolas Reunidas, entregando-se a direcção a um professor que tambem leccione uma classe.

Art. 57. Nas cidades em que a população escolar permitir o funcionamento de mais de 4 escolas de diferentes grãos, formarão ellas um Grupo Escolar, sob a direcção especial de um professor que exerça cumulativamente as funcções do magisterio.

Art. 58. O cargo de director de escolas reunidas ou Grupo Escolar e de inteira confiança do Governador. A nomeação será por um anno, findo o qual poderá o Govern. reconduzir na funcção o professor que já a estiver desempenhando.

Art. 59. Fica creado um Grupo Escolar em cada districto da Capital e em cada cidade e villa, nas condições do artigo 57. O Governo os irá installando e provendo á medida que lh'o permitta a situação financeira do Estado.

Art. 60. As escolas primarias elementares serão de dois typos: urbano, de quatro annos de curso, e rural, de tres annos.

Art. 61. As escolas elementares isoladas serão localizadas de accordo com os nucleos de analfabetos.

§ 1.ª Nenhuma escola poderá funcionar com matricula inferior a 30 alumnos e frequencia menor de 20, cabendo ao delegado residente providenciar para que desapareça essa anormalidade, ou seja removido o professor ou suppressa a escola.

§ 2.ª O professor que, por espaço de seis mezes seguidos, não conseguir matricula e frequencia regulares, sem motivo justificado, poderá ser posto em disponibilidade, sem direito a vencimento algum, até que lhe seja designada outra cadeira.

§ 3.ª Si, pelo espaço de seis mezes, não obtiver o professor em a nova escola designada, a matricula e frequencia regulares, será depois de apurada a sua responsabilidade, interdittado de ensinar por inaptidão para o magisterio.

Art. 32. Nas localidades em que a matricula fór excessiva, o Govern. poderá fazer desdobrar em dois periodos de quatro horas, as escolas isoladas e as classes das escolas reunidas e grupos escolares, cabendo aos regentes das classes a gratificação fixada em lei.

§ 1.ª Considera-se base para o desdobramento a frequencia média de 50 alumnos.

§ 2.ª Alcançando a frequencia o numero de 40 alum-

nos, o Governo, a requerimento do professor poderá nomear um adjunto.

Art. 63. O regulamento desta lei determinará o annuo lectivo nas escolas publicas do Estado procurando fixar o periodo de férias, segundo as condições climatericas de cada região.

Art. 64. O programma do ensino elementar comprehende as seguintes materias:

A—nas escolas urbanas:

Lingua vernacula

Calligraphia

Arithmetica

Noções de Geometria

Geographia, sobretudo do Brasil e da Bahia

Noções de Historia do Brasil e da Bahia

Instrucção moral e civica

Noções de sciencias physicas e naturaes applicadas

e hygiene

Desenho

Trabalhos domesticos

Trabalhos manuaes e prendas

Exercicios gymnasticos

Canto.

B—nas escolas ruraes:

Lingua vernacula

Calligraphia

Arithmetica

Noções de Geometria

Noções de Geographia e Historia sobretudo do Brasil e da Bahia

Agricultura ou Industrias locais

Desenho

Trabalhos domesticos

Trabalhos manuaes e prendas

Exercicios gymnasticos

Canto.

Art. 65. A escola primaria será sobretudo educativa buscando exercitar nos meninos os habitos de observação e raciocinio, despertando-lhes o interesse pelos ideaes e conquistas da humanidade ministrando-lhes noções rudimentares de litteratura e historia patria, fazendo-os manejar a lingua portugueza como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as actividades naturaes dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos praticos e manuaes, cuidando, finalmente do seu desenvolvimento physico com exercicios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de hygiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir utilizando-se e professor de todos os recursos para adaptar o ensino ás particularidades da região e do ambiente bahiano.

§ unico. As escolas ruraes, alem disto, farão da industria local a cadeira central do seu curso, que será diri-

gido no sentido de "perfeccionar o gosto e a aptidão dos alumnos para a sua futura profissão.

Art. 66. No regulamento desta lei sera estabelecido e que disser respeito aos direitos e deveres do professor publico, organização da escola, programma, horario, adopção de livros, material didactico, matricula, frequencia, escripturação, exame, disciplina, penas, recompensas e boletins mensaes das escolas de ensino publico.

Art. 67. Nas escolas publicas o ensino se interrompe nos domingos, dias santos e feriados, nos dias de Carnaval, na Semana Santa e em dois periodos de férias annuaes, um de 20 dias, outro de 50, marcados de conformidade com o art. 63.

Art. 68. O accesso de um anno para outro nas escolas primarias se fara por promoção, de accordo com a media annual de applicação obtida pelo alumno. No ultimo anno, farão exames todos os alumnos.

Art. 69. Os exames finais do curso primario das escolas publicas e particulares poderão ser feitos em conjuncto, perante commissões, nomeadas pelo Director Geral da Instrucção, na Capital, e pelos Delegados escolares residentes, nos outros termos da divisão judiciaria do Estado.

## CAPITULO II

### DO ENSINO MUNICIPAL

Art. 70. O ensino primario a cargo dos municipios, constituirá com o do Estado, um só e mesmo serviço, sob a direcção geral, superintendencia e fiscalização do Governo do Estado.

Art. 71. É reconhecida aos municipios a competencia para "crear, manter, transferir e supprimir escolas de instrucção primaria" dentro de sua circumscripção territorial subentendido porém, o exercicio dessa competencia nos limites da presente lei e de accordo com as "suas normas e preceitos.

Os professores para essas escolas serão nomeados pelo Governador do Estado e obedecerão ás leis e regulamentos estaduais.

Art. 72. A quota da receita municipal attribuida ao serviço da instrucção primaria não poderá ser inferior á sexta parte da renda ou receita geral do municipio excluida tão sómente a receita com applicação especial que entrara apenas para aquelle calculo e computo, com o saldo ou differença verificada entre a mesma receita e a despesa a que é especialmente attribuida.

Paraphratico unico. É heito aos municipios crear taxas ou contribuições especiaes, destinadas ao augmento e reforço da quota da sua receita reservada ao serviço da instrucção primaria.

Art. 73. A despesa com a instrucção primaria municipal relativa aos vencimentos do professorado e locação

escolat, passará a ser paga no Thesouro do Estado, mediante attestados do exercicio do magistrio nas cadeiras respectivas, passados pelas autoridades, com funcção identica relativamente aos professores do serviço do Estado, observadas ainda as deuoais formalidades e exigencias regulamentares a respeito.

Art. 74. Para occorrer á alludida despesa, os intendentes municipaes recolherão ás collectorias ou estações arrecadadoras do Estado, até o terceiro dia util de cada mez, a sexta parte, no minimo, das rendas dos respectivos municipios, arrecadadas no mez anterior, cumprindo-lhes juntar aos balancetes mensaes, que deverão enviar ao Governador e ao Tribunal de Contas, documento comprobatorio do recolhimento feito.

Art. 75. Verificada a inobservancia do dispositivo anterior seja pela falta de remessa do documento a que se allude no seu final, seja por denuncia dos collectores, que são obrigados a fazel-a á Directoria do Thesouro, para que esta a encaminhe, pelos tramites regulamentares, á Directoria Geral da Instrução e ao Tribunal de Contas, este, ou *ex-officio*, ou provocado pelo Governo do Estado, apurará sem demora a responsabilidade do Intendente.

§ 1.º Reconhecida a responsabilidade do Chefe do Executivo Municipal, o Presidente do Tribunal de Contas remetterá copia autentica da decisão proferida ao Governador do Estado, afim de que este providencie a respeito, suspendendo o intendente omisso e promovendo, pelos órgãos do Ministerio Publico, as acções civeis e criminaes que no caso couberem.

§ 2.º Suspenso o Intendente, o Governo communicará o facto ao Presidente do Conselho, para que este assumas as funcções de Chefe do Executivo Municipal e recolha sem demora, a quota ou quotas consignadas ao serviço do ensino.

O intendente suspenso só poderá reassumir as suas funcções, depois de regularizada, no tocante ao caso e durante tres mezes consecutivos, a situação do respectivo municipio, perante o Thesouro do Estado; salva a hypothese de estar respondendo, pela sua falta, a processo civil ou criminal, durante o qual perdurará o seu estado de interdicção provisoria.

§ 3.º Se, a despeito das providencias indicadas, o municipio continuar na sua omissão, o Governo do Estado, *ad-instar* do que preceitúa o art. 14, § 2.º da lei n. 1.387, de 24 de Julho de 1920, para a hypothese da respectiva alinea a, nomeará pessoa de sua confiança, idonea, para interinamente exercer as funcções de Intendente do lo-devidamente fundamentado, a approvação do Senado.

Art. 76. As collectorias estaduais ou estações arrecadadoras communicarão mensalmente á Directoria Geral da Instrução a pontualidade ou a irregularidade havida na observancia das disposições anteriores. Os collectores não terão direito a nenhuma percentagem relativa aos reco-

thimentos que fizerem as intendenças, consignados ao serviço da instrucção.

### CAPITULO III

#### DO PROVIMENTO DAS ESCOLAS

Art. 77. Para effeito do provimento, as escolas primarias elementares — urbanas e ruraes — classificam-se em:

- 1) escolas de 1.ª classe, as da Capital e as das sedes de comarca;
- 2) escolas de 2.ª classe, as dos suburbios da capital, cidades e villas sedes de termo;
- 3) escolas de 3.ª classe, as de villas, arraiaes e povoados.

Art. 78. A primeira investidura no magisterio primario nas cadeiras de 3.ª classe ou nos cargos de adjuncto, será por concurso de documentos de habilitação escolar e idoneidade moral, attendendo-se na apreciação desses documentos si a escola é rural ou urbana.

Paragraphe unico. A classificação das escolas urbanas e ruraes será feita pela Directoria Geral da Instrucção e obedecerá ás condições da localidade em que fór situada a escola.

Art. 79. A segunda investidura nas escolas de 1.ª e 2.ª classe será por concurso de documentos que comprovem a habilitação profissional do candidato, o seu pendôr para o ensino, dedicação a este, cumprimento dos deveres profissionais e resultados praticos. O julgamento do concurso será feito por uma commissão designada pelo Director Geral da Instrucção, da qual faça parte o Director da Escola Normal da Capital.

Art. 80. Para se inscrever no concurso as escolas de 2.ª classe é necessario que o professor tenha, pelo menos, dois annos de effectivo exercicio em escola de 3.ª classe ou de adjuncto de qualquer escola; e para escolas de 1.ª classe, tres annos de effectivo exercicio no magisterio, como professor ou adjuncto.

Art. 81. Para maior estabilidade dos professores, o Governo preferirá, em egualdade de condições technicas, nas diversas investiduras, os professores cujas familias residirem no logar onde funciona a escola ou classe.

Art. 82. Os concursos para provimento das diversas categorias de escolas primarias, quanto aos documentos e condições, obedecerão ao estabelecido no regulamento desta lei.

Paragraphe unico. O candidato que já houver feito concurso anterior, gozará de isenção de sello para a petição e os documentos relativos ao novo concurso para a mesma classe. Após o concurso, os documentos lhe serão restituídos, independente de petição, bastando recibo.

Art. 83. Na primeira investidura do professor primario, precederá á posse e á entrada no exercicio do ma-

gisterio, o compromisso prestado perante o Director Geral da Instrução.

Art. 84. A posse do professor primario se effectuara perante o Inspector regional na sede da região e perante o delegado residente nas outras localidades.

Art. 85. O professor primario exonerado a pedido, poderá ser nomeado para reger cadeira de igual categoria, sem ser preciso fazer novo concurso.

Art. 86. Os adjunctos serão auxiliares dos professores cuja orientação pedagogica observarão, e os substituirão nos seus impedimentos, percebendo, neste caso, além dos vencimentos proprios, a gratificação do substituido.

Paragrapho unico. Se a escola for provida de mais de um adjuncto, competirá a substituição ao mais antigo.

Art. 87. Durante o impedimento ou falta dos professores effectivos será designado para substituto um professor primario e na falta desta pessoa reconhecidamente idonea. O regulamento desta lei determinará tudo o que disser respeito a substitutos, sua nomeação e condições de exercicio.

Art. 88. Os substitutos serão designados para exercer interinamente as funções do cargo, sendo dispensados logo que o professor effectivo reassuma o exercicio ou, no caso de vaga, desde que o professor nomeado tome posse da cadeira.

Art. 89. Os inspectores regionaes, delegados residentes, professores, adjunctos e substitutos perceberão os vencimentos ou gratificações, constantes da tabella annexa.

## CAPITULO IV

### DA GRATUIDADE

Art. 90. O ensino primario elementar será gratuito nos termos da Constituição.

Art. 91. As taxas de matricula dos outros cursos são as fixadas na tabella annexa.

§ 1.º Ficarão isentos das taxas os alumnos pobres, assim declarados pelos paes ou responsaveis e dispensados pelo Director Geral da Instrução.

§ 2.º Os requerimentos e documentos de isenção de taxa não pagarão sello estadual, nem emolumentos de outra natureza todos os papeis relativos á matricula em qualquer estabelecimento.

§ 3.º É garantida nas condições deste artigo a gratuidade absoluta da matricula dos filhos dos officiaes e praças da Força Publica do Estado, incluindo os filhos daquelles que tenham morrido pelos principios concernentes á defesa da lei e manutenção da ordem publica, no cumprimento dos deveres do seu posto.

§ 4.º Igual concessão é plenamente garantida em favor dos filhos dos funcionarios publicos civis do Estado, que perceberem de vencimentos menos de 300\$000 mensaes.

## CAPITULO V

## DA OBRIGATORIEDADE

Art. 92. São obrigadas á frequencia escolar gratuita as crianças de 7 a 12 annos de idade.

§ 1.º Ficam isentas desta obrigação:

- a) quando não houver escola publica numa area de dois kilometros de raio;
- b) quando soffrerem de incapacidade physica ou mental, emquanto não forem creadas as escolas para anormaes ou soffrerem de molestia contagiosa ou repulsiva;
- c) quando forem indigentes, emquanto não lhes for fornecido o vestuario indispensavel;
- d) si receberem instrucção em casa ou estabelecimento de ensino particular.

§ 2.º Os paes, tutores ou quem lhes faça as vezes são responsaveis pela instrucção e frequencia das crianças obrigadas á escola primaria.

§ 3.º O pae, tutor ou responsavel que, notificado, infringir a disposição do paragrapho anterior incorrerá na multa de 10\$000 a 50\$000.

§ 4.º Si persistir na falta, incorrerá, cada vez que passar, no dobro das penas citadas, até seis mezes depois da primeira notificação, quando lhe será movido o processo para os effeitos do art. 394 do Codice Civil, pelo promotor publico, mediante representação do Delegado escolar ou Inspector Regional.

§ 5.º Incorrerá nas mesmas penas do § 3.º, o patrão que, por qualquer modo, nopedir ou difficultar que os menores a seu serviço, e nas condições desta lei, frequentem as aulas no horario regulamentar.

§ 6.º Cabe promover a applicação dessas penas ao Delegado escolar residente e a sua imposição ao Inspector Regional salvo as provenientes do art. 394 do Codice Civil, que seguirão o processo judiciario commum.

§ 7.º A cobrança das multas será feita executivamente, si não houverem sido pagas 10 dias depois de impostas, e o seu producto recolhido á Caixa Escolar do Municipio.

Art. 93. A criança de 7 a 12 annos, fóra dos casos indicados acima, só estará dispensada da matricula e frequencia nas escolas, si apresentar *certificado escolar* de que fez o curso primario elementar.

## CAPITULO VI

## DAS REMOÇÕES, PERMUTAS E DOS PRAZOS PARA POSSET

Art. 94. Os professores primarios poderão ser removidos para outra cadeira vaga de igual categoria e classe, a pedido, si não houver nisso inconveniente para o ensino ou como pena disciplinar.

Paragrapho unico. A remoção só poderá ser feita antes que se haja aberto concurso para a cadeira vaga.

Art. 95. Também poderá ser concedida pelo Governo, não havendo inconveniente, a permuta, a pedido, e mutuo acordo entre professores de cadeiras de igual categoria e classe.

Art. 96. As remoções a pedido e por acesso e as permutas só serão effectuadas no periodo das ferias annuaes.

Art. 97. As remoções por conveniencia do serviço publico, se farão em qualquer tempo.

Art. 98. Os prazos para os professores primarios tomarem posse das respectivas cadeiras serão de 30 a 45 dias, nos casos de nomeação; nos casos de remoção ou permuta o periodo das ferias.

Art. 99. Aquelles prazos serão contados da data em que foi publicado o decreto de nomeação no "Diario Official", e poderão ser prorogados, em casos de força maior a Juizo do Governo.

Art. 100. A communicacão da nomeação, remoção ou permuta será immediatamente feita ao interessado pelo Director Geral da Instrucção, e nella declarar-se-a o prazo para tomar posse da cadeira no caso de nomeação.

Art. 101. Si, dentro do prazo marcado, o professor não entrar em exercicio das respectivas funcções perderá a cadeira e será considerado avulso, sem vencimento, só podendo voltar ao magisterio, se fôr rehabilitado pelo Conselho Superior do Ensino; em igual condição ficará o professor que tiver abandonado a sua cadeira, por 30 dias.

Art. 102. Nenhum professor poderá ser rehabilitado sem que tenha feito communicacão á Directoria Geral da Instrucção dentro do prazo de 15 dias, de haver deixado a cadeira declarando o motivo por que assim procedeu.

Art. 103. Ao processo de rehabilitação pelo Conselho Superior do Ensino deve proceder um inquerito feito pela secção do ensino primario.

Art. 104. Em qualquer tempo o professor póde requerer rehabilitação, ficando ao Conselho a faculdade de lh'a conceder ou negar, conforme os motivos allegados e a conveniencia do ensino.

Art. 105. Os professores nomeados, effectivos ou substitutos, removidos ou que houverem permutado as cadeiras, terão direito a meios de transporte, que consistirão em passagens dadas pelo Governo para si e para mais uma pessoa de sua familia, ou, onde não houver estrada de ferro ou condução por agua, em quantia calculada á razão de 5\$000 por legua para cada pessoa.

## CAPITULO VII

### DAS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DO ENSINO

#### *Da caixa escolar*

Art. 106. Com o fim de incrementar a frequencia á escola, por parte das crianças menos favorecidas da freguesia, será creada na séde de cada municipio, uma CAIXA ESCOLAR.

Art. 107. O patrimonio da Caixa sera constituido pelas joias e subvenções dos socios, productos de festas beneficentes, donativos espontaneos, auxilios da municipalidade e producto de multas, que, por esta lei, deve ser ahi recolhido.

Art. 108. Ficam instituidas caixas economicas escolares, sobre cuja installação e funcionamento o Governo proverá no intuito de incentivar nas crianças os habitos de economia. Nos povoados onde houver uma ou mais escolas primarias, essas caixas economicas funcionarão como agencias das da sede do municipio.

### *Do escotismo*

Art. 109. O escotismo poderá ser adoptado nas escolas publicas do Estado, como instrucção auxiliar do ensino civico e moral.

### *Das bibliothecas e museus escolares*

Art. 110. Em cada Grupo Escolar ou Escolas reunidas, haverá uma pequena bibliotheca, comprehendendo o deposito de livros de classe, para uso da escola, obras de consulta para os professores e outros livros diversos, fornecidos pela Directoria Geral da Instrucção ou doados por particulares.

Art. 111. O professor, como auxilio ao ensino das sciencias naturaes, organizará, com a cooperação dos alumnos, pequenos museus escolares, contendo collecções dos principaes productos naturaes da região.

### *Da festa da arvore*

Art. 112. Dentre as festas escolares, que os professores deverão organizar durante o anno, occupará logar saliente a—Festa da Arvore—que será realzada em todo o Estado, no dia 21 de Setembro.

## CAPITULO VIII

### DAS ESCOLAS PRIMARIAS SUPERIORES

Art. 113. As escolas primarias superiores, divididas em masculinas e femininas, têm por objectivo o desenvolvimento da educação ministrada na escola primaria elementar e provimento de instrucção especial adequada as futuras occupações dos escolares.

Art. 114. O curso primario superior será de tres annos e comprehenderá o ensino de lingua vernacula, mathematica elementar, noções de geographia e historia, especialmente do Brasil e da Bahia, noções de sciencias physicas e naturaes e hygiene, desenho, sobretudo applicado, trabalhos manuaes e o ensino tecnico e profissional.

generalizado, este de accordo com as necessidades do trabalho agrícola, industrial e commercial da região onde for instalada a escola.

Art. 115. Haverá nas escolas primarias superiores um professor primario para o ensino da lingua vernacula, mathematica, geographia e historia, sciencias physicas, naturaes e hygiene; um professor de desenho e trabalhos manuaes, e um professor para o ensino technico e profissional.

Art. 116. Para a matricula no primeiro anno é exigido certificado escolar do curso primario elemental.

Art. 117. As cadeiras nas escolas primarias superiores serão providas por concurso de provas.

### TITULO III

#### CAPITULO I

##### DAS ESCOLAS NORMAES

Art. 118. As escolas normaes são institutos destinados a formar professores para o ensino primario.

Art. 119. O Governo manterá, por enquanto, quatro escolas normaes para alumnos de ambos os sexos, sendo uma na Capital e as outras em cidades do interior.

Art. 120. O Governo, nos termos da presente lei, poderá equiparar, para o effeito da validade dos respectivos exames e diplomas, estabelecimentos particulares de ensino complementar e normal, preenchidas as condições que serão determinadas no regulamento desta lei.

Paragraphe unico. Os actuaes estabelecimentos de ensino complementar e os de ensino normal equiparados aos institutos officiaes deverão submeter-se a nova organização desta lei e ás condições impostas pelo seu regulamento, sob pena de lhes ser cassada a equiparação.

Art. 121. As escolas normaes, quer officiaes, quer equiparadas, gozarão de autonomia didactica, sendo desnecessaria a identidade de programmas, exigida, porém, a equivalencia do ensino.

#### CAPITULO II

##### DA ORGANIZAÇÃO DIDACTICA

##### *Do curso fundamental ou complementar*

Art. 122. O curso complementar annexo e fundamental das Escolas Normaes tem por fim preparar os alumnos que já tiverem feito o curso primario elemental para, sem interrupção de continuidade, proseguirem os seus estudos nas escolas normaes.

Art. 123. O curso complementar será de dois annos e seu ensino comprehenderá as seguintes cadeiras:  
Lingua vernacula;

Noções de lingua franceza;  
 Mathematica elemental;  
 Geographia e Historia, sobretudo do Brasil e da Bahia;  
 Sciencias physicas e naturaes e Hygiene;  
 Instrucção moral e civica;  
 Desenho;  
 Gymnastica;  
 Trabalhos manuaes;  
 Canto.

Art. 124. O anno lectivo e regime de aulas das escolas complementares são identicos ao estabelecido para as escolas normaes.

Art. 125. A metade dos logares no primeiro anno será reservada aos alumnos das escolas elementares annexas á escola normal que tiverem obtido melhor classificação; preenchendo-se a outra metade mediante exame de sufficiencia.

Art. 126. Haverá, nas escolas complementares um professor de linguas vernacula e franceza, um de mathematica, sciencias physicas e naturaes e hygiene, um de geographia, historia e instrucção moral e civica. O ensino de desenho, gymnastica, trabalhos manuaes e canto será ministrado pelos professores effectivos ou supplementares das escolas normaes.

Art. 127. As cadeiras das escolas complementares serão providas por concurso de provas.

Art. 128. As escolas complementares serão mixtas e funcionarão sob o regime do externato.

#### *Escola Normal da Capital*

Art. 129. O curso lectivo obrigatorio é de quatro annos.

Art. 130. O curso lectivo comprehenderá o curso propedeutico ou de "habilitação pedagogica" visando sobretudo o preparo scientifico do alumno, em tres annos; e o curso profissional ou de "proficiencia didactica" em que, propriamente, se ensinará a ensinar, intensificando-se o estudo da didactica, com exercicio diario nas "escolas de applicação" annexas ao estabelecimento e o estudo de hygiene escolar, afim de dar ao futuro professor o conhecimento profundo da creança, fazendo-o comprehender praticamente que "o ensino deverá ser feito para o menino e não este para o ensino".

Art. 131. São 15 as cadeiras do curso normal, sendo: de linguas e 3 de sciencias, regidas por professores cathedrauticos e quatro de artes, regidas por professores contractados.

#### *Linguas*

1. Lingua portugueza e Literatura nacional;
2. Lingua franceza.

*Sciencias*

3. Mathematica elementar;
4. Geographia geral, noções de Cosmographia e Chronographia do Brasil;
5. Historia Universal e Historia do Brasil;
6. Pedagogia, Psychologia Infantil e Didactica;
7. Physica e Chimica applicadas ás industrias e agricultura;
8. Agricultura;
9. Anatomia e Physiologia do homem, Biologia vegetal e animal;
10. Hygiene geral e escolar;
11. Noções de Direito Publico e Constitucional—educação moral e civica.

*Artes*

12. Desenho, Calligraphia e Dactylographia;
13. Musica e Canto coral;
14. Prendas e Economia Domestica;
15. Educação physica.

Art. 132. Além do ensino ministrado nas cadeiras enumeradas, haverá um curso de trabalhos manuaes, que será regido por um ou mais professores contractados que possuam a precisa idoneidade.

Art. 133. Nas aulas do curso normal os alumnos se dividem em grupos de 30. Nenhuma classe poderá, entretanto, ter menos de 16 alumnos.

Art. 34. Cada uma das cadeiras terá um professor cathedratico e outro substituto, que auxiliará aquelle e o substituirá nos seus impedimentos. Exceptuam-se desta disposição as cadeiras de artes, que terão um ou dois professores contractados, conforme as necessidades do ensino.

§ 1.º Quando houver excesso de classes de 30 alumnos, o Director contractará, com approvação do Governo, professores supplementares, cujas funcções cessarão com o encerramento do curso, tendo em vista o disposto no art. 168.

§ 2.º Estes professores serão obrogados a ensinar até seis horas por semana, percebendo mensalmente a gratificação de 250\$000, não adquirindo, porém, nenhum direito preferencial no provimento das cadeiras.

Art. 135. A distribuição das materias do curso de quatro annos, será feita do seguinte modo:

**1.º Anno**

- a) Lingua portugúesa;
- b) Lingua franceza;
- c) Geographia geral, Cosmographia;
- d) Arithmetica e Algebra;
- e) Historia do Brasil;

— 201 —

- f) Desenho e Calligraphia;
- g) Educação Physica;
- h) Prendas;
- i) Trabalhos manuaes.

2.º Anno

- a) Lingua portuguesa;
- b) Lingua franceza;
- c) Chorographia do Brasil;
- d) Geometria;
- e) Physica e Chimica;
- f) Historia Universal;
- g) Desenho e Dactylographia;
- h) Prendas;
- i) Educação Physica;
- j) Trabalhos manuaes.

3.º anno

- a) Lingua portuguesa e Literatura nacional;
- b) Noções de Direito Publico e Constitucional, Educação Moral e Civica;
- c) Anatomia e Physiologia Humanas, Biologia Vegetal;
- d) Pedagogia e Psychologia Infantil;
- e) Hygiene Geral;
- f) Agricultura;
- g) Musica;
- h) Economia Domestica;
- i) Desenho;
- j) Educação Physica;
- k) Trabalhos manuaes.

4.º Anno

- a) Didactica (pratica);
- b) Hygiene Escolar;
- c) Canto coral;
- d) Agricultura;
- e) Educação Physica.

Art. 136. A não ser o ensino de Prendas e Economia Domestica, exclusivamente ministrado por senhoras, todas as outras cadeiras poderão ser exercidas indistinctamente por professores ou professoras.

Art. 137. O ensino na Escola Normal terá feição essencialmente pratica, de observações e experiencia buscando-se em todas as materias as possibilidades de applicação utilitaria, ao mesmo tempo que se procurará desenvolver no espirito do alumno a iniciativa intellectual e a faculdade critica, evitando-se com maxima empenho recorrer unicamente á memoria.

Art. 138. O ensino no curso normal será ministrado em uma sessão das 8 ás 12 horas e em outra sessão, á tarde, com o numero de horas que fôr julgado necessario.

Art. 139. Para o ensino pratico das disciplinas que

constituem o curso normal haverá devidamente providos do material necessario:

- Um gabinete de physica,
- Um laboratorio de chimica;
- Um museu de historia natural;
- Um musen pedagogico;
- Um gabinete de hygiene geral e escolar, anthropologia pedagogica e psychologia experimental;
- Uma sala para desenhos;
- Um gabinete de dactylographia;
- Uma officina para trabalhos de prendas;
- Uma officina para trabalhos de economia domestica;
- Officinas para trabalhos manuaes;
- Um portico gymnastico;
- Uma area para gymnastica e jogos educativos ao ar livre;

Um campo de experiencias para trabalhos de agricultura e jardinagem.

Art. 140. O plano de estudos para o 4.º anno terá em vista o preparo profissional dos alumnos que, alliviadas das materias theoricas, se entregarão a pratica intensiva de ensino, revezando-se por turmas nas "escolas de applicação" annexas, onde, assistidos e aconselhados pelos professores das cadeiras do dito anno, se exercitarão no magisterio, com a responsabilidade do trabalho pessoal. Terminado cada cyclo de maior ou menor numero de dias, marcados para os seus exercicios periodicos, apresentarão relatorio de suas observações e lições.

Paragraphe unico. As "escolas de applicação" serão as do Grupo Escolar annexo ao estabelecimento, o qual será assim constituído:

- a) uma escola infantil (mixta);
- b) duas escolas elementares (uma para cada sexo)

Art. 141. A educação civica será ministrada sob o cunho exclusivamente pratico, fazendo-se, quanto possivel, por meio de exercicios representativos, o ensino sobre as nossas instituições. Com este fim haverá, obrigatoriamente, uma associação dos alumnos com dotação correspondente á quarta parte das taxas pagas pelos mesmos.

Art. 142. Para uso dos professores e dos alumnos, haverá uma Bibliotheca, especialmente pedagogica, com dotação orçamentaria fixada em lei, afim de prover a aquisição de livros e assignaturas de revistas uteis ao meio escolar.

Art. 143. Será tambem organizada uma Revista dos cursos da Escola Normal.

Art. 144. Para educar praticamente os discentes do curso do professorado e os das "escolas de applicação" annexas, nos cuidados salutares de hygiene prophylactica e de conservação dos dentes, haverá na Escola Normal da Capital um serviço de "Clinica Odontologica", provido do material indispensavel e a cargo de um "cirurgião-dentista".

dist<sup>to</sup> nomeado por decreto do Governador por proposta do Director

### CAPITULO III

#### DO ANNO LECTIVO E REGIME DE AULAS

Art. 145. O regime da Escola Normal da Capital é de externato com frequencia obrigatoria.

Art. 146. O curso lectivo da Escola Normal começará a 15 de Fevereiro e terminará a 31 de Outubro

Art. 147. A ninguem é permitido frequentar os cursos na qualidade de assistente.

Art. 148. Na organização dos horarios se attenderá a que o alumno não tenha mais de quatro horas de aulas seguidas, no curso, aulas cuja duração será de 50 minutos, intercaladas de pausas de 10 minutos.

Art. 149. A ordem do trabalho diario attenderá a necessidade do esforço a despendar e á consequente fadiga do alumno.

### CAPITULO IV

#### DOS ALUMNOS

##### *Da matricula*

Art. 150. Para a matricula no 1.<sup>o</sup> anno da Escola Normal deve o candidato apresentar certificado de approvação em exame de Escola Complementar publica ou equiparada.

Art. 151. Para a matricula nos outros annos é indispensavel o certificado de promoção fornecido pela Escola Normal ou pelos estabelecimentos equiparados.

Art. 152. A taxa de matricula será de 30\$000, paga em duas prestações: a 1.<sup>a</sup> no acto de matricular-se e a 2.<sup>a</sup> no mez de Julho.

Paraphrasso unico. O Governo poderá mandar matricular, annualmente, até dez alumnos, independente da taxa devida, preferindo os orphãos, os recolhidos ás instituições pias e os patrocinados por instituições de assistencia

##### *Dos exames*

Art. 153. Haverá duas épocas de exame, a primeira no fim do anno e a segunda em principio do anno seguinte.

Art. 154. Os exames da primeira época começarão no segundo dia útil de Novembro e a elles serão admittidos todos os alumnos matriculados, que, paga a devida taxa não houverem perdido o anno por faltas que tenham dado.

Art. 155. Perderá o anno, não podendo ser admittido a exame, nem na primeira, nem na segunda epoca, o alumno que houver assistido a menos das tres quartas partes das aulas de qualquer das disciplinas do anno a que pertencer.

Art. 156. A inscripção para os exames da segunda época abrir-se-á a 1.ª de Janeiro e terminará a 15 do mesmo mez.

Art. 157. Os exames da segunda época começarão no primeiro dia útil depois de 15 de Janeiro.

Art. 158. Os exames de segunda época deverão ficar terminados, e mais tardar, em 14 de Fevereiro.

Art. 159. Só poderá fazer exame na 2.ª época:

a) O alumno que, sem ter perdido o anno, não comparecer, por motivo de molestia, a nenhum exame no fim do anno, devendo justificar a sua situação perante o director.

b) O alumno que interromper os exames por molestia ou justo motivo, desde que as notas de curso nas materias restantes lhe sejam favoraveis e tenha obtido, nos exames feitos, o minimo de pontos regulamentar.

Art. 160. Os exames do curso serão: de promoção, para as materias cujo estudo haja de ser continuado no anno seguinte, e finaes, para aquellas cujo estudo fique encerrado no proprio anno.

Art. 161. As provas dos exames finaes serão escriptas, praticas e oraes, conforme a disciplina, de accordo com as disposições do Regulamento.

Art. 162. O julgamento dos exames será feito pelo systema de notas e coefficients, que será desdobrado no regulamento da presente lei.

#### *Dos diplomas, premios e deveres dos alumnos*

Art. 163. O curso obrigatorio de 4 annos da Escola Normal dará direito ao diploma de professor primario e ao uso de um anel symbolico, conferido pelo Director perante a Congregação.

Art. 164. A Congregação premiará, annualmente, cinco alumnos dentre os diplomados que mais se houverem distinguido, alcançando no minimo dois terços de approvações distinctas, demonstrando decidida vocação para o magisterio pelas melhores provas de capacidade pedagogica e de proficiencia didactica, a par de procedimento exemplar.

Paragraphe unico. Os alumnos premiados terão direito:

- a) ao diploma isento de todas as despesas;
- b) a uma viagem de instrucção a outros Estados do Brasil;
- c) a preferencia para occupação de cadeiras do ensino publico

Art. 165. Os deveres dos alumnos, assim como as penas disciplinares que lhes poderão ser applicadas serão determinados no regulamento da presente lei.

## CAPITULO V

## DOS PROFESSORES

*Das categorias de professores*

Art. 166. Os professores da Escola Normal da Capital são: cathedrauticos, substitutos, contractados e supplementares contractados.

Art. 167. A Congregação da Escola Normal compõe-se dos professores cathedrauticos e dos professores substitutos que esta tem em exercício. O cathedrautico e será presidido pelo Director que além de seu voto como professor, terá o de presidente.

*Dos direitos e deveres dos professores*

Art. 168. Os professores, quer cathedrauticos, quer substitutos, serão obrigados até 9 horas de trabalho por semana.

Paragrapho unico. Quando pelo elevado numero de alumnos se houver de dividir em turmas o ensino de uma cadeira, o Director poderá, ouvindo a Directoria Geral da Instrução, confiar ao professor da cadeira, ou a outro professor, a regencia de turmas supplementares, de modo que o seu trabalho semanal não exceda o limite de 15 horas. Pelas 3 horas supplementares de cada turma perceberá o professor a gratificação adicional de 150\$000 mensaes.

Art. 169. Os substitutos effectivos, além do direito de acesso, no caso de vaga, substituirão os cathedrauticos em seus impedimentos ou faltas.

Art. 170. Será permittida aos docentes a transferencia para cadeira ou cargo de igual categoria, se nisso não houver inconveniencia para o ensino, a juizo do Governo, movida a Congregação.

Paragrapho unico. A transferencia de professor cathedrautico para cadeira vaga só será concedida si não houver substituto a quem isso prejudique.

Art. 171. Os docentes tem o direito de recorrer ao Director Geral da Instrução, da decisão do Director e da Congregação contraria aos seus direitos.

Art. 172. Os docentes poderão gozar as férias fóra da Capital, mas no Estado, precedendo participação ao Director; e, fóra do Estado, com permissão do Governo.

Art. 173. São penas disciplinares applicaveis ao corpo docente:

a) advertencia verbal ou por escripto, feita pelo Director, nos casos de falta de cumprimento de dever, sem causa participada, negligencia habitual ou má vontade no desempenho dos deveres profissionais.

b) advertencia, ou suspensão até 15 dias, applicada pelo Director Geral da Instrução, nos casos de desrespeito a Lei, desacato ao Director, aos collegas e as autori-

idades superiores do Estado, havendo neste caso recurso para o Governador, dentro de 8 dias.

Art. 174. Perderá o logar o professor que o abandonar por mais de 30 dias, ou aquelle que, passados trinta dias depois de expirado o prazo da licença em cujo gozo se achava, não houver reassumido o exercicio do cargo ou renovado a licença.

Art. 175. No caso de attentado aos bons costumes, ou outras faltas que moralmente inhabilitam o professor para continuar no magisterio, o Conselho Superior do Ensino, depois de processo administrativo, enviara os respectivos autos ao Governo, para os fins de direito.

Art. 176. As demais obrigações, deveres e attribuições do corpo docente e do pessoal administrativo, serão determinadas no Regulamento desta lei.

Art. 177. Os vencimentos que perceberão os membros do corpo docente e os funcionarios administrativos serão os constantes da tabella que acompanha esta lei.

Art. 178. O membro do corpo docente da Escola Normal que substituir a outro, terá direito, além dos seus vencimentos á gratificação do substituido.

Art. 179. Sempre que fôr possível, serão preferidos para as substituições interinas os docentes do Estabelecimento.

Art. 180. Si o nomeado interinamente para substituir algum docente effectivo fôr extranho ao Estabelecimento, perceberá vencimentos iguaes aos do substituido.

#### DO PROVIMENTO DAS Cadeiras

Art. 181. Os cargos de professores substitutos e de professores contractados da Escola Normal, serão providos por concurso, cujas condições e processo serão estabelecidos no regulamento desta lei.

Art. 182. O provimento de logar de cathedraticeo será feito por accesso do respectivo substituto.

Paragraphe unico. Quando não houver substituto, o provimento se fará directamente por concurso.

### CAPITULO VI

#### DAS ESCOLAS ANNEXAS DE APPLICAÇÃO

Art. 183. A escola infantil para educandos de ambos os sexos, de 4 a 7 annos de idade, será regida por uma professora cathedratica, auxiliada por uma professora substituta effectiva, e tantas adjunctas em commissão quantos forem os grupos de 15 alumnos acima de 30, que frequentarem assiduamente a escola. Para auxiliarem o serviço haverá nesta escola as aias necessarias.

Paragraphe unico. Para matricula nos jardins de infancia, annexos ás Escolas Normaes, serão preferencia os menores orphãos de mãe e os filhos de professores publicos.

Art. 184. A escola elementar do sexo feminino, para educandas de 7 a 12 annos, terá uma professora cathedra, auxiliada por uma professora substituta effectiva e tantas adjunctas em commissão quantos forem os grupos de 30 alumnos de frequencia acima de 80.

A escola elementar do sexo masculino, para educandos de 7 a 12 annos, será regida por um professor cathedra ou por uma professora de igual categoria, auxiliada por um professor substituto ou por uma professora nas mesmas condições, e tantos adjunctos (masculinos ou femininos) em commissão, quantos forem os grupos de 30 alumnos de frequencia acima de 80.

Art. 185. Nas escolas infantis as classes terão no maximo 15 alumnos. Por esse motivo, excedendo de 30 o numero da frequencia, o Director da Escola Normal indicará ao Director Geral da Instrucção quem esteja em condições de ser nomeada adjuncta. O Director Geral da Instrucção fará a proposta ao Secretario do Interior.

§ 1.º Esta indicação e nomeação só poderá recahir em professora primaria diplomada.

§ 2.º Cessado o motivo da nomeação será dispensada a adjuncta, que pelo bom desempenho das suas funções, attestado pelo Director da Escola Normal, terá preferencia para outras e identicas nomeações futuras.

§ 3.º De modo analogo se praticará em relação ás outras escolas, para a nomeação de adjunctos, de sorte a serem observadas as disposições que a ellas se referem.

Art. 186. Para uso destas escolas será organizada uma bibliotheca infantil.

## CAPITULO VII

### DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR

Art. 187. Fica creada uma Escola Normal superior na Capital.

Art. 188. A Escola Normal Superior se destina ao aperfeiçoamento pedagogico e litterario dos professores e comprehenderá os estudos constantes das seguintes disciplinas:

a) no 1.º anno:

I. Grammatica Historica e Litteratura;

II. Inglês;

III. Latim;

IV. Historia e critica das doutrinas e methodos pedagogicos;

V. Psychologia infantil e pedagogica;

VI. Sociologia Pedagogica

b) No 2.º anno:

I. Psychologia experimental;

II. Inglês;

III. Latim;

IV. Legislação escolar, organização das classes primarias e inspecção escolar;

## V. Hygiene e Assistencia infantil.

Art. 189. Para leccionar estas disciplinas o Governo contractará ser docentes, dentre pessoas de reconhecida idoneidade e de provada competencia, com os vencimentos de professor cathedratico da Escola Normal da Capital, podendo preferir professores da Escola Normal ou do Gymnasio da Bahia, tendo em vista quante ao numero de aulas e pagamentos as disposições do art. 168.

Art. 190. O certificado deste curso dará direito:

- a) a isenção de emolumentos da carta de professor primario;
- b) a preferencia nas nomeações de directores de grupos escolares e escolas reunidas e de professores de escola de 1.ª classe;
- c) a preferencia, em igualdade de condições, no caso de concurso, para os cargos de inspectores regionaes e professores das escolas normaes do Estado.

## CAPITULO VIII

## DO CURSO DE FERIAS

Art. 191. Na Escola Normal se fará todos os annos um curso de ferias, entre 1 e 20 de Janeiro.

Paragrapho unico. Para este curso sera organizado previamente um programma especial pelo Director da Escola e o Director Geral da Instrucção.

Art. 192. Terá por fim este curso indicar a orientação moderna do ensino primario e procurar estabelecer, de modo preciso a finalidade e a correlação que devem existir entre as diversas disciplinas, cogitando tambem dos assumptos que constituem interesse vital e progressista do ensino.

Art. 193. Constará este curso de conferencias, acompanhadas de demonstrações practicas sempre que o assumpto comportar.

Art. 194. Para fazerem estas conferencias serão convidados lentes e professores da Escola Normal e de outros estabelecimentos de ensino, como outras pessoas de notorio saber.

Paragrapho unico. Os conferencistas perceberão..... 50\$000 por conferencia realizada.

Art. 195. Para assistirem estas conferencias serão convidados os professores publicos do Estado, revezando-se por turmas de sorte que de 5 em 5 annos compareçam todos a estes cursos.

Paragrapho unico. Fica o Governo autorizado a auxiliar com passagem e ajuda de custo, para permanencias na capital, os professores convocados para o curso de ferias.

O auxilio para o transporte será o mesmo arbitrado para os casos de primeira nomeação, de remoção ou de permuta; a ajuda de custo será igual aos vencimentos a que o professor tenha direito durante o tempo em que

— 206 —

estiver afastado da sua cadeira, por força da convocação de que trata este artigo.

## CAPITULO IX

### DO PESSOAL ADMINISTRATIVO

Art. 196. A Escola Normal terá o seguinte pessoal administrativo:

- 1 Director (Professor cathedratico);
- 1 Vice-Director (Professor cathedratico);
- 1 Secretario;
- 1 2.º Official archivista;
- 1 3.º Official bibliothecario;
- 1 Amanuense;
- 1 Inspectora;
- 1 Censor;
- 10 Censoras;
- 1 Conservador de gabinete;
- 1 Porteiro;
- 6 Zeladores;
- 6 Sercentes;
- 2 Jardineiros;
- 2 Aias;
- 1 Cirurgião dentista;
- 1 Zeladora do gabinete dentario.

Paraphraze unico. O numero de censoras e de aias poderá ser augmentado provisoriamente a titulo precario, quando o exigir a frequencia de alumnos, de modo que se guarde a proporção de uma censora para cada grupo de 30 alumnos e uma aia para cada grupo de 15 crianças.

Art. 197. As nomeações de Director, Vice-Director, Secretario, Officiaes da Secretaria, Censores e Conservador de gabinetes serão feitas por decreto do Governador; as de porteiro e zeladores por portaria do Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica, sob proposta do Director da Escola Normal; as demais por portaria do Director da mesma Escola.

## CAPITULO X

### DAS ESCOLAS NORMAES DAS CIDADES DO INTERIOR

Art. 198. As Escolas Normaes das cidades do interior funcionarão com o regime de externato e frequencia obrigatoria.

Art. 199. O curso será de quatro annos e abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

- Lingua portugueza e Litteratura Nacional.
- Lingua franceza.
- Pedagogia e Didactica.
- Geographia geral.
- Cosmographia.

Chorographia do Brasil.  
 Noções de Historia Universal.  
 Historia do Brasil.  
 Arithmetica e Algebra.  
 Geometria.  
 Physica e Chimica applicadas.  
 Sciencias Naturaes.  
 Noções de Hygiene.  
 Agricultura.  
 Desenho.  
 Calligraphia.  
 Musica e Canto Córál.  
 Prendas.  
 Economia Domestica.

**Educação physica.**

Art. 200. Para o ensino destas disciplinas navera as seguintes cadeiras

- I. Lingua portugüesa e Litteratura Nacional.
- II. Lingua francêsa.
- III. Pedagogia e Didactica.
- IV. Geographia geral. Cosmographia e Chorographia do Brasil.
- V. Noções de Historia Universal e Historia do Brasil.
- VI. Mathematica elementar.
- VII. Historia Natural, Physica e Chimica e Noções de Hygiene.
- VIII. Agricultura.
- IX. Desenho e Calligraphia.
- X. Musica e Canto.
- XI. Prendas e Economia Domestica.
- XII. Trabalhos manuaes.
- XIII. Educação physica.

Paragrapho unico. Cada uma das cadeiras de lingua ou de sciencia será regida por um professor cathedratico, não havendo substituto, e as de artes por professores contratados.

Art. 201. A distribuição pelos quatro annos se fará do seguinte modo:

**1.º anno**

Português.  
 Francês.  
 Geographia geral e Cosmographia.  
 Arithmetica e Algebra.  
 Historia do Brasil.  
 Desenho e Calligraphia.  
 Prendas.  
 Trabalhos manuaes.  
 Educação Physica.

**2.º anno**

Português.  
 Francês.  
 Chorographia do Brasil.

— 211 —

Geometria.  
Sciencias Naturaes.  
Noções de Historia Universal.  
Agricultura.  
Desenho.  
Prendas.  
Trabalhos manuaes.  
Educação physica.

**3.º anno**

Lingua portugueza e Noções de Litteratura.  
Didactica.  
Sciencias physicas.  
Pedagogia.  
Hygiene geral.  
Agricultura.  
Musica.  
Economia domestica.  
Trabalhos manuaes.  
Educação physica.

**4.º anno**

Didactica (pratica).  
Hygiene escolar.  
Canto côras.  
Agricultura.  
Educação physica.

Art. 202. Nestas Escolas Normaes serão observadas as mesmas disposições da presente lei referentes à Escola Normal da Capital no que tange ao ensino, disciplina, horarios, matriculas, exames, premios, direitos e deveres dos docentes e discentes.

Art. 203. Terão o seguinte pessoal administrativo:

- 1 Director.
- 1 Vice-Director.
- 1 Secretario.
- 1 Amanuense.
- 1 Censor.
- 2 Censoras.
- 1 Porteiro.
- 2 Zeladores.
- 3 Serventes.
- 1 Aia.

Art. 204. As nomeações para estes cargos serão feitas do modo indicado no art. 197 desta lei.

## TITULO IV

## Da instrucção secundaria

## CAPITULO UNICO

## DO GYMNASIO DA BAHIA

Art. 205. A instrucção secundaria, como prolongamento do ensino primario, se destina a fornecer a cultura média geral do Estado e continúa a ser ministrada no Gymnasio da Bahia, que obedece, no que disser respeito ao ensino, as disposições do decreto federal n. 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925, attendendo a sua equiparação ao Collegio Pedro II.

Art. 206. Fica o Governo autorizado, observando o que diz o artigo anterior com relação as disposições federaes applicaveis aos institutos de ensino secundario equiparados, a determinar no regulamento da presente lei tudo o que se referir a distribuição do ensino pelos annos do curso, organização e numero das cadeiras, podendo reunir duas disciplinas em uma só cadeira; condições de exame; sua época e julgamento; requisitos para matricula; exames de admissão e accesso de um anno para outro; regime e disciplina escolares; constituição, direitos e deveres do corpo docente; attribuições do director e vice-director; organização e competencia da congregação.

§ 1.º A competencia para nomeações de professores obedecerá as disposições da presente lei.

§ 2.º As decisões da congregação podem ser revistas pelo Governo, conforme determinar o regulamento.

Art. 207. O regime do Gymnasio e o do externato, sendo permittida a matricula a alumnos de ambos os sexos. A frequencia nas aulas é obrigatoria.

Art. 208. Será conferido o diploma de bacharel em sciencias e letras ao alumno approvado em todas as disciplinas dos seis annos do curso secundario.

Art. 209. O diploma de bacharel em sciencias e letras dará direito, em egualdade de condição: em concurso, ao provimento ao cargo de professor do Gymnasio.

Art. 210. Os bachareis em sciencias e letras terão direito a usar um anel symbolico.

Art. 211. Quando o objecto de uma cadeira fôr ensinado em dois annos do curso, cada professor acompanhará ao anno immediato a turma que, sob a direcção deste, começou o estudo da materia.

Art. 212. Para a pratica do ensino haverá:

- 1 Gabinete de physica;
- 1 Laboratorio de chimica;
- 1 Laboratorio de historia natural;
- 1 Museu;
- 1 Horto botanico;
- 1 Sala especial para ensino de geographia e historia;
- 1 Sala especial para ensino de desenho;
- 1 Pavilhão para ensino de gymnastica.

Art. 213. O Governo poderá manter até 25 alumnos gratuitos no curso gymnasial, sendo requerido, independente de sello e de outras despesas legais, pelos paes ou responsáveis, justificando a pobreza dos candidates preferidos entre estes os que tiverem alcançado melhores notas e revelado comportamento mais correcto nas aulas ou aulas dos cursos inferiores.

Art. 214. São applicadas no Gymnasio, no que lhe for applicaveis as disposições dos artigos 134 168 e 180 desta lei, referentes ás Escolas Normaes.

Art. 215. O director e vice-director serão nomeados e demittidos livremente pelo Governo dentre os cathedra-ticos effectivos.

Art. 216. Para a administração haverá no Gymnasio:

- 1 Director—professor cathedratico;
- 1 Secretario;
- 1 Vice-director—professor cathedratico;
- 1 2.º Official;
- 1 3.º Official;
- 1 Amanuense;
- 1 Archivista, zelador da Bibliotheca;
- 1 Inspector de alumnos;
- 6 Sub-Inspectores;
- 1 Porteiro;
- 2 Censoras;
- 1 Jardineiro.

Os serventes e aias necesarios ao serviço.

Art. 217. Os funcionarios acima arrolados, do secretario ás censoras, serão nomeados pelo Governador, dependendo, porém, de indicação do Director do Gymnasio ao Director Geral da Instrução e de proposta deste, a nomeação dos sub-inspectores, porteiro e censoras. O jardineiro, o servente e as aias são de livre nomeação e demissão do Director do estabelecimento.

Art. 218. Haverá tantos sub-inspectores, quantas forem as salas em que funcionarem aulas. Quando as salas forem mais de 6 o Director nomeará sub-inspectores supplementares que são dispensados no fim de cada anno.

Art. 219. O pessoal docente e o administrativo do Gymnasio perceberão os vencimentos da tabella annexa.

Art. 220. O Secretario será substituido em suas faltas e impedimentos pelo 2.º Official ou por quem o Governo nomear ou designar.

## TITULO V

### Do ensino profissional

Art. 221. O ensino profissional tem por fim dar a pessoas de ambos os sexos, maiores de doze annos, a instrução technica necessaria para o exercicio de profissões uteis, e será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) Escolas profissionais de artes e officios;
- b) Escolas profissionais agronomicas;

c) Escolas Commerciaes;

d) Escolas de Bellas Artes.

Art. 222. A direcção suprema do ensino profissional compete ao Governador do Estado, que terá como auxiliares:

a) O Secretario da Agricultura, Industria, Commercio, Viação e Obras Publicas.

b) o Director Geral da Instrucção.

## CAPITULO I

### DAS ESCOLAS PROFISSIONAES DE ARTES E OFFICIOS

Art. 223. As escolas de Artes e Officios funcionarão sob o regime do externato.

Paragrapho unico. As escolas do sexo masculino serão dirigidas e regidas por homens, e as do sexo feminino por senhoras, funcionando separadamente.

Art. 224. Haverá annexa ás escolas de Artes e Officios, como curso de adaptação, uma escola primaria superior.

Paragrapho unico. O programma dessa escola será organizado e desenvolvido de conformidade com o programma do curso profissional.

Art. 225. O curso technico-profissional será dado em officinas, cujo numero e natureza serão determinados de accordo com as necessidades da vida operaria e o desenvolvimento do meio industrial.

Art. 226. As officinas, segundo suas affinidades, são reunidas em secções, devendo o alumno sempre que fôr possível, percorrer toda uma secção, afim de completar sua aprendizagem profissional.

Art. 227. Nas escolas de Artes e Officios serão constituidos os cursos que o Governo julgar convenientes, dentre os seguintes:

a) secção de artes decorativas:

1) modelagem e ceramica;

2) pintura decorativa;

3) formação e moldação (estucados);

4) esculptura.

b) secção de trabalhos em madeira:

1) carpintaria e entalhe;

2) estofamento e decoração;

3) marcenaria e envernizamento.

c) secção de mecanica e electrotechnica:

1) fundição e modelação de fundição;

2) ajustagem;

3) condução de machinas hydraulicas thermicas e d'explosão;

4) machinas electricas.

d) secção de pequena mecanica de precisão applicada a trabalhos em metaes preciosos:

1) ourivesaria;

2) relojoaria;

3) aparelhos scientificos de optica, acustica, etc.

- e) secção de construções metálicas:
  - 1) latoaria;
  - 2) serralheria;
  - 3) industrias galvanicas;
  - 4) estereotypia.
- f) secção de artes graphicas:
  - 1) typographia e impressão;
  - 2) lythographia e encadernação;
  - 3) phototechnica;
  - 4) trichromia e impressão artistica.
- g) secção de artes textis:
  - 1) fiacção;
  - 2) tecelagem;
  - 3) tinturaria;
  - 4) padronagem.
- h) secção de industrias extractivas:
  - 1) mineração;
  - 2) fibras;
  - 3) oleos.
- i) secção de trabalhos em couro:
  - 1) correaria e sellaria;
  - 2) cortume;
  - 3) fabrico de malas;
  - 4) sapataria.
- j) secção de actividades commerciaes:
  - 1) dactylographia;
  - 2) estenographia;
  - 3) escripturação e contabilidade mercantis e industriaes.
- k) secção de roupas:
  - 1) confecções e roupas brancas;
  - 2) rendas e bordados;
  - 3) flores, ornamentação de chapéos e trabalhos artisticos.
  - 4) colletaria e luvaria.
- l) secção de industrias domesticas:
  - 1) fabricação de conservas;
  - 2) confeitaria;
  - 3) fabrico de queijo.
- m) secção de trabalhos de palha, vime e bambú:
  - 1) empalhação;
  - 2) mobilia;
  - 3) cestas.
- n) secção de actividades domesticas:
  - 1) lavanderia;
  - 2) arte culinaria;
  - 3) arranjos e serviços caseiros.
- o) secção da actividades ruraes:
  - 1) floricultura e pomicultura;
  - 2) horticultura;
  - 3) avicultura e apicultura.
- p) secção de pedra, construcção, tijollo e cimento:
  - 1) trabalhos em pedra, tijollo e cimento;
  - 2) curso de frêntistas.

Art. 228. Para o ensino tecnico serão organizados em cada secção, tres programmas:

- a) de desenho profissional ou industrial;
- b) de technologia;
- c) de exercicios «systematicos, methodicos» e progressivos de aprendizagem.

Art. 229. O curso profissional será de um a quatro annos, conforme a secção. Haverá, porém, sempre um anno supplementar facultativo de aperfeiçoamento, que funcionará á noite, podendo nelle matricular-se operarios adultos que queiram aperfeiçoar os seus conhecimentos profissionais.

Art. 230. O ensino tecnico será ministrado por mestres e contra-mestres.

§ 1.º Haverá um mestre para cada secção e tantos contra-mestres quantas officinas constituirem a secção.

§ 2.º Na officina em que trabalharem mais de 20 alumnos, será admittido um segundo contra-mestre.

Art. 231. Para a matricula no curso profissional se exigirá:

- 1) idade maior de 12 annos e menor de 21;
- 2) verificado de approvação no curso primario elementar ou conhecimentos equivalentes, verificados em exame de admissão.

Art. 232. No regulamento desta lei será estabelecido o que disser respeito ao regime de aulas, organização, programma, horario, frequencia, exame, disciplina, ensino, pena e recompensas nas escolas profissionais.

Art. 233. Em cada estabelecimento de ensino profissional haverá:

- a) um director;
- b) um auxiliar de director, sempre que a matricula exceder de 300 alumnos;
- c) um escriptuario;
- d) um zelador almoxarife;
- e) os professores necessarios para a escola primaria superior annexa;
- f) os mestres e contra-mestres necessarios, conforme as secções e officinas.

Art. 234. O ensino deverá ser pratico e educativo, procurando desenvolver ao alumno as faculdades de observação, reflexão e invenção.

Art. 235. Os cargos administrativos das escolas profissionais serão de livre nomeação e demissão do Governador, desde pessoas de reconhecida idoneidade e competencia. Os docentes serão providos por concurso. Os seus vencimentos e gratificações serão fixados na tabella annexa á presente lei.

Art. 236. O producto da venda das obras feitas pelos alumnos, nas escolas profissionais, depois de descontada a importância dos materiais empregados e adquiridos por conta da Escola, será dividido em duas partes iguaes, devendo ser uma entregue aos alumnos que tiverem exercido o serviço e a outra recolhida ao Thesouro como lucro da Escola.

## CAPITULO II

*Das escolas agronomicas*

Art. 237. Fica mantida a actual Escola Agrícola Média Theorico-Prática de S. Bento das Lagoas, reterna por effecto da lei n. 1.333, de 31 de Julho de 1913, podendo o Governo reorganizar-a e regulamentar-a. Ficam creadas mais duas escolas congêneres, que o Governo proverá quando e onde julgar conveniente, dando-lhes a mesma organização ou mais simples.

## CAPITULO III

## DAS ESCOLAS DE BELLAS ARTES

Art. 238. Fica instituida uma Escola de Bellas Artes, official, cuja organização o Governo proporia a Assembléa Geral. Poderá, entretanto, locucutar o desenvolvimento de estabelecimentos congêneres, de iniciativa particular, existentes ou que se fundarem, subsidiando da Assembléa os necessarios meios.

## TITULO VI

## DO ENSEINO PARA ANORMAES

Art. 239. O Governo installará, quando julgar conveniente, até quatro cursos ou classes para anormaes, subordinando os vencimentos do respectivo pessoal ao disposto nas tabellas desta lei para funcionarios análogos ou congêneres.

Art. 240. A vigente lei n. 1.175, de 27 de Agosto de 1913, será regulamentada, depois instituido o regime de concurso para o provimento dos cargos de docentes.

## TITULO VII

## CAPITULO I

## DISPOSIÇÕES GERAES

Art. 241. O Estado é obrigado a despendere annualmente com a instrução publica, no minimo, a sexta parte de sua renda bruta tributaria.

Art. 242. Ficam creadas quinhentas novas escolas primarias elementares que o Governo localizará onde convier, provendo-as de accordo com esta lei.

Art. 243. Na installação do ensino profissional, como para outros logares technicos creados pela presente lei, incluem-se logares de inspectores regionaes, e Governo poderá contractar pessoas admettendo no pay ou no extrapay, com vencimentos que, conforme o cargo, se fixarão até o duplo ou o triplo dos constantes nas tabellas desta lei para os ditos funcionarios.

Art. 244. Nenhuma escola será posta em funcionamento provida de qualquer outra forma, sem que haja prédio para o seu funcionamento, com o respectivo mobiliário e material escolar.

Art. 245. Fica marcado o prazo de dez annos depois do qual não poderá retirar título ou carteira para qualquer profissão, officio ou mister o cidadão que não souber lêr e escrever.

Art. 246. As subvenções aos estabelecimentos particulares concedidas em leis do Estado concernentes ao assumpto, criam para os estabelecimentos as seguintes obrigações:

- 1) ter os programmas, horarios e planos de estudo approvados pela Directoria Geral da Instrucção,
- 2) apresentar documentos comprobatorios da legitima applicação da subvenção anterior.

Art. 247. Os serviços relevantes prestados ao ensino publico do Estado em qualquer dos misteres desta lei devidamente provados darão preferencia em egualdade de condições ao provimento de cargos publicos estaduais.

Art. 248. A transferencia ou suppressão de escolas primarias só se poderá fazer, depois de provada na Directoria Geral da Instrucção a sua absoluta conveniencia para os interesses do ensino.

Art. 249. O Governo reverá a actual localização de escolas estaduais e municipaes, podendo transferil-as livremente, no sentido de melhor servir aos nucleos de alfabetos.

Art. 250. Fica egualmente o Governo autorizado a transferir as escolas estaduais dentro do mesmo municipio ou para municipios diferentes, assim que haja conveniencia para o serviço.

Art. 251. Os governos municipaes cederão pequenas areas de terras para se construírem predios simples para o ensino rural, com o competente plano para o ensino agrícola.

Art. 252. Fica creada uma bibliotheca especial, sobre assumptos pedagogicos e didacticos para uso do professorado, na Directoria Geral da Instrucção, para a qual será aberto o credito inicial de trinta contos de réis (30:000\$000) e se consignará uma verba orçamentaria nunca inferior a cinco contos (5:000\$000).

Art. 253. Todos os professores, substitutos e adjunctos, inclusive os nomeados por concurso, serão considerados interinos para todos os effeitos, durante os dois primeiros annos de exercicio.

Parapho unico. Durante a interinidade e no caso do professor substituto ou adjuncto não demonstrar propensão para o magisterio, o Director Geral da Instrucção proporá ao Governo a sua exoneração.

Art. 254. Fica o Governo autorizado a abrir creditos para as despesas com o aparelhamento material do serviço escolar do Estado.

Art. 255. Nas localidades onde não houver predios pa-

publicos escolares, o Governo fornecerá aos professores publicos determinada quantia para locação escolar ou aluguer directamente salas ou predios destinados ao funcionamento das aulas, de accordo com a tabella annexa a esta lei.

Art. 256. Os funcionarios do ensino que atingirem a idade de 65 annos poderão ser postos em disponibilidade com todas as vantagens pecunarias, a que tiverem direito na data da disponibilidade, desde que tenham mais de dez annos de effectivo exercicio.

Art. 257. Os funcionarios do ensino que contarem mais de 30 annos de exercicio no seu cargo poderão ser postos em disponibilidade com as mesmas vantagens.

Art. 258. Os actuaes funcionarios do ensino poderão ser postos em disponibilidade, si o requererem, desde que estejam nas condições prescriptas nos arts. 256 e 257 da presente lei.

Art. 259. O alumno que em cada um dos estabelecimentos secundarios, a juizo da respectiva congregação, mais se houver distinguido em todo o curso, terá direito a ser incluído entre os alumnos gratuitos que ao Governo compete indicar a matricula nos estabelecimentos de ensino superior, subvencionados pelo Estado.

Art. 260. Fica instituído o premio de viagem para um ou mais professores dos que mais se distinguem no magisterio, a juizo do Conselho Superior do Ensino, com as obrigações que lhe forem criadas na regulamentação desta lei.

Art. 261. O Governo, por indicação do Conselho Superior do Ensino, instituirá premios de animação para serem conferidos aos alumnos, que mais se distinguem nas escolas e aos professores, que publicarem obras de vulgarização scientifica, sobre assumpto que tenha por fim desenvolver a instrução popular.

Art. 262. Haverá em cada delegacia escolar um livro que se intitulará de—*Registro de Censura*—para o lançamento dos nomes das pessoas responsaveis pela instrução das crianças na idade escolar obrigatoria, e que não providenciarem no sentido de frequentarem ellas a escola primaria. Nesse livro serão declaradas as penas que lhe forem infligidas durante o tempo a que se referir o registro, de accordo com a regulamentação desta lei.

Art. 263. As disposições da presente lei que criem vantagens para o funcionalismo do ensino publico, ou lhe diminuam as estabelecidas na legislação anterior, attingirão somente os funcionarios nomeados após a sua publicação.

§ 1.º Os funcionarios titulados antes da publicação desta lei, se quizerem gozar das vantagens nella instituidas, poderão requerer demissão ao Governo, em troca de recondução para o mesmo lugar. Ao Governo fica a faculdade de attender ou não ao pedido, tendo só em attenção as conveniencias do ensino e a fé de officio do pretendente. O reconduzido ficará equiparado aos funcionarios

de primeira nomeação, isento, porém, da situação de interinidade de que trata o art. 253, e dispensado de novo concurso, bem como das taxas integraes do novo título, que ficará sujeito apenas á taxa pela differença de vencimentos.

§ 2.º O funcionario reconduzido nos termos do parographo anterior, que se aposentar dentro em doze annos após a sua recondução, ficará, entretanto, sujeito ás disposições da legislação anterior, no tocante ao calculo da pensão respectiva.

Art. 264 As actuaes escolas complementares isoladas serão transformadas em escolas elementares. Os respectivos regentes ou serão postos em disponibilidade, si nellas aproveitados, ou designados para as escolas primarias superiores, sem prejuizo, em qualquer hypothese, das vantagens do seu cargo.

Art. 265. O actual secretario da Inspectoria Geral do Ensino, cujo cargo é extinto, passará a occupar o cargo de 1.º official da Secção do Ensino Primario, sem prejuizo dos seus vencimentos actuaes.

Art. 266 Para os cargos administrativos creados pela presente lei, o Governador poderá nomear livremente pessoas de reconhecida idoneidade.

Art. 267 Ficam abertos os creditos necessarios á execução desta lei, uma vez que não ultrapassem, no seu total, de 4.000.000\$000.

Art. 268. Revogam-se as disposições em contrario.

#### TABELLA N. 1

##### TAXAS ANNUAES PAGAS EM DUAS PRESTAÇÕES

Para o ensino complementar .....	10\$000
Para o ensino primario superior .....	20\$000
Para o ensino normal .....	30\$000
Para o ensino secundario .....	60\$000

#### TABELLA N. 2

##### DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCCÃO

Director geral .....	12.000\$000
Chefe de secção .....	9.936\$000
1.º Official .....	7.488\$000
2.º Official .....	5.856\$000
3.º Official .....	4.956\$000
Amanuense .....	4.056\$000
Carteiro-contínuo .....	3.240\$000
Dactylographo .....	3.000\$000
Porteiro .....	4.056\$000
Servente (diaria) 6\$000.	
Gratificação ao Secretario de Conselho Superior do Ensino .....	600\$000

Idem ao 2.º Official-archivista .....	600\$000
Idem ao 2.º Official-almoxarife .....	600\$000
Inspector Regional .....	5.000\$000
Inspector Regional quando em viagem mais a diaria de 10\$000 .....	

## TABELLA N. 3

## ENSINO PRIMARIO

Professor de escola de 1.ª classe .....	4.000\$000
Professor de escola de 2.ª classe .....	3.500\$000
Professor de escola de 3.ª classe .....	2.880\$000
Adjunctos e substitutos perceberão dois terços dos vencimentos dos respectivos professores	
Director de Escolas Reunidas (gratifica- ção) .....	480\$000
Professor de escola ou classe desdobrada (gratificação) .....	1.200\$000
Professor regente de escola nocturna e de "Escola ao ar livre" (gratificação) .....	720\$000

## GRUPO ESCOLAR

Professor director (gratificação) .....	340\$000
Adjuncto secretario (gratificação) .....	480\$000
Porteiro-servente (diaria 4\$000) .....	

## LOCAÇÃO ESCOLAR

A locação escolar será fornecida na "avila de 50\$000  
por mez nas cidades, 25\$000 nas villas e 15\$000 nos ar-

## TABELLA N. 4

## ESCOLA PRIMARIA COMPLEMENTAR E SUPERIOR

Professor director (gratificação) .....	600\$000
Professor .....	4.000\$000
Porteiro-servente (diaria 4\$000) .....	

## TABELLA N. 5

## SECÇÃO DO ENSINO NORMAL

Chefe de secção (gratificação) .....	3.000\$000
--------------------------------------	------------

*Escola Normal da Capital*

Professor director .....	10.488\$000
Professor cathedratice .....	7.488\$000
Professor substituto .....	4.956\$000
Professor contractado .....	4.956\$000
Professor regente de turma supplementar (mensalmente) .....	150\$000
Professo. supplementar (mensalmente) .....	250\$000

Professor complementar .....	4:000\$000
Professor do Grupo Escolar .....	4:000\$000
Professor adjuneto do Grupo Escolar .....	2:666\$000
Inspectora .....	4:956\$000
Secretario .....	7:488\$000
2.º Official archivista .....	5:856\$000
3.º Official bibliothecario .....	4:956\$000
Amanuense .....	4:056\$000
Censór ou Censora .....	3:504\$000
Conservador de Gabinetes .....	4:460\$000
Porteiro .....	3:240\$000
Zelador ou Zeladora .....	2:628\$000
Servente (diaria 6\$000) .....	
Jardineiro (diaria 6\$000) .....	
Aia (diaria 5\$200) .....	
Cirurgião-dentista .....	3:900\$000
Zeladora do Gabinete Dentario .....	2:364\$000

*Escolas Normaes do Interior*

Professor director (gratificação) .....	1:800\$000
Professor cathedratico .....	6:000\$000
Professor contractado .....	4:000\$000
Professor regente de turma supplementar (mensalmente) .....	100\$000
Professor supplementar (mensalmente) .....	180\$000
Secretario .....	4:800\$000
Amanuense .....	3:000\$000
Censór ou Censora .....	2:400\$000
Porteiro .....	2:400\$000
Zelador ou Zeladora .....	1:800\$000
Servente (diaria 4\$000) .....	
Aia (diaria 3\$000) .....	

**TABELLA N. 6**

**SECÇÃO DO ENSINO SECUNDARIO**

Chefe de secção (gratificação) .....	3:000\$000
--------------------------------------	------------

*Gymnasio da Bahia*

Professor director .....	10:488\$000
Professor vice-director .....	7:488\$000
Professor cathedratico .....	7:488\$000
Professor substituto .....	4:956\$000
Professor contractado .....	4:956\$000
Preparador-conservador .....	6:540\$000
Professor regente de classe supplementar (mensalmente) .....	150\$000
Professor supplementar (mensalmente) .....	250\$000
Secretario .....	7:488\$000
2.º Official .....	5:056\$000
3.º Official .....	4:956\$000
Amanuense .....	4:056\$000

— 223 —

Archivista e Zelador da Bibliotheca .....	4:056\$000
Inspector .....	4:056\$000
Sub-Inspector .....	3:504\$000
Censura .....	3:504\$000
Porteiro .....	3:240\$000
Servente (diaria 6\$000) .....	
Jardineiro (diaria 6\$000) .....	
Cozinhado (diaria 5\$200) .....	

## TABELLA N. 1

## SECCÃO DO ENSINO PROFISSIONAL

Chefe de secção (gratificação) .....	3:000\$000
--------------------------------------	------------

*Escolas Profissionaes*

Director de escola da Capital .....	8:400\$000
Director de escola do interior .....	6:000\$000
Auxiliar de director .....	4:800\$000
Escripturario .....	3:000\$000
Zelador almoxarife .....	3:000\$000
Mestre .....	4:800\$000
Contra-mestre .....	3:500\$000
Professor de escola primaria superior .....	4:000\$000
Servente (diaria 6\$000) .....	

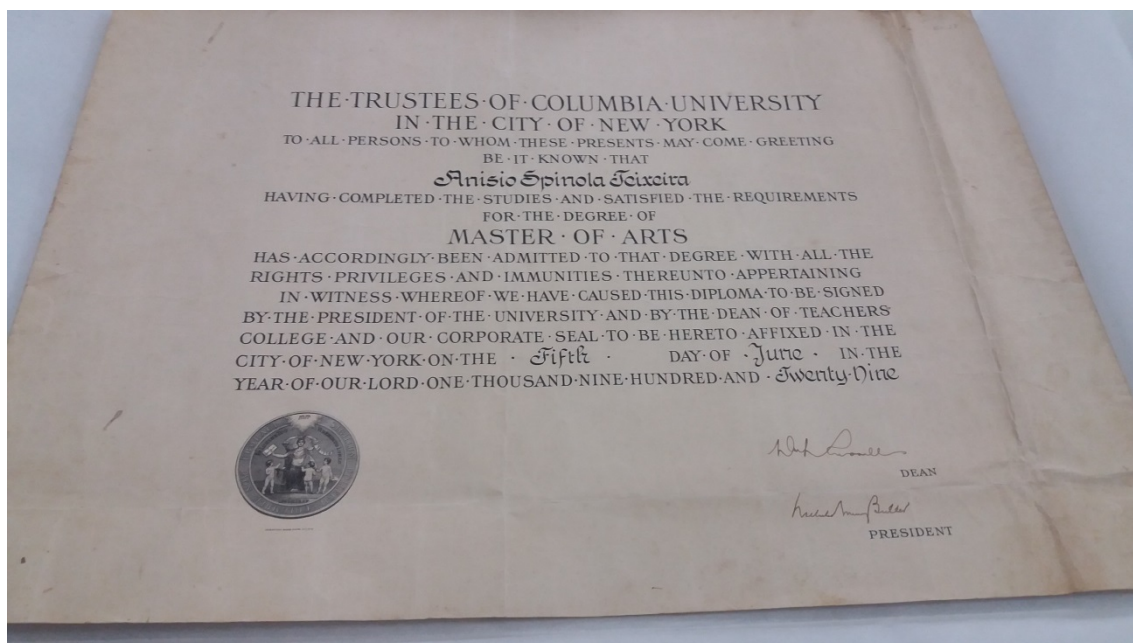
Palacio do Governo do Estado da Bahia, 14 de Agosto  
de 1925 — (Assignados) — FRANCISCO MARQUES DE GÓES  
CAIXA — Bráulio Xavier da Silva Pereira.

## Anexo 6

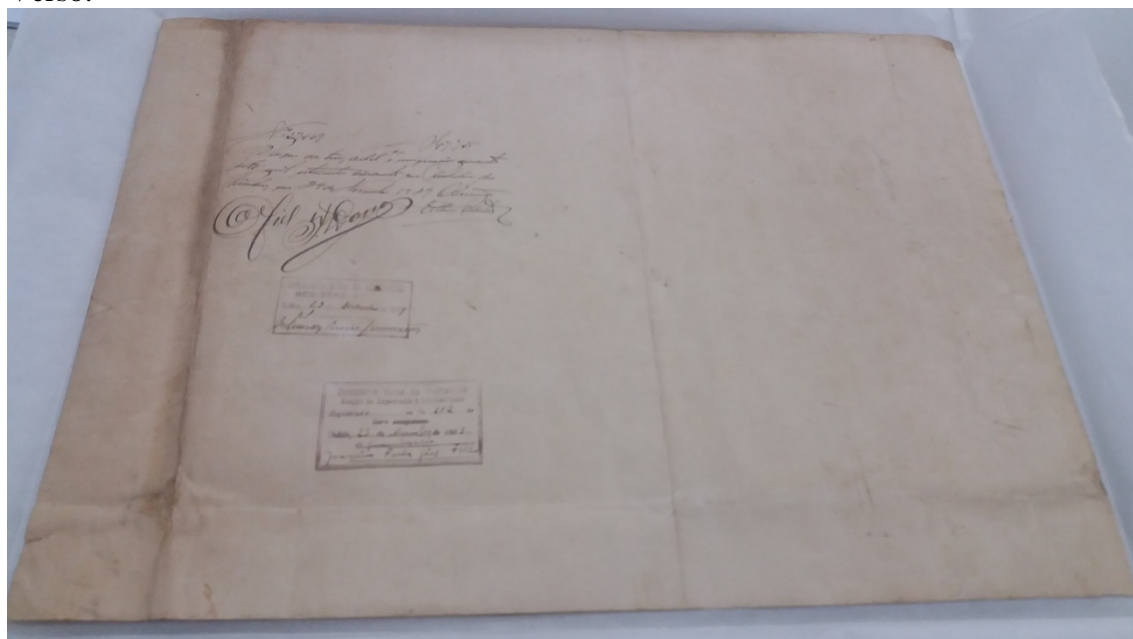
### DIPLOMA DE MASTER OF ARTS

Diploma de mestrado em Artes – 5 de junho de 1929 (frente e verso).

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.DOC.AST.DOC.44



Verso:

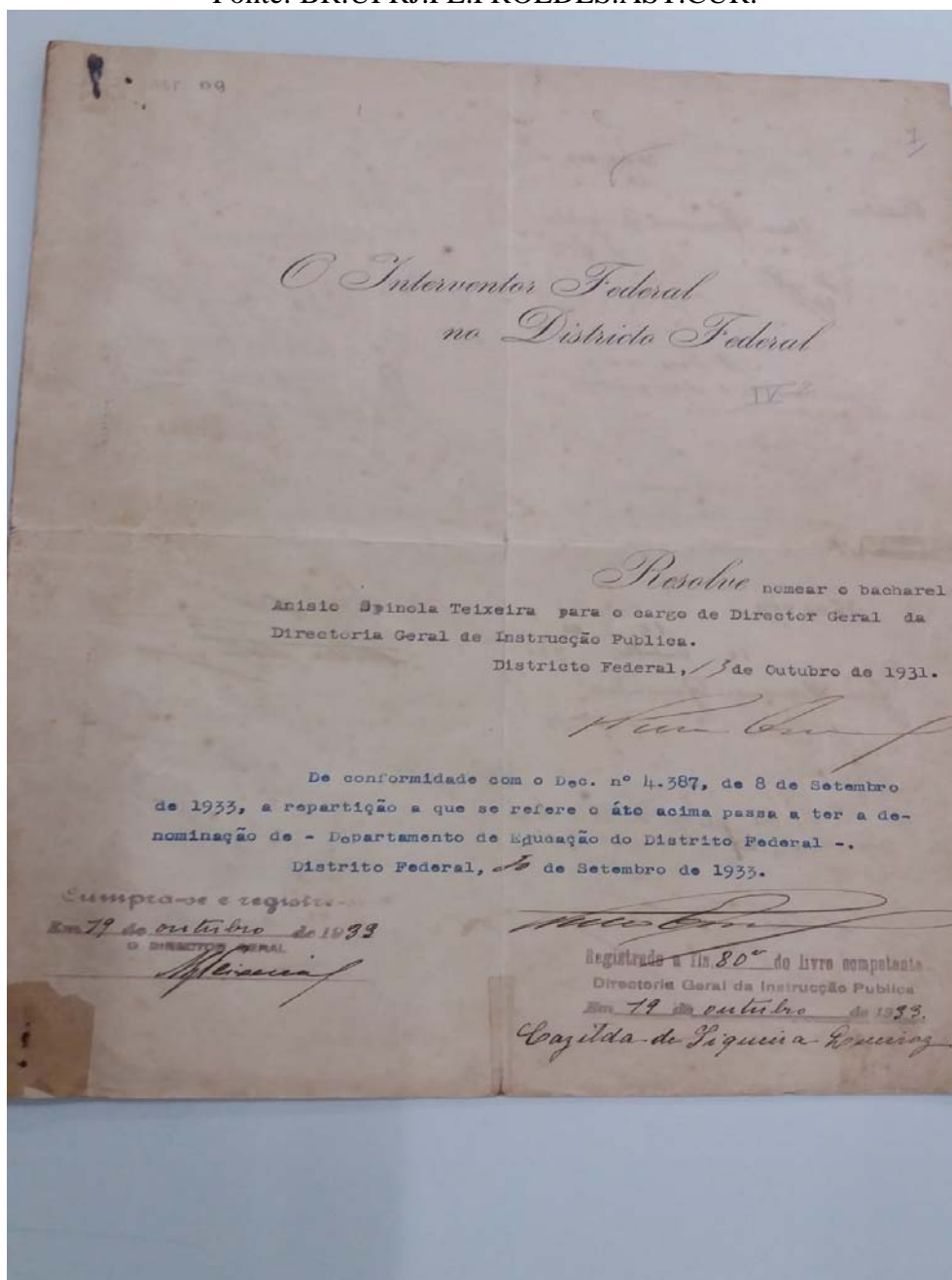


## Anexo 7

### TERMO DE NOMEAÇÃO E TERMO DE POSSE PARA A DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL EM 1931

Nomeação Anísio diretor-geral do Distrito Federal, 13 outubro de 1931  
(frente e verso).

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.CUR.



Vae pagar na Recebedoria da Capital Federal: o  
 imposto sobre o vencimento annual de 3600,000  
 Directoria de Instrução Publica, 15  
 de Outubro de 1934

Gara Pauane Gonçalves  
 1.º off. int.  
*Visto*  
*Rel. Cont.*

23 de Outubro de 1934 1.200,000  
 PAGOU um conto e duzentos mil reais  
 RECEB. DO D. C. DE INSTRUÇÃO PÚBLICA  
 15 de outubro de 1934  
V. G. F. Lucio  
 1.º off. int.

O imposto de expediente na importância  
 de Rs 3600,000 será des. out.  
 em folha de pagamento, em 12 v. es  
 Directoria de Instrução 15 de Outubro de 1934

Gara Pauane Gonçalves  
 1.º off. int.

*Visto*  
*Rel. Cont.*  
 Tomou posse nesta da-  
 ta, assumindo o exercício do  
 cargo.  
15-10-34  
Sturck

Quintana  
6.11.34  
1000

36  
7 de Novembro de 1934  
Mouetta de Carvalho  
 De conformidade com o disposto no  
 art. 1º do dec. 1.507, de 30 de Setembro  
 de 1933, ficam fixados em Rs. 3600,000  
 (trinta e seis mil e nada mais) o  
 vencimento do cargo a que se refere  
 este título.

Distrito Federal 24 de Janeiro de 1935

Vae pagar na Recebedoria da Capital Federal  
 imposto sobre o vencimento annual de 3600,000  
 Directoria de Instrução Publica, 23  
 de Outubro de 1934



## DISCURSO DE POSSE DE ANÍSIO TEIXEIRA COMO DIRETOR-GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL EM 1931

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n. 1/2, jan./jun. 1932. p. 75–6.

### **Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública Dr. Anísio Spínola Teixeira, em 15 de outubro de 1931.**

Ao assumir o cargo de Director Geral de Instrução, no Districto Federal, tenho perfeita consciencia de suas graves responsabilidades. Por mais que me acabrunhassem, entretanto, essas responsabilidades, eu não me sinto livre para recusar o posto a que me chamou o honrado Interventor desta cidade. E não me senti livre, porque o Exmo. Sr. Dr. Pedro Ernesto poz o convite tão nitidamente no terreno technico e revelou uma compreensão tão alta da natureza do problema educacional e das suas exigencias legítimas, que recusar seria desertar dos compromissos de coragem e de sacrificio, que assumimos todos os que batalhamos pela reconstrução do Brasil, através da educação.

O Districto Federal veiu tendo, desde longa data, directores de Instrução de reconhecida eminência intellectual, que têm deixado aqui traços fortes de intelligencia e de acção. Ultimamente, com a transformação que se operou na finalidade da escola, solicitada pela civilização moderna para um papel maior na sociedade, os que acompanhamos com interesse as cousas do ensino vimos o modo por que o apparelhopedagogico do Districto Federal respondeu a essa intimação de uma nova philosophia de educação e uma nova politica de educação. Por intermédio dos seus directores mais recentes, dentre os quaes cumpre destacar Carneiro Leão e Fernando de Azevedo – a instrucção publica, no Districto Federal, encaminhou-se para a corrente mais avançada do pensamento educacional.

Sentiram esses *leaders* da educação brasileira que, em um paizjoven e de pequenas tradições educativas, tornava-se possivel, por isso mesmo, obra radical de renovação. E se o primeiro realizou o trabalho carinhoso de amanho do terreno, agitando-o e revolvendo-o por meio de uma campanha intelligente e lucida, o segundo continuou o trabalho commum, ideando um systema escolar nas linhas harmoniosas e robustas que todos conhecemos.

A reforma que se fez no Districto Federal, em 1928, foi uma dessas obras audaciosas de previsão, que o engenho vigoroso e amadurecido de Fernando de Azevedo planejou com o traço largo e quente de quem rasga perspectivas para o futuro. Depois do lento trabalho de preparação que se vinha fazendo, foi possivel lançar os alicerces de uma nova politica educacional. O Rio de janeiro recebeu essa obra como um fruto longamente elaborado, que vinha ao encontro de uma consciência educacional dinamica e moderna, que a reforma avivou e fortaleceu.

Longe, porém, está a obra de completa. A seducção que arrebatou Fernando de Azevedo, no seu impeto encantado de criação, cede agora lugar ao trabalho obscuro e penoso de adaptação e realização. A obra entrevista pelo sociologo que gizou a nova orientação da politica educacional precisa, agora, da contribuição de outros technicos para vir a realizar-se, na progressão natural de seus passos e seus estagios.

Nesse sentido, o serviço de educação ganhou, recentemente, em algumas nações, pelos seus methodos de administração, pela precisão de suas medidas e pelo character das investigações em que se deve fundar, uma feição scientifica e progressiva. Mas, por isso mesmo, perdeu o seu character pessoal. Já se foi o tempo em que se podia administrar um serviço escolar pelas conjecturas mais ou menos autorizadas dos "experimentados". A autoridade pessoal cedeu lugar ás conclusões dos inqueritos. Toda uma technica se

desenvolveu, que torna a obra mais segura, mais objectiva, mais scientifica. Por outro lado, porém, menos pessoal.

A obra que temos de realizar aqui, portanto, é obra anonyma de todos nós, que nos devemos esquecer de nós mesmos, para tornar a nossa collaboração mais solidaria e mais fiel. E nesse trabalho de cooperação a hierarchia segue o caminho opposto da criação intellectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O director do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operario. O mestre é quem realiza a obra de educação. O director é o simples servidor do mestre.

Toda a administração não tem outro fim que o de dispôr as condições de exito para a obra, que é só do mestre: EDUCAR’.

É com esse espirito que chego hoje aqui. Não me pertubam as possiveis honras do cargo para que fui distinguido pelo Sr. Interventor do Districto Federal, porque venho exercel-o com a humildade profissiona de quem percebe, por esse angulo, as funcções da administração escolar.

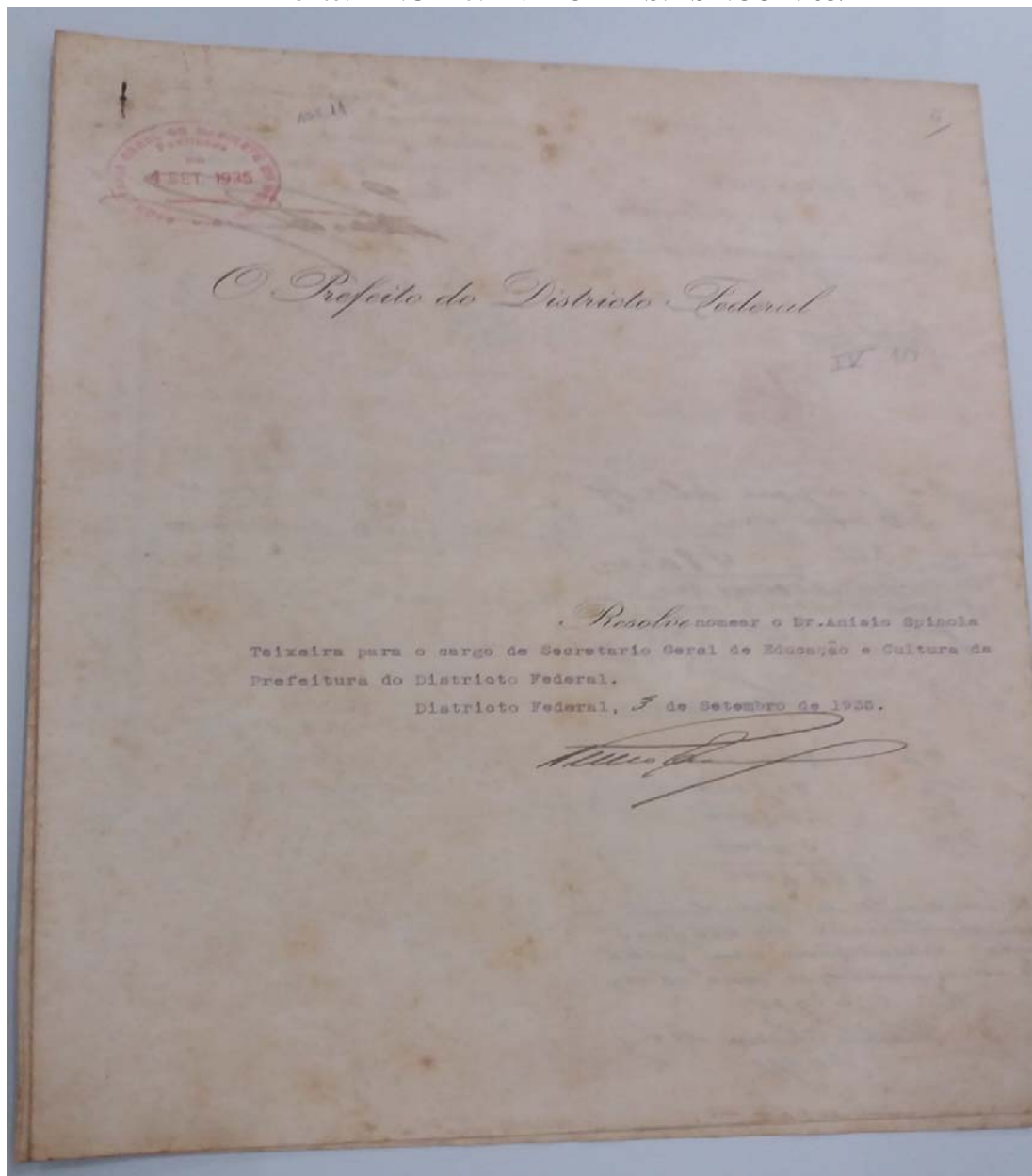
São as reconhecidas credenciaes do professorado publico do Districto Federal e a propria força dos novos ideaes de educação, que me fortalecem, neste momento, em que assumo, perante o Sr. Interventor, o compromisso de corresponder á sua alta confiança, servindo sem desfallecimento á causa da instrucção.

## Anexo 8

### NOMEAÇÃO PARA O CARGO DE SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DISTRITO FEDERAL

Nomeação Anísio Secretário de Educação do Distrito Federal - 3 de setembro de 1935  
(frente e verso)

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.CUR. 03/14



Vou pagar na RECEBERIA DO DISTRITO  
FEDERAL o imposto sobre o rendimento mensal de

R\$ 48:000/000.

Secretaria do Gabinete, 4 de Setembro 1935

Racunio de Paulo Lins  
2º of.



Pago pelo H  
36000 m

Venda no 34 R\$ 48000

Qualquer que  
seja o valor em m

RECEBIMOS DO DISTRITO FEDERAL

Em 5/9/35  
O Cel. do Trib. Paulo Lins  
O Cel. do Trib. Paulo Lins

4%	48000
20%	96000
5%	24000
1%	6000
	<hr/> 606000

O imposto de expediente na  
importância de 606000.  
repa' descontado, em folha  
de vencimentos, de uma só vez.

Em 5/9/35

Milton Lins Lins  
2º of.

Nesta data prestou  
compromisso legal a  
mim para, assumindo  
o respectivo encargo.

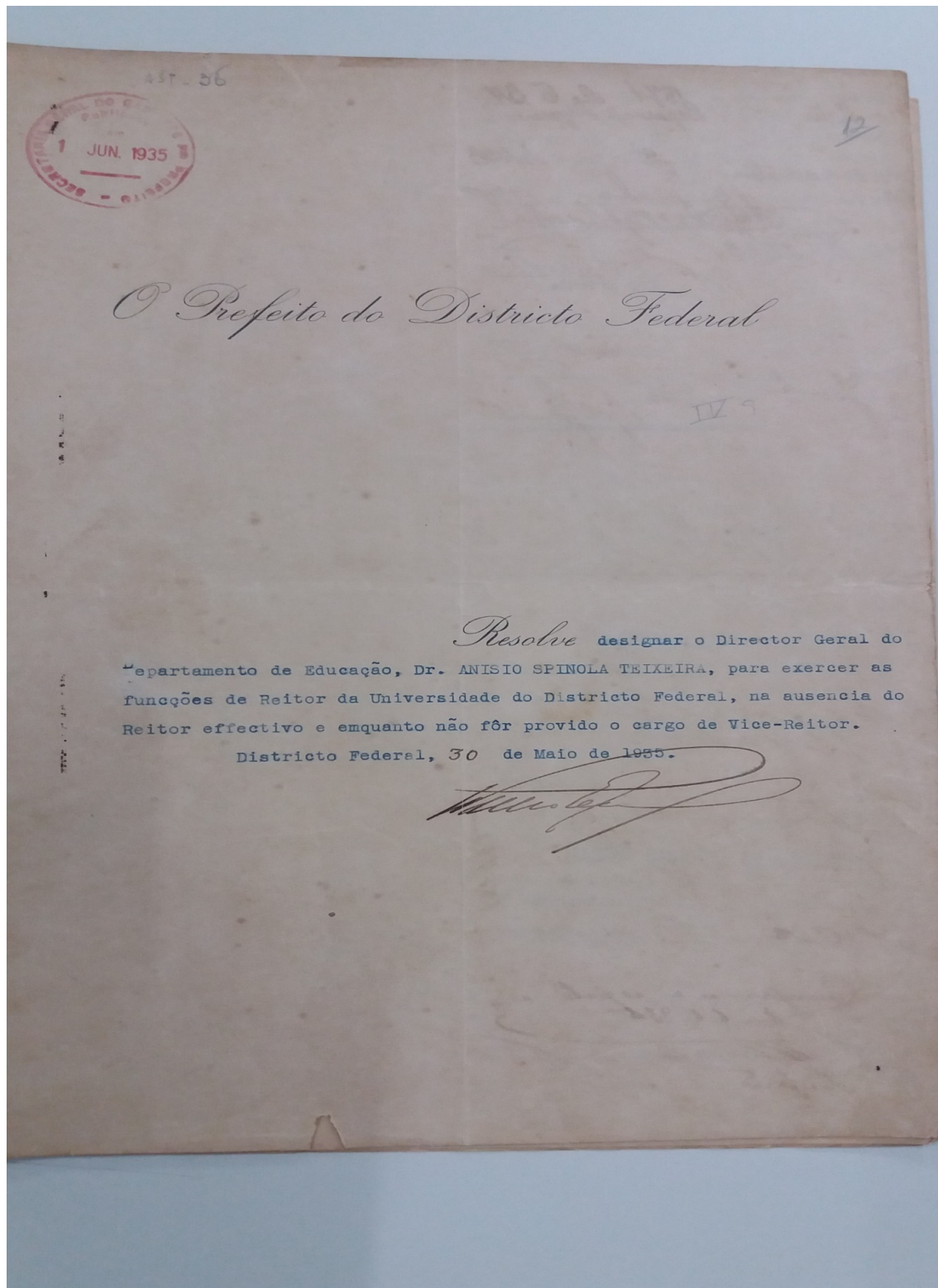
Em 9 de Setembro de 1935

Assinado  
Paulo Lins



## Anexo 10

DESIGNAÇÃO PARA REITOR (INTERINO) DA UNIVERSIDADE DO  
DISTRITO FEDERAL E NOMEAÇÃO O DISCURSO DE POSSE, 1935



De acordo com o ofício nº 1844 de 2.6.34.  
do Leito Municipal Reparações Physica licou  
provado que o serventário de que trata este título,  
cumprir o disposto no art. 2º do dec. nº. 4.423  
de 28 de setembro de 1930

Secção "Pessoal" de 6 de junho de 1934

VISTO  
Em 6.11.35  
Alvaro de Azevedo  
Chefe da Secção

Vae pagar na Recebedoria da Capital Federal o  
Imposto sobre o vencimento annual de 1934  
Directoria de Instrução Publica, 5  
de Junho de 1935  
Alvaro de Azevedo

Não ha expediente a pagar  
à Fazenda Municipal.  
Distrito Federal, 5 de 6 de 1935  
Alvaro de Azevedo  
5/6/35  
F. Silva



Já pagou pelo  
360000  
Verba nº 4 Rs 3000  
PAGOU Assomul

RECEBERIA DO DISTRITO FEDERAL  
de 6 de 1935  
O Ed do Thezoureiro O Escrivão do Sello  
Alvaro de Azevedo

Cumpra-se e registre-se  
em 6.6.35  
Alvaro de Azevedo  
Prefeito

19-482

## DISCURSO PROFERIDO NA INAUGURAÇÃO DOS CURSOS DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL (UDF)

Rio de Janeiro, 1935.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

### **Notas para a História da Educação**

Por mais limitado que seja o âmbito de vida de qualquer povo, lá iremos encontrar, em gérmen - por vêzes, obscuras e indiscriminadas, - quatro grandes instituições fundamentais, que lhe constróem e condicionam a vida em comum: a família, o estado, a igreja e a escola.

Desde que haja vida em comum, e vida em comum de homens, essas instituições, sob alguma forma, hão de aparecer, e aparecem para manter, nutrir, ordenar e iluminar a vida em comum. Existir em sociedade envolve, com efeito, imensas complexidades. Cada indivíduo nada mais sendo do que uma urdidura de laços sociais, tôda sua vida transcorre em plano superior ao de sua própria vida física e seus meios de expressão não podem ser outros que os das instituições de sua sociedade.

Dentre essas instituições avultam as que mais largamente lhe compõem o quadro da existência coletiva. A família que vela pelo seu desenvolvimento inicial e o conduz a se tornar, por sua vez, um perpetuador de sua espécie; o estado que lhe defende e regula a vida em grupo; a igreja que lhe dá o sentido profundo do seu devotamente social; e a escola que o humaniza e socializa.

Tôdas essas funções se confundem e se misturam, em cada uma dessas instituições, de tal maio que a história de qualquer delas é, de algum modo, a história da humanidade.

À medida que marcha a civilização, melhor se caracterizam, entretanto, essas instituições e um equilíbrio, sem hierarquia, se vai estabelecendo entre suas funções. Se tôdas visam, com efeito, tornar possível e rica a vida entre os homens, nem por isso são menos distintos e independentes os meios de que dispõem para êsse mesmo fim comum e único.

Nesse sentido vamos lentamente emergindo da confusão inicial em que tôdas as instituições sofriam a supremacia de uma única, fôsse a família, a igreja ou o estado, para uma separação de poderes que é essencial à ação correta e adequada de cada uma delas.

Predomínio estreito da família, prepotência da igreja, ditadura espiritual do estado, êsses foram, com efeito, os estágios que temos atravessado, e em que se corrompeu a pureza funcional de cada uma dessas instituições pelo uso de meios que pertenciam orgânicamente ao desempenho de funções, qualitativamente diversas, das demais instituições.

A independência e separação entre elas não é, assim, contingência política, mas o próprio imperativo experimental para seu bom funcionamento.

De tôdas elas, a escola é a que mais recentemente se vem emancipando, não sendo quase possível exemplificar, na história, já não digo período de sua predominância, mas de sua legítima e total, independência.

Confundida sua função com a família, com a igreja e com o estado, é, ainda hoje com êsses três senhores, que ela discute sua autonomia... Ou melhor, são ainda êsses três senhores que discutem, entre si, sôbre a sua tutela.

Nem por isso, entretanto, a evolução inevitável das instituições deixa de se processar. Nessa designação genérica de escola, há muita cousa que distinguir. Da simples cerimônia de iniciação por que ela se caracterizava nos povos primitivos, diretamente subordinada à sociedade, em sua função global de matriz de indivíduo, até a complexidade dos sistemas escolares modernos, há uma longa estrada percorrida, em que se podem perder de vista muitos dos objetivos fundamentais da escola, na sua função característica, de mantenedora dos valores humanos e de instrumento para o seu desenvolvimento.

É em uma das formas que assumiu, nos tempos modernos, tal instituição que vamos encontrar a natureza legítima de sua função histórica. Essa forma é a da Universidade.

Data realmente das Universidades a distinção profunda das funções da sociedade. Até êsse remoto undécimo século de nossa época, o interêsse pelo estudo, pela cultura e pela inteligência, se confundia dentro das instituições existentes, sobretudo da Igreja, não sendo a conservação e o desenvolvimento do saber humano objeto de nenhuma instituição especializada e autônoma.

As origens das Universidades, embora diversas nas suas circunstâncias concretas, em cada região da Europa, encontram sua causa fundamental na estabilização das correntes migratórias e na possibilidade que daí decorreu para o desenvolvimento da civilização européia. De certo modo, pois, as Universidades anunciam o florescer da civilização ocidental.

Chegada a vida humana ao estágio de desenvolvimento em que se encontra no século décimo e undécimo de nossa época, começa a se discriminar, com as Universidades, a função da escola, no seu caráter de órgão supremo da direção intelectual da humanidade.

O tipo de organização social dessa época iria favorecer, de algum modo, a autonomia da nova instituição. A Idade Média, com efeito, por efeito, por intermédio do feudalismo, das corporações e da Igreja controlava e governava, integralmente, a vida individual. Tôdas as franquias, direitos e privilégios eram distribuídos e assegurados por essas instituições a que se incorporavam todos os indivíduos.

O aparecimento das universidades significava o aparecimento de uma instituição que retirava da Igreja e do Estado funções anteriormente exercidas por êsses dois poderes. De quem receberia essa instituição o direito de existir e funcionar? Em sociedade menos rígida que a da Idade Média, medrariam por si e de si mesmas, sujeitas a tôdas as eventualidades. Naquela sociedade, entretanto, a disciplina que as regulou foi uma condição para o exercício vigoroso da sua função. A carta ou estatuto de direitos e privilégios, concedidos às novéis instituições pelos monarcos ou pelo Papa, foi o primeiro reconhecimento da autonomia essencial que vieram desenvolvendo, daí por diante, as universidades, até que se puseram em

pé de igualdade com as grandes instituições fundamentais da humanidade: a família, a igreja e o estado.

A Universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aquêles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-sòmente, como um reflexo dos demais.

Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades. Sempre a humanidade viveu utilizando a experiência do passado, mas essa experiência atingiu, nos tempos modernos, a tamanha complexidade intelectual, que, sem a existência das universidades, grande parte dela se teria perdido e outra grande parte nem chegaria a ser formulada.

Dir-me-eis que a imprensa e o livro as salvariam, dispensando as dificuldades e dispêndios dessas complexas organizações universitárias que a muitos, entre nós, chegam a parecer luxuosas e supérfluas.

De fato, parece que assim devia ser. Com a invenção da imprensa, praticamente deveria desaparecer a Universidade.

Ocorre-me, até, que essa deve ser a razão filosófica e profunda, porque é corrente entre nós a idéia, verdadeiramente formidável, de que a cultura de um povo deriva de lhe ensinarmos a ler. As esperanças exageradas postas na alfabetização apressada dos brasileiros devem estar aí. Por que universidade, por que ensino superior, se existem livros e se os livros contêm tôda a cultura humana?

Já reparastes, entretanto, que a nenhum povo da história ocorreu êsseôvo de Colombo? Já notaste que, muito pelo contrário, a imprensa e o livro condicionaram o surto das universidades?

Não. A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata sòmente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, sòmente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, sòmente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.

O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nessa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.

A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há tôda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como tôdas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação. . . Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de

conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar, é a Universidade.

Tanto mais ficamos capazes de compreender - pelos processos científicos modernos - tanto mais ficamos capazes de aplicar, sob forma nova, o que compreendemos - pelos meios industriais modernos - tanto mais precisamos e tanto mais sentimos a Universidade, a instituição que vela para que a curiosidade humana não se extinga, mas se cultive, se alimente e continue a fazer marchar a vida.

São as Universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil. Perdoai-me, senhores, essa longa exposição que se tornou necessária para chegarmos ao limiar da nossa jovem Universidade do Distrito Federal, cujos cursos hoje se inauguram. Em país, como o Brasil, extenso como um continente, a que aportou há 135 anos a civilização ocidental, a civilização feita pelas Universidades, deveria ter parecido a muitos uma extravagância mais uma universidade. Deveria ser uma extravagância, tantas já deveríamos ter. A pequena Europa possuía no século XIII, dezenove dessas instituições. No século XIV, quarenta e quatro. No século XV, setenta e quatro.

Quase cinco séculos depois, possuímos seis universidades, das quais apenas uma tem, além de objetivos práticos e profissionais, objetivos de cultura desinteressada e de preparação para a carreira intelectual.

Pois neste nosso país que não é, positivamente, a pátria das universidades, começamos a nos organizar, com rumôres em volta de nós de que somos de mais, de que nos sobram instituições de cultura superior e nos faltam escolas primárias.

Ninguém até hoje mais profundamente sentiu a necessidade de educação popular primária que Jefferson, que declarou, certa vez, em 1823, que, se tivesse que escolher entre o ensino primário e a Universidade, mais facilmente fecharia esta do que aquele, de tal modo lhe parecia importante para o seu país a difusão entre a massa, dos conhecimentos essenciais. Raros homens de estado, entretanto, podem se orgulhar, como Jefferson, de terem deixado de sua vida um monumento tão imperecível como à Universidade de Virgínia, carinhosamente fundada, organizada e constituída pelo grande espírito da democracia no novo Continente.

E o fez em período em que o ensino primário em seu país apenas se iniciava, não estando sequer fundada a primeira escola normal de professores primários.

Nesta própria América do Norte, as grandes e famosas Universidades datam de muitas dezenas e, por vezes, centenas de anos antes de se pensar em um sistema de educação pública para todos.

É que nenhum país do mundo, até hoje, julgou possível construir uma cultura de baixo para cima, dos pés para a cabeça. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o secundário e para que o secundário funcione, é preciso que existam Universidades.

Entre nós, predominou, entretanto, em cultura o mais espantoso **praticismo** que já alguma vez assolou uma nação. Em ensino primário, basta-nos alfabetização, e acima dele bastar-nos-ia, todos o repetem, ensino de ofícios e artes. Que estranho país seria esse em que a

cultura e a ciência ainda não chegaram a ser aceitas e, por toda a parte, se pede tão singular e universal formação utilitarista, no sentido limitado e estreito da palavra?

Esse país é o país dos diplomas universitários honoríficos, e o país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada, que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, é o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego.

Haverá, por acaso demasiado ensino superior, no Brasil? Não. O que há são demasiadas escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número muito maior que o necessário e o possível, no momento de se consumir.

Entre essas escolas e as escolas de que precisa o país para formar seu quadro de intelectuais, de servidores da inteligência e da cultura de professores, escritores, jornalistas, artistas e políticos, há todo um mundo a transpor.

E qual a Universidade que abre, hoje, aqui as suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, bacharéis, dentistas e de engenheiros civis?

Não. É uma universidade cujas escolas visam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo. Uma escola de educação, uma escola de ciência, uma escola de filosofia e letras, uma escola de economia e direito, e um instituto de artes, com objetivos desinteressados de cultura não podem ser demais no país, como não podem ser demais na metrópole desse país.

A crítica não tinha como ser mais infeliz. Não podia morrer, entretanto, a malevolência dos que se obstinam em não deixar o país progredir para que possa continuar a viver à custa dele, na sua meia ignorância. Já agora, a Universidade do Distrito Federal podia ser útil e até necessária, mas devia fechar-se porque desobedecia os padrões de uma lei federal do período discricionário, tácitamente derogada pela Constituição Federal.

Representantes diretos da autonomia local se transformaram, subitamente, em vestais de um regulamento universitário federal, encontrando aí elementos doutrinários e técnicos para destruir a instituição carioca que não quisera duplicar as congêneres federais, mas organizar-se em moldes próprios que, entretanto, não ferem, essencialmente, nenhum dispositivo das próprias leis federais derogadas pela Constituição.

Desobedecia, porém, à letra dos regulamentos do governo provisório; há nomes que não são integralmente os mesmos; há divisões e autonomias que não são previstas; e não há passiva e textual repetição do que está escrito na lei federal; logo a Universidade é inconstitucional, ilegal e nula.

Nunca se chegou, no Brasil, a tão insignificante, estreita e elementar compreensão do problema educativo brasileiro. Nunca se pretendeu tão infantilmente encerrar-se a cultura nacional dentro de um regulamento. Nunca o espírito burocrático foi tão audacioso em querer sobrepor-se à própria realidade das coisas e à própria realidade das instituições. Tudo, para quê? Para ferir o Distrito Federal que se atrevera a pensar em uma Universidade e se atrevera a fazê-la porque os que deviam tê-la feito, não a fizeram até agora.

Há, entretanto, senhores, alguma incompatibilidade real entre a Universidade do Distrito Federal e os regulamentos ou leis federais? Nenhuma de nenhuma. Na lei federal, para seu

modêlo temos apenas a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, representada na Universidade do Distrito pela Escola de Ciências, Escola de Educação e Escola de Filosofia e Letras, que obedecem aos requisitos mínimos da lei federal. Temos ainda a Escola de Economia e Direito e o Instituto de Artes. Se, por acaso, amanhã, as circunstâncias demandassem que a Universidade mantivesse maior número de cursos idênticos aos federais, todos êles se poderão instalar dentro das fôrmas do decreto instituído.

Imaginemos, porém, que as maquinações dos inimigos do Distrito Federal viessem a triunfar e que novas leis federais, como uma que foi tentada, pudessem realmente ferir a Universidade local e impedir-lhe a validez dos títulos além dos limites da cidade do Rio de Janeiro.

Que sucederia? Sucederia que a Universidade não só continuaria a viver e a servir esta grande metrópole, como ainda ganharia mais profundamente seu caráter de Universidade que deseja valer pelo seu mérito intrínseco e não pelas chancelas governamentais que possam receber seus títulos.

Profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas. Infelizmente, bem diversas entre nós.

Escreveu certa vez alguém a Voltaire, estranhando a pobreza de nomes da língua francesa para designar os sábios. Voltaire respondeu dando ao ingênuo missivista váriostêrmos sinônimos e lhe dizendo por fim: o que é, porém, importante é que não sòmente temos o nome, mas a coisa.

A nossa situação seria de algum modo semelhante, caso se realizasse a previsão absurda com que nos querem ameaçar: deixaríamos de ter o nome, mas teríamos a coisa...

São dêsse quilate as dificuldades com que procuram obstar a marcha do sistema escolar do Distrito Federal. Ontem, faziam o mesmo com o ensino secundário. Também êsse era vedado ao Município. Também êsse era vedado à Capital do País. Hoje é com o ensino universitário. O povo, entretanto, saberá ver e separar os que o estão servindo e os que se dizem seus defensores e, na realidade, amesquinham e diminuem tudo que é realizado e tentado por êsse forte e intrépido povo carioca.

O humilde ensino primário que lhe permitiam possuir está hoje quase que duplicado com escolas que honram todo o Brasil. O ensino técnico, redimido de suas bases antidemocráticas, hoje se ostenta como um verdadeiro sistema de ensino secundário, de sentido nacional, para uma sociedade de trabalho, que leva para a oficina o mesmo título que habilita a uma ocupação de carteira. E agora o ensino superior, já iniciado com o preparo em nível universitário dos mestres primários, se amplia em uma universidade de fins culturais, que buscará desenvolver o saber em todos os seus aspectos, aspirando transformar-se num dos grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica do país.

Essa irradiação de pensamento não virá, sòmente, do acréscimo de conhecimentos para que possivelmente a universidade tenha de contribuir.

Essa irradiação será antes a consequência da coordenação intelectual que a universidade fatalmente desenvolverá.

A cultura brasileira se ressenete, sobretudo, da falta de quadros regulares para sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o

pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber.

Não há uma comunhão dos cultos. Repellido, muitas vezes, pelo meio, sôbre o qual se eleva pelos conhecimentos superiores ou especializados que adquiriu à própria custa, o homem culto é, ainda, no Brasil, hostilizado pelos outros homens cultos. A heterogeneidade e deficiência dessas diferentes culturas individuais e individualistas, fazem com que o campo de ação intelectual e pública, no país, se constitua um campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entredevoram, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e de imaginação que ainda possuímos.

Não será isso, exatamente, porque nos faltam essas instituições regulares de cultura, em que os homens se formam num ambiente de livre circulação de idéias, seguindo caminhos diversos, mas em uma mesma atmosfera e um mesmo meio, vivendo, afinal, a vida da inteligência, em comum, associadamente, fraternalmente?

A singular agrestia do meio intelectual e público do Brasil, em que os julgamentos são armas de combate, a análise, forma insidiosa de oposição, e o desejo de destruir e diminuir a obra alheia, o próprio modo de ser da inteligência, não será êsse nosso famigerado antropofagismo político e mental a consequência mais grave do nosso nomadismo intelectual, do nosso isolamento espiritual, e dos nossos processos indígenas de estudo e de formação mental?

Estou que êsse é o mais grave aspecto do aparentemente inocente autodidatismo nacional. Somos isolados e hostis, porque é isolada e hostil a forma de nos prepararmos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito.

Não cooperamos, não colaboramos, não nos solidarizamos com os companheiros. nem em ação, nem em pensamento porque cada um de nós é o centro do universo, e só dêsse centro partirá a verdadeira ação e o verdadeiro pensamento.

É êsse isolamento que a Universidade virá destruir. A Universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida, e a própria unidade local fará com que nos cultivemos, em sociedade. Que ganhemos em comum a cultura. Que nos sintamos solidários e unidos pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de idéias. E, daí, que nos sintamos uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais.

A coordenação da vida espiritual do Brasil não nos chegará sem o cultivo dos processos universitários de ensino superior. O isolamento e o autodidatismo nacionais fazem-nos incoerentes, paradoxais, irritadiços e extravagantes. A opinião intelectual de um país é o reflexo de seus meios e processos de cultura. A universidade vem-nos dar disciplina, ordem, sentido comuns e capacidade de esforço em comum. Nenhum ideal menor pode-nos bastar, na pequena universidade que hoje aqui se instala, para a grande aventura intelectual que vamos viver. Ela há de triunfar e há de cumprir seu dever e sua missão.

Pouco importam as fadas más... Também as boas lhe rodeiam o berço. Há toda uma expectativa sadia e otimista em torno da nova instituição, expectativa confirmada pela escolha dos primeiros professores e pela afluência de candidatos às suas matrículas.

De tal modo a Universidade do Distrito Federal vem preencher uma necessidade profunda do país, que sua marcha se fará, a despeito de quaisquer dificuldades materiais e de quaisquer obstáculos opostos pelos que sonhavam um instrumento semelhante, para afeiçoá-lo aos seus desígnios ou aos seus propósitos sectários.

Porque, forçoso é repetir, a Universidade, como instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para isolar da vida e torná-la a mestra da experiência. Seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado. A serviço do presente e do futuro, a Universidade não deseja, entretanto, constranger o porvir dentro de fórmulas apriorísticas ou predeterminadas.

Muito ciosa das conquistas feitas de liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma "verdade" a dar, a não ser a única verdade possível, que é a de buscá-la eternamente. Fiel, assim, à grande tradição universitária da humanidade, havia de, por certo, desgostar aos que querem diminuir o Brasil até ajustá-lo aos limites de suas ideologias pessoais e de suas pessoais inquietações.

Muitos sonhavam, é certo, iniciar entre nós, a tradição universitária recusando essa liberdade de cátedra que foi conquistada pela inteligência humana nas primeiras refregas intelectuais de nossa época.

Muitos julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida. . . Conhecemos, todos, a linguagem desse reacionarismo. Ela é matusalênica.

"A profunda crise moderna é sobretudo uma crise moral" "Ausência de disciplina" "De estabilidade" "Marchamos para o caos Para a revolução". "É o comunismo que vem aí". Falam assim hoje. Falavam assim, há quinhentos anos.

É que a liberdade, meus senhores, é uma conquista que está sempre por fazer. Desejamo-la para nós, mas nem sempre a queremos para os outros. Há, na liberdade, qualquer coisa de indeterminado e de imprevisível, o que faz com que só a possam amar os que realmente tiverem provado, até o fundo, a insignificância da vida humana, sem o acre sabor desse perigo. Por isso é que a Universidade é e deve ser a mansão da liberdade. Os homens que a servem e os que, aprendendo, se candidatam a servi-la, devem constituir esse fino escol da espécie para quem a vida só vale pelos ideais que a alimentam. Essa bravura é que os torna invencíveis. Não morreram em vão os que morreram por esse ideal de um "pensamento livre como o ar" ...

Todos os que desapareceram nessa luta, como todos os que hoje nela se batem, constituem a grande comunhão universitária que celebramos nesta inauguração solene dos nossos cursos.

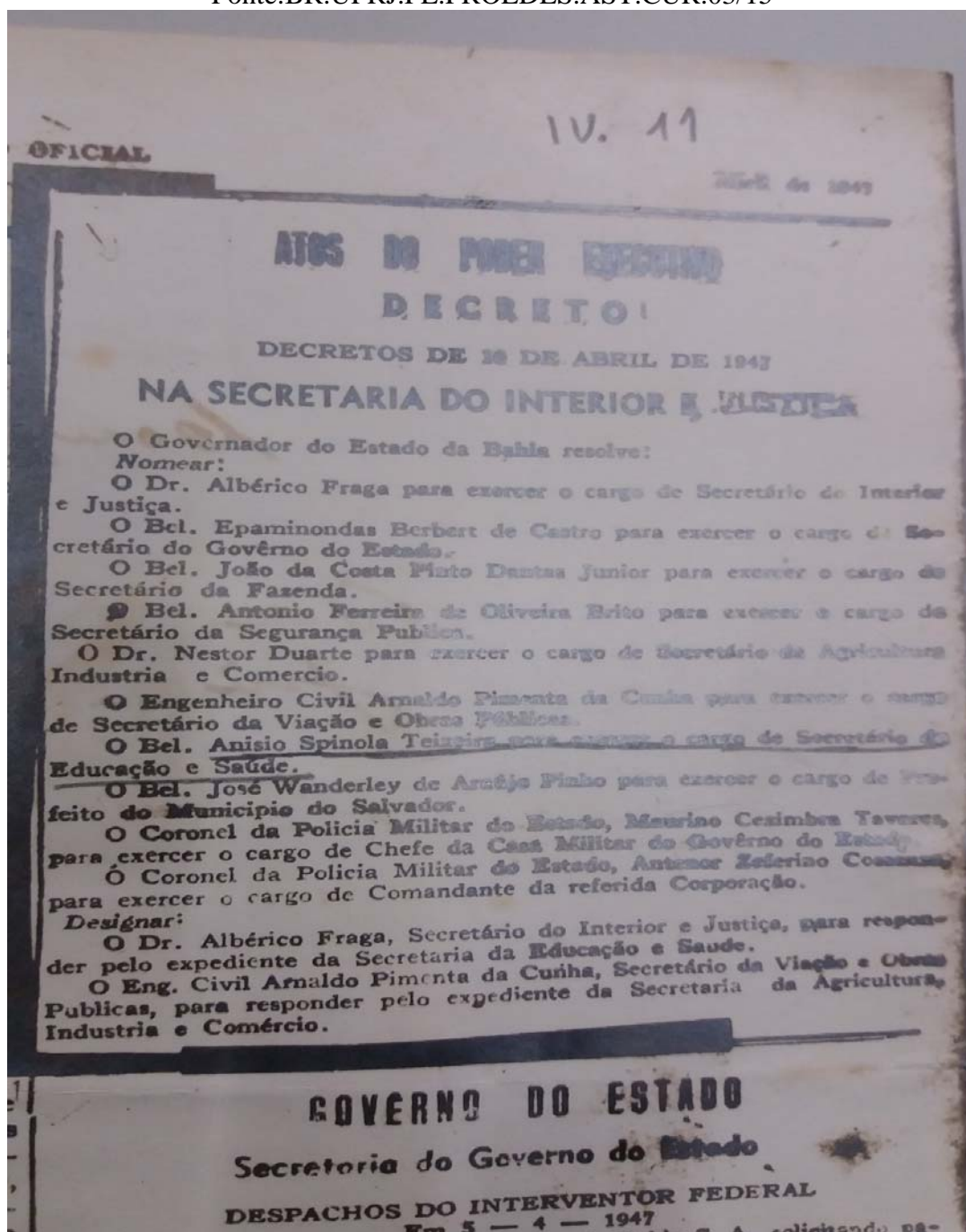
Dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem.

## Anexo 11

### NOMEAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA COMO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

Cópia da publicação do Diário Oficial da nomeação de Anísio Teixeira como Secretário de Educação da Bahia em 1947 (pág. 158).

Diário Oficial - Nomeação Anísio como Secretário de Educação da Bahia -10 de abril de 1947  
Fonte:BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.CUR.03/15



## Anexo 12

### CAPÍTULO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DA BAHIA DE 1947

#### Constituição do Estado da Bahia de 2 de agosto de 1947

##### CASA CIVIL DO ESTADO DA BAHIA

Promulgada a 2 de agosto de 1947 pela Assembleia Constituinte.

Disponível na íntegra em

<http://www.legislabahia.ba.gov.br/index.php/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-02-de-agosto-de-1947>

#### CAPÍTULO II

##### DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Art. 117 - A função de educação e ensino compete ao Estado, na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo, administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da Lei Orgânica do Ensino.

§ 1º - O Conselho Estadual de Educação e Cultura se comporá, além de seu presidente, de seis membros, nomeados pelo Governador, com a aprovação do Poder Legislativo, dentre pessoas de reputação ilibada, renovando-se, de dois em dois anos, pelo terço. O Conselheiro perderá o mandato nos casos previstos na Lei Orgânica do Ensino.

§ 2º - O Conselho, cujas atribuições serão especificadas na Lei Orgânica do Ensino, funcionará sob a Presidência do Secretário de Estado encarregado dos negócios da educação, seu membro nato, ao qual, além das funções definidas na mesma lei, competirá:

I - fiscalizar o fiel e exato cumprimento da Lei Orgânica do Ensino;

II - velar pela boa marcha dos negócios da educação e do ensino, de acordo com as deliberações do Conselho;

III - apresentar, anualmente, ao Governador, e, por intermédio deste, à Assembléia Legislativa, completa exposição sobre os negócios da educação e do ensino.

§ 3º - O Conselho elegerá, por maioria absoluta, três pessoas de notório saber em questões de ensino dentre as quais o Governador escolherá o Diretor de Educação e Cultura, cujo mandato será de quatro anos, somente sendo permitida sua destituição nas hipóteses reguladas na Lei Orgânica do Ensino.

§ 4º - Ao diretor de Educação e Cultura competem as funções de administração do sistema estadual de ensino e cultura, inclusive o exercício do poder de disciplina, e, nos termos da Lei Orgânica e com aprovação do Conselho, nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir os membros do magistério e funcionários de serviço de educação e cultura.

§ 5º - Os membros do Conselho de Educação e Cultura não poderão, sob pena de perda dos cargos, exercer atividades político-partidárias.

Art. 118 - Será facultado ao Conselho delegar, na extensão que entender conveniente e nos termos determinados na Lei Orgânica do Ensino, a superintendência do exercício da função de educação e ensino, em cada município, a Conselhos Municipais de Ensino.

Parágrafo Único - A delegação prevista neste artigo não poderá envolver a competência para a fixação de normas e padrões para o ensino e as condições para o exercício do magistério.

Art. 119 - O Estado promulgará a Lei Orgânica do Ensino e Cultura, instituindo, observadas as diretrizes e bases de educação nacional, o sistema do ensino público e as condições do particular, incluindo naquele, além das escolas de todos os graus e ramos, instituições extra-escolares destinadas à promoção e difusão da cultura física, científica, artística e de informação em geral, bem como de proteção do patrimônio natural, artístico e histórico.

§ 1º - A Lei Orgânica do Ensino somente será reformulada nas seguintes hipóteses:

I - quando se verificarem alterações nas bases e diretrizes nacionais, que importem na necessidade de fazer adaptações no seu texto;

II - quando, e nos pontos a que se referir a proposta, assim o solicitar a maioria absoluta do Conselho Estadual de Educação e Cultura;

III - quando, por iniciativa do Governador ou de um terço da totalidade dos Deputados, mediante proposta que obtenha aprovação da maioria absoluta da Assembléia.

§ 2º - O Fundo de Educação será constituído com os recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, além de outros que a Lei Orgânica lhe atribuir e de quaisquer contribuições ou doações.

§ 3º - O Conselho Estadual de Educação e Cultura terá, também, iniciativa para propor à Assembléia Legislativa as leis complementares necessárias ao desenvolvimento dos princípios e diretrizes da lei orgânica do ensino e poderá baixar instruções e, com aprovação do Governador, regulamentos para sua fiel execução, ressalvado, nesta última hipótese, à Assembléia Legislativa ou à Seção Permanente, o exercício da prerrogativa constante do artigo 27, inciso VII desta Constituição.

§ 4º - O Conselho manterá os serviços que lhe incumbem, com os recursos do Fundo de Educação e a cujos cofres serão recolhidas as dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios nos termos da Lei Orgânica do Ensino, que regulará, também, as atividades financeiras do Conselho e estabelecerá as condições e normas de aplicação dos seus recursos, bem como, na proposta que deverá ser encaminhada à Assembléia, a especificação das verbas de suas despesas que devem ser incluídas no orçamento geral do Estado, no sentido de

assegurar o rigor e a perfeita fiscalização desta aplicação e a inviolabilidade desses recursos, de exclusiva destinação à obra de educação e cultura.

§ 5º - Constituirão reserva patrimonial do "Fundo de Educação" cinco por cento dos seus recursos anuais.

Art. 120 - A Lei Orgânica do Ensino, dentre outras providências, regulará:

I - a obrigatoriedade do ensino primário, com a gratuidade de material escolar, inclusive livros, para os alunos reconhecidamente pobres;

II - a criação, a manutenção ou subvenção de ensino posterior ao primário, de caráter geral e vocacional, ajustado às condições do meio e suas necessidades educativas;

III - o provimento, por concurso de títulos e provas, das cadeiras das escolas de formação pedagógica e das escolas secundárias;

IV - a exigência da nacionalidade brasileira para os cargos de direção dos estabelecimentos oficiais de ensino;

V - a situação funcional do magistério e dos auxiliares dos serviços de ensino e cultura, que terão garantias análogas às dos funcionários públicos, sendo os seus direitos e deveres regulados em estatuto próprio.

§ 1º - A educação ministrada pelo Estado será gratuita, em todos os seus graus e modalidades.

§ 2º - Os estabelecimentos particulares de ensino ficam isentos de qualquer taxa ou imposto.

§ 3º - Ficam isentos de impostos estaduais e municipais desde que se ocupem, exclusivamente, dos trabalhos de suas edições ou informações, as empresas de jornais, revistas, agências telegráficas nacionais e de radiodifusão, bem como as de distribuição e venda avulsa dessas publicações.

## Anexo 13

### DECRETO-LEI 29.741 DE 1951 — CRIAÇÃO DA CAPES

#### DECRETO Nº 29.741, DE 11 DE JULHO DE 1951

Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, I, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída, sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde, uma Comissão composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio, para o fim de promover uma Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.

b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a tôdas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

Art. 3º Para a consecução dêsses objetivos a Comissão deverá:

a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;

b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas mas diferentes profissões e grupos profissionais;

c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização da Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Govêrno brasileiro;

d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;

e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;

f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados.

Art. 4º Haverá um fundo especial para custeio das atividades da Campanha, o qual será constituído de:

- a) contribuições de entidades públicas e privadas;
- b) donativos, contribuições e legados de particulares;
- c) contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades para-estatais e sociedades de economia mista;
- d) renda eventual do patrimônio da Campanha;
- e) renda eventual dos serviços da Campanha.

Art. 5º As contribuições de entidades públicas ou privadas serão utilizadas, no mínimo de 50% de seu valor, em programas de interesse direto para os ramos de atividades das instituições contribuintes.

Art. 6º Os programas de aperfeiçoamento mantido pelos governos locais e entidades privadas que atenderem aos objetivos da Campanha serão considerados como integrantes do plano nacional de aperfeiçoamento.

Parágrafo único. Nesta hipótese, êsses programas poderão ser auxiliados pela Campanha, na forma em que ficar determinado e segundo os critérios que forem estabelecidos pela Comissão instituída no art. 1º.

Art. 7º A Comissão proporá ao Presidente da República, até 31 de dezembro de 1951, a forma definitiva que deve ser dada à entidade incumbida da execução sistemática e regular dos objetivos da Campanha.

Parágrafo único. A Comissão proporá igualmente tôdasas medidas julgadas indispensáveis ao desempenho de suas funções, inclusive a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor.

Art. 8º O Presidente da Comissão baixará as instruções necessárias à organização e execução da campanha.

Art. 9º Os dirigentes dos órgãos da administração pública, das autarquias e sociedades de economia mista deverão facilitar o afastamento dos seus servidores selecionados para o programa de aperfeiçoamento instituído neste Decreto.

Art. 10. O Banco do Brasil facilitará cambiais para as bolsas concedidas, e, na medida das possibilidades, a transferência dos salários e vencimentos dos beneficiários do programa de aperfeiçoamento.

Art. 11. Os membros da Comissão não perceberão remuneração especial pelos seus trabalhos, mas serão considerados como tendo prestado relevantes serviços do país.

Art. 12. Êste Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 11 de julho de 1951, 130º da Independência e 63º da República.

GETULIO VARGAS  
E. Simões Filho

Horácio Lafer  
Francisco Negrão de Lima  
Danton Coelho

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de  
13/07/1951

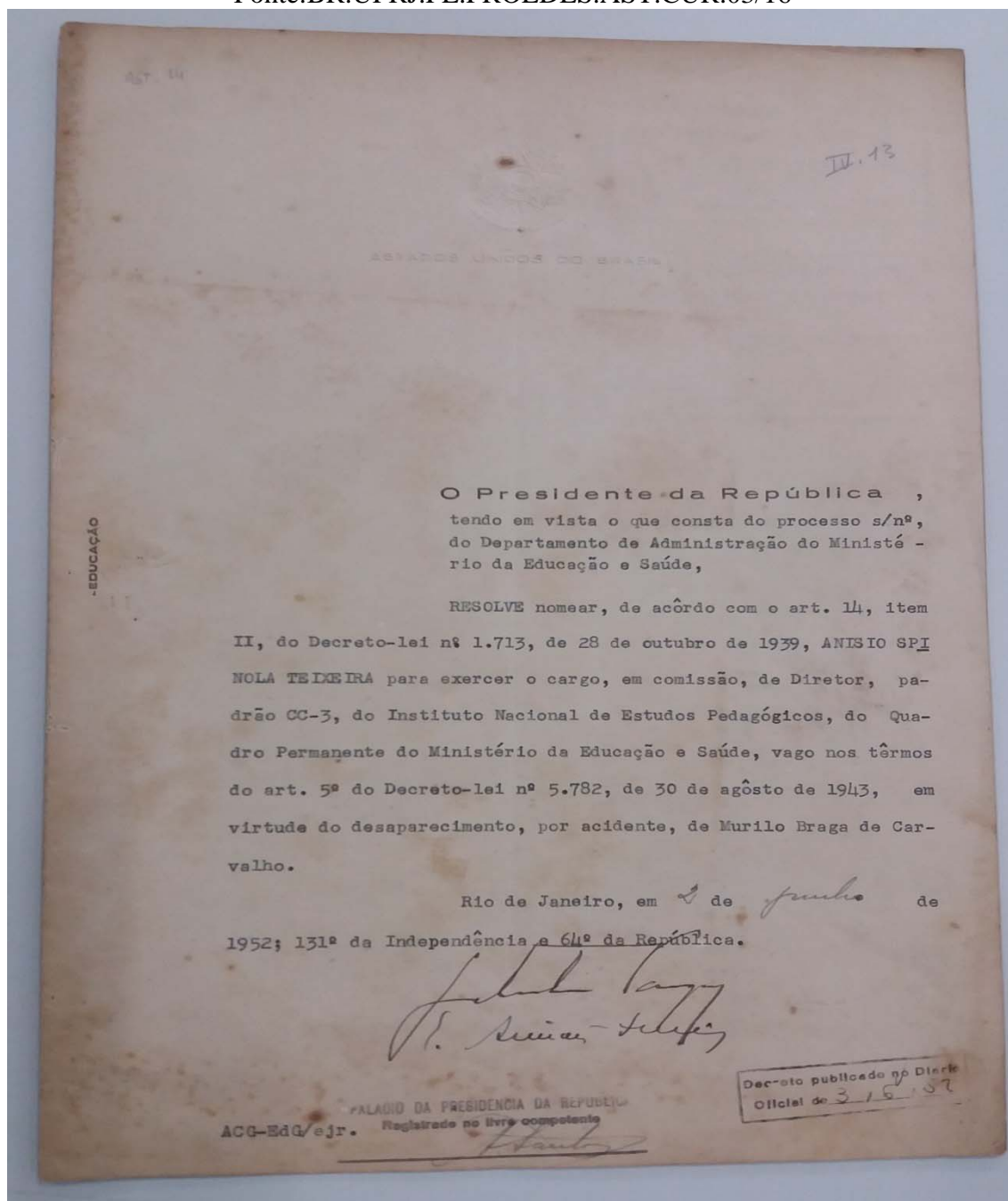
**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/1951, Página 10425 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1951, Página 8 Vol. 6 (Publicação Original)

## Anexo 14

### NOMEAÇÃO E DISCURSO DE POSSE DE ANÍSIO TEIXEIRA COMO DIRETOR DO INEP

Nomeação de Anísio Teixeira como Diretor do INEP - 02 de junho de 1952 - (frente e verso). Fonte:BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.CUR.03/16  
Fonte:BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.CUR.03/16



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
GABINETE DO MINISTRO  
Tomou posse em 4 / 6 / 1952  
*[Signature]*  
MINISTRO DE ESTADO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
GABINETE DO MINISTRO  
Entrou em exercício em 4 / 6 / 1952  
*[Signature]*  
MINISTRO DE ESTADO

MINISTERIO EDUC. E SAUDE  
Matricula 562.875  
Em 24 de junho de 1952  
p. Chefe da S. Financeira  
*Henry Teixeira*

ANOTADO  
EM 21 / 7 / 1952  
*[Signature]*  
VISTO  
EM 31 / 7 / 1952  
*[Signature]*  
Chefe da Seção de Cadastro *Just*

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

Cumpre-me reconhecer, antes de mais nada, Senhor Ministro, a honra que me fizeram o Senhor Presidente da República e Vossa Excelência confiando-me a responsabilidade do Instituto Nacional dos Estados Pedagógicos, quando êste perde o seu jovem e diligente diretor, o Dr. Murilo Braga, vitimado em lamentável catástrofe aérea, no cumprimento de missão do seu cargo.

Devo declarar, entretanto, que aceito o encargo, acima de tudo, como uma imposição do dever. Sou dos que pensam que estamos vivendo uma hora de aguda premência e de grandes exigências da vida nacional, em que nenhum de nós pode e deve recusar a investidura para que o convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconheçam (ou presumam) condições de especialização e experiência para o seu desempenho. E aqui estou, convocado pela amizade com que me distingue Vossa Excelência, pela confiança com que se dignou de honrar-me Sua Excelência o Senhor Presidente da República e pelos longos anos de preocupação que tenho dedicado aos problemas de educação - no Brasil.

Épocas, como a nossa, já têm marcado a humanidade, nas suas transformações históricas; mas, não creio que, em nenhuma delas, como na atual, tenha havido uma consciência tão viva de transição e perigo.

Esta consciência de perigo está ameaçando imobilizar-nos numa posição de apatia, ante a vastidão e complexidade das mudanças em curso e é contra isto que se ergue a nossa própria noção de dever, para obrigar-nos a aceitar o pôsto – seja qual fôr – na batalha sem fim pelo desenvolvimento, vale dizer, pela integração e recuperação, nos seus novos aspectos, dos valores morais e espirituais de nossa civilização.

Estamos, com efeito, a fazer, agora, a nossa revolução industrial, melhor, diríamos, tecnológica, com o seu ról de conseqüências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira.

Entre as mudanças da ordem tradicional ocorridas, como efeitos de tal causa, em nações avançadas no caminho dessa ampla e intensiva industrialização, nem tudo, convém notar, foi e esta sendo progresso moral, progresso social, em proporção dos progressos materiais realizados e do aumento de poder alcançado. Certos inconvenientes são manifestos e não devem ser desprezados, numa observação imparcial, para que os evitemos, se possível, ou, ao menos, os atenuemos: a perda de senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gôsto pela excitação vazia, senão prejudicial – em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização.

Mas, enquanto, alguns dêsses povos avançados, começando mais cedo, ainda nos vagares do século dezenove, que, a rigor, se estendem até 1914, puderam realizar a imensa tarefa da educação popular pela escola, deparando-se, agora, com o problema da revisão, redireção e refinamento dessa instituição, não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que deviam assentar em um robusto

e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as "reformas de base", inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte.

Uma das conseqüências dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais e o crescimento vertiginoso das grandes cidades, com os resultados já conhecidos da urbanização intensiva, agravada pela heterogeneidade e ausência de formação dos novos elementos transplantados.

Se êsse fenômeno, em nações de sólida estabilidade, tem-se revelado causa de profundos desequilíbrios, que não poderá verificar-se aqui, com essa súbita concentração da população ineducada nas cidades em crescimento e a onda de mobilidade a percorrer todo o país, desperto, pelos novos meios de comunicação material e mental, para uma nova e indisfarçável inquietação?

Todos estamos a ver ou sentir o estado de confusão e de crise em que estamos imersos, que não é só o da crise geral de todo o mundo, mas esta mesma crise, já de si séria, tornada mais grave pela tenuidade de nossas instituições e pela impaciência insofrida com que as estamos expandindo, sem cuidar da reconstrução do existente nem de dar, ao novo, as condições de eficiência ou eficácia que os novos tempos estão a exigir.

Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. Com efeito, não podemos olhar para a escola, hoje, como se fôsse ela apenas aquela pacífica e quieta instituição, que crescia, paralelamente à civilização, nas mais das vezes com um retardamento nem sempre prejudicial sobre as suas mudanças, mas, sempre, cheia de vigor e rigor moral e até, não raro, excessiva em sua preocupação de formar e disciplinar o futuro homem.

Hoje, no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão.

O tumulto de fôrças, deflagradas pelas nossas transformações sociais, fêz, com efeito, do campo educacional o campo preferido para a projeção de sua ação desordenada e contraditória, com a exacerbação de certos defeitos crônicos do ensino nacional, a supressão dos freios e resistências, que antes nos impediam improvisações demasiado perigosas, e o envolvimento de tudo em certa simulação técnico-científica, muito característica do período confuso em que vivemos – simulação que, no fundo e na realidade, não passa de uma rígida e pouco inteligente burocratização.

Examinemos, com efeito, embora rapidamente, o panorama de nosso ensino.

O ensino brasileiro, por isto mesmo que era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer.

Cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever. Não havia nisto grande êrro, pois a sociedade achava-se dividida entre os que trabalhavam e não precisavam *educar-se* e os que, se trabalhavam, era nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, para o que apenas requeria aquela educação.

Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências viscerais de uma sociedade semi-feudal e aristocrática, e para tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apêgo a falsas tradições, pois não creio que se possa falar de "tradições" coloniais escravocratas, feudais num país que se fêz livre e democrático.

De qualquer modo, a nossa resistência aos métodos ativos e de trabalho sempre foi visível na escola primária, que, ou se fazia escola apenas de ler, escrever e contar, ou descambava para um ensino de letras, com os seus miudos sucessos de crianças letradas. No ensino chamado profissional, entretanto, é que mais se revelava a nossa incapacidade para o ensino prático, real e efetivo. Êste ensino, porque não podia confiar-se ao livresco e verbalístico, não vingava e constituía um espetáculo penoso de instituições murchas e pêças. Só o ensino secundário prosperava, porque aí as tendências nacionais julgavam poder expandir-se, sem a consciência penosa de uma frustração. O ensino superior, embora todo êle de objetivos profissionais, mascarava o seu real academicismo com umas fantasias experimentais menos concretas do que aparatosas.

Todo o ensino sofria, assim, dessa diatese de ensino ornamental: no melhor dos casos, de ilustração e, nos piores, de verbalismo ôco e inútil.

A luta contra êsse tipo de ensino sempre foi, entretanto, vigorosa, mesmo ainda no tempo da monarquia, recrudescendo vivamente na república. Uma parte culta e mais lúcida do país tinha perfeita consciência do fenômeno e, nos centros que mais se adiantavam, como em São Paulo e no Rio, o esforço por uma verdadeira escola primária, por escolas profissionais autênticas e por escolas superiores eficientes e aparelhadas, chegou a alguns resultados apreciáveis. Não esqueço nunca a saudável impressão que me causou, em São Paulo, ver ginásios decadentes e escolas profissionais vivas e prósperas.

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam.

A primeira fase daquela jornada caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular nela recuperação da escola, sem perda da prudência, que uma longa consciência de nossa pobreza em recursos humanos nos haviam inculcado. Menos do que expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se um ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio, era uma nota corajosa e promissora.

Em meio a tudo, o país crescia, aumentando as exigências em matéria de educação e tornando mais difícil a resistência às tendências improvisadoras, que se avolumavam em face da própria expansão nacional.

Numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se, com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais. O estado de espírito defensivo, que se apoderou da sociedade brasileira, interrompeu aquele ímpeto renovador. Afrouxaram-se as suas resistências ao que, embora aparentemente tradicional, já se mostrava à melhor consciência do país prejudicial à sua formação e ao seu progresso. Houve uma espécie de livre passe indiscriminado para tudo que fôsse ou se rotulasse de tradicional e uma vigorosa hostilidade a tudo que fôsse ou parecesse ser novo. E a educação – que fôra sempre o setor mais sensível para a luta entre o novo e o velho – constituiu-se o grande campo para a derrota do que já havia de melhor no país em resistência e espírito de reconstrução. Entramos em uma fase de condescendência para com os defeitos nacionais, que raiou pela inconsciência. Confundimos dissolução com expansão.

Na escola primária – que era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares – a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em *má escola* de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida.

A escola secundária multiplicou-se, quase diríamos ao infinito. Como escola de *passar de uma classe social para outra*, fêz-se a "escola" brasileira. Aí é que a exacerbação de uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passaram a reinar discricionariamente. Como a primária, organizou-se em turnos, reduzindo o período escolar a meio dia e, à noite, a um terço de dia. Improvisou professores. Sem sequer possuir a modesta pedagogia da escola primária, não a inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática dos métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e dos exames. Fêz crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, *"de acordo com o programa"* e reentronizou o *passar no exame* como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa meio trágica, que é o nosso atual ensino secundário. Num país em que a iniciativa privada foi sempre reticente ou apática, para tudo que custa esforços e não renumera amplamente, fêz-se do ensino secundário um dos campos prediletos dessa iniciativa.

Mas, não fica aí a conseqüência da nossa perda de resistência aos imediatismos de povo sem verdadeiras e firmes tradições educacionais. Passamos agora a "facilitar" o ensino superior, estamos dissolvendo-o, que a tanto importa a multiplicação numérica e irresponsável de escolas dêsse nível. Temos mais de 200 escolas superiores, mais de vinte faculdades de "filosofia", ciências e letras" e outras tantas faculdades de "ciências econômicas", isto para sòmente citar escolas de que não possuíamos nenhuma experiência até uns quinze anos passados. E os processos de "concessão" continuam, tudo levando a crer que o episódio do ensino secundário se vai repetir, no campo mais alto do ensino superior. O espírito é o mesmo que deu em resultado a inflação do ensino secundário: o espírito da educação para o exame e

o diploma, do ensino oral, expositivo, com o material único dos apontamentos, nosso ridículo sucedâneo das sebatas coimbrãs.

Está claro que tal educação não instrui, não prepara, não habilita, não educa. Por que, então, triunfa e prospera? Porque lhe restam ainda duas saídas, sem esquecer a singular versatilidade brasileira, que nos torna capazes de passar por cima de deficiências educacionais as mais espantosas.

As duas saídas têm sido e são ainda: a alargada porta da função pública e as oportunidades também ampliadas da produção brasileira, uma e outras sem maiores exigências ou padrões de eficiência. Com êsse aumento quantitativo das chances de emprêgo, público e particular, e o baixo índice de produtividade do brasileiro, em qualquer dos dois campos, *pagamos* a nossa ineficiência, senão simulação educacional. É por aquêlê preço – parasitismo do emprêgo público e baixa produtividade, isto é, alto custo da vida – que conseguimos fechar o ciclo e impedir, dêste modo, a rutura do equilíbrio. Enquanto o nosso crescimento quantitativo se fizer com a aceleração presente e a aceitação de elementos de qualquer ordem para o preenchimento das nossas necessidades impedir a exigência de melhores requisitos, os serviços educacionais brasileiros continuarão a ser o que são, ajudados pela válvula de segurança do emprêgo fácil para os seus produtos de segunda ordem.

Há, entretanto, sinais de que estamos chegando a um momento crítico. O número de pseudo-educados já está transbordando das possibilidades de absorção. Isto já se evidencia, claramente, nos exames vestibulares das escolas superiores e nos concursos para cargos públicos e privados. Por outro lado, a produção, o comércio e as atividades técnicas superiores começam a dar mostras de inquietação. Há sintomas de uma mudança de atitude, que se revela, pelo menos, por três aspectos, a se refletirem na própria educação. No ensino secundário, pelo aperfeiçoamento voluntário e espontâneo de instituições que, escapando ao tipo corrente de competição, conseguem alunos e recursos suficientes para oferecer um dique ao desejo de educação fácil e formal. Tal não seria possível se também os pais não estivessem a sentir que já *há vantagem* numa educação de melhor qualidade. No ensino superior, por iniciativas sérias, tanto no ensino oficial quanto no particular, para a instauração de regimes novos, como em São Paulo e São José dos Campos, de tempo integral para professores e alunos, e o início de um verdadeiro ensino universitário. Nada disto seria possível, nos moldes da atual burocratização do ensino, se as necessidades nacionais não se estivessem fazendo a tal ponto gritantes que só cumprir as exigências de uma fiscalização burocrática não basta, impondo-se tentames que em muito já as superam.

Do ponto de vista da indústria, assistimos a fenômenos dos mais impressionantes e esclarecedores. Está ela tomando a si o problema de formar o trabalhador qualificado e especializado, com um sistema de ensino paralelo ao oficial e isento dos seus defeitos maiores.

Mas não nos iludamos. Todo êsse mundo de candidatos reprovados nos vestibulares das escolas superiores e nos concursos de cargos públicos e de organismos paraestatais e privados constitui um mundo ludibriado pelas nossas escolas, que injeta na sociedade o veneno de suas decepções ou dos seus desajustamentos. São os frutos amargos do imenso sistema de frustração em que o ensino oficial e oficializado se vem constituindo.

Teremos, pois, de dar início a um movimento de reverificação e reavaliação de nossos esforços em educação. E é com êste espírito, Senhor Ministro, que aceito a investidura com que me honra o Govêrno da República.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino.

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de que há passos e etapas, cronològicamente inevitáveis, para qualquer processo. Assim é que não podemos fazer escolas sem professôres, seja lá qual fôr o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professôres, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professôres. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professôres, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais fricante a falta de professôres capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para reslabelecer o domínio dêste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar--se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como fôr possível, outros valores humanos, onde quer que se os encontre.

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição, que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual êste Ministério poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés da atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a fôrça vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime, a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de contrôle e coordenação passam a ser os delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os educadores, nas conferências educacionais. Será um regime de sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade .

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar, em a nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra fôrça, deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que êste Ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e tôdas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil.

Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão dêsse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar.

A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para êstes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos hão de discordar, mesmo entre pessoas de tirocínio comprovado. Temos que nos esforçar por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os  *fatos*  com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamentos válidos. Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às  *práticas educacionais* . Procurar medir a educação, não sòmente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingí-los.

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.

Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis de ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola.

Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Êste trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional.

Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sôbre êles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professôres e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar. Em complemento, deveremos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.

Com tal planejamento, estaremos prosseguindo ao estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação. Uso esta palavra – ciência – com extremo cuidado, porque, entre nós, dela se vem abusando, como não menos, da palavra técnica.

Esforçar-nos-emos por aplicar métodos objetivos e, quando possível, experimentais, mas tudo conduziremos com o sedimento profundo do caráter provisório do conhecimento,

mesmo quando ou, talvez, sobretudo, quando científico. A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só na lei de bases e diretrizes, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que o Instituto pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico.

Temos um imenso campo de estudos, mas o terreno de há muito vem sendo amanhado. Além dos levantamentos estatísticos e das descrições externas das unidades escolares, há procedentes de investigações mais sérias e o começo de elaboração de certas medidas. O primeiro período do INEP foi o de uma instituição de pesquisas sob a experimentada orientação de um dos nossos maiores profissionais de educação, o Dr. Lourenço Filho.

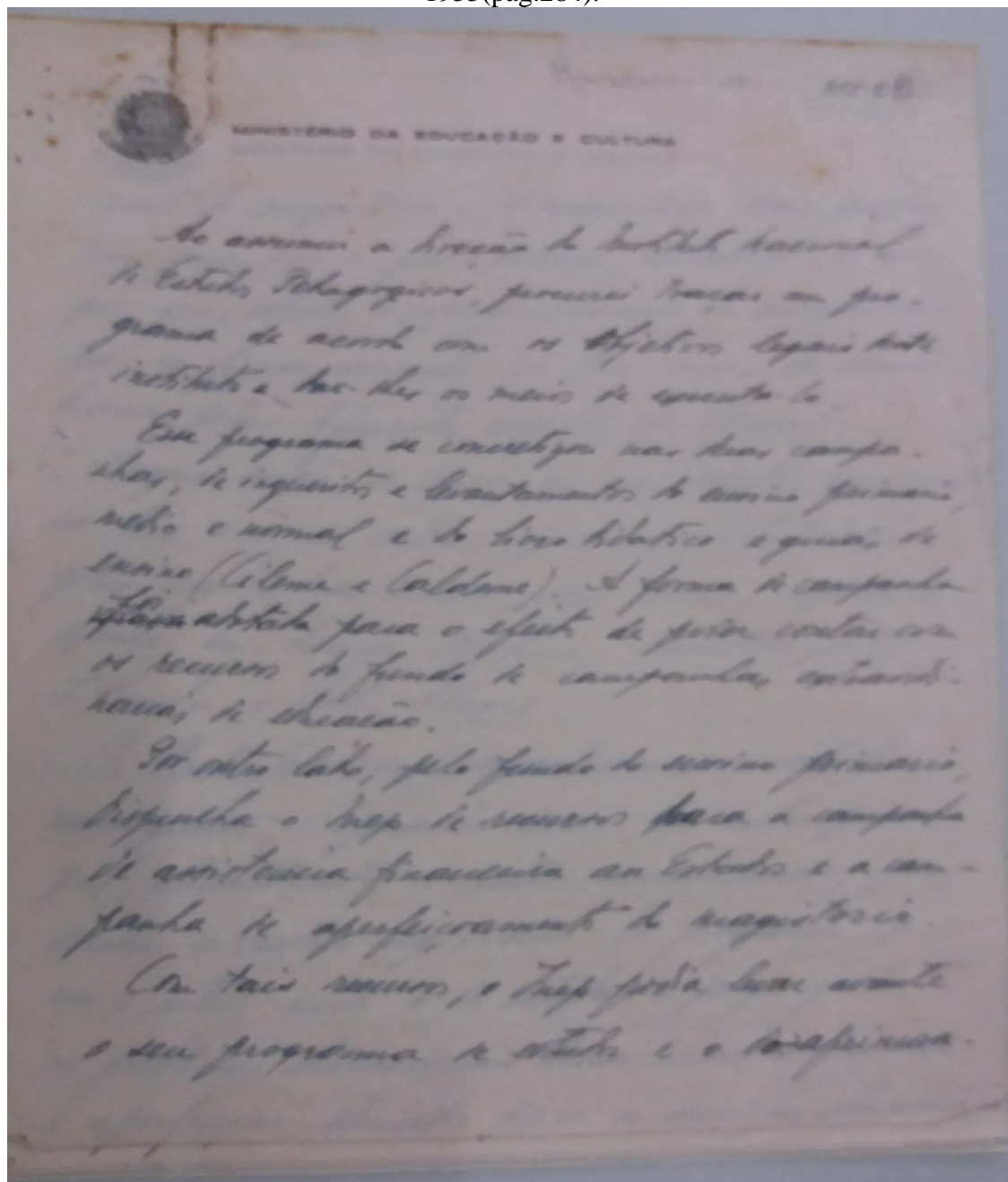
A maior parte, contudo, das práticas educacionais brasileiras está a reclamar maiores estudos. Quase todos os instrumentos de medida estão por ser elaborados.

A tarefa é grande. Mas, para tarefas dessa ordem, os ingredientes são a humildade e a fé. E isto creio que teremos todos os que já trabalham e os que vamos trabalhar no Instituto, pois a humildade advem-nos da precariedade de nosso conhecimento real das coisas do ensino no Brasil e a fé, de nosso amor por êle.

## Anexo 15

### MANUSCRITO RELATIVO À CRIAÇÃO DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Cópia do manuscrito de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE em 1955(pág.284).





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

AST 08

mento do magistério. A magnitude desse programa para todo o país, estava, entretanto, a exigir que, estudos e aperfeiçoamento do magistério não se fizessem somente no Rio mas se deslocassem pelas diferentes regiões do Brasil.

Surgiu, então, a ideia de um centro nacional, no Rio, e cinco centros regionais distribuídos pelas regiões brasileiras, com sedes, respectivamente, em Recife, Bahia, Belo Horizonte, S. Paulo e Porto Alegre.

O Centro Nacional concentraria os estudos mais gerais. Operaria como um centro principal, alimentando os centros secundários, que seriam os centros regionais. O programa de um e outro seria o de estudar e pesquisar os problemas educacionais brasileiros e treinar e aperfeiçoar elementos para os serviços educacionais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

45103

rais brasileiros. No Centro Nacional seriam formados e aperfeiçoados os elementos de mais alto nível e nos centros regionais, os professores normais e primários.

Para a formação e aperfeiçoamento de educadores e professores, precisamos antes de tudo de preparar uma literatura pedagógica rica e séria, que permita o trabalho das escolas normais do país. O Centro Nacional, teria como objetivo principal proceder ao estudo e análise, necessárias para a produção dessa literatura. Simultaneamente com esse estudo, prepararia e treinaria os educadores brasileiros, que iriam ao Centro para participar de suas pesquisas e assim se formarem. Tais educadores, iriam, por sua vez, continuar os seus trabalhos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ASR 03

nos centros regionais e, quando se tornassem mais numerosos, nas próprias escolas normais do Estado e em seus departamentos de educação.

A rede de centros visava, assim, constituir-se num sistema de elaboração de ciência, técnica e arte de educação, destinadas a influir pelos seus discípulos e pelas suas publicações em todos os sistemas escolares brasileiros.

Para que tais centros escapassem à rigidez e inflexibilidade da organização pública nacional, as respectivas solicitações para sua instalação e manutenção foram colocadas no momento federal na rubrica de acordos, <sup>ser</sup> ~~presente~~ <sup>referido centro</sup> ~~seu~~ ~~seu~~ organizado mediante convenios com o governo estadual ou com instituições privadas apropriadas à execução do seu programa.

O Centro Nacional deveria, assim, ser objecto


 451 05  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

de um convenio com a Capes, o da Bahia, de um convenio com a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência de Salvador, o de Belo Horizonte com a Fundação Instituto Superior de Educação Rural, o de S. Paulo, talvez, com a Universidade, o de ~~S. Paulo~~ <sup>S. Paulo</sup> e o de Porto Alegre ~~Porto Alegre~~ <sup>Porto Alegre</sup> com o governo do Rio Grande do Sul, o de Recife encontra-se ainda em fase de estudos.

Em três desses centros, haverá, como serviços fundamentais, uma biblioteca, um serviço de documentação e um serviço de pesquisas educacionais. Todos estes serviços, <sup>além</sup> serão organizados com o espírito de serviços de pesquisa e ensino, tendo constituir-se núcleos de demonstração, estudo e treinamento de estagiários, para o efeito de atender ao programa do Inep, isto é, o de estudar a educação nacional e formar e aperfeiçoar os seus servidores.


 451 06  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Além disto, haverá, sempre que possível, man-  
 ter aulas de demonstração e experimentação de  
 métodos e programas apropriados ao país.

Diante disto, parece-me claro que as organiza-  
 ções iniciadas na Cilene e da Caldeme não irão  
 desaparecer no centro nacional, mas, ali encon-  
 trar as condições para ~~de~~ contínuo e ininterrupto  
 desenvolvimento de seus programas e trabalho.  
 Do mesmo modo, a biblioteca, o centro de documen-  
 tação pedagógica e os cursos de aperfeiçoamen-  
 to de seus professores terão ao Centro, onde se  
 irão beneficiar de espírito de pesquisa que  
 o deve inspirar.

O Instituto propriamente dito constituir-se-á a agên-  
 cia promotora e financiadora do Centro, conservan-  
 do apenas a secretaria e a campanha de  
 assistência financeira como órgãos próprios.



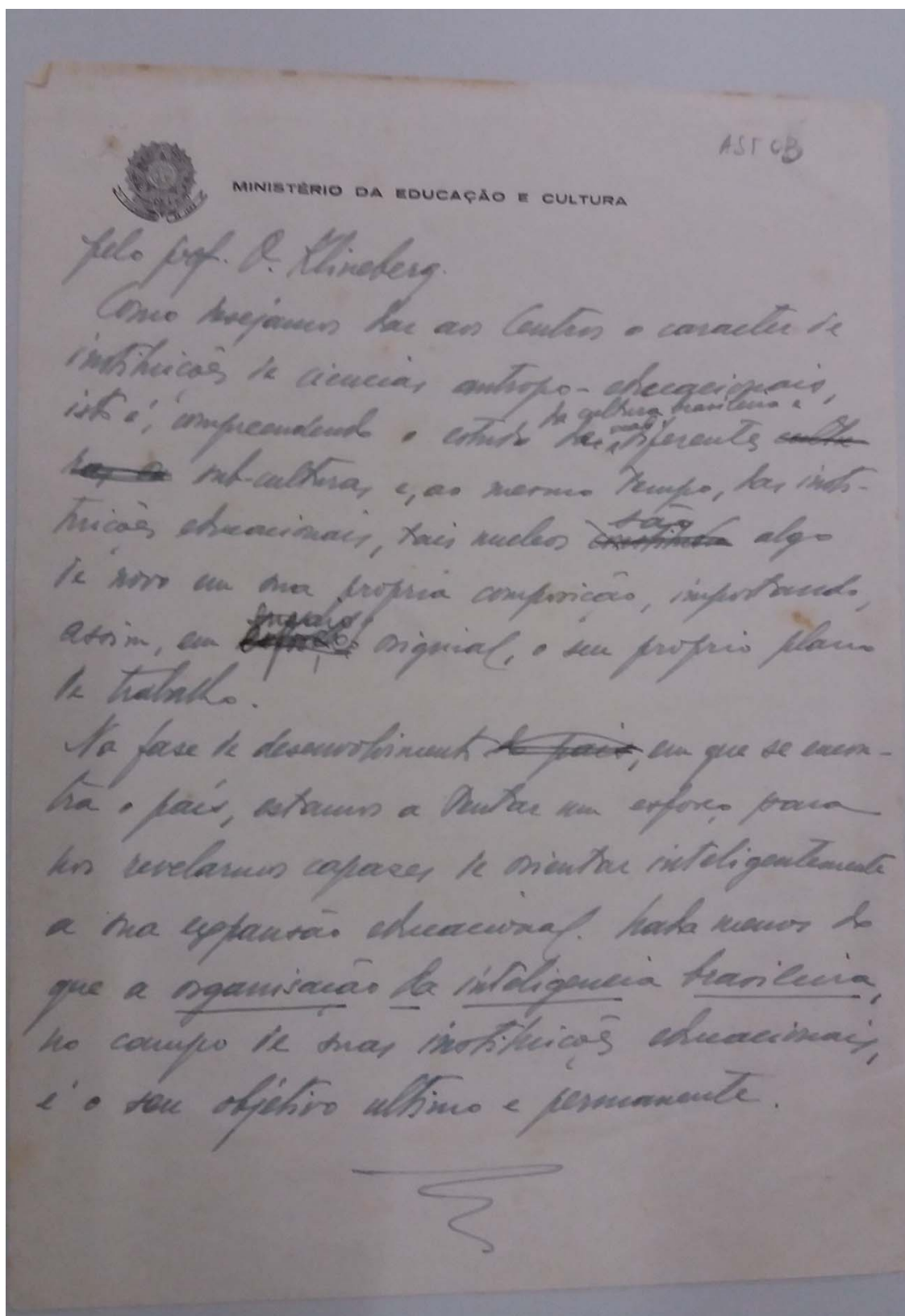
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

4108

Entre nós, a organização de escolas regulares, — sejam primárias, médias ou superiores, — têm precedentes de organizações, mas, centros principalmente de pesquisa e secundariamente de ensino não encontram facilmente os modelos práticos de organização. De tais centros o que mais se aproxima são os institutos das novas universidades e escolas superiores; ~~devido a estas escolas de pesquisa.~~

Algo é conitante é o que devemos a fazer, ou seja, na experiência adquirida nos institutos de tecnologia, como o de S. Paulo, e nos institutos de artes, letras, de ensino médio.

Dentro de um mês, teremos aqui o prof. Otto Klineberg para nos ajudar a pensar este problema mas muito apreciaria que a Gilene e a Calilene elaborassem auto-projetos que se fizessem, então, para a discussão a ser concluída.



O manuscrito (s/d) da proposta de criação dos Centros de Pesquisas Educacionais encontra-se disponível no PROEDS/FE/UFRJ – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Localização do documento: BR.UFRJ.FE.PROEDS,AST.EST, 5/03.

## Anexo 16

### DISCURSO NA ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DA BAHIA EM 1947

Discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia, Salvador, 1947. Atendendo a convite da Assembleia Constituinte Anísio discursa e avalia o Capítulo de Educação e Cultura do Projeto de Constituição do Estado.

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

#### **Autonomia para a Educação na Bahia**

Senhor Presidente:

Senhores Constituintes:

Meus senhores:

Honrado pelo convite desta Assembléia, compareço hoje a esta casa, para encarecer a aprovação do Capítulo de Educação e Cultura do Projeto de Constituição, elaborado pela sua Comissão de Constituição.

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 a impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaimo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.

Sòmente uma ocasião como esta me obrigaria a vir repetir idéias que todos sabem e conhecem. Sòmente esta hora me obriga a repetir uma exposição sobre os aspectos fundamentais do problema da Educação no país. Esta hora, que é da maior gravidade para o mundo e para o Brasil. Para o mundo, porque chegamos àquele ponto em que a própria divisão do Planeta em Nações se tornou incompatível com a Paz, e isto nos compele à necessidade inelutável de sua organização política em termos globais. E, para o Brasil, porque pela terceira vez, estamos a enfrentar o problema de implantar a democracia no país. Pela terceira vez, estamos tentando fundar a República. É natural que não queiramos falhar, é natural que, desta vez, fundemos realmente a democracia.

Sabemos já o que seja democracia. Vimo-la, há pouco, na sua mais tremenda provação. Foi o ímpeto de sua vitória no mundo que nô-la trouxe de novo às nossas plagas – para mais um ensaio de implantação. Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também que é por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. Tôdas as suas virtudes têm um reverso: – a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e tão sonoro, de liberdade, igualdade e fraternidade, é uma forma condensada dessas dificuldades. A liberdade

não é ausência e restrições mas auto-direção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade não é fácil nivelamento mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito; a fraternidade é mais que tudo isto, mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o conceito profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem. Democracia é, assim, um regime de saber e virtude. E saber e virtude não chegam conosco no berço, mas são aquisições lentas e penosas, por processos voluntários e organizados. Na sua competição com outros regimes a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes – por isto mesmo, o mais humano e o mais rico. Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem. Assim embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista de igualdade de oportunidade pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência de democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesmo para a sua existência.

A democracia é assim, o regime em que a Educação é o supremo dever, a suprema função. Seria vão querermos equipará-la às funções de Polícia ou de Viação ou mesmo de Justiça Social, da única justiça social que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça dos homens. Todos falamos em regime de justiça social, porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da Democracia. Nascemos diferentes e desiguais, ao contrário do que pensavam os fundadores da própria Democracia. Nascemos biologicamente e economicamente desiguais. Se a Democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana, é que a Democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo, a sociedade e a luta pela vida, a Democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da Democracia.

A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social. Que fizemos nós no Brasil, até hoje, para que essa função de Educação se exercesse?

A resposta a esta pergunta exprime-se pelo fato mesmo de estarmos aqui a fundar, pela terceira vez, a Democracia.

Por que estamos, com 125 anos de atraso, a fundá-la hoje? Porque não tivemos educação, a educação universal e livre que cria a Democracia.

Há 4 tipos de Govêrno, dizia-nos o professor Russel, da Universidade de Columbia: há o Govêrno dos ignorantes pelos ignorantes, que é tirania; há o Govêrno dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o Govêrno dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o Govêrno dos que sabem pelos que sabem que é Democracia. Que tivemos até hoje? Quando muito, despotismo benevolente, o Govêrno dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por que? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado.

Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia, *mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos*, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos. E por que não a tivemos? – Porque força é insistir, jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República. E não se pense que esta é a história, em seus começos, de tôdas as Democracias. A Democracia da América do Norte não começou mais cedo do que nós: de certo modo, começou depois de nós, quando Horace Mann iniciou a sua grande campanha pela educação pública e gratuita para todos, na presidência de um Conselho de Educação, como êste que queremos fundar aqui.

Horace Mann, eleito em 1837 para o Conselho de Educação de Boston, inicia então uma luta que só em 1847 começa a dar seus primeiros frutos.

Naquela época aqui na Bahia, já tínhamos até a nossa Escola Normal, isto é, a formação profissional de mestres primários, que a América só iria conhecer anos depois. Na Bahia, começamos pois tão cedo, ou mais cedo do que êles; mas enquanto na América a solidez de seus movimentos retirava sua fôrça da seriedade puritana e cívica de suas origens, nós, aqui, plantávamos na areia móvel de nossas tradições de aventura e de incerteza. A escola sempre foi um dos deveres mais relegados e menos sérios do Poder Público; a polícia, a cadeia foram sempre mais importantes do que a escola pública.

Mesmo hoje, no Estado da Bahia, gasta-se mais com as suas *fôrças de terra* do que com todo o professorado primário, secundário e normal!

Mas por infortúnio nosso, temos razão para ser assim.

Ouçõ constantemente insistir-se na obediência às nossas tradições, e sou, devo declarar, profundamente sensível às legítimas e boas tradições brasileiras. Mas, distingo entre estas tradições brasileiras, algumas tradições que me parecem profundamente más e perniciosas, embora vivas e vivazes.

Passemos, com efeito, os olhos pela nossa história. Que fomos? – Colônia, mais de três séculos. E como colônia, governados por um grupo que não me atrevo chamar aristocrático, porque antes seria escravocrata. Fomos, então qualquer coisa como escravocracia. Como poderíamos aprender democracia na Colônia? (Risos).

Tudo que pudemos aprender, foi rebeldia; rebeldia que se fêz assim, uma das fundas e legítimas tradições brasileiras. Mas, rebeldia que é senão conformidade negativa? Rebeldia era o desejo de que os privilégios escravocratas, ou outros dos tempos coloniais, viessem a competir a alguns nativos (não todos os nativos) em substituição àqueles que nos estavam a todos explorando. (Risos).

E depois da Colônia que tivemos? – O Império. E o Império ainda era um Govêrno de ocupação, ainda era uma dinastia estrangeira ocupando o Brasil, governando o Brasil com algum ou talvez bastante espírito nativo, com algum ou talvez bastante espírito local, mas espírito nativo, com algum ou talvez bastante espírito local, mas espírito, em essência, aristocrático, ou melhor, oligárquico. Um grupo de brasileiros se substituiu, numa vitória daquele movimento de rebeldia já acentuado na colônia, ao grupo estrangeiro que explorava o Brasil.

Porque jamais tivemos regime que fôsse, na real concepção de Democracia, a integração de todo o povo com o seu Govêrno; em que não houvesse uma distinção radical entre a classe dominante e o povo, em que não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, pejeja e sofre para a existência dessa outra classe.

As vêzes ponho-me a indagar: por que será que o Govêrno, entre nós, há de ser sempre um como bem privado, que se conquista como se fôsse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil que me ponho por vêzes, a indagar da origem, por certo, vigorosa de tão estranha deformação.

E ocorre-me que talvez não tenha sido inocente a êste respeito o método de colonização português. Enquanto a Inglaterra colonizava por meio de companhias comerciais organizadas para o objetivo privado da exploração e do lucro e estas companhias comerciais, por força das circunstâncias faziam-se govêrno e estado, adquirindo, sem o quererem, funções públicas de ordem e poder de tributação, Portugal colonizava por intermédio de Governos que se faziam por força ainda das circunstâncias, comércio e exploração de lucro privado. Assim, enquanto na colonização inglesa era o comércio, era o privado que se fazia público, na colonização portuguesa, era a autoridade pública, o govêrno que se fazia comércio, que se fazia poder privado e particular. Julgo que está aí, talvez, um pouco da explicação do privatismo irremediável com que ficou maculado o nosso conceito de govêrno. O problema já foi estudado pelo nosso Nestor Duarte, menos porém em sua etiologia do que em seu diagnóstico.

O que é certo é ser, entre nós, êste privatismo do senso de Estado mais profundo do que em outros países que sofreram, como o Brasil, a colonização e, entretanto, mais cedo recuperaram ou adquiriram o sentido de República.

Sòmente, com a abolição e a campanha republicana é que podemos dizer que o sentimento democrático se tenha esboçado no Brasil. E com a proclamação, afinal, da República é que o problema da Educação se apresenta em sua totalidade.

Mas profundas influências européias e aristocráticas nos levaram, então, a imaginar um duplo sistema de Educação, um sistema de Educação para a chamada elite e um sistema de Educação para as camadas populares.

Mesmo pois com a fundação da República, ainda não chegamos à democracia. O regime educativo visava assegurar a construção de uma sociedade de classes, em que um grupo seria beneficiado com uma educação alta e o povo, as "classes menos favorecidas" (singular linguagem democrática) teriam escolas primárias seguidas de inadequadas e precárias escolas profissionais.

Êsse dualismo entre educação para os dirigentes e educação para os dirigidos corrompeu desde o início o nosso conceito de educação democrática. E aqui faz-se indispensável prolongar a nossa análise, a fim de descobrir as razões por que a nossa consciência democrática, a despeito de assomos por vêzes vigorosos, se mostra tão débil e corruptível. Há, com efeito, algo de orgânico na falta de coerência e de consistência nacional, na extrema tenuidade nacional.

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma Geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e distâncias raciais. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer êste fato. É por causa dessas distâncias que temos tantas linguagens pelo Brasil afora.

Falamos uma língua em voz alta e outra em voz baixa. Temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outra para os nossos "iguais".

Um certo temor, uma certa incompreensão em relação ao "povo", nome que pronunciamos sempre como se fôsse entre aspas, provém, a meu ver, da existência destas distâncias. Em virtude delas, tudo, no país fica esgarçado, frágil e tênue. Só uma força vence êsse *distancialismo* brasileiro, força que se não existisse, tornaria bem difícil explicar a existência e a unidade do país a despeito de sua constituição ganglionar e esparsa. Só uma força vence êsse distancialismo, procurando unir débilmente a gigantesca talagarça nacional – o *sentimentalismo*. Só isto nos une em nosso imenso esfacelamento institucional, mas une, corrompendo, deformando, viciando e destruindo o vigor dos órgãos e dos tecidos nobres e criando, em seu lugar, um monstruoso tecido conjuntivo, em que órgãos e funções desaparecem na massa informe e sentimental do falso corpo nacional.

Em tudo, no país, vemos essa força de dispersão. As melhores instituições se corrompem. As melhores idéias se desfazem e se contradizem na prática. Uma certa invencível tenuidade compromete a seriedade dos esforços nacionais. Somos indivíduos sem outra coesão social que a da família ou a do grupo oligárquico. Êstes gânglios de coesão formam nosso arquipélago nacional. Um arquipélago econômico, social, cultural e intelectual.

A educação é a melhor, mas não a única demonstração dêsse processo de diluição institucional corrente no país. Nenhuma outra atividade pode, com efeito, melhor refletir a alma nacional.

Que sucede com as instituições educativas?

É preciso não esquecer que durante tôda a monarquia, a nossa cultura superior vinha da Europa. As escolas secundárias existiam também, profundamente ligadas às instituições européias, aos processos e aos métodos da Europa.

Com a República detém-se um pouco essa importação da cultura européia e ensaiamos aquelas idéias a que já nos referimos de um duplo sistema de ensino – para a elite um, para o povo, outro. Mas, nem uma, nem outra coisa funciona. A educação popular faz-se seletiva e entra a preparar alunos (os célebres "alunos prontos"), para as escolas secundárias e estas fazem-se o processo de "passar" da classe popular para a da elite ou classe dirigente. E, apesar da República, tôda a educação continua oligárquica como se estivéssemos na monarquia ou na colônia. Apenas – o que não é pouco – as classes dominantes privadas da contribuição de cultura européia fazem-se populares - populares e menos cultas. É o tecido conjuntivo que se vai fazendo pobre. Nestas alturas é que a velha República entra em dissolução e se esfacela. Inicia-se o período revolucionário de 30.

É perfeitamente visível, a quem acompanhou aquêles primeiros anos, que a nação sentiu, então, a gravidade do seu problema de educação. É vigoroso o choque das idéias. O país, a despeito de tudo, crescera, encetando a sua era industrial.. As aspirações democráticas, geradas pela nossa geografia e fortalecidas pela indústria nascente, desejam impôr-se. A educação para a elite e a educação popular entram em choque e tendem a fundir-se. Nesta ocasião, a luta dramática de São Paulo dá-nos 1934 e pela segunda vez a oportunidade de fundar a democracia. Tivemos a Constituição de 34.

Vamos retomar todo o esforço de 89 e redigí-lo. É justificada a esperança de renascimento. Mas a fragilidade da nossa democracia, por vício de nossa educação, lança-nos de novo num regime de fôrça, na velha e forte e tradicional corrente do poder pessoal.

Porque a República e que é um programa de renovação; a democracia é que é uma revolução, tradicional, histórico, conservador, é o poder pessoal. A fugaz noção de República eclipsa-se mais uma vez. O país volta a ter dono: o seu governante. Somos, de novo, como na Colônia, como no Império – não uma Nação, mas a propriedade de uma oligarquia, apenas, agora, mais feroz. A oligarquia é composta de negociastas e de operários. Aos operários dá-se a mais desmoralizante das legislações trabalhistas; e aos negociastas dão-se os negócios.

Confirmam-se certas categorias de nosso desenvolvimento histórico e confirma-se aquêle democratismo sentimental. Tivemos uma ditadura considerada por alguns "profundamente mansa e boa" (Risos). Os velhos e "novos ricos" são pela sua tenuidade, frágeis e acomodados. Ajustam-se à situação e tiram dela o proveito que podem. E na educação, que sucede? Rompe-se o dualismo. Tôda a educação faz-se popular. Mas, como a educação popular, comparada com a da formação das elites, era mais ou menos uma burla, tôda a educação faz-se uma burla. Os males de uma e outra juntam-se no pandemônio educativo da ditadura. A vitória do "popular" no ensino secundário institui o regime "das facilidades".

Tudo é fácil para alunos e professôres. As fôrças amplas e difusas do sentimentalismo brasileiro escorrem sôbre as escolas, desmanchando-as e diluindo-as. Nem elites nem educação popular. Os vícios mais ou menos contidos da educação popular – improvisada e empírica – e da educação secundária – formalista e burocrática, misturam-se e produzem a bacanal educativa do Estado Novo. A educação faz-se mero formalismo para o aluno e uma desenfreada defesa de interêsses pessoais para os professôres. E chegou-se, assim, àquele ponto de saturação, já revelado em plena ditadura, de não poderem mais funcionar os serviços

normais do governo. Só em condições extraordinárias podia-se obter alguma eficiência. Sobre o Brasil, comum, cumpria erguer um Brasil extraordinário que funcionasse. A ditadura trouxe-nos, talvez, êste bem – levou certos males nacionais às suas últimas extremidades, demonstrando com isto – trágicamente, é certo – a necessidade de sua reforma. Mais do que outros, ficaram demonstrados certos males do governo. Exacerbados os interesses até a desordem pela ditadura, a exploração do governo, por êsses interesses em desordem fez-se catástrofe. O regime do parasitismo e da irresponsabilidade atingiu o auge. Saímos disto para esta nossa, tentativa de fundar, pela terceira vez a República.

Que iremos fazer desta lição e desta oportunidade? Da lição da ditadura e da oportunidade da revolução em que nos achamos? Como iremos organizar o sistema de educação para todos, que nos salve de nossos vícios e nos crie as condições para a democracia? Como estabelecer a seriedade do processo educativo e a sua eficiência? A própria ditadura – mergulhada no seu caos administrativo – foi obrigada, em certos serviços, a mestrar o caminho. São os seus famosos serviços "especiais" e serviços "extraordinários". Um dêles foi, por certo o D. A. S. P., que constitui um serviço aceitável em princípio, mas cuja atuação é um dos melhores exemplos de quanto pode a extravagância nacional reformar e arruinar uma boa idéia. Indico-o, aqui, porém, mais como modelo das organizações extraordinárias do que para analisá-lo. As conseqüências de sua ação foram tremendas, a sua inconsciência dessas conseqüências ainda mais pasmosa, mas o seu caráter de órgão especial é muito interessante para demonstrar a impossibilidade de funcionamento dos órgãos comuns da burocracia brasileira. Criado para "consertar" êsses órgãos comuns, esqueceu-se de que o remédio estava nos próprios moldes de sua constituição – autônoma e responsável – e, em vez disto, restringiu, limitou, mecanizou até a insensatez os serviços públicos do país. Seria divertido estudar os disparates de sua inacreditável terapêutica.

Imaginemos que ocorresse ao D. A. S. P., "consertar" os cartórios do país. Sabemos que os cartórios são, ainda hoje, cargos privados. O tabelião investido de uma função pública, exerce-a, entretanto, em moldes e por processos privados. Ninguém negará, entretanto, que êles não funcionem por isto. Pelo contrário, são rápidos e eficientes. Como os "consertaria", o D. A. S. P. para reintegrá-lo nos moldes públicos? Começaria por exigir concurso para o tabelião e reduzir-lhe os vencimentos. Depois lhe retiraria o direito de nomear os auxiliares, que passariam a ser escolhidos mecânicamente pelo próprio D. A. S. P. A seguir, estabeleceria um regulamento pelo qual o diretor nenhum poder tivesse sobre os funcionários nem êstes nada devessem aos diretores. Tomaria também a si a distribuição de material ao cartório, segundo normas e padrões, dêle, D. A. S. P. A conclusão é óbvia. O cartório estaria perfeito como regulamento, mas já não funcionaria. Um reconhecimento de firmas se faria em 15 dias. Uma escritura em 3 meses. O D. A. S. P. tinha curado o doente matando-o... (Risos). Cito o caso tão somente para demonstrar como o que falta entre nós é a continuidade entre meios e fins. O Brasil vive numa orgia de formalismo e perdido nêle, esquece os fins, a não ser que admitamos adotar não os fins explícitos e claros mas outros, dissimulados naquele frenesi de formalidades e normas, que tanto mais se exaltam quanto mais se desvirtua o serviço público.

A ausência de espírito público, o caráter comodista e displicente do funcionário, a substituição da eficiência pela exigência formal, tudo apenas revela a resistência da tradição antiga e tenaz da natureza privada do cargo ou emprego público.

Entretanto, mesmo no caso extremo dos cartórios, a correção seria fácil, se lhes quiséssemos dar o caráter de serviço integralmente público. Para isto bastaria mudar as condições de provimento dos cargos, mas não tirar ao tabelião nenhum dos seus poderes nem retirar aos funcionários nenhum dos seus deveres. Os métodos de retribuição de um e outros também poderiam mudar, mas não de modo, a não ser mais possível ter bons tabeliães nem funcionários diligentes. E, sobretudo, seria necessário que a eficiência do serviço fôsse mais importante que as formalidades externas do mesmo. Nesse caso, o serviço tornar-se-ia público sem perder nenhuma das vantagens do período em que era explorado particularmente.

Quem cuidar que nas democracias o primado dêse famoso formalismo brasileiro seja a regra, estará completamente errado. Basta ler os poderes de um Diretor de Instrução nos Estados e Municipalidades da América. A muitos entre nós parecia estar na presença de um sultão ou de um ditador, tão grandes são os poderes dêse administrador. Mas imensa também é sua responsabilidade e para cumprí-la todos aqueles poderes são indispensáveis. Por outro lado, não esqueçamos que a organização, na América, é feita para as crianças e não para os funcionários, para os fins e não para os meios, enquanto, entre nós a organização pública perde-se na sua preocupação pelo funcionário, esquecendo os fins a que se propõe.

Estas considerações prendem-se à análise de certas condições gerais da vida burocrática brasileira, que devem, agora, ser lembradas, para nos fazer ver como é grande e delicada a tarefa, no momento atual, de sua reconstrução.

Que vamos fazer, portanto, para dar à Constituição da Bahia a fôrça e vigor necessários para a reforma dos seus serviços públicos e, especialmente, educacionais?

Devo dizer que a grande revolução educacional já foi feita pela Constituição de 1946, que consagrou duas grandes medidas. Uma delas resultou de uma longa luta dos educadores brasileiros – é a que institui a autonomia da educação nos Estados, autonomia que é condição de liberdade, porque a centralização, antes de ser um êrro administrativo, antes de ser um vício administrativo, é uma limitação da liberdade. Felizmente agora, por essa Constituição, poderemos ter 21 sistemas escolares no Brasil e isto significa 21 possibilidades para idéias boas e progressivas. Uma delas poderá ser a melhor e estimular os demais para imitá-la ou buscar ainda outras melhores, o que seria impossível com o sistema centralizador.

A primeira oportunidade é, pois, a de sermos autônomos. A Bahia poderá realizar a reforma de sua organização educacional com a obediência tão só à lei de bases e diretrizes da Constituição Federal, lei que importa acentuar, como os seus próprios termos o dizem, não poderá conter senão as *bases* e *diretrizes* da educação nacional.

A segunda oportunidade é a da percentagem votada para a educação nacional, nos Estados e nos Municípios.

É, talvez, o artigo mais revelador da nova consciência democrática expressa na Constituição Federal. Êste artigo determina que 20% das rendas estaduais, 20% das rendas municipais e 10% das rendas federais sejam aplicadas na educação.

Aquilo que, há cem anos, se fizera nas outras democracias – em que alguns impostos foram desde o início especialmente destinados à manutenção da educação pública, como na América do Norte, onde todos os impostos relativos à propriedade imóvel têm o destino de atender à educação – fez-se, afinal, entre nós.

Esta idéia foi sugerida no Brasil dezenas e dezenas de vezes e nunca conseguiu vencer. Uma daquelas permanentes brasileiros, o espírito *fazendário*, sempre impediu a criação dos fundos autônomos para a educação. É de muito maior importância aquilo que se chama pernóstico de "unidade orçamentária" do que os serviços de educação e formação do homem no Brasil.

Tenho 14 anos de lutas dentro dos Governos para reivindicar para a educação e autonomia, que me parece indispensável, para o desenvolvimento progressivo dos seus serviços. Nunca precisei de lutar pela educação fora dos Governos. A minha experiência nestes 14 anos, é uma longa confirmação de que será inteiramente impossível fazer-se educação no Brasil enquanto estivermos na dependência da burocracia e do formalismo dos serviços civis comuns da democracia brasileira.

Vamos, de algum modo, aproveitar a sugestão da única lição que nos deu a ditadura. Vimos, como no seu esforço de levar os vícios brasileiros até o extremo, veio ela a demonstrar que, efetivamente, os serviços públicos só funcionam no Brasil, em caráter extraordinário. Daí o famoso D. A. S. P., o Serviço Especial de Saúde Pública, o Serviço de Febre Amarela, alguns Institutos, outras tantas autarquias, que todos funcionam porque em completa independência das fórmulas e da administração burocráticas.

Na Constituição bahiana, os constituintes formaram as bases e constituíram os órgãos pelos quais a educação conquista a sua autonomia e o seu próprio governo.

Longe de mim não reconhecer a audácia do plano proposto, na Constituição bahiana, para o governo de educação. Não é que haja precedente. A autonomia dos serviços públicos é uma idéia e já não são raros os seus exemplos de aplicação. Mas, pela primeira vez, tenta-se esta idéia para serviço de vastidão e importância do serviço educacional.

Recomendamos esta experiência, porque há 125 anos defrontamos no país, o problema da educação popular e nos revelamos impotentes para sua solução, dentro dos serviços comuns do governo. Há uma desproporção considerável entre as funções do governo democrático e a obra de educação popular. A vastidão deste empreendimento, com as escolas secundárias e técnicas para uma porção substancial da população, as escolas profissionais e superiores e todas as demais instituições de cultura e difusão dos conhecimentos humanos, além da pesquisa e desenvolvimento das ciências, letras e artes, a vastidão deste empreendimento leva os governos a relegá-lo e adiá-lo, pois só lhes seria possível resolvê-lo, caso se deixassem absorver, completamente pelos mesmos.

Organizar o governo autônomo para a educação parece-nos um meio de responder a essa dificuldade tanto mais quanto todas as outras funções de governo vêm sofrendo com o correr dos tempos, ampliações cada vez mais profundas. Entre nós, tão amplos se fazem certos deveres do estado, que não raro desejamos governos especializados para cumpri-los. E sonhamos um governo de médicos para a solução dos problemas de assistência social, governos de educadores para a solução do problema da educação popular. Quantas vezes

lamentamos não haver possuído o nosso Sarmiento, para armar, entre nós, definitivamente, êste problema!

A retirada, pois do problema de educação do magno dos problemas brasileiros de govêrno representa, assim, uma primeira medida de economia para a possibilidade do seu solucionamento. Afastamo-lo, para poder concentrar sôbre êle a atenção, os esforços e as providências. Faríamos, porém, obra insincera se o afastássemos sem dar aos órgãos prepostos à sua solução os poderes e a autonomia que só o governo possui. O projeto por isso é audacioso, mas, por isso mesmo, é que é viável. É o govêrno da educação que estamos instituindo nesta Constituição.

Poderíamos instituí-lo como uma fundação sob a direção de um único homem. Mas a própria vastidão da obra desaconselhava tamanha concentração de poder. A sugestão do Conselho, de um pequeno colégio de personalidades nasce do propósito de confiar obra ampla ao pensamento consertado de várias cabeças. Se isto enfraquece, sob certos aspectos, a unidade da ação, por outro lado conduz aquela sábia e equilibrada orientação necessária em empreendimentos de real magnitude. Mas o projeto prevê ainda a correção de qualquer possível dispersão de objetivos. Êste conselho tem funções de deliberação, funções que chamariamos legislativas, se os nossos têrmos jurídicos não tivessem sentidos tão particularmente restritos, em posição às funções executivas. O Conselho delibera e decide, mas não executa. A execução será confiada ao diretor de ensino, cuja nomeação é o mais importante ato de política educacional a ser praticado pelo Conselho. Com um Conselho para ponderar, deliberar e aprovar e um diretor para executar e cumprir, teremos, deveremos ter autonomia sem ditatorialismo, eficiência sem extremismo.

Criado o aparelho de contrôle das escolas, cabe oferecer-lhe os meios para o desempenho de suas funções. Os meios são a completa autonomia financeira, administrativa e econômica. O Conselho administra o fundo de educação, estabelece as regras para as despesas educacionais, fixa salários e orça a despesa e promove a receita da educação. Tudo isto não é para que se liberte de freios, cuidados e normas no dispêndio do dinheiro público, mas para que se liberte da dualidade de autoridades com que se impede, entre nós, tôda e qualquer eficiência do serviço público. Quando o dever de realizar está com uma autoridade e o poder de pagar com outra quando o dever de construir está com uma autoridade e o poder de construir com outra e o poder de pagar com uma terceira, não há serviço que funcione. A Bahia é um triste exemplo dessa multiplicidade de autoridades. Tudo isto seria possível, talvez, com um pequeno govêrno de pequenas iniciativas e escassos serviços públicos.

Mas com o crescimento natural dos trabalhos e funções de govêrno, ou especializamos os serviços, ou tudo continuará no estado caótico em que se deparam êstes serviços administrados por uma minúscula máquina administrativa de dezenas de anos atrás.

Evidentemente que o vulto do problema educacional obriga o govêrno a cuidar dêle de modo especial e particular, sob pena de perder-se o senso de sua importância na imensa importância da obra do govêrno pròpriamente dita. A mistura do problema escolar com o problema da polícia, ou da justiça, ou da fazenda, ou da agricultura leva à submersão do problema escolar dentro da urgência muito maior dêstes problemas graves e imediatos. A educação pode esperar e nessa espera estamos há 125 anos; e outros 125 anos transcorrerão,

sem maior progresso, se insistirmos em não afastar os serviços de educação da atual confusão de responsabilidades que é a máquina geral do governo. Mas, não basta afastar. É necessário criar órgãos autônomos e cheios de prestígio para administrar-lhes os destinos. E mais. É necessário dar-lhes recursos próprios e tão abundantes quanto possível. Tudo isto é, no momento histórico que estamos vivendo, realizável e, por isto, é que o Capítulo Constitucional que estamos recomendando tem oportunidade.

Com efeito, o momento de reconstitucionalização do país permite a inclusão das bases da reforma na própria Constituição, com o que se lhe confere o prestígio necessário para uma implantação profunda. E, por outro lado, resulta de uma luta tenaz, a Constituição Federal, pela primeira vez, inclui a obrigação de dotar o Estado de serviços educacionais com recursos não inferiores a 20% da sua renda ordinária. Temos, assim, a base financeira sem o que a nossa proposta de autonomia seria uma irrisão. Se juntarmos a isto os 20% das rendas municipais, teremos os elementos para estender esta autonomia aos Municípios. O momento é realmente de uma oportunidade flagrante para uma mudança radical e profunda.

Parecem-me naturais as nossas expectativas em torno do Conselho que a Constituição estabelece. Teremos um governo burocrático mas o espírito de serviço. A obra da educação entre nós, será sempre uma obra "extraordinária" em que são necessários esforços excepcionais para levá-la a térmo. Não visa ela tão somente a perpetuação de instituições, aspirações e hábitos mas reformá-los, renová-los, implantar a nova ordem democrática. Sua tarefa é a de reerguer o meio e não apenas conservá-lo. Seu fito não é conservar o passado mas dirigir o presente e preparar o futuro. Fôrça será pois que possam as instituições educacionais entre nós cultivar e promover com excepcional espírito público e ao mesmo tempo, uma liberdade e flexibilidade que só as instituições privadas possuem. O plano ora proposto participa desses dois característicos. Têm o caráter público do plano constitucional e o vigor e liberdade de uma fundação privada. Esperamos, deste modo, com essa dupla fertilização da nova estrutura educativa do Estado, substituir na sua obra educacional e espírito burocrático pelo espírito de devoção pública, a rotina pela vitalidade, pela agilidade e pelo espírito de progresso, o desalento dos seus servidores por uma aguda e sensível consciência profissional, a tendência à exploração e proveito dos seus recursos pelo estímulo às doações e dádivas de toda espécie, o patrocínio político às nomeações pelo respeito ao serviço por excelência sagrado do Estado, o alheamento e desconfiança do povo pela sua identificação profunda com a escola – a sua maior arma democrática.

Meus senhores, não desejo estender-me porque devemos reservar algum tempo para o debate propriamente dito sobre o capítulo do Conselho, com os senhores Constituintes.

Antes, porém, de iniciá-lo que me seja lícito acentuar certos aspectos financeiros do plano de estrutura educacional ora proposto para o Estado. Criada a autonomia financeira do Conselho, importa consagrar, por lei, o caráter sagrado dos fundos que lhe são confiados. Estes fundos provêm de dotações orçamentárias estabelecidas dentro da percentagem mínima atribuída pela Constituição Federal à Educação. Quero sugerir que calculemos, cada ano, essa dotação orçamentária para o Conselho na base de uma determinada quantia por criança, em idade escolar, recenseada. Não é nenhuma novidade. Assim fazem inúmeros orçamentos de educação no mundo. O valor desse critério está, para mim, em seu poder de evocar e acentuar

o caráter especial dos dinheiros confiados ao Conselho para educação pública. O próprio orçamento passará a fixar o número de crianças a ser contemplado, dando por êste modo, o enderêço dêsses recursos, os mais delicados e mais respeitáveis de todos os recursos públicos.

Encerrando, aqui, meus senhores, êstes comentários tenho que o estatuo constitucional da educação, na Bahia, criando o Conselho, dando-lhe autonomia e confiando-lhe os recursos generosos previstos pela Constituição Federal, abre a possibilidade para a solução gradual do problema de educação. A solução dêste problema é o preço da democracia.

Caso seja dotado o Capítulo de Educação e Cultura, os serviços de ensino e cultura ganharão proeminência só comparável aos do três poderes do Estado. Teremos feito o que devíamos ter feito cem anos atrás. A responsabilidade da educação que se perdia na irresponsabilidade omnímota do govêrno, define-se e localiza-se. A educação passa a ser servida por um aparelhamento paralelo ao do govêrno do Estado. É a grande obra permanente do regime democrático. A obra de longo alcance. Ao lado dela a função do govêrno parece próxima e imediata. Pela educação forma-se o homem e mais, conquista-se a justiça social. É saudável portanto, que essa obra se faça sem os atropelos da obra de govêrno, sem abalos políticos mas com espírito de permanência que sua relativa segregação assegura.

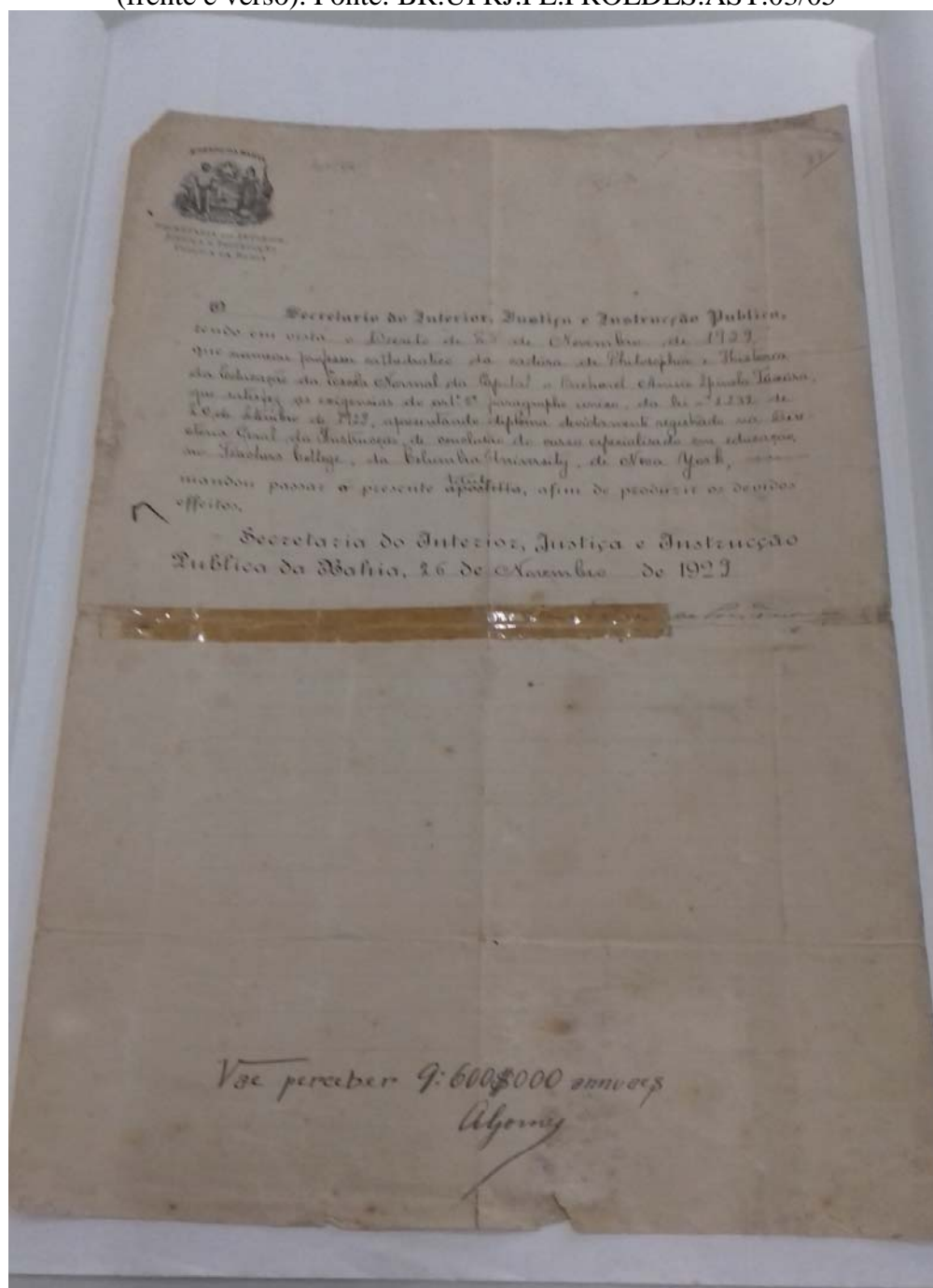
Haverá perigos nesse afastamento da educação do tumulto e do personalismo da obra de govêrno. O receio é o mais injustificado dos receios. A educação passa a ser auto-dirigida. Mas, como tôda arte humana, como a medicina, como a ciência, tem a educação em si mesma seus freios, sua disciplina e sua índole. Autonomia não é anarquia. Libertada da intromissão estranha a educação será responsável perante si mesma. Não se isola mas integra-se em si mesma, na sua consciência profissional, no magistério que a serve e na sociedade a que serve.

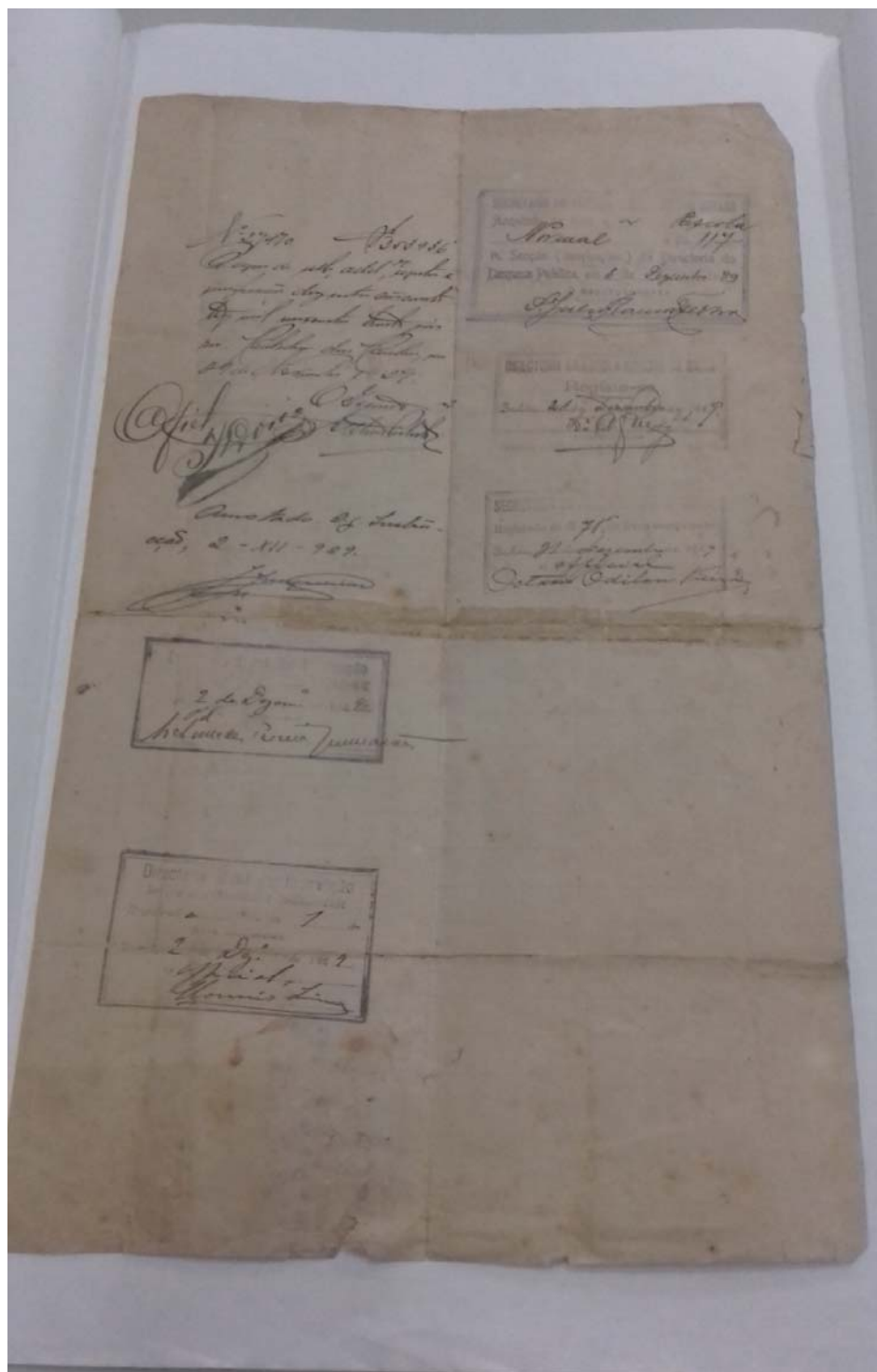
Sendo a educação o maior empreendimento humano tentado pelo Estado, justo é que se desenvolva com essa independência, sob as vistas protetoras de um Conselho que emana diretamente do Chefe do Poder Executivo e governa sob as luzes de sua Assembléia política. A obra da educação é obra que pede "tempo limpo, céu claro, mais bonança..." É isto que lhe vai dar a Constituição Bahiana.

## Anexo 17

### NOMEAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA COMO PROFESSOR DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SALVADOR

Termo de Nomeação para professor da Escola Normal de Salvador, 16 de novembro de 1929 (frente e verso). Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES.AST.03/05





## Anexo 18

### DISCURSO DE INAUGURAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO/ESCOLA PARQUE

#### **Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque em 1950.**

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

#### **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**

Senhor Governador:

Êste é o comêço de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária.

Três pavilhões, três grupos escolares, vão ser hoje inaugurados por V. Ex.a, partes integrantes de um Centro Popular de Educação, a que houve por bem V. Ex.<sup>a</sup> de designar Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao grande educador baiano.

A construção dêsses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional. Quando digo isto, Sr. Governador, não estou a aduzir um julgamento, mas, a trazer um testemunho. Há vinte e cinco anos atrás era eu o diretor de instrução do Estado em um govêrno que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas, o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível.

Já se podia apreciar o comêço, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de tôdasas simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve fôrça para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de meios dias, ou seja ano e meio e até, no grande S. Paulo, aos três anos de terços de dia, o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, tôdas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colhêr, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que êsse regime criou, a causa da mentalidade do nosso País, mas é triste saber que, além de tôdas as outras causas de nossa singular incongruência nacional, existe esta, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe 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 – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.

Todos sentimos os perigos de desagregação em que estamos imersos. Essa desagregação não é uma opinião, mas um fato, um fato, por assim dizer, físico, ou, pelo menos, de física social. Com efeito, muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando. A própria aceleração do tempo de processo social produz os deslocamentos, confusões e subversões a que todos assistimos e a que temos de remediar. O remédio, porém, não é fácil, antes duro, áspero e difícil. A tentação do paliativo ou da panacéia, por isto mesmo, inevitável. E há os que, parece, estão convencidos da inevitabilidade da desagregação, pois de outro modo não se explica aceitarem tão tranqüilamente o paliativo que, no máximo, produzirá aquêle retardamento indispensável para lhes ser poupado assistir, individualmente, à debacle final. Pertença, não sei se feliz ou infelizmente, ao grupo que acredita poder-se dar remédio eficaz à nossa crise, que é um aspecto da grande crise em que se acha tôda a humanidade. Êsse remédio é, entretanto, fôrça é repeti-lo, sob muitas faces, heróico, como heróico é o sentimento de defesa que nos leva a armar-nos diante do perigo.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e fôrças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De tôdas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, tôdas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos.

Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada.

Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei.

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos, sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. Nenhum de nós discute que o anormal débil mental só pode sobreviver com o auxílio externo, não lhe sendo possível produzir nem sequer nutrir-se sozinho. Ora o educável ineducado repete o caso do ineducável. Não. Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas – e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos, filho todo êle da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e para isto fez da escola um instrumento de poder incalculável; mas tudo isto lhe parece longe ou remoto. Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É este esforço que se está procurando aqui começar, senhor governador. Todo mundo sabe o que é educação. Qualquer pai ou qualquer mãe pode vir dizer-nos que coisa difícil e precária é educar. Em nossas casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja, chegam ao Estado e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só um educador

profissional, preparado para o mister, com tempo e sossêgo, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função.

Daí esta escola, êste centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O comêço que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um têrço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram êstes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só êste, como mais 9 centros iguais a êste. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração que, hoje, aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?

Uma palavra ainda sôbre a organização do que estamos a chamar de Centro de Educação Popular, organização em que apoiamos a nossa confiança em seu êxito.

Recordo-me que a construção dêste Centro resultou de ordem de V. Ex.<sup>a</sup>, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase tôda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E êste abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.

Tracejei, então, o plano dêste Centro que V. Ex.<sup>a</sup> ordenou fôsse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, pròpriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seriaêsse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como êste, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de

ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que fôr possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo dêsse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas pròpriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de freqüentar, com elas, as escolas-classe.

Não poderei entrar aqui em detalhes do funcionamento, um tanto complexo, do centro, nem das dificuldades naturais da constituição do seu numeroso e variado corpo docente. Consitam-me, entretanto, uma observação. A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professôres diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes dêste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno bátrio do século vinte. Ou organizamos para êles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando.

# Apêndice

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

E-Mail : [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

Av. João Naves de Ávila, nº 2.121 – Campus Sítio Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

---

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Na opinião do(a) sr(a) qual foi a maior contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira?
- O (a) sr(a) pode nos falar um pouco sobre o trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira na área educacional brasileira? E sobre os livros, artigos, discursos escritos por ele?
- O(a) sr(a) se lembra se Anísio Teixeira, na época que ocupou os vários cargos na esfera educacional, sofria algum tipo de preconceito ou de resistência? Em caso afirmativo, por quê e de quem? Quais eram os seus apoiadores e os seus opositores? O (a) sr(a) pode nos falar um pouco sobre isso? Apenas a título de lembrança: Anísio Teixeira foi Inspetor Geral de Ensino na Bahia em 1924; Professor de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador em 1929; Diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro em 1931; Conselheiro Geral da Unesco em 1946; Secretário de Educação no Estado da Bahia em 1947; Diretor da CAPES em 1951, Diretor do INEP em 1952; dentre outros.
- Sobre a rede de sociabilidade de Anísio Teixeira o(a) sr(a) sabe nos informar quais eram os amigos pessoais e companheiros de trabalho, com quem ele mantinha relações mais próximas de amizade e de trabalho?
- Como o (a) sr(a) consideraria Anísio Teixeira: um intelectual liberal ou um intelectual conservador, devido à forte influência jesuítica em sua formação? Ou o sr(a) teria outra definição para o educador Anísio Teixeira?
- Como o(a) sr(a) resumiria a vida do educador Anísio Teixeira?