

V

100g OCT 1 1988

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ESCOLA PARQUE: PARADIGMA ESCOLAR
(1947/1951)

STELA BORGES DE ALMEIDA

SALVADOR - BAHIA
DEZEMBRO - 1988

A447e Almeida, Stela Borges de, - .
Escola Parque: Paradigma Escolar (1947/1951).
Salvador, 1988. 156p.

Dissertação de Mestrado em Educação.

CDD 180 370.98142

1. Educação - Bahia, 2, Escola Parque - Bahia.
3. Teixeira, Anísio Spínola, 1900-1971. I. Título.



09.03.90

STELA BORGES DE ALMEIDA

ESCOLA PARQUE: PARADIGMA ESCOLAR
(1947 / 1951)

*Dissertação apresentada como re-
quisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação à Uni-
versidade Federal da Bahia.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Salvador - 1988

DOADO POR: SECRETARIA
GERAL DE CURSOS
Em. 15/01/90

Acervo
159696

T/UFBA

37

A447

Banca Examinadora:

Luiz Felipe Perret Serpa
Orientador

Bacharel em Física — Prof. Adjunto/UFBA

Iracy Silva Picango

Mestre em Educação — Prof.^a Adjunto/UFBA

Hugo Rodolfo Lovisolo

Doutor em Antropologia — Prof. Adjunto/UFRJ

Nesta dissertação buscamos investigar a Escola Parque colocando-nos na posição epistemológica de captar a totalidade na parte.

Sugerimos a hipótese de que esta escola significou o paradigma escolar da práxis pedagógica do seu criador, Anísio Teixeira e da matriz social urbano-industrial, no período 1947/1951.

Para utilizarmos o conceito de paradigma de Kuhn, ampliamos este conceito, incluindo o que Kuhn denomina de pré-paradigma. Para isso utilizamos o conceito de conflitos de teorias como motor do processo histórico de produção da ciência, de acordo com Feyerabend.

Apresentamos na primeira parte os determinantes que conduziram a gênese e formação da escola, traçando a matriz social e o componente educacional na qual ela emerge.

Em seguida, apresentamos as categorias que apoiam os pronunciamentos e ações de governo e que substanciam o projeto pedagógico do seu criador, procurando determinar seus pilares centrais.

Por fim, demonstramos que tanto a matriz social quanto à práxis pedagógica, substratos do projeto pedagógico materializado na Escola Parque, fazem com que esta se constitua em paradigma escolar.

Tal como um teorema, as duas primeiras partes são componentes independentes necessários para a demonstração da hipótese central.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível porque contei com:

Flávia, menina amada, que inquieta e cheia de afeto, tornou mais amena as tarefas da academia,

Zu, mãe, amiga inteligente e amorosa, sobretudo mulher, que acompanhou atenta aguardando o ponto de chegada;

Paulo Guedes, impaciente companheiro ausente da viagem iniciada, ouvinte apenas da primeira versão;

Em especial, meu orientador, professor Luiz Felipe Serpa, com quem aprendi o prazer da descoberta no jogo intelectual e a coragem de ousar sair dos cânones sagrados, criando;

Os professores do Mestrado em Educação, principalmente Iracy Picanço, mestra admirada, Odile Gomes Angelim e Robert Verhine pelas diversas colaborações;

Os professores do Departamento de Educação, especialmente Jaci Soares, Dilza Atta, Jandira Simões, Ana Lucia Magalhães, Mary Arapiraca, Celma Borges pela ajuda em diversas situações.

O professor Luiz Henrique Dias Tavares que dedicou tempo e atenção em conversas esclarecedoras sobre o tema de pesquisa e a disponibilidade e interesse dos professores Cipriano Luckesi, Silvério Baía Horta, Clarice Nunes e Hugo Lovisolo ao lerem e discutirem produções parciais;

Geraldo Soares que com imenso carinho e consciência ecológica enriqueceu-me com inúmeros questionamentos polêmicos;

Jairo Gerbase, que na solidez do conhecimento da alma humana traduziu força, amigo;

As amigas(os) Guaraci Adeodato Souza, Lucia Franca Rocha, Robinson Tenório, Maria do Pilar Cunha, Anailde de Almeida e Ametista Nunes, críticos inteligentes e bem humorados que ajudaram-me a sair várias vezes dos labirintos científicos e astrais.

Os colegas do grupo de dança de Marta Saback, que tocados pela luz amarela sinalizada pela guru, escutaram as minhas interrogações constantes — Amelinha, sugerindo até mesmo no frio de Londres, Armando, Daisy, Tania e Paulo.

O apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que viabilizou a contribuição de Sara Caíno Bressy, auxiliar de pesquisa dedicada e competente; e o Centro de Processamento e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC), pelo acesso ao arquivo Anísio Teixeira.

As pessoas que se dispuseram a conceder entrevistas para este trabalho, particularmente, os professores Paschoal Lemme, Diógenes Rebouças, Hermano Gouveia, Jaci Correia, Hildério Pinheiro e Dirvan Teixeira;

As professoras Regina Rabatto e Celene de Andrade Amorim, atuais diretora e vice-diretora da Escola Parque, que facilitou-me a aquisição de documentos necessários.

O amigo Péricles Cunha, que dominando a língua mãe, transformou os originais com precisão, enriquecendo-os.

Os trabalhos datilográficos de Eriton Alcântara profissional atento e disposto a sempre apresentar uma melhor arte final.

INTRODUÇÃO

PARTE I - O CONTEXTO

1.1 - A matriz social

1.2 - O componente educacional da matriz social

PARTE II - A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE ANÍSIO TEIXEIRA

2.1 - O discurso pedagógico

2.2 - Ciência, trabalho e democracia

2.3 - A Escola Parque na Liberdade

PARTE III - ESCOLA PARQUE: PARADIGMA ESCOLAR

3.1 - Escola Parque: paradigma da matriz social

3.2 - Escola Parque: paradigma da práxis pedagógica

3.3 - Os limites do paradigma

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O levantamento da literatura existente sobre Anísio Teixeira nos revelou um volume grande de publicações. Sob os mais diversos enfoques nos deparamos com trabalhos que, tomando Anísio Teixeira como protagonista central, investigam o seu itinerário acadêmico, profissional e humano. Apesar desse farto acervo, escassos são os trabalhos que dão conta de uma análise crítica, sistemática, documental, com o rigor necessário que a pesquisa científica exige.

Inventariamos por ordem cronológica, os trabalhos que fazem de Anísio Teixeira seu objeto central de estudo.¹

Essa incursão na literatura, além de propiciar informações sobre a profundidade e o nível de investigação que a sua obra vem obtendo ao longo do tempo, nos permitiu realizar um mapeamento do exame de sua práxis. Selecionamos os trabalhos publicados em livros, já que a maior parte dos textos, aparecidos em periódicos dos mais diferentes gêneros, nem sempre explorou o tema com profundidade.

Em 1960, por ocasião dos 60 anos de Anísio Teixeira, a Editora Civilização Brasileira lançou um livro de estudos e depoimentos sobre a sua obra. Treze contemporâneos seus, quase todos a ele ligados por laços de amizade, examinam aspectos do itinerário da sua formação pessoal, acadêmica e profissional, e fazem um levantamento de suas realizações nos diversos cargos que ocupou no serviço público brasileiro.

As referências a aspectos de sua personalidade são reveladoras da posição que ocupa na percepção dos seus comentadores. Destacam-se especialmente a sua inteligência, capacidade de ação e brilhantismo. RIBEIRO, Darcy considera-o "*líder da inteligência brasileira*", COUTINHO, Afrânio assinala que o mestre pensa com a cabeça e as mãos, e CARVALHO, Delgado chama-o de "*vulcão de idéias*", para mencionar apenas alguns dos epítetos que lhe são atribuídos.

Na década de 70, marcada pelo seu desaparecimento, são editados três livros de caráter biográfico, sendo que um deles dedica-se à sua

tematização de sua obra. No primeiro, GOUVEIA, Hermano trata preferencialmente de passagens de sua vida consideradas significativas, tecendo alguns comentários sobre aspectos das memórias de companheiros e admiradores do educador, numa fala extremamente elogiosa.

No segundo trabalho, GERIBELLO, Wanda Pompeu propõe-se a sistematizar a sua obra tomando como ponto de referência o homem, o administrador e o pensador. Separa portanto, num critério fragmentado de análise, aspectos nem sempre separáveis. Este livro, entretanto, tem o mérito de organizar cronologicamente a extensa bibliografia, e de sistematizar informações que se encontravam dispersas em inúmeras publicações.

No último livro publicado nessa década, LIMA, Hermes amigo e companheiro intelectual do autor, faz uma análise minuciosa de sua trajetória de vida com o envolvimento próprio de quem fala de um amigo considerado *"um ser humano excepcional que sabia pensar e sabia fazer"*.

Em fins da década de 70 e inícios de 80, começam a ser publicados os trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação, notadamente do sul do país, dentre eles duas dissertações de mestrado. A primeira delas, segundo sua autora, *"analisa o conteúdo teórico da obra, ao nível do discurso e da prática"*, no período 1930-1935; a segunda, analisa o pensamento do autor no período 1930-1945, procurando situá-lo historicamente.

A dissertação de GANDINI² caracteriza Anísio Teixeira como expressão do pensamento liberal conservador pragmático, de inspiração deweyana. Destaca no seu discurso os princípios liberais (liberdade, constitucionalismo, tolerância) que se encontram nos inspiradores da constituição norte-americana (Locke e Montesquieu).

A partir de uma revisão da literatura, percorre as raízes do pensamento de Anísio Teixeira, definindo a sua prática como conservadora e burocrática, chamando a atenção para o fato de que teria feito uso de instrumentos e medidas autoritárias enquanto funcionário burocrático do aparelho estatal. GANDINI examina também a proposta da escola única e da escola nova como eixos centrais de seu pensamento demonstrando os limites dessa proposta: a escola nova e única mascararia as desigualdades sociais e legitimaria o sistema capitalista vigente. Baseada em princípios marxistas, faz a crítica das idéias do educador: *"Anísio Teixeira pensa como um liberal conservador americano e age como um funcionário intelectual"*

latino-americano, no melhor sentido e com todas as suas limitações: procura promover a democratização da escola por decreto".³

A segunda dissertação, de TEIXEIRA, Mirene M. pretende contribuir para o exame do discurso pedagógico do autor na perspectiva do contexto social. Assim, ela o considera a expressão de um pensamento limite. Tomando a concepção de intelectual orgânico, do pensador italiano GRAMSCI, Antonio Teixeira considera Anísio Teixeira um intelectual orgânico da burguesia industrial, tendo na Igreja o seu "interlocutor oculto". Ao defender os princípios do individualismo, igualdade, liberdade, democracia, Anísio Teixeira propunha uma educação democrática, legitimando a sociedade capitalista pela via da educação.

A dissertação que apresentamos, se toma como ponto de partida os trabalhos aqui referenciados, distancia-se substancialmente das perspectivas neles adotadas, pois, embora partindo de Anísio Teixeira, o objeto do nosso trabalho é a Escola Parque inserida no interior de uma política pública no período 1947-1951.

Para a compreensão do nosso objeto de estudo e entendendo que a produção do conhecimento está intrinsecamente relacionada com as condições objetivas de trabalho, nas quais os instrumentos e meios de que dispomos, interferem no processo de produção, relataremos a seguir aspectos da trajetória de nossa investigação.

Em 1986, recém-ingressa no Mestrado de Educação e ensinando a disciplina *Sociologia da Educação* na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, definimo-nos pela linha de investigação histórica, que constituía uma preocupação constante da nossa atividade docente. Em anos anteriores, em trabalho integrado com disciplinas de fundamentação pedagógica, no Departamento de Educação I, vínhamos desenvolvendo um curso monográfico, no qual elegíamos práticas educativas marcantes na educação brasileira e tentávamos relacioná-las aos pressupostos teóricos que as sustentavam.

Neste percurso, pesquisamos e estudamos a Escola Parque da Bahia, criação de Anísio Teixeira em 1950, resultando desta iniciativa um trabalho monográfico produzido por um grupo de alunos matriculados no segundo semestre de 1984⁴, depois transformado em artigo nosso publicado no Boletim da FACED.⁵

Esse trabalho foi o desencadeador de uma nova linha de pesquisa que veio a caracterizar a nossa prática docente e nos fez perceber a fecundidade do caminho que ia se delineando.

No curso do Mestrado em Educação, duas disciplinas contribuíram no sentido de solidificar e demarcar com maior propriedade nosso objeto de estudo. Tanto a *Análise Histórica da Educação*, quanto a *Educação e Trabalho*, ao utilizarem a história como chave para a compreensão da complexa trama de relações sociais e, conseqüentemente, do fenômeno educativo, nos forneceram algumas pistas.

Inicialmente, pensávamos em investigar a Escola Parque da Bahia, numa perspectiva de sua concepção democratizadora, nos dirigindo para o âmbito dos estudos da relação educação e sociedade.

Ainda, com este propósito, cursei a disciplina *Metodologia e Técnica de Pesquisa*. O Projeto de Pesquisa elaborado nessa disciplina me foi devolvido com a seguinte observação: "... o problema principal desta pesquisa é: até que ponto a Escola Parque, na prática, representa uma escola democrática, na concepção de Anísio Teixeira". Esta observação de monstrou que precisávamos avançar na investigação, e após um exame mais detalhado das diversas fontes de consulta, relocalamos nosso objeto de estudo.

No Projeto de Pesquisa encaminhado, posteriormente, ao Colegiado de Curso, propunhamos examinar a concepção de uma escola para formar o "homem comum", privilegiando no discurso do seu criador as categorias: ciência, trabalho e democracia. Este era, então, o nosso tema central de pesquisa. Naquele momento, ainda não havíamos percebido a dimensão totalizadora do caminho metodológico a ser percorrido. Inicialmente, tratamos de localizar as fontes de consulta. O primeiro passo foi o resgate do contexto educacional, no período 1947-1951, a partir do levantamento de notícias nos periódicos da época. Para isso trabalhamos na *Biblioteca Pública do Estado da Bahia* e no Arquivo do *Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*. Na *Biblioteca Pública* a maior parte do acervo estava danificado e as coleções encadernadas, além de poucas, não seguiam a ordem cronológica e no *Instituto Geográfico e Histórico* os horários para a consulta concentravam-se num único turno.

Produto desta investigação inicial, apresentamos no *Seminário*

de Avaliação da Escola Parque em maio de 1987⁶, um texto sobre "Alguns aspectos do contexto social e educacional (1947/1951)".⁷

A situação dos arquivos institucionais consultados era, em geral, desanimadora: arquivos fantasmas, arquivos destruídos, arquivos desorganizados, que refletiam a pouca importância que as elites dirigentes concedem à memória histórica brasileira, e em particular, à memória educacional.

Percorremos, em várias ocasiões, os corredores do antigo prédio do Conselho Estadual de Educação, buscando encontrar as atas de reunião daquele órgão, na gestão de Anísio Teixeira. Desta incursão, restou a nossa perplexidade pelo estado deteriorado do prédio que, entregue às traças, impossibilitava a recuperação dos documentos produzidos em décadas anteriores.

Outro episódio demonstrativo da situação dos arquivos institucionais foi a tentativa de localizar os documentos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRINEP), órgão criado em 1952 e reestruturado em 1955, quando era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o professor Anísio Teixeira.⁸ Informada por um ex-diretor do órgão, Prof. Dirvan Teixeira, da possibilidade de recuperar parte do acervo do CRINEP, no Memorial de Medicina, para lá nos dirigimos. No "Anexo", antigo prédio do Instituto Médico Legal, deparamo-nos com salas fechadas com cartazes na porta, anunciando: "DANGER". Tratava-se de parte do acervo do CRINEP, que havia desenvolvido um mofo, exigindo um trabalho de recuperação demorado e sistemático. Não foi possível portanto contar com essa fonte.

O arquivo da Escola Parque da Bahia foi destruído parcialmente. A parte restante, quase toda relativa à vida escolar dos alunos, pelo estado de desorganização, requer também um tratamento especializado.⁹

Frente a este quadro, recorreremos, sempre que possível, a depoimentos orais.¹⁰ Não foi também sem dificuldades de várias ordens e até mesmo de recusas da parte daqueles que foram sujeitos desta história que conseguimos gravar mais de 15 horas de fita. A mais marcante delas, é a ausência do depoimento de D. Carmem Teixeira, diretora da Escola Parque, por mais de 15 anos, que desculpando-se disse-me: "Já faz muito tempo, as coisas passadas, são passadas. Não estou mais participando, você

poderá encontrar informações nos relatórios de governo e também através do INEP". Quando começamos a perceber que "santo de casa não faz milagres", iniciamos correspondência com pesquisadores e instituições de pesquisa de outros estados. Nesta etapa, submetemos o projeto de pesquisa que foi aprovado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Liberada a primeira parcela de recursos, em março de 1988, pudemos contar com a colaboração, como auxiliar da pesquisa, de Sara Caíno Bressy, aluna do curso de Pedagogia.

Antes ainda, tivemos oportunidade de discutir nossa proposta, em dois eventos que aglutinam pesquisadores¹¹, recebendo contribuições que nos fizeram ampliar nosso quadro de análise.

A descoberta de duas dissertações de mestrado, com o mesmo tema de estudo, ainda que em períodos diferenciados, contribuíram para a definição do meu objeto¹². De grande valor foi a orientação que nos conduziu à epistemologia e aos trabalhos de T. S. Kuhn¹³; o seu conceito de paradigma não só nos permitiu continuar no caminho perseguido como abriu novas perspectivas em relação ao tema.

Com essa perspectiva, iniciamos contacto com os pesquisadores que nos antecederam, recebendo de Mirene Mota as seguintes sugestões de trabalho: *"Para a contextualização geral e fundamentação teórica, você já deve dispor de uma vasta bibliografia. Não seria necessário repeti-la. Num primeiro momento (se entendi o que pretende fazer) deverá examinar a situação contextual dos anos nos quais Anísio trabalhou como Secretário na Bahia. Assim veria a situação geral mundial, rapidamente, a situação Brasil, a situação Bahia, ao trabalho de Anísio, no período, neste contexto. Você, mais do que ninguém, tem condições de levantar os dados específicos que iluminarão seu problema em foco. Você está aí pertinho dos dados. É a própria secretaria com seus arquivos, que será a grande fonte para levantamento dos dados específicos que necessita para analisar o trabalho de Anísio como secretário, no período que se propôs estudar. Quando fiz o meu estudo, me dei ao trabalho de pedir várias cópias xerox de Salvador, Rio, etc., e cheguei à conclusão de que todas as cópias que recebera diziam respeito a trabalhos contidos nos dois livros: Educação para a Democracia e Educação Progressiva".¹⁴*

Fizemos visitas ao Arquivo Público do Estado da Bahia¹⁵, à Fun

dação Educacional do Distrito Federal¹⁶, em Brasília e ao Centro de Processamento e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.¹⁷

Na Bahia recebemos contribuições, as mais diversas, dos trabalhos produzidos por pesquisadores — quer em equipes, quer individualmente —, que trata a questão sob os mais diversos ângulos.¹⁸

Utilizamos fontes primárias, documentos manuscritos de arquivos e fontes secundárias, relativas a toda documentação bibliográfica acessível.

Como fonte primária, para análise do discurso pedagógico e Anísio Teixeira, selecionamos os escritos produzidos e publicados na década de 50. Trata-se de 22 (vinte e dois) textos, onde o autor expressa as suas idéias sobre os mais diversos temas, tais como: reconstrução educacional brasileira, a unidade nacional, a lei de diretrizes e bases, a crise educacional brasileira, os padrões brasileiros de educação, democracia e educação, ciência e educação, a formação nacional e outros assuntos.

Assim, nesta dissertação, colocamo-nos no âmbito da História da Educação Brasileira, pretendendo compreender a história como ciência síntese da totalidade, e nos orientamos, no plano epistemológico, pela tentativa de captar o movimento da totalidade na parte.

Definimos como demarcação da práxis pedagógica de Anísio Teixeira, a criação de um Centro de Educação Popular¹⁹ — a Escola Parque, quando este ocupava o cargo de Secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia, no governo Octávio Mangabeira (1947/1951).

Inicialmente procuramos perceber os determinantes que conduziram à gênese e formação desse Centro, traçando a matriz social e o respectivo componente da matriz educacional na qual ele está configurado (PARTE I).

Em seguida, apresentamos as categorias que apoiam os pronunciamentos e ações de governo que substanciam o projeto pedagógico de Anísio Teixeira, procurando determinar os seus pilares centrais (PARTE II).

Finalmente, buscamos demonstrar que tanto a matriz social e seu componente educacional quanto à práxis pedagógica, substratos do prou

jeto pedagógico materializado na Escola Parque, fazem com que esta se constitua em um paradigma escolar (PARTE III).

A estrutura desse trabalho obedece a uma concepção de teorema, onde as duas primeiras partes constituem-se em lemas necessários para a demonstração que ocorre na Parte III. Nessa construção dois conceitos são fundamentais: *práxis* e *paradigma*.

Em consequência, pelo próprio conteúdo da construção, as duas primeiras partes são componentes independentes e necessárias para a demonstração da parte III. Nesta parte, procuramos obter uma síntese das partes anteriores, através do conceito ampliado de paradigma de Kuhn.

1. Os trabalhos publicados no período 1960-1985, por ordem cronológica, foram: ABREU, Jaime et alli. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1960; NETO, Hermano Gouveia. *Anísio Teixeira, educador singular*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1973; GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira. análise e sistematização de sua obra*. São Paulo, Ed. Atlas, 1977; LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira estadista da educação*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1978; GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira / Edições UFC, 1980; TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo, Ed. Loyola, 1985.

2. GANDINI, Raquel. op., cit.

3. Id., ibid., p. 13.

4. O trabalho apresentado pelas alunas matriculadas na disciplina *Sociologia da Educação II: "Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque): uma leitura preliminar"*, foi elaborado por: Marcia Maria Barbosa Durães; Marjore Brito Fagundes; Maria Nadja Bittencourt; Magaly Froes Fernandes; Maria Cristina Cyrilo Guimarães; Maria Rita Nunes Bittencourt; Tania Regina Ramos Spinola; Vera Lucia Nobre de Queiroz Lima; Valquíria N. Bonfim e Roberta Temporal Soares.

5. BOLETIM UFBA-FACED, n. 6, jun./85. Uma tentativa de trabalho prático-teórico, p. 18-24.

6. O seminário foi promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado da Bahia e nós participamos do painel: *"História Viva da Escola Parque"*, onde apresentei o trabalho referido na nota a seguir.

7. *"Alguns aspectos do contexto social e educacional"*. (1947-1951). Elaboramos uma *"crônica social"* do período, reproduzindo e comentando as manchetes em negrito do jornal A TARDE.

8. Alguns documentos da Escola Parque, foram-me cedidos pelo Prof. Hermano Gouveia, dentre os quais um documentário nº 1, abril de 1964, que traz informações descritivas sobre o Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia (CRINEP), além de livros já esgotados ou de difícil localização, que fazem parte do seu arquivo pessoal.

9. Por ocasião da reinauguração da Escola Parque, em 1987, foram encontrados diversos documentos no subsolo do teatro, muitos deles danificados, outros recuperáveis. A atual direção reuniu o acervo, aguardando recursos para realização do trabalho de recuperação.

10. Apesar de não ter trabalhado mais especificamente com esses dados, gravei os depoimentos das seguintes pessoas: Jaci Correia, Hermano Gouveia (ex-diretores da Escola Parque); Diógenes Rebouças (um dos arquitetos responsáveis pelo projeto da Escola Parque); Hildérico Pinheiro (engenheiro responsável pelo Setor de Construções Escolares); Dirvan Teixeira (ex-diretor do Centro Regional de Pesquisa); Paschoal Lemme (participante do Movimento dos Pioneiros).

11. Apresentamos a pesquisa, em sua fase inicial, na 39^a. Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Brasília, julho de 1987. Em seguida, apresentamos alguns pontos sinóticos para discussão, no VII Encontro de Pesquisas em Educação do Nordeste, em Aracaju, setembro de 1987.

12. Trata-se das dissertações de mestrado de Raquel Gandini, onde a autora considera Anísio Teixeira um liberal conservador tributário do pensamento pragmático de inspiração deweyniana, funcionário intelectual burocrático, que faz uso de medidas e instrumentos autoritários. A outra, elaborada por Mirene Mota Teixeira, considera o autor como intelectual orgânico da burguesia industrial, representando os anseios desta classe e pensando na viabilidade do sistema capitalista pela via educacional.

13. Em relação aos trabalhos de KUHN, consultar Nota 1 da Parte III.

14. Carta de Mirene Mota Santos Teixeira, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, 25 de novembro de 1987.

15. O arquivo Público do Estado da Bahia dispõe dos Relatórios e Mensagens apresentadas à Assembléia Legislativa do Estado da Bahia no governo Octávio Mangabeira, 1947-1951.

16. Na Fundação Educacional do Distrito Federal, em Brasília, visitada em julho de 1987, obtivemos documentos que comenta o Plano de Construção Escolar, do qual participou Anísio Teixeira. "*O plano educacional de Lúcio Costa, Anísio Teixeira, Paulo de Almeida Campos e nós. Anísio Teixeira indicou-nos a filosofia do plano; Paulo Campos assessorou-nos permanentemente; Lúcio Costa transplantou-o ao terreno; nós o implantamos*". SILVA, Ernesto. História de Brasília, Brasília, s. d., p. 164.

17. O CPDOC/FGV organizou o arquivo Anísio Teixeira, doado em 25 de novembro de 1977 pela família, e aberto a consulta em julho de 1984. O arquivo está organizado por séries: Documentos pessoais (dp) formada por certidões, títulos e outros documentos de caráter pessoal do titular, classificados em dossiês por tipo de documento; Correspondência (c); Produção Intelectual (pi); Legislação (l); Temática (t); Diversos (d); recortes de jornais (j).

18. Vale destacar ainda, o Projeto Memória da Educação na Bahia - Seplantec, integrado pela equipe: Jacy Maria Menezes de Azevedo, Maria Alba G. Machado Melo, Regina da Matta, Maria José Teixeira, Ivana Lúcia Carvalho Rizoi, que realizou estudos da evolução educacional baiana e dispõe de estudos e documentos sobre o período, ainda não publicados. Alguns desses documentos foram-me cedidos pela Professora Jacy Maria Menezes de Azevedo; gostaria ainda de registrar a acolhida atenciosa do Professor Luiz Henrique Dias Tavares que, por diversas vezes, me recebeu pôdo-se à disposição para discutir os assuntos referentes a esta temática de estudo.

19. O Centro de Educação Popular, recebe na sua inauguração, em setembro de 1950, o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Nesta dissertação, estamos designando Escola Parque, uma das unidades componentes desse Centro, quando nos referimos ao próprio centro.

PARTE I

0 CONTEXTO

Neste capítulo, procuramos analisar alguns traços conjunturais correspondentes ao período de 1947 a 1951¹, quando se deu a concepção e materialização do Centro de Educação Popular — a Escola Parque da Bahia.

É uma tentativa de captar pela História, compreendida pelo movimento da totalidade possível das relações sociais, manifestada na parte — a Escola Parque — com o objetivo de demarcar o objeto de estudo, delimitando-o no tempo histórico e de recompor os traços conjunturais que determinam — e são determinados por — a gênese e formação do Centro de Educação Popular, no início da década de 50.

O caráter incipiente da investigação acerca da historiografia brasileira,² sobretudo nos programas de pós-graduação em educação,³ com reduzida produção, e a limitação dos recursos pessoais e institucionais disponíveis, impuseram variadas restrições aos objetivos.

REIS, João, no estudo sobre o levante dos malês em 1835, na Bahia, diz: "*Há ainda muito que se aprender a respeito dos grupos e classes sociais que compunham a Bahia do século XIX*".⁴ Tomando emprestado seu comentário, diria que há muito a se aprender sobre a história social, e particularmente educacional, da Bahia do século XX. É uma história que nos desafia, e nos impulsiona buscar desvendá-la.

1.1 - A MATRIZ SOCIAL

Em seu ensaio sobre as classes e identidade de classes na Bahia, OLIVEIRA, Francisco refere-se à divisão da sociedade e a sua estruturação em classes, como sendo um problema crucial para as ciências sociais. E continua afirmando que as classes são produtos de relações antagônicas e de seus movimentos de re-produção, sendo esse caráter antagônico a base da possibilidade de sua transformação e produção. Prossegue mostrando que as teorias que definem as classes em categorias opostas situadas num movimento externo, que reproduz esquemas bipolares, assinalando

que essa matriz social não dá conta do movimento interno de estrutura de cada um de seus polos. Assim, comenta: *"É como se a divisão da sociedade fosse 'natural', e qualquer que seja o movimento das estruturas haverá sempre dominantes e dominados, ricos e pobres, elite e massas"*.⁵

Utilizando o método marxista para compreender as relações entre classes e suas identidades no Nordeste e, especificamente, Salvador, o autor oferece pistas valiosas para a apreensão do movimento da sociedade baiana, que serão retomadas em seguida.

Numa outra perspectiva, desenvolvendo uma linha de investigação antropológica, AZEVEDO, Thales de, refere-se à estrutura social da Bahia, nos anos 50, caracterizando-a como uma sociedade de status mais do que de classes, dividida em grupos de ricos e pobres, relacionados com a cor: brancos ricos e pobres pretos. Este trabalho oferece pontos de partida para investigações posteriores, e nos auxilia consideravelmente na demarcação da estratificação social, na Bahia, nesse momento.

Para Azevedo, a *"alta sociedade"*, era formada por três estratos — famílias tradicionais, ricos e novos ricos — que ocupavam as seguintes posições na sociedade: fazendeiros, comerciantes, profissionais liberais, altos funcionários públicos, professores universitários, diretores de banco, políticos e industriais. Uma camada intermediária composta por pequenos e médios comerciantes, proprietários e profissionais, técnicos e empregados no comércio e médios funcionários; e em último lugar, o povo, aquele segmento ocupado pelos pobres e pretos. Comentando a distribuição destes últimos, o autor salienta: *"a maioria das pessoas de cor vive, como toda classe baixa, em bairros pobres nos contornos da cidade ou em pequenos aglomerados de casas modestas intercalados nas áreas residenciais das classes mais altas; porém nesta vivem, ao lado dos brancos, muitas famílias de cor de 'status' intermédio ou superior"*.⁶

Para GUIMARÃES, 1987, a formação de classes na Bahia se dá, sobrepondo-se aos grupos de prestígio, salientados por AZEVEDO, e vai mais adiante sugerindo a possibilidade de que a forma de organização na Bahia, provavelmente, permitiu que a formação de uma classe dominante tomasse a conformação de uma *"alta sociedade"* e não de uma simples burguesia.

Nosso propósito, no âmbito desta dissertação, não é o de discutir a especificidade deste questionamento. Mas o de ressaltar, no período

do que estamos analisando, a existência na Bahia, de uma classe dominante exploradora que vivia de propriedades e de cargos públicos. Esta classe, situada no topo da economia agro-exportadora, constituía-se de banqueiros, grandes comerciantes, exportadores e importadores, "*barões do açúcar*", oligarcas latifundiários, grandes atacadistas e industriais, camadas de altos funcionários e políticos profissionais.

Abaixo desta, encontravam-se camadas intermediárias de pequenos e médios proprietários rurais, comerciantes, profissionais liberais, funcionários públicos seguindo-se de outra camada de camponeses, artesãos, operários qualificados, empregados por conta própria.

Finalmente, vinham os operários não qualificados, diaristas, biscateiros e desempregados.⁷

Esta matriz social evidencia uma sociedade diferenciada, de classe, com uma distribuição desigual da riqueza, que era a prevalescente no período estudado.

As transformações sócio-econômicas que acontecerão, posteriormente, vai alterar parcialmente esse quadro, introduzindo novos segmentos sociais no cenário baiano.

A partir dos anos 50, o processo de industrialização na Bahia representa um marco significativo para as transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrerão no Estado e especificamente em Salvador.⁸

A Petrobrás instala-se no recôncavo baiano, iniciando pesquisas, exploração e refino de petróleo, atividade econômica que configurará uma matriz social e econômica distinta da prevalescente até então que SINGER chamará de "*revolução industrial*"⁹ e SOUZA mostrará com os fluxos migratórios oriundos do campo se intensificará, redefinindo as formas de organização coletiva da produção das classes assalariadas.¹⁰

Segundo OLIVEIRA, Francisco, os traços marcantes das principais transformações ocorridas na estrutura social, econômica e política, em linhas gerais, evidenciam-se no:

- a) aparecimento de novos grupos sociais, bem demarcados em relação a estrutura social anterior. Surge uma nova classe social — o operariado — e também os funcionários não operários, diversificados por ocupações e salários, que

constituirão a força de trabalho marcante desta nova atividade econômica;

- b) massa de investimentos e salários transformarão radicalmente a economia baiana, cuja estrutura ocupacional será alterada pela criação de emprego, em patamares heterogêneos. Essa radicalidade responderá pela alta concentração de renda ocorrida no período;
- c) prevalescimento do discurso "*nacionalista*" que escamoteia as relações de classe e conduz os trabalhadores a "*jamaís fazer greve contra a empresa porque não a sentem como um inimigo*". Período de populismo onde "*a força da ideologia nacionalista não é suficiente para mascarar a natureza dos conflitos*".

Decorrente da urbanização aliada ao processo de industrialização, emerge um conjunto de problemas sócio-econômicos, traduzidos na luta de expressivas camadas da população por alimentação, moradia, transporte, saúde e educação, problemas que afetam mais diretamente os segmentos mais pobres.

Alguns trabalhos de autores baianos referem-se à magnitude da pobreza, frente ao quadro de prosperidade econômica desencadeado nesse período.

Por exemplo, nos centros urbanos o populismo e a carestia estão de braços dados com a política de abastecimento alimentar, onde a alimentação é o ponto chave na existência das "*massas urbanas*"; no entanto, as manifestações de combate a carestia, identificam nas políticas especulativas dos comerciantes, os tributários desta situação.¹¹

As alternativas habitacionais, no caso de Salvador, surgem como resposta à questão da moradia, dando lugar ao crescimento acentuado das invasões pelas populações de baixa renda. MATTEDI, estudando o tema, mostra que as áreas mais demarcadas pelas invasões foram o Corta-Braço, Alagados e Gengibirra, invasões ocorridas, principalmente, na década de 40. Sobre a invasão do Corta-Braço vale a pena tomar seu depoimento, já que essa área será logo depois escolhida para a construção de uma das es

colas que integrarão o Centro de Educação Popular — A Escola Parque: *"A invasão do Corta-Braço representou um movimento muito importante do ponto de vista popular mobilizou centena de famílias desejosas de um lugar onde habitar. Por outro lado, iniciada espontaneamente, acabou mobilizando a participação de grupos de esquerda e do próprio Partido Comunista em defesa dos ocupantes"*.¹²

As lutas por educação, em Salvador, neste período, ainda estão por ser documentadas e analisadas. Exceção neste sentido, é a pesquisa desenvolvida por SERPA, Luiz e equipe, que sistematiza a história dos movimentos populares por educação escolar pública em Salvador, em período mais recente: 1975/85.¹³

A complexidade do processo de industrialização e urbanização e as transformações sócio-econômicas pelas quais a Bahia, e principalmente Salvador, atravessam no início da década de 50, vão caracterizar uma transição de sociedade agrária-exportadora para uma sociedade urbano-industrial.

Do ponto de vista político, a conjuntura que tem início em 1945 é geralmente caracterizada, por um período de redemocratização, do estabelecimento de uma nova ordem democrática, de uma *"nova era"*.¹⁴

Período de pós-guerra, fim do Estado Novo, Getúlio Vargas é derrubado do poder sendo substituído por um governo eleito.

O governo seguinte, presidido pelo general Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), instala, logo a seguir, a Assembleia Nacional Constituinte, cuja abertura é marcada por reivindicações e manifestações políticas e sociais da população, impedidas de se pronunciar no período do Estado Novo. Carone, comentando esse período diz que *"neste primeiro momento, os pequenos problemas levantados pelos partidos e pelas massas, avolumam-se e se traduzem nos debates da Assembleia Nacional Constituinte, onde os partidos da oligarquia — PSD e UDN — tentam, de acordo com o governo, impor limites e sua abertura mais ampla: mas, enquanto discutem as questões relativas às medidas restritivas a serem introduzidas na Constituição, tratam, também, de reformas sociais liberalizantes, o que mostra a ambigüidade e complexidade do momento"*.¹⁵

A nova ordem democrática marcada por eleições, Constituinte e

movimentação da sociedade civil viabiliza uma ação comunista intensa, "*jornais são fundados a luta pela influência sindical se acentua, os comícios se ampliam, a vitória comunista nas eleições para a Assembléia Nacional Constituinte é significativa. Pela primeira vez, o PCB é um partido de massa e é legal*".¹⁶

Na Bahia, discutindo a natureza da democracia burguesa em relação à classe operária, no período de 1942-1947, VASQUEZ, Petilda assina-la que o "*período de abril de 1945 a junho de 1946 foi para o movimento operário baiano o de maior significação, dado a nível de organização alcançado por algumas categorias de trabalhadores*".¹⁷ Caracterizando esse período como um "*intervalo democrático*", ela registra a criação dos Comitês Democráticos Populares, com objetivo, entre outros, de organização da sociedade civil, e de ampliação das bases do partido. É quando surge o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT) e se dá a realização do III Congresso Sindical dos Trabalhadores.

Este momento, ou intervalo, não se consolida, pois o governo Dutra põe em prática uma política de ação anticomunista, onde episódios como "*a guerra fria desencadeada pelos E.E.U.U. e Inglaterra contra a Rússia é o pretexto ideal para o processo final da luta, que começa com o fechamento do PCB, continua com a cassação dos mandatos dos deputados e senadores do PCB e culmina com o rompimento das relações diplomáticas com a Rússia*".¹⁸

Desenvolve Dutra uma política de conciliação entre os partidos das classes oligarco-burguesas, (PSD e UDN) coloca na ilegalidade o PCB, e como um dos últimos atos da sua política anticomunista apresenta o projeto da Reforma dos Militares, restringindo a ação dos militares que tivessem ligações com a esquerda.

Em 1947, ainda no governo Dutra, são realizadas as eleições para governadores estaduais. Na Bahia, elege-se o primeiro governador sob o regime da Constituição de 1946, Octávio Mangabeira (1947-1951). Presidente Nacional da UDN, a eleição de Octávio Mangabeira contou com as forças das duas agremiações políticas: a UDN e o PSD. A campanha eleitoral do governador, segundo a análise de Nelson Sampaio, significou uma carta marcada no jogo político, já que não havia disputas políticas acirradas, pois afirma: "*No interior, Octávio somente visitou três cidades,*

duas das quais servidas por avião, e a terceira bem próxima da segunda por estrada de rodagem: Conquista, Ilhéus e Itabuna [...] Companheiro de excursão, surpreendi-me com os discursos relativamente curtos e sem maior relevo de Mangabeira e mais surpreso fiquei ao ouvir em Ilhéus que o grande orador repetia boa parte do discurso de Conquista [...] Na Capital, cremos que realizou apenas um comício, o do bairro da Liberdade, dando preferência ao rádio para dirigir-se aos baianos".¹⁹

Em síntese, na Bahia o período abordado apresenta a característica geral de um processo de transição. Sob o ponto de vista político a transição da ditadura para um processo de democratização e sob o ponto de vista econômico a transição de uma sociedade agrário-exportadora para a urbano-undustrial.

1.2 - O COMPONENTE EDUCACIONAL DA MATRIZ SOCIAL

O marco significativo na educação, no período 1947/1951, levando em conta as políticas públicas do Estado, se expressa, em primeiro plano, pelo desempenho da Secretaria de Educação e Saúde, que tem como titular, o professor Anísio Teixeira.

A proposta de reconstruir a educação do Estado, considerada em estado precário, estagnada, paralisada, fruto da política estadonovista anterior, foi a política predominante nesse período.

O texto editado quando da comemoração do 4º Centenário da Cidade do Salvador e que trata da Educação e Saúde na Bahia, assinala: "*Não devemos esquecer que a Bahia, sofreu, no decênio 1936-1946, uma quase que paralização do desenvolvimento educacional de suas escolas, o que muito dificultou a difícil tarefa dos que tem a responsabilidade de reorganizar tal situação*".²⁰

Durante o Estado Novo, ocupou a pasta da Educação e Saúde, o professor Isaías Alves, cuja identificação ideológica, com posições autoritárias, não sintonizava com a nova conjuntura de redemocratização.

Em estudo monográfico, sobre Isaías Alves, BORGES, comenta: "*Toda sua obra é norteadada por um ideário que fortalece a idéia da Pátria e estimula a coesão das famílias dentro dos princípios do Cristianismo. Como homem público e como educador, Isaías Alves pregou a sua crença num*

*programa político que visava o estabelecimento de um regime autoritário e nacionalista que através da força e da censura, suprimia posturas de oposição, como garantia única de possibilidade de ordem e progresso do país. Defendeu ele o "Estado Integral", que engloba todas as forças materiais e espirituais da nação".*²¹

Assim, é que a nova ordem política social traz a cena um educador, Anísio Teixeira, cuja *"ação brilhante e fecunda"* colocava possibilidades de *"ajustar o Estado baiano no ritmo de progresso do mundo atual"*, contribuindo para a elaboração e execução de *"um grandioso plano educacional, o qual vem merecendo os maiores elogios de educadores de todo o Brasil"*.²²

Na conjuntura de redemocratização, a Secretaria de Educação e Saúde acena com a possibilidade de saída dessa estagnação: *"O professor Anísio Teixeira, reconhecidamente, e com justiça, um dos maiores educadores do Brasil, não tem medido esforços para que a Secretaria de Educação e Saúde execute um programa de realizações e melhoramentos, tudo fazendo em benefício do levantamento dos índices de saúde e alfabetização de nosso povo, afim de que, a Bahia, mãe do Brasil e berço de inúmeros brasileiros ilustres, continue, por mais séculos, a ser o celeiro da inteligência para maior glória da nação"*.²³

Não resta dúvida de que os valores sociais de classe, presentes na visão da Bahia como *"celeiro de inteligência"*, evidenciam a tradição marcada pela presença dos baianos ilustres na qual a *"Águia de Haia"* é um dos exemplos, e nos remete à compreensão da posição de classe da qual Anísio Teixeira emerge. Descendente de tradicional família oligárquica do interior da Bahia (Caetité), entre outras atividades ocupa a direção da Instrução Pública do Estado da Bahia (1924) e da Instrução Pública do Distrito Federal, onde permaneceu como Diretor Geral até 1935. Ao chegar à Secretaria de Educação e Saúde do Estado, em 1947, no governo de Octávio Mangabeira, após longos anos afastados das atividades educacionais, (1936-1946) Anísio Teixeira já havia realizado uma trajetória enriquecida pelos diferentes cargos públicos exercidos até então.

A Bahia estagnada, paralisada, precisa ser reconstruída, preconizam os seus dirigentes.

No âmbito da Secretaria de Educação e Saúde, os serviços edu

cacionais se caracterizavam pela improvisação e precariedade, de acordo com o relatório que diagnostica o quadro educacional da época: *"Os serviços de educação do Estado resumem-se em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica, moral ou mesmo administrativa, um corpo de professores secundários distribuídos por três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário, e três institutos de formação do magistério primário, somente um com instalações materiais adequadas, mas lamentavelmente, transformado em uma confusa e congestionada escola secundária. A isto se reduz o aparelhamento escolar de Estado".*²⁴

Além da referência aos precários serviços e instalações escolares, foi dada ênfase ao congestionamento dos institutos oficiais — o Colégio da Bahia e o Instituto Normal: *"Com prédio excedido em sua capacidade e o ensino reduzido a períodos mínimos registrou-se ali o paradoxal desperdício do edifício, cujas instalações mal utilizadas deram como resultado a perda de eficiência do ensino. Procedeu-se a redução da matrícula do Instituto de 3.000 alunos para 1.800 e a do Ginásio de 2.500 para 1.500. Instalaram-se, para isto, três seções do Colégio da Bahia, a fim de nelas se abrigarem os alunos excedentes".*²⁵

No relatório apresentado, constata-se a ênfase dada à insuficiência e improvisação dos serviços educacionais do Estado, principalmente no que diz respeito ao aparelhamento ou equipamento escolares.

A tarefa de reconstrução inicial da educação começa pelos serviços educacionais, ressaltados pela insistência com que se coloca a questão: *"A obra de recuperação do ensino primário tem de atingir o prédio escolar e seu aparelhamento, o professor e o aluno. Primeiro, há que exigir um teto para cada escola. Não é possível continuar-se com a "escola professor". O mestre é um elemento, sem dúvida, essencial, mas não pode trabalhar sem local e material adequados. A escola sem prédio é uma demonstração do conceito de "escola formalidade", ou de escola para mistificar a necessidade de educação da população mais pobre".*²⁶

Neste relatório, o plano de construções escolares destinado a aplicação nas áreas rural e urbana, descreve as características dos prédios, quanto à dimensão, natureza, custos, apresentando plantas arquitetônicas e prevendo a capacidade de expansão do sistema, determinada pelo

grau de urbanização e desenvolvimento econômico da área em que a escola está localizada. (Ver anexo 4)

A "escola rural" era formada por uma classe, um recreio coberto e a residência da professora. Foram projetadas 750 unidades escolares, das quais 250 construídas, 250 em construção e 250 em início de construção, à razão de 60.000 cruzeiros por unidade.²⁸

Para os núcleos urbanos de 400 a 10.000 habitantes projetou-se a "escola mínima", cuja expansão atinge o nível do "grupo escolar completo".

A "escola mínima" constituída de uma classe com paredes meias e uma porta, um "prédio de tamanha simplicidade que nem sequer possui janelas". Pretendia-se construir uma unidade para cada uma das 3.000 localidades que possui o Estado.

A "escola nuclear" composta de três salas, para os três primeiros graus de ensino e mais diretoria, biblioteca, residência do zelador e área coberta para recreio.

O "grupo escolar médio", compreendendo seis salas de aula, administração, biblioteca, auditório, salas especiais de desenho, artes industriais e ciências, áreas cobertas para recreio.

O "grupo escolar completo" formado de quatorze salas de aula, jardim de infância, ginásio, cantina, teatro e centro de informação para adultos.

Os custos destas escolas a serem construídas com recursos do Governo Federal, foi estimado desde 25.000 cruzeiros para a "escola mínima" até 1.500.000 cruzeiros para o grupo escolar completo.

No interior, visava a construção de um conjunto de prédios escolares, desde a chamada "escola mínima" de uma classe, até o "grupo escolar completo", de quatorze salas de aulas.

O diferente grau de desenvolvimento urbano da capital em relação ao interior, conduziu a uma solução para a capital especialmente distinta do grupo escolar completo do interior, mantendo-se a mesma concepção pedagógica: "A falta de áreas suficientemente amplas para grupos escolares completos e o hábito do professor só trabalhar em turno, isto é, quatro horas, levou-nos a imaginar um sistema especial de escolas, em que

localizassemos as funções de ensino propriamente dito em um prédio e em outro ou grupo de outros as de educação física, artística, social e pré-vocacional. Nasceu daí o prédio escolar que designamos de escola-classe, composto tão somente de salas de aulas e dependências para o professor e o prédio-escolar, que designamos de "escola-parque", compreendendo salas de música, dança, teatro, clubes (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação pré-vocacional), ginásio de educação física e mais dormitórios, biblioteca, restaurante e serviços gerais".²⁹

A capacidade de atendimento da escola, projetada para 4.000 alunos, e a engenhosidade do seu funcionamento — as escolas-classe receberiam 1.000 alunos por turno e a escola-parque 2.000 — indicam a complexidade operacional da estrutura deste sistema.

Neste sistema escolar, o projeto arquitetônico que descrevemos brevemente, traduz um projeto pedagógico, de inspiração escolanovista: *"Os professores da escola-parque devem estar possuídos do espírito da escola ativa e equilibrar o caráter espontâneo e criador do seu programa, com a disciplina e complexidade do seu horário".³⁰*

Se por um lado, as políticas públicas de governo encaminhavam projetos e planos escolares que se viabilizavam, haja visto as notícias veiculadas pela imprensa dando conta de nova era de reconstrução da Bahia e enaltecendo a obra de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação e Saúde, por outro, as lutas sociais manifestas por categorias organizadas da sociedade civil, expressavam uma crítica ostensiva e marcante a estas políticas.

As notícias veiculadas pela imprensa no período, ilustram essas lutas:

"Uma nova era de restauração e engrandecimento da Bahia — o que faz e está fazendo o governo bahiano — um triênio de administração do Sr. Octávio Mangabeira. Mais de cinco mil unidades escolares. Centenas de novos prédios estão a funcionar no interior do Estado..." (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 13 de abril de 1950).

Os destaques nos jornais continuam indicando, enfaticamente, as realizações no âmbito da Secretaria de Educação e Saúde, e especialmente o reconhecimento público de seu primeiro titular:

"A obra do Sr. Anísio Teixeira ressaltada pelo Delegado da Organização Internacional de Saúde, com sede em Genebra, Suíça, parabenizando o magnífico trabalho do Seminário de Águas Claras e solicitando documentação e fotografia". (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1950).³¹

A concretização do Plano de Edificações Escolares viabiliza a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que vai ocupar também as manchetes dos principais jornais da Cidade do Salvador, em 1950.

Assim, inaugura-se em 21 de setembro de 1950, as três escolas classe que integrarão o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou seja, o Centro de Educação Popular. A Escola Parque, que compõe esse conjunto será inaugurada posteriormente.

Apesar dos jornais locais assinalarem a presença marcante de Anísio Teixeira na educação baiana e apoiarem incondicionalmente a sua política educacional, esta posição não é homogênea. A contradição de interesses expressos pelas notícias de jornais que circulavam em 1950, é flagrante. Se o *Diário de Notícias* marca o brilho da inauguração do Centro de Educação:

"Inaugurado, ontem, na Estrada da Liberdade. Servirá as crianças do populoso bairro. Discursos do governador Mangabeira e do Sr. Anísio Teixeira. A palavra do Sr. Anísio Teixeira, que de maneira brilhante, fez o histórico da grande obra inaugurada, destacando a ação do Governador, na sua oração fez belíssima exposição sobre o problema educacional em nosso País. Usou a palavra o desembargador Adalício Nogueira que traçou o perfil de Carneiro Ribeiro". (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 21 de setembro de 1950)

O Jornal *O Momento*, periódico do Partido Comunista Brasileiro, registra a insatisfação do movimento de professores quanto ao desempe

inho da Secretaria de Educação e Saúde:

"Uma Babel a Secretaria de Educação.

O grave problema da localização para milhares de crianças.

Muitos prédios ruíram perigosamente. O Sr. Anísio é um "bleff" como educador". (O MOMENTO, 2 de março de 1950)

O louvor e as vênias a Anísio Teixeira contradita com a contestação a que se encontra submetido por setores de esquerda, principalmente pela categoria dos professores. As manchetes e os textos das notícias veiculadas pelo jornal *O Momento*, denunciam o caráter conflitivo dos interesses antagônicos. Os professores reclamam do "*absurdo concurso*" que não levou em conta as sugestões e pontos de vista da classe, que se contrapõe ao caráter centralizador e autoritário do gestor da política pública de educação:

"Não mais surpreendem as atitudes do Sr. Anísio Teixeira. Pregoeiro da democracia, manifesta-se, nos seus atos, prepotente e autoritário. Instituidor de provas públicas para o magistério secundário, desmoraliza os concursos, nomeando, para catedráticos, elementos estranhos ao magistério". (O MOMENTO, 20 de junho de 1950)

Critica-se a intransigência, o centralismo, o autoritarismo, a ausência de democracia. Anísio Teixeira é adjetivado de "*pregoeiro da democracia*". Continuam as críticas:

"Tem sido assim volúvel e contraditório na vida pública, como o foi em religião transmudando-se de carola em inimigo da igreja".

E mais adiante, apontam: "Criaram em torno do Sr. Anísio Teixeira uma mística considerando-o inatacável, inexcedível, invulnerável, insubstituível, insuspeito e indispensável". (O MOMENTO, 20 de junho de 1950)

Os professores fazem o seu protesto, demonstrando as condi

ções de trabalho a que são submetidos, apontando as dificuldades do seu cotidiano:

"São tão absurdas as exigências da Secretaria de Educação e Saúde, o professor primário está sendo relegado a uma situação tal, que são poucas as pessoas que se sujeitam a submeter a isto. A recompensa que recebem os professores primários pelo grande trabalho e esforço que tem de dispender é a mais insignificante, já sendo por demais conhecida a sua situação, de que é um bom exemplo o fato de zeladores de certas escolas e estabelecimentos de ensino ganharem o mesmo e as vezes mais do que uma professora, com responsabilidade muito menor e muito menos trabalho". (O MOMENTO, 17 de janeiro de 1950)

Além da crítica à medida autoritária, sem ouvir os interesses e anseios da categoria, está presente a denúncia da precária condição de trabalho, os baixos salários, o excessivo trabalho não dignificado e escassamente valorizado. Considerando que a maior parte destas notícias aparecem após três anos de governo, o contraste entre a inauguração do Centro de Educação e a insatisfação dos professores, se expressa com maior intensidade:

"... Diante disso, os professores tem razão em ir procurar outra coisa que compense mais do que o magistério e daí o pequeno número de candidatas inscritas para o concurso, forçando a Secretaria de Educação a reabrir suas inscrições. E o resultado disso é que ao se iniciar o ano letivo de 1950, muitas escolas ficarão sem professoras, caso o Sr. Anísio Teixeira insista nos seus propósitos". (O MOMENTO, 17 de janeiro de 1950)

Enfim, sob protestos, os concursos são realizados. A crítica dos professores à gestão de Anísio Teixeira continua, desta vez, referindo-se à situação dos prédios escolares:

"... a situação em que se encontra o ensino primário nesta capital, devido exclusivamente à inépcia do Sr. Anísio Teixeira

ra. Apontamos, então, uma série de prédios onde funcionam as escolas no ano de 1949 e que ruíram". (O MOMENTO, 16 de março de 1950)

Os dados e nomes das escolas aparecem assinalados:

"Agora, chegam-nos reclamações de pais prejudicados, contra a situação em que se encontram seus filhos e mais de mil trezentos e tantos alunos da Escola Duque de Caxias, na Liberdade, que por falta de salas para as aulas e também por falta de professores, estão entregues a vadiagem". (O MOMENTO, 10 de março de 1950)

Enquanto providencia-se a construção do Centro de Educação Popular, as notícias deste periódico mostram que as demais escolas estão abandonadas, destruídas, desabando. Enfim, um sistema que é atendido de sigualmente:

"... 1949, os prédios de diversas escolas vieram abaixo, em consequência do péssimo estado de conservação em que se encontravam. Naquele ano, caiu a Escola Perminio Leite, localizada no Areal de Cima... Além dessa, registraram desabamentos nas escolas primárias Visconde de São Lourenço... passando a funcionar num pardieiro, no Largo do Carneiro... outras ameaçam ruir... os cursos da Escola Maria Quitéria foram transferidos para uma casinha em Brotas, pois ameaçava ruir"... (O MOMENTO, 2 de março de 1950)

A insatisfação pelas condições precárias de trabalho e pela situação que se encontravam os locais de ensino, em ruínas, ameaçando de saber, e em número insuficiente, levam os professores a expressar as críticas ao responsável pela pasta da Educação e Saúde no Estado da Bahia:

"... é este o homem pontificado, pelos homens das classes dominantes, como um "genial educador". Afinal, não é de admirar que os "genios" das classes dominantes sejam como o Sr. Anísio". (O MOMENTO, 2 de março de 1950)

Vale salientar que aumentam a incidência dessas críticas em 1950, depois de três anos de governo quando se cobra ao secretário o cumprimento de suas promessas:

"Será que o Sr. Secretário de Educação já esqueceu as suas quilométricas entrevistas à imprensa, no início do governo atual, nas quais declarou depositar no idealismo do professorado a vitória da causa da educação?" (O MOMENTO, 7 de julho de 1950)

As críticas são acirradas. Se em janeiro de 1950 os professores contrapõem-se as provas públicas, consideradas abusivas, frente aos concursos já realizados, ou melhor, não levando em conta os concursos anteriores a que foram submetidos, meses depois denunciam "as escandalosas nomeações" realizadas pela Secretaria de Educação e Saúde:

"Desmascara-se a demagogia do Sr. Anísio Teixeira. Nomeados professores sem concurso para o Instituto Normal, enquanto ficam sem nomeações os que tinham direito". (O MOMENTO, 01 de junho de 1950)

Este mesmo jornal apresenta um artigo intitulado "Sr. Anísio Teixeira e os Centros Educacionais" com um pronunciamento extenso sobre o que chama de "uma obra demagógica" que pretende a "fascistização do ensino", referindo-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Essas críticas de teor político ideológico, refletem a discordância do postulado básico defendido por Anísio Teixeira de que a educação é condição necessária para a democracia, e de que a revolução social se faz pela via educacional.

Referindo-se ao discurso pronunciado por Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, diz o jornal:

"... com fraseologia requintada de pseudo-cultural e volteios de colibri sobre as questões sociais, esclarece o Sr. Anísio Teixeira sua preocupação e seus medos ante o avanço de revol

ta das grandes massas brasileiras contra o governo, as clas
ses dominantes das quais ele é uma espécie de Peter Pan". (O
MOMENTO, 8 de outubro de 1950)

Afirma ainda que as molas mestras defendidas por Anísio Teixeira — o Estado, a Igreja a Família e a Escola — são os pilares da dominação de classe, e que ele é um representante da classe dominante, defendendo seus interesses, os interesses da classe dominante:

"... é a defesa de um regime que aniquila o povo brasileiro, aliena a soberania do Brasil, e nos coloca ante os demais países e povos na posição de pré-países da civilização. É o regime do latifúndio, dos grandes tubarões capitalistas, dos grandes agentes do imperialismo norte-americano. É o regime, afinal, que tenta nos conduzir à guerra, regime do terror policial, dos mais hediondos crimes responsáveis pelo analfabetismo organizado das grandes massas brasileiras e pelo aumento, também organizado do Índice de mortalidade infantil. É para a defesa deste regime feudal burguês, títere do imperialismo norte-americano, é para a defesa deste regime criminoso que o Sr. Anísio Teixeira constrói os Centros Educacionais". (O MOMENTO, 8 de outubro de 1950)

Uma escola a serviço do capitalismo ou "*preparando os jovens para o fascismo*", uma escola projetada e construída por representante da classe dirigente para reproduzir os seus interesses de classe, com objetivo de "*mascarar a realidade social do Brasil e levar a juventude a ilusões nas classes dominantes, no seu governo, nos seus homens*".

Como vimos, o componente educacional da matriz social no período apresenta uma configuração onde as diferenças de classe e os seus interesses antagônicos estão presentes, dando-lhe uma especificidade, uma significação própria. Para captar o sentido e a realidade das múltiplas relações que ocorrem no palco social, é necessário que a análise e a interpretação dos seus atores sejam efetuadas e remetidas aos traços da matriz social na qual emergem. Por outro lado, é o componente educacional explicitador das contradições da matriz social.

Este componente educacional está assentado na práxis pedagógica de Anísio Teixeira, cujos pilares, — trabalho, ciência e democracia — fundamentam-na e dão-lhe concreticidade. Trataremos, em seguida, de buscar, nesta práxis referenciada historicamente, uma compreensão mais ampla do nosso objeto de estudo.

1. Período correspondente à gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia.
2. A historiografia brasileira, sobre o período, ainda está por se fazer. Comentando o assunto, do ponto de vista da história dos governos, Maria Celina D'Araujo, diz: "*São precários, contudo, estudos mais sistemáticos acerca dos Governos Dutra (1946-1950) e Vargas (1951-1954). Grande parte da bibliografia relativa a esses dois governos compreende livros de memórias e depoimentos; ainda assim, é bastante insipiente no que se refere ao governo Dutra*". IN: O SEGUNDO GOVERNO VARGAS 1951-1954, Zahar, 1982.
3. Exemplo evidente da embrionária produção destes programas, fica demonstrado, em parte, nas anotações apresentadas por WARDE, Mirian Jorge. "*Anotações para uma historiografia da educação brasileira*" IN: EM ABERTO. Brasília, ano 3, nº 23, set./out., 1984. Nessas anotações, apresentadas no seminário promovido pelo INEP, a autora seleciona, notadamente, trabalhos realizados nas universidades do sul do país e faz uma avaliação crítica desta produção. Mostra as tendências quanto a periodização e temáticas abordadas, salientando a fragilidade no tratamento das questões contextuais, geralmente realizadas a partir da justaposições e apoio em obras não compatíveis entre si.
4. REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos malês*. (1835), São Paulo, Brasiliense, 1987.
5. OLIVEIRA, Francisco de. *O Elo Perdido. Classe e identidade de classe*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 8.
6. AZEVEDO, Thales de. *As Elites de Cor. Um estudo de ascensão social*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955, p. 71.
Consultar também:
Id. "*Classes Sociais e Grupos de Prestígio*". IN: CULTURA E SITUAÇÃO RACIAL NO BRASIL. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1956.
7. GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. "*Estrutura e Formação de Classes Sociais na Bahia*". IN: CADERNOS CRH 02. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Centro de Recursos Humanos, s. d.
8. Sobre o processo de industrialização na Bahia e as principais transformações ocorridas, conferir o trabalho de: GABRIELLI, José Sérgio. *Industrialização e incentivos fiscais na Bahia*. Dissertação de Mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pós-graduação em Ciências Econômicas, 1975, (mimeo)
9. SINGER, Paul I. "*A economia urbana de um ponto de vista estrutural: o caso de Salvador*". IN: SOUZA, Guaraci Adeodato A. de. & FARIA, Vilmar (orgs). *Bahia de Todos os Pobres*. Petrópolis, Vozes/Cebrap, 1980.

10. SOUZA, Guaraci Adeodato A. de. *"Proletário e Migrante: livre para a subordinação"*. IN: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA POPULAÇÃO. vol. 3, nº 1, 1986.
11. FREITAS, Míriam Tereza. *Populismo e Carestia 1951-1954*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pós-graduação em Ciências Sociais, 1985, (mimeo)
12. MATTEDI, Maria Raquel Mattoso. *As invasões em Salvador. Uma alternativa habitacional*. Dissertação de Mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pós-graduação em Ciências Sociais, (mimeo), p. 135.
13. SERPA, Luiz Felipe Perret et alli. *Documentação e análise dos movimentos por Educação Escolar Pública na Grande Salvador. Relatório Final*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, INEP, 1987, (mimeo)
14. CARONE, Edgard. *A Quarta República (1945-1964)*. São Paulo, DIFEL, 1980.
15. Id., *ibid.*, p. 6.
16. Id., *ibid.*, p. 11.
17. VAZQUEZ, Petilda Serva. *Intervalo Democrático e Sindicalismo Bahia, 1942-1947*. Dissertação de Mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pós-graduação em Ciências Sociais, 1986, (mimeo).
18. CARONE, E. *op.*, *cit.*, p. 11.
19. SAMPAIO, Nelson de Souza. *O governador Octávio Mangabeira*. Salvador, Conselho Estadual de Cultura.
20. REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro séculos de história da Bahia*. Álbum Comemorativo do 1º Centenário, Salvador, 1949, p. 124.
21. BORGES, Celma. *Isaias Alves, o educador*. Salvador, 1986, (mimeo).
22. REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro séculos de história da Bahia*. Álbum Comemorativo do 1º Centenário. Salvador, 1949, p. 124.
23. *Ibid.*, *loc.*, *cit.*
24. Relatório da Secretaria de Educação e Saúde. IN: MENSAGEM DO GOVERNADOR OCTÁVIO MANGABEIRA À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Salvador, 1948, p. 1.
25. *Ibid.*, p. 3-4.
26. *Ibid.*, p. 7.
27. REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro séculos de história da Bahia*. Álbum Comemorativo do 1º Centenário, Salvador, 1949, p. 125-146.

28. A estimativa dos custos de construção escolar será comen
tada na Parte III.

29. REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro séculos de história da*
Bahia. Álbum Comemorativo do 1º Centenário, Salvador, 1949, p. 126.

30. Ibid., loc., cit.

31. Não foi possível identificar o dia e o mês dessa publica
ção devido ao estado de deterioração em que se encontrava.

PARTE II

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE ANÍSIO TEIXEIRA

Os princípios de escolanovismo¹ foram defendidos por alguns educadores brasileiros dentre os quais destacaram-se Fernando de Azevêdo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, que divulgaram o ideário da escola única, da escola do trabalho e da escola de comunidade.

Fernando de Azevêdo, enquanto Diretor da Inserção Pública do Distrito Federal (1930) cria o *Boletim de Educação*, onde explicita os aspectos principais da escola nova: uma *escola única* com escolaridade mínima para todos, instrumento fundamental de democratização do ensino; uma *escola do trabalho*, onde se aprendia fazendo, desenvolvendo o hábito e a técnica do trabalho através dos procedimentos de observação, experimentação, elaboração e execução de projetos; uma *escola comunidade* onde se ensina aos alunos a viver em cooperação, simulando a vida em sociedade.

Anísio Teixeira propõe a escola progressiva, destinada a uma civilização em mudança provocada pelo desenvolvimento da ciência, como também sugere KILPATRICK em seus trabalhos. Esse tipo de educação está intrinsecamente ligada a "*aplicação dos conhecimentos*", "*utilidade*", "*função prática*" e às "*atividades relacionadas com a vida prática*", razão pela qual a escola deveria estar centrada na criança e ajustada a seus interesses.

Lourenço Filho torna-se um dos principais responsáveis pela difusão desses princípios, alcançando várias edições o seu livro "*Introdução ao Estudo da Escola Nova*".

Embora não seja do escopo desta dissertação aprofundar-se no estudo dos princípios do escolanovismo, procuramos chamar a atenção para o processo de cientificação pelo qual passa a educação nesse momento.

GANDINI, examinando esta questão, observa que: "*Os caracteres gerais das escolas novas, elaborados em 1919 em uma reunião de Bureau Internacional des Écoles Nouvelles, sediada em Genebra, são elementos importantes para se apreciar a 'cientificação' da educação, bem como a ênfase em aspectos técnicos do processo educacional, e, ainda, a marcada tendên*

cia para privilegiar a categoria trabalho. A formação intelectual, tema de alguns itens, é entendida como capacidade de julgar a partir de um espírito crítico. Este é o entendimento como resultante da aplicação de método científico".²

O movimento escolanovista, inspirado nessas idéias, propõe introduzir o método científico na análise dos fenômenos sociais, desenvolvendo a inteligência como critério de verdade e moralidade.

As idéias de adaptação, por exemplo, adaptação do homem às transformações da sociedade, a de ação experimental, por exemplo: aprendizagem pela experiência e não pela memorização, encontram sua inspiração filosófica nos ensinamentos deweynianos.

Em Durkheim, sociólogo francês, encontram-se as bases do racionalismo científico: a busca pela objetividade, o estudo dos fatos sociais como se fossem coisas, o afastamento das pré-noções.

São essas idéias que vão inspirar o discurso e a ação — a práxis — de Anísio Teixeira no período 1931/1935 quando ocupa o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Seu projeto de construção de uma sociedade democrática, baseada na ciência e na técnica, tem como instrumento fundamental a educação. Pela crítica à escola tradicional, à sua base intelectualista, abstrata, especulativa, voltada para o conhecimento racional, e utilizando métodos de ensino centrados na memorização e exposição, Anísio Teixeira vai propor um novo projeto pedagógico: *a escola nova*.

Essas idéias estão registradas em seu livro *Educação para a Democracia* (1936) e foram amplamente discutidas por GANDINI.³ Serão consideradas a seguir, ainda que brevemente, nesta dissertação, já que nelas identificamos o núcleo embrionário do que vai fundamentar a práxis pedagógicas deste autor, em período subsequente (1947/1951, quando de volta ao cenário educacional, dessa vez na Bahia.

Em *Educação para a Democracia*, Anísio Teixeira, assinala o papel da educação como sendo o de preparar o indivíduo para viver uma "civilização em mudança", baseada na ciência e na técnica. Aponta como caminho a escola única e a escola nova. No *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932)⁴ encontra-se a proposta da escola única como mecanismo de democratização do ensino. Defendendo o direito de todos à educação, este

documento indica o princípio da escola para todos, "*escola comum ou única*" como condição necessária para que os "*cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica*" possam alcançar maior igualdade social. Se, por um lado, os pioneiros da educação apontam as diferenças e inferioridades vigentes na sociedade, por outro indicam, como condição para superá-las, a prevalência de uma escola comum, ou única, para todos.

A escola tradicional para Anísio Teixeira, tem a função de distribuir os homens pelas ocupações, pois classifica, seleciona e divide. Logo, torna-se necessário um outro tipo de escola: a escola progressiva, comum, pública (obrigatória e gratuita). A concepção de "*aparelho*" educacional utilizada pelo autor para mostrar a discriminação e separação das redes escolares, se aproxima do conceito de "*aparelho escolar*", posteriormente postulado por autores franceses como Louis Althusser, Baudelot & Establet (década de 70).⁵

A escola para todos requer a adaptação do indivíduo à civilização baseada na ciência e na técnica, uma educação para a civilização capitalista urbana industrial. O papel da escola seria, pois, pela preparação de técnicos, e integração dos indivíduos na civilização científica e técnica, e a educação dos cidadãos para a democracia.

Para democratizar a educação o autor aponta a escola comum para todos, e para alcançar os objetivos de uma civilização em mudança ele propõe os princípios da escola nova — utilização do método científico de trabalho como critério de verdade e de progresso.

Essas breves considerações ilustram a fundamentação do discurso anisiano na década de 30, que vai ser ampliado e desenvolvido, posteriormente, em fins da década de 40 e início de 50, quando ele ocuparia, pela segunda vez, a gestão da educação na Bahia.

Após sua exoneração do cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal na gestão de Pedro Ernesto (1935), a publicação de textos do autor, torna-se escassa: Anísio Teixeira abandona praticamente o cenário educacional dedicando-se a empreendimentos industriais.⁶ A sua produção intelectual apenas vai ser retomada noutra gestão (1947/1951). É da produção desse período que nos ocuparemos a seguir. Vale assinalar que o embrião das idéias de uma educação democrática, científica, e volta

da para o trabalho se encontra já em formação no período anterior, 1931-1935.

Este capítulo tratará, inicialmente, do discurso pedagógico do autor na década de 50. Em seguida, da descrição dos pilares em que se baseia seu projeto de educação primária, ou seja: a ciência, o trabalho e a democracia. Finalmente, indicaremos as principais características da Escola Parque da Bahia, construída no bairro da Liberdade, em Salvador.

2.1 - O DISCURSO PEDAGÓGICO

No período 1947/1951, por ocupar o cargo de Secretário de Educação e Cultura do Estado da Bahia no Governo Octávio Mangabeira, a produção escrita de Anísio Teixeira ficou restrita e pequenos artigos ocasionais em jornais diários, a alguns textos em revistas de circulação nacional e aos relatórios e informes do governo. Somente após a sua gestão na Bahia é que Anísio Teixeira volta a publicar mais sistematicamente as suas idéias, registradas e documentadas, em livros que, em geral, são coletâneas de conferências, discursos, pronunciamentos, etc. Esse material constitui os escritos da década de 50⁷ e reúne os documentos substanciais que apoiarão a análise da práxis do autor.

Podemos afirmar que a temática central que o preocupa, neste período, está ligada em grande parte ao processo de reconstrução da educação brasileira. Considerando o fato do país viver num clima de redemocratização, numa *"era de renovação, em marcha para a mudança"*, o autor aponta a educação como condição fundamental para que se efetive o processo de mudança da sociedade. Era o momento da pós-guerra, da nova constituição (1946), da anistia para os presos políticos, enfim, vivia-se uma fase de conquista dos direitos democráticos. No início da década de 50, no discurso de Anísio Teixeira está presente o clamor pela reconstrução social e pela reconstrução da educação.

Seu discurso de posse no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1952⁸, é o texto que apresenta com clareza as idéias de Anísio Teixeira sobre as mudanças que estão ocorrendo no Brasil: a revolução industrial e tecnológica, a intensa divisão do trabalho, a produção em massa, o enriquecimento nacional e a crescente urbanização. Implícita neste texto, sua visão da totalidade. Acredita Anísio Teixeira que o Brasil es

tã atravessando um processo de mudança social, quer pela incorporação das massas do campo e do operariado industrial à sociedade, quer pelo crescimento das cidades devido ao intenso processo de urbanização e quer pela concentração da "*população ineducada*" nas cidades.

Esta situação gera um estado de confusão e crise que se manifesta ao nível do ensino: de um ensino ornamental, livresco, de ilustração e para o lazer, a nova sociedade requer um novo ensino, uma nova escola; de um ensino dual, dividido e separado em classes sociais distintas, torna-se necessário um ensino que dê acesso a todos, um ensino popular, de massa.

Reconstruir as escolas, a educação, o ensino, os métodos de trabalho é esta a grande tarefa da nova sociedade emergente. Anísio propõe uma reorganização do ensino, onde se possa lançar as bases da ciência da educação, de uma educação que privilegie o método e o espírito científico, que aplique métodos objetivos e experimentais, que atenda ao caráter provisório do conhecimento. Defende a busca do método ativo, prático, experimental, em contraposição aos métodos expositivos, de memorização e de repetição tão frequentemente usados pela escola tradicional. Nesse projeto de reforma e reconstrução, assim se expressava:

"Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Este 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 frustrada das alterações de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional".⁹

Nele está presente a crença de que a nova educação deveria estar atrelada a um novo método de ensino, a uma nova escola que tomasse a ciência como rumo e itinerário:

"A ciência não nos vai fornecer receitas para a solução 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 em nossa constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que melhor nos deixaremos conduzir pelo método e espírito científico".¹⁰

Em artigo publicado no *Jornal do Comércio*¹¹ a temática da reconstrução é novamente objeto central de interesse.

Admite, em sua fala, o papel da educação como agente de transmissão de cultura, salientando, entretanto, que mesmo este papel da escola requer mudanças urgentes: de uma escola meramente "*transmissora de cultura*" para uma escola que habilite para a vida cívica e para o trabalho. A nova sociedade requer profundas transformações e a escola necessita acompanhar estas mudanças. A sociedade em transformação requer uma escola nova, em transformação:

"Todas as demais nações, as dependentes e coloniais inclusive, ou entraram em transformação violenta, com o comunismo, ou se mantêm em fase instável e de profunda inquietação social, assegurados certos aspectos de ordem pelo reflexo daquela parte estável, isto é, em transformação pacífica, do mundo ocidental, em cuja órbita se encontram. A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o "*progresso*", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila".¹²

Como reconstruir, no entanto, a escola? Anísio destaca os entres, enfatizando, os problemas político-financeiros. A escola nova necessita de recursos para instaurá-la, e recursos é um problema de go

verno. As questões de ordem técnico-pedagógica dizem respeito aos profissionais da educação: saber organizar a nova escola de forma flexível, descentralizada, com liberdade de ensino. A situação então presente no sistema educacional refletia um curso primário abstrato, livresco, sem capacidade formadora, apenas de ilustração, com um dia letivo reduzido. Haveria necessidade de recursos para a educação, de uma nova organização capaz de suprimir o regime de turnos que reduz a jornada diária letiva, da duplicação de prédios e do número de professores, da formação competente dos professores, de ensinar-lhes novos métodos e técnicas de trabalho e de controlar-lhes a eficácia do rendimento, pelos exames de Estado. Estas são algumas das propostas apresentadas pelo autor, no seu plano de reconstrução da escola pública. Plano que, diga-se de passagem, continuou reafirmando ao longo de sua trajetória de educador.

A questão da educação e da unidade nacional foi destacada na conferência que realizou na Associação de Educadores em 1952¹³ onde defende a tese da democratização do ensino, encarando-a como uma tese política, a ser defendida por um governo democrático, federativo. Percebendo a questão da unidade nacional como escudo que arregimenta as posições de militaristas e centralizadores no processo de organização e controle da educação, Anísio Teixeira prefere tratar a questão observando a diversidade cultural como esteio para unidade nacional. Essa tese, que propõe maior autonomia aos governos municipais no trato dos serviços educacionais, será amplamente defendida por ele. Mais recentemente, essa tese da municipalização do ensino tem sido objeto de controversia.¹⁴

A autonomia e a liberdade de decisão a nível do Estado e do município são enfatizadas:

"O controle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum, atingir graus de centralização, pelos quais se destrua a possibilidade de governos autônomos estaduais e municipais decidirem, em face de suas condições, dos recursos, dos seus meios e da sua opinião pública, o que podem ou devam fazer em particularidades do seu ensino. Ora, a centralização que se quer impor à educação é, francamente, desta ordem. Não se deseja reconhecer limite algum no poder de legislar sobre a educação por parte da União. Ora, este limite é dado pelo

critério acima exposto. A União deve legislar até onde a de ci s ã o, na órbita federal, não venha a interferir com o di re i t o legítimo dos demais governos de auscultar as suas próprias possibilidades e as suas próprias opiniões públicas".¹⁵

Desejando a descentralização, autonomia e liberdade de en s i n o, Anísio Teixeira opõe-se aos que acreditam que a unidade nacional re p r e s e n t a a centralização do ensino:

"Os centralizadores não vêem isso, porque não estão interessada dos propriamente na unidade e coesão da cultura nacional, mas no controle das escolas para os seus fins próprios, de f e n s i v os de interesses e preconceitos. A centralização, afinal, não é uma política cultural nem educacional, mas uma política de poder, de grupos ou camadas sociais absorventes".¹⁶

Ainda em 1952, o autor participa de longo debate na C â m a r a dos Deputados onde discute frente à Comissão de Educação da C â m a r a dos D e p u t a d os o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, enviado à C â m a r a pelo Presidente da República em 1948. Apesar dos debates que s u s c i t ou, esse projeto só viria a ser aprovado em 1961, assim mesmo em forma de substitutivo. Referindo-se ao fato, o autor comenta:

"A despeito do longo e angustioso debate, a nação não l o g r o u o promulgar a lei, sem graves compromissos com a situação an te r i or. A vitória obtida foi apenas uma meia vitória. A i m p l a n t a ç ã o da reforma esboçada vem-se fazendo com dificuldades e incertezas, não se podendo afirmar que tenha sido achado o ca m i n h o para a reconstrução educacional radical e inovadora po r q u e u r g e a nação".¹⁷

Estudando a escola pública e privada no período 1956/1961, B U F F A, Ester, 1979¹⁸, examina a tramitação desse projeto de lei demonstrando que estava em jogo um conflito em torno da concepção centralizadora e descentralizadora da educação brasileira, expressa no confronto entre a escola pública e a escola privada.

Em 1953, o autor pronuncia uma conferência na Fundação G e t u í

lio Vargas¹⁹ sobre a nova escola, a escola primária considerada imprescindível na formação do "homem comum". Partindo de uma perspectiva histórica, o autor distingue a educação tradicional como aquela que preparava o aluno para a especialização: assim como os artesãos que aprendiam com os mestres nos atelier e nas oficinas, a escola tradicional preparava o especialista, o letrado. A sociedade moderna, democrática, liberal, progressiva, precisava formar o homem comum, através de uma escola moderna, prática, eficiente, ativa, que desenvolvesse o homem pela experiência e pelo trabalho.

A nova escola uma agência para educar os trabalhadores comuns, para prepará-los para a utilização das técnicas, da ciência e da pesquisa, opunha-se à escola antiga, tradicional, agência de preparação do erudito, no intelectual, utilizando métodos e processo especializados alheios à vida cotidiana. Essa escola tradicional não tinha mais espaço na nova sociedade em mudança, estava alheia aos problemas do "homem comum": *"ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras"*.²⁰ Portanto apenas uma escola que preparasse o homem para a produção, para o trabalho, para a sociedade, *"ministrar uma educação de base, e habilitar o homem ao trabalho, nas suas formas mais comuns"*²¹, fazia parte da concepção anisiana de educação: *"a formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupação de uma democracia moderna"*.²²

Em palestra na Fundação Getúlio Vargas, apresenta a crise educacional brasileira como uma crise histórica, oriunda da cópia de modelos e padrões europeus, no qual a escola brasileira tenta readaptar-se, reproduzindo padrões institucionais alienígenas. A história brasileira, se faz num movimento de transplante de padrões externos, onde o sistema dual de ensino é também trazido para o interior das instituições educacionais brasileiras; reitera a necessidade da escola nova substituir a tradicional, com novos currículos, novos métodos e uma nova organização, em geral. Essa nova escola, para preparar o cidadão comum, não seria uma escola de intelectuais e sim uma escola prática, comum:

"As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie

exigidos pela sociedade moderna" [...] "... nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais...".²³

Mas o que era aquela "*formação comum do cidadão*"?:

"A formação comum dos homens não é formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritmética, e certo mínimo de informação e conhecimento. Precipuamente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum".²⁴

Discutindo outras questões, Anísio publica um trabalho sobre a universidade e a liberdade humana, no qual retrata o processo civilizatório e manifesta sua compreensão do processo histórico e da ciência, bem como assim da liberdade das instituições.²⁵

Referindo-se aos padrões brasileiros de educação e cultura, em conferência no Ministério de Educação e Cultura, o autor reafirma a sua visão, de que a educação brasileira assume um padrão educacional oriundo de modelos estrangeiros, de um sistema de ensino dual e copiado de fórmulas alienígenas, reafirmando a necessidade de um novo padrão de escola: a escola nova.²⁶

No texto "*A escola secundária em transformação*", o autor retorna à defesa da escola com ênfase na técnica e na ciência, contrapondo-se à escola clássica humanística sem fundamentação científica. Acredita que a escola secundária estava a caminho da transformação:

"A nossa escola secundária tem de ser a escola de nosso tempo e atender aos objetivos da população que a está procurando. A sua evolução é a meu ver uma coisa inevitável, está acima da vontade dos governos e acima das vontades nossas individuais e sobretudo acima da vontade dos pedagogos".²⁷

Preocupado com os recursos destinados a educação brasileira,

Anísio Teixeira traça um plano "Sobre o problema de como financiar a educação brasileira".²⁸ A presença da escola pública torna-se cada vez mais expressiva em seu discurso e o autor propõe um plano em que haja uma unidade orgânica dos três poderes: federal, estadual e municipal, na gestão dos serviços educacionais.

Em "A Educação Que Nos Convém"²⁹ explicita as regras fundamentais para a ação e desempenho dos órgãos de gestão desses serviços, tal como a constituição de conselhos municipais e da administração dos fundos destinados à educação por estes conselhos.

Em "Bases da teoria lógica de Dewey"³⁰ a concepção de ciência de Anísio Teixeira se apoia fundamentalmente nos pressupostos científicos deweynianos.

Tomando como referência o conceito de ciência de Dewey, Anísio discute nesta obra a teoria lógica, considerando-a como uma teoria do conhecimento. Não é a teoria do conhecimento adquirido, nem a sua demonstração, mas o processo de aquisição de conhecimento. Uma teoria da vida intelectual, do pensamento, da experiência reflexiva.

Assumindo a lógica como o modo de conduzir o processo de pesquisa, fazer ciência seria produzir conhecimentos utilizando a lógica da razão, do intelecto, do raciocínio.

Mas como produzir esse conhecimento? O conhecimento em Dewey é resultante de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade, de indeterminação. É o elemento de controle, determinação e resolução dessa situação. Para resolver essa perplexidade e essa indeterminação é preciso investigar, procurar, descobrir. Conhecer, portanto, é descobrir o novo, resultante de um processo de indagação. O conhecimento, assim descoberto, é um só, diferenciando-se por etapas: a científica ou teórica e a prática ou de aplicação.

O conhecimento científico perseguido por Anísio, está imbuído da perspectiva deweyniana, da lógica da experiência e da descoberta:

"A lógica da experiência de Dewey pode ter todos os defeitos, menos o da infertilidade. É a lógica da descoberta e para a descoberta, que deve guiar as nossas atividades usuais de pensamento e de ação, as atividades de aprendizagem de educação

escolar e não escolar, como já guia e ilumina as atividades da pesquisa científica em marcha para se estender aos campos da política, da moral e da própria religião, para os quais irá construir aparelhamento de controle semelhante ao que, nos últimos cento e cinquenta anos, nos vem dando o domínio do mundo físico e que, por seu turno, talvez nos possa dar o domínio, pelo conhecimento, do mundo social humano".³¹

Em "*Ciência e Humanismo*", Anísio reflete sobre a polarização entre os estudos científicos que privilegiam a ciência e a técnica e os estudos literários, numa perspectiva humanística. A crítica ao cientificismo desumanizador, sem uma compreensão do contexto social, será respondida por ele com o método científico reintegrado no seu contexto humano:

"... não se pode ensinar as técnicas independente do seu contexto social, o ensino da técnica separada, faz parte de um processo de desintegração do homem" [...] "Não serão estudos lingüísticos e literários que nos irão humanizar a civilização, mas o estudo da ciência aliada ao da sua aplicação, o estudo da ciência em suas conexões com a filosofia e a vida, o estudo da ciência pelo seu método e seu espírito que importa introduzir em todos os demais estudos e, mais do que isto, em nossa vida prática, em nossa vida moral, em nossa vida social e em nossa vida política".³²

Em "*O espírito científico e o mundo atual*", o autor reitera sua concepção de ciência, mostrando a dualidade dos campos do saber humano: o saber prático ou empírico e o saber racional e teórico. Assinala a prevalência do saber racional, obtido pela mente por meio de reflexões e pensamentos, como condição para aquisição do saber filosófico-científico, teórico e racional.

Em 1956, por ocasião do Iº Congresso Estadual de Educação Primária, Anísio Teixeira reinterpreta a tese da escola pública, universal e gratuita:

"Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gasto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social".³³

A educação pública sendo dever do Estado, deve ser sustentada pelo poder público, para possibilitar o acesso das diferentes camadas sociais, já que educação não é privilégio:

"Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confinada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a "protegidos") e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos".³⁴

Anísio defende a escola pública, uma escola que forme o trabalho comum, com eficiência e desempenho para atuar numa sociedade democrática. Tem destaque no seu discurso a defesa do princípio democrático, uma escola democrática para atuar numa sociedade democrática:

"Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças

de classe e nela todos os brasileiros encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer. Exatamente porque a sociedade é de classe é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente de sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais essa função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.³⁵

Reconhecendo o caráter classista da sociedade brasileira, Anísio Teixeira propõe uma escola pública, comum, que nivele os diferentes estratos sócio-econômicos, "*aproxime*" e "*destrua os preconceitos*" daqueles que por origem são distintos, diferentes, desiguais. Desta forma, a escola desenvolveria o papel de democratizadora da educação, "*igualando*" os diferentes indivíduos que tivessem acesso à ela.

Esta escola, democrática, seria a escola de formação básica do brasileiro, capaz de conduzir para "*a grande aventura social de construção do Brasil*". Uma escola elementar, primária, capaz de formar o trabalhador, o cidadão, o homem comum.

Caberia ao Estado administrar esta escola, criando órgãos autônomos, com gestão descentralizada dos serviços educacionais:

"A administração local que propugna para as escolas elementares e a autonomia das escolas médias não importam em nenhuma subordinação do ensino propriamente a qualquer soberania municipal, mas, em plano de cada Estado, de confiar a administração das escolas a órgãos sociais, subordinados estes ao Estado pela formação do magistério, que a ela o Estado competiria, privativamente, e pelo custeio das escolas, pois a quota-aluno com que contribuiria o Estado seria, em quase todos os casos, superior à quota-aluno municipal, importando isto,

sem dúvida, na possibilidade do controle que os Estados julgassem necessário. O Estado é que confiaria a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola, por motivos sociais, pois assim melhor se concretizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais".³⁶

Uma escola primária com gestão local, que não poderia ser de tempo parcial, nem cópia dos arremedos da escola de-faz-de-conta existente, são os pontos básicos propostos por Anísio, neste congresso:

"A escola primária de seis (6) anos, em dois ciclos, o elementar de 4 e o complementar de 2, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral, isto é, proibidos os professores de acumular com a função de ensino qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professores primários, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos".³⁷

A escola primária considerada a mais importante escola do sistema de educação, a ela deveria ser atribuído todos os recursos e esforços para que se fizesse uma escola capaz de formar o trabalhador:

"Nesse esforço de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro". [...] "A escola primária tem de ser a mais importante escola do Brasil, depois, a *escola média*, e, depois a *escola superior*".³⁸

Além do destaque ao papel da escola primária, ocupa também lu

gar especial a formação do professor primário, os novos métodos de ensino, o livro didático e os recursos necessários para esta reconstrução:

"Esse é hoje o problema máximo da reconstrução educacional do Brasil. Não se trata de mais uma reforma por ato legislativo, tão do gosto do país, mas do longo e difícil processo de estudo, revisão e reformulação de conteúdo dos cursos, de elaboração de novos livros de texto, de novos tipos de currículos e de descoberta dos métodos novos exigidos para a eficiência dos novos e variados programas, que a expansão desordenada e acidental do sistema escolar, hoje integrado, criou e se está tentando executar sem os instrumentos necessários e sem a formação adequada dos novos professores para a escola primária, reduzida ao nível elementar, e para a escola média compreensiva e complexa, com os seus cursos diversificados de educação comum, educação vocacional e educação preparatória à Universidade".³⁹

Outro tema enfatizado marcadamente no seu discurso é o da gestão democrática da educação. Em 1956 participando da XII Conferência Nacional de Educação, dedica-se ao exame aprofundado do processo democrático da educação.⁴⁰ Antes, em 1952, por ocasião do debate na Câmara dos Deputados do projeto de lei das Diretrizes e Bases, já deixara claro a sua compreensão de que o problema do nosso tempo era o da construção da democracia:

"O instrumento da democracia — nunca será demais insistir — e a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e de alguns — selecionados dentre todos — para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva".⁴¹

Entendia Anísio que a educação representava o processo democrático: "*democracia é educação*", dizia. A democracia seria a forma mais plena de governo e de estilo de vida. Pressupondo que todos os homens são iguais e inteligentes, acreditava que a inteligência tornava-os capazes de participarem e contribuirem no projeto social. Essa participação

seria capaz pela via educacional, daí a necessidade de dar educação a to
dos:

"... é a confiança na razão humana devidamente cultivada, a participação de todos na formação da sociedade, com o desen
volvimento de cada um até o máximo de suas possibilidades e o enriquecimento do pensamento individual de cada ser humano, com todos os recursos possíveis de informação livre e exata. Para que isto seja possível, é indispensável a completa inte
gração entre o espírito, propriamente democrático, que é o da confiança no homem, e o espírito científico, que é o da busca imparcial da verdade. Assim integrados poderiam eles condu
zir a sociedade em sua reconstrução gradual e pacífica".⁴²

Portanto, a razão humana, a inteligência cultivada pelo méto
do científico de investigação conduziram o homem a uma sociedade progres
siva, em mudança democrática. A forma democrática de vida estaria atre
la da à educação. Por esta via poderiam os homens desenvolver uma sociedade apoiada nos princípios democráticos. Conseguir a forma democrática de vi
da, já que todos os homens são iguais e inteligentes, seria possibilitar a todos a educação democrática, dar-lhes condições e acesso aos servi
ços educacionais, torná-los capazes de fazer a democracia.

"... a implantação de um tal regime de inteligência e liberda
de é algo que se possa promover por atos de vontade, nem pela simples inteligência governamental, mas o resultado de um sis
tema de educação estendido a todos e de extrema eficácia; de um sistema de pesquisa científica livre e corajosa, cobrindo todos os campos do interesse humano; e de um sistema de infor
mação pelo livro, pelo jornal, pelo rádio e pela televisão. Rigorosamente livre e de imparcialidade garantida".⁴³

A sociedade preconizada por Anísio, funda-se nos princípios básicos da democracia, igualdade, liberdade, individualidade, princípios expressos pelo pensamento liberal burguês. Na sociedade democrática a educação passaria a ter um papel fundamental, e ser um instrumento para a sua consolidação. No entanto é ele próprio que afirma:

"É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, so mente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social".⁴⁴

De que educação se trata? E como tornar o processo educativo democrático?:

"Esta experiência não tem sido e não é ainda fácil, porque a própria escola não surgiu com a democracia mas com e para a aristocracia, e está (ainda está) muito mais apta a formar aristocratas do que democratas".⁴⁵

A escola democrática, para Anísio deveria privilegiar a experiência de vida do aluno e conduzi-lo a maior participação. Seria uma educação *de fazer* e não *de saber* as coisas. Com programa voltado para atividades comuns, relacionadas com seus interesses e necessidades. Uma escola "*miniatura da comunidade*" democrática, onde o professor seria um guia para o trabalho em comum e a participação de todos:

"... educar para a democracia é um modo de conduzir as ativi dades do ensino para a formação do indivíduo na sociedade de mocrática".⁴⁶

Anísio falava, com convicção de que estávamos vivendo numa so ciedade democrática.

Ainda em 1956 o tema da democracia é trabalhado sob a ótica da crítica à administração pública brasileira. Anísio defende a luta pe la organização de um Estado democrático, denuncia o caráter centraliza dor, unificador e uniformizador da administração pública brasileira:

"Na parte em que o Estado assume funções que não lhe são pri vativas, a democracia recomenda um pluralismo institucional, que impeça toda centralização perniciosa ao princípio funda mental de respeito da organização pela pessoa humana. Difu são, pela extrema distribuição, do poder propriamente do Esta do e pluralização competitiva das organizações outras que

prestem serviços ou sejam, de qualquer modo, direto ou indireto, a vida humana, são os dois modos pelos quais a democracia luta contra a tendência totalitária na utilização dos novos meios de controle e produção obtidos pelos progressos técnicos modernos".⁴⁷

É intensa a sua crítica a um Estado democrático, cuja administração pública se organiza de forma a controlar excessivamente o poder, centralizando, unificando e "*mecanizando*" os serviços públicos. Essa situação estende-se aos serviços educacionais que, através de reformas e "*leis orgânicas*" sucessivas, uniformizou, centralizou, unificou currículos, matérias, programas de ensino etc. As consequências dessa excessiva centralização se manifesta na perda de autonomia, liberdade e flexibilidade do ensino.

Em 1957, como paraninfo dos licenciados e bacharéis da Faculdade Nacional de Filosofia, volta sua atenção para os problemas da civilização moderna, discutindo os aspectos filosóficos da mudança. Recorre a pensadores e filósofos americanos, para defender o direito à liberdade e ao pensamento livre, independente de ideologia. Advoga a crença na inteligência e no indivíduo, como capazes de conduzir o homem à mudança, à transformação, e reafirma o papel da ciência como condição de construção de uma nova sociedade:

"... nossa civilização se fez, tão complexa, difícil, contraditória e vertiginosamente dinâmica, que compreendê-la e ensiná-la se vem constituindo tremenda tarefa. Há que buscar-lhe algo como a chave de sua interpretação. E tal chave há de ser encontrada na ciência, causa e efeito máximo de aceleração do progresso humano e, ao mesmo tempo, via única de explicação e interpretação dos inúmeros problemas surpreendentes que a própria ciência vem criando".⁴⁸

Novamente se faz presente, em seu pensamento, a preocupação com o processo de mudança da sociedade e a confiança na ciência como veículo capaz de conduzir ao movimento de superação para uma civilização científica e tecnológica.

Em seminário para discutir sobre os Centros de Pesquisas Educacionais, dedica-se ainda ao exame da educação como ciência a arte de educar. Considera a educação uma arte, tal como a medicina e a engenharia, tão complexa e que requer o domínio de conhecimento e técnica:

"Desse modo, a educação não é uma *ciência* autônoma, pois não existe um *conhecimento* autônomo de educação, mas é autônoma ela própria, como autônomas são as artes e, sobretudo, as *be-las-artes*, uma delas podem ser, ousar dizer e mesmo pretender — a educação. A '*ciência*' da educação, usando o termo com todas as reservas já referidas, será constituída, na frase de Dewey, de toda e qualquer porção de conhecimento científico e seguro que entra no coração, na cabeça, e nas mãos dos *educa-dores* e, assim assimilada, torne o exercício da função *educa-cional* mais esclarecido, mais humano, mais *verdadeiramente educativo* do que antes".⁴⁹

Preocupa-se em colocar a educação com o mesmo estatuto das outras ciências, demonstrando o seu papel, o seu objeto, a sua especificidade. Assinala a necessidade dos educadores associarem a pesquisa educacional ao trabalho diário nas classes e nestas, realizarem a função educativa "*no coração, na cabeça e nas mãos*".

Insistindo no tema da reconstrução social, faz uma conferência do Clube de Engenharia sobre a escola brasileira e a estabilidade social. Destaca a precária situação dos três níveis de ensino, fazendo um diagnóstico quantitativo e qualitativo dos mesmos. Advoga com veemência a prioridade para o ensino primário, e ensaia a controvertida tese da defesa do ensino superior pago:

"Não parece justa a gratuidade do ensino superior, salvo se já estivessem plenamente resolvidos os problemas da educação popular primária e os do preparo de nível médio, na proporção e qualidade consideradas necessárias ao desenvolvimento do país. Todo o ensino gratuito deve ser universal. No caso de estudos acessíveis apenas a alguns, devem os mesmos serem pagos pelo interessado. Quando o Estado for o interessado, que se organize um sistema de bolsas, concedidas mediante *concur*

so apropriado à justa seleção dos bolsistas".⁵⁰

Para ele, a reforma fundamental e necessária deveria da base, do ensino fundamental, da educação primária. Esta sim, deveria ser pública, gratuita, acessível a todas as camadas sociais, uma escola popular, pensada como a escola do trabalhador, a escola para formar o cidadão, a escola democrática.

A forma democrática de governo seria a condição básica para o desenvolvimento social e político do Brasil, e ela emergiria pela via educacional. A educação seia a condição vital para a democracia. A partir dessa crença básica, desenvolve o seu plano de reconstrução nacional de educação, assumindo os princípios democráticos como os esteios centrais do novo tipo de sociedade a ser construída. Sociedade, onde os serviços educacionais necessitariam de autonomia e descentralização e, naturalmente, contaria com recursos próprios. E, mais importante, os conselhos representativos da sociedade deveriam ser capazes de espelhar os interesses da população nos aspectos educativos.

2.2 - CIÊNCIA, TRABALHO E DEMOCRACIA

Se no item anterior, abordamos o discurso do autor em sua amplitude, nas mais variadas dimensões e temáticas abordadas, interessamos, agora, extrair desse mesmo discurso, aqueles pilares que sustentam a proposta de escola primária defendida por Anísio Teixeira.

Neste sentido, ressaltamos as categorias *ciência*, *trabalho* e *democracia* como os eixos básicos que fundamentam a concepção desta escola e que irá substanciar a proposta do Centro de Educação Popular — a Escola Parque.

Algumas idéias tratadas anteriormente quando trabalhamos o discurso numa dimensão mais ampla, reaparecerão novamente. Esse fato não apenas reitera a importância dos pontos assinalados como permite um maior aprofundamento dessas questões.

Na totalidade dos escritos consultados, no período de 1950, Anísio Teixeira dedica parte de sua atenção aos temas da educação e da ciência, concentrando-se os textos mais expressivos e reveladores da sua

compreensão sobre esses assuntos, no período 55/57.⁵¹

Para Anísio, ciência é um método de se obter conhecimento seguro, um conhecimento que é progressivo, experimental e que se dá através de vários passos e estágios.

Vejamos como ele aborda a questão:⁵²

"Ha vários modos de se entender o que seja ciência. Em sentido absolutamente restrito, apenas seriam ciências as ciências tidas como "*exatas*", sendo veteranas no merecerem o epíteto, as matemáticas e as ciências físicas que nelas se fundam. As próprias ciências biológicas, seriam excluídas. Mas, em sentido lato, ciência é antes um método de se obter conhecimento razoavelmente seguro do que um corpo definitivo, imutável de conhecimentos. Tal método consiste na observação cuidadosa e objetiva e na verificação das consequências, no controle seguro desses processos de observação e verificação para o efeito de poderem ser repetidos por outrem, e na acumulação progresiva dos resultados apurados, a fim de poderem ser utilizados em novas observações e novas verificações das consequências. Sempre que se estiver utilizando esse método estar-se-á fazendo ciência e seguindo a grande trilha real do conhecimento experimental e progressivo. Assim foi na matemática, assim na física, assim na biologia e assim será em todos os demais campos dos conhecimentos humanos". (TEIXEIRA: 1952:31).

Defende, portanto, o autor a busca do conhecimento científico, experimental, prático, como o instrumento necessário na nova escola para o homem comum, a escola para a reconstrução social que se inicia.

No seu discurso de posse no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1952, ele fala da premência de se lançar as bases da ciência da educação, compreendida como a aplicação de métodos objetivos, experimentais e científicos, capazes de contribuir para o processo de reconstrução educacional e constituição democrática:

"Como tais esforços, estaremos dando início ao estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educa

ção. Uso essa palavra — *ciência* — com extremo cuidado, por que entre nós dela se vem abusando, como também da palavra *técnica*. Ao aplicar métodos objetivos e, quando possível, experimentais, não devemos com efeito, perder de vista o sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento, mesmo quando ou, talvez sobretudo, 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 em nossa constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que melhor nos deixaremos conduzir pelo método e espírito científico". (TEIXEIRA: 1952:31).

A nova escola "*pública*", deveria transformar-se numa escola especializada em agência dos trabalhadores comuns, qualificados e especializados em técnicas científicas, onde o campo de pesquisa, da teoria e da tecnologia fossem explorados e trazidos para o interior da escola.

Mostra Anísio a necessidade de conhecimento experimental, prático, científico no interior da nova escola, que deveria preparar o trabalhador comum.

A nova escola, a escola comum, o trabalhador comum, deveria substituir o conhecimento racional pelo conhecimento científico moderno. Do antigo paradigma que privilegiava o conhecimento racional, o cultivo do espírito, com objetivo de formar "*escolásticos*" e intelectuais, passa-se a um novo paradigma onde o conhecimento científico moderno, imbuído dos métodos de investigação, de observação, de controle, experimentação e aplicação, constituiriam seus passos fundamentais.

Em *educação não é privilégio*, obra que marca profundamente a defesa que o autor faz da escola pública, fica evidenciado o papel de transformação da escola tradicional, abstrata e teórica, para a escola nova, de preparação para o trabalho.

Se antes o conhecimento primava pelo racionalismo e era desti

nado a formar corporações escolásticas, intelectuais, ensinando teorias abstratas através de métodos expositivos e verbais, este conhecimento já não fazia sentido no mundo moderno.

A escola deveria passar de uma instituição voltada para preparar homens racionais devotados às atividades do espírito para uma agência de educação do novo homem comum, para uma sociedade do trabalho científico.

Discutindo sobre a questão, o autor considera:

"A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhece a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender. A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar o "saber" para produzir outros conhecimentos. Quando Galileu conserói o seu telescópio, para com ele confirmar Copérnico, estava revolucionando, além do mundo das crenças cosmológicas, os métodos do conhecimento racional. O encontro do conhecimento racional com o mundo das oficinas constitui fato muito mais significativo, do que a descoberta do movimento da terra em torno do sol. Porque desse encontro entre o "intelecto" e a oficina é que partiu todo sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é do que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Toda uma nova filosofia do conhecimento se estabeleceu em oposição à fórmula grega de dualismo entre o racional e o empírico. O racional foi submetido à comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico. Efetivamente, as diferenças entre o experimental e o empírico passaram a ser antes, da precisão de métodos, segurança de observação e controle na verificação, do que de objeto ou de natureza. Na realidade, a

diferença passou a ser antes de grau de segurança no conhecimento do que de natureza do conhecimento". (TEIXEIRA: 1935: 14-15).

A ênfase no conhecimento experimental, o uso da observação, do controle, da experimentação e a aplicação passam a constituir-se as premissas fundamentais do método científico moderno, devendo constituir o núcleo de preocupação fundamental da nova escola.

Esta nova escola, a escola comum, deveria adquirir as seguintes propriedades:

"... todas as escolas, do nível primário ao universitário, passaram a ser predominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as suas teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo da aplicação".

.....
 "... o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação". (TEIXEIRA: 1953:17).

A escola de ciência a qual se referia Anísio, está apoiada na sua compreensão do significado da ciência experimental, cuja base de inspiração se encontra em John Dewey, filósofo e educador norte-americano, mestre e influenciador, em grande parte, das idéias esboçadas e difundidas por Anísio.

Talvez seja na teoria lógica de Dewey onde se faça mais expressiva a sua compreensão da questão da ciência. Recorrendo a teoria lógica de Dewey — filosofia da experiência e a teoria da investigação — Anísio toma-a como suporte para sua compreensão de ciência e método científico.

Em "*Bases da teoria lógica de Dewey*" ele coloca os limites para o exame de tão profundos e sólidos pressupostos da filosofia deweyniana, elegendo a sua teoria lógica para discussão. Esta teoria consiste na generalização do método científico a todas as áreas do conhecimento huma

no e funda-se no exame do processo da aquisição do conhecimento.

O conhecimento para Dewey, na leitura anisiana, resulta de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação, portanto, é o elemento de controle de determinada situação. Conhecer, saber, é uma ação que transforma o mundo e lhe restaura o equilíbrio, colocando a situação indeterminada sob controle.

Este conhecimento é resultado de um processo de indagação, de descoberta do novo, através da experiência reflexiva.

Lógica, portanto, é a teoria do processo de adquirir conhecimento, cuja operação experimental é essencial à aquisição do conhecimento. As formas lógicas originam-se da operação de investigação e dizem respeito ao controle desse processo.

Tem lugar de destaque neste processo de investigação, o método experimental ou científico de pesquisa, que representa o modo de conduzir a pesquisa. Pensar é, assim, indagar e buscar soluções para os problemas, responder as dúvidas. A investigação científica tem por objeto a descoberta da verdade teórica, dos seus problemas e das relações entre os significados.

Os passos deste processo passam da situação indeterminada (problemática), para a localização do problema, sugestão de solução, ensaio (experimentação) e solução ou determinação da situação.

Embora o conhecimento seja considerado único, ele diferencia-se nas fases: a científica ou teórica é distinta da prática ou de aplicação. Originando-se no senso comum, na sua fase de aplicação, ele fez o percurso de retorno.

Em síntese, o homem conhece indagando, saindo de uma situação de perplexidade, de dúvida, de indeterminação para uma situação de resposta, de controle, de determinação. Nesta determinação, ele parte de um método de investigação, da lógica da experiência, seguindo passos, usando o pensamento reflexivo. Estes são, portanto, alguns traços da teoria do conhecimento elaborada por Dewey, apresentados numa leitura reverenciada por Anísio Teixeira e utilizada amplamente nos seus princípios básicos, na concepção de escola que delineia e na utilização do método científico

nesta escola.

Outro aspecto que merece ser considerado é o destaque dado a aplicação e valor da ciência na sociedade vigente:

"... nossa civilização, se fez, tão complexa, difícil, contraditória e vertiginosamente dinâmica, que compreendê-la e ensiná-la se vem constituindo tremenda tarefa. Há que buscar-lhe algo como a chave de sua interpretação. E tal chave há de ser encontrada na ciência, causa e efeito máximo de aceleração do progresso humano, e, ao mesmo tempo, via única da explicação e interpretação dos inúmeros problemas surpreendentes que a própria ciência vem criando". (TEIXEIRA: 1957a: 162)).

Portanto, a ciência experimental, com a utilização das técnicas de controle, observação, experimentação e aplicação, representa as condições necessárias para se atingir uma sociedade democrática:

"O que falta, ao contrário e o porque cumpre agora nos batemos, é um corpo de crenças científicas, isto é, fundado na observação e experimentação, como já existe relativamente ao mundo físico, a ser estendido ao mundo social, moral, religioso e político, com a mesma validade reconhecida". (TEIXEIRA: 1955b:39).

Encontramos, no pensamento anisiano, a crença, defendida com veemência, do papel da ciência experimental como instrumento necessário ao desenvolvimento da sociedade brasileira, moderna e industrializada.

Embora no interior do seu discurso sobre a ciência já se encontre a sua concepção sobre trabalho, alguns textos demonstram com nitidez, a sua visão da nova escola para o novo trabalhador, na sociedade moderna capitalista.

Fazendo uma crítica contundente ao ensino ornamental, livreco e de elite prevalescente na sociedade brasileira, Anísio chama atenção sobre o fato de que este ensino não preparava o homem para o trabalho, para a vida, para a sociedade:

"O ensino brasileiro, por isto mesmo que era um ensino quase que s^o 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".

Mais adiante acrescenta:

"... a nossa resist^ência aos m^étodos ativos e de trabalho sempre foi visível na escola primária...". (TEIXEIRA: 1925:25).

É, seguramente, na obra *Educação não é privilégio* (1953), onde Anísio Teixeira explicita com maior detalhe a sua compreensão de escola para o trabalho. Chamando-a de "*escola comum*" ou "*escola pública*", ele expõe, como clareza, sua concepção de uma escola nova, moderna, prática, ativa, de experi^ência e de trabalho.

Refazendo a história da educação brasileira, ele mostra que:

"... a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou "*escolásticos*", mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria, e tecnologia". (TEIXEIRA: 1953:17).

Se a escola tradicional estava interessada em preparar homens eruditos, dedicados às letras e ao intelecto, a nova escola deveria voltar-se para o homem comum para uma sociedade moderna, democrática, liberal e progressiva.

Esta escola não poderia estar apoiada nos conteúdos, métodos, atividades da escola tradicional e sim numa nova teoria e prática de ensino que privilegiasse a ciência, a experi^ência, o trabalho, a ação:

"... o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação do mundo". (TEIXEIRA: 1953:17).

Fazer uma escola ativa, comum, para o trabalho, eis a tarefa que se colocava para a sociedade brasileira moderna.

Esta escola ativa, do trabalho, se fez vagarosamente:

"So muito lentamente é que a escola comum se emancipou dos mo
delos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, práti
ca e eficiente, com um programa de atividade e não de "maté
rias" iniciadoras nas artes do trabalho e do pensamento refle
xivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a partici
par responsavelmente da sua sociedade". (TEIXEIRA: 1953:13).

A escola nova, ativa, do trabalhador comum, não poderia ser uma escola de tempo parcial e de iniciação intelectual, deveria ser, portanto, uma escola prática, de formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar, organizada numa iniciativa de comunidade que reproduzisse a sociedade capitalista moderna. A esta escola para o desenvolvimento, para o trabalho, para a produção, ajustada às condições culturais brasileiras, con
trapunha-se a escola da ilustração, do ornamento e do fazer. A escola nova que sobrepunha-se à escola tradicional.

Em rápido esboço, a escola proposta pelo autor, deveria ser regionalizada, municipalizada, com uma administração descentralizada, com professores e programas locais. Este modelo organizacional de escola, tem sido objeto de estudo de alguns autores, que vem discutindo a polemizada tese da municipalização da educação brasileira, como já tivemos oportunidade de nos referir no item sobre o discurso pedagógico.

Discutindo a organização desse novo modelo de escola, comenta Anísio Teixeira:

"Está claro que esta escola, nacional, por excelência, a escola da formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns" [...]. "... cuja administração e cujo programa devem ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros esta

duais e federais". (TEIXEIRA: 1953:37-38).

Queremos enfatizar que a escola prática, do trabalho, foi concebida como uma escola que pudesse espelhar a sociedade dominante:

"A sociedade moderna, neste nosso período de civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade—apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa perdida em virtude de sua concepção e da sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, como um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria civilização para o ato natural da aprendizagem". (TEIXEIRA: 1954:61).

Assim, a escola capitalista seria a "*réplica da sociedade*" capitalista, dominante.

Esta escola, miniatura da sociedade liberal, progressiva, democrática, retrato da sociedade que irá servir, confronta-se com padrões escolares obsoletos, pautando-se pelo artificialismo e dualismo do ensino. No entanto, prevalece no autor, a esperança de que esses padrões tendem a mudar:

"Nesse dia, nesse dia somente, poderemos falar a rigor de padrões escolares equivalentes aos padrões de educação e cultura da sociedade brasileira, pois, então, a escola será, na realidade, aquele "*meio social especial, purificado e renovador*" de que fala Dewey, refletida, como um espelho, a sociedade a que serve, no que ela tem de melhor, e contribuindo para a retificação dos seus erros ou aspectos menos desejáveis. Esta

nova escola, viva a real, veraz ou autêntica, feita sob o fi gurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, preconcebido e abstrato da lei, será, então, aquela agência ou instituição de que falavamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira, constituindo-se, assim, efetivamente, em maior e eficaz artífi ce da solidariedade e seguranças nacionais". (TEIXEIRA: 1954:79).

Outro aspecto considerado por Anísio Teixeira refere-se a di visão social do trabalho, na escola:

"Numa das escolas se pretendia educar a mente e noutra as mãos — como se vivessemos numa sociedade em que uns trabal hassem e produzissem e outros apenas gozassem e contempl assem". (TEIXEIRA: 1954:69).

E mais adiante acrescenta:

"... nem a educação de intelectuais podia ser i ntellectualis ta, nem a educação dos trabalhadores, podia ser "empírica", mas, antes, deviam ambas ter o mesmo novo caráter de educação experimental, buscase a escola, nos seus vários graus, for mar o cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado". (TEIXEIRA: 1954:70).

O dualismo do ensino, um ensino para a mente, outro para as mãos, correspondia à estrutura da sociedade capitalista, uma sociedade que preparava a elite para ocupar os postos dominantes e destinava outro tipo de ensino para aqueles que iriam servi-la.

Assim, o ensino dual, da mente e das mãos, reproduzia a estru tura de classe dominante. A escola pública, universal e gratuita, a esco la para o trabalhador, para o homem comum, encontra em Anísio Teixeira, no Iº Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em São Paulo, um de seus mais veementes defensores. Tomando a escola primária, como a es cola fundamental para o sistema de ensino brasileiro, considera:

"A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras...". (TEIXEIRA: 1956:54).

Fica bem claro o compromisso consciente com a ordem capitalista, e que os esforços de transformação e de mudança permaneciam no interior desse sistema.

Esta escola deveria possuir, em linhas gerais, as seguintes características:

- a) quanto a administração:
 - . regionalizada;
 - . municipalizada;
 - . controlada e administrada pela comunidade.
- b) quanto à organização pedagógica:
 - . tempo integral;
 - . miniatura da sociedade;
 - . métodos ativos, práticos e baseados na experiência;
 - . atividades sociais, artísticas, de trabalho.
- c) quanto ao funcionamento:
 - . professores, capacitados, treinados, desempenhando práticas educativas, baseadas na experiência;
 - . educação comum (escolas classes) e educação integral (escola-parque).

A escola-comum, concebida com essas características é enfatizada por Anísio Teixeira:

"A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação, não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores a sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem no trabalho nas suas formas mais comuns. [...] "... por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial nem uma escola somente de letras, nem uma escola

de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábito de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, como os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira, precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. A escola primária por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus nomes e seus costumes". (TEIXEIRA. 1953:35-36).

Por volta de 1950, o tema de democratização da sociedade e da educação, ocupava o cenário político e social do país e tem um destaque marcante em sua fala.

Para abordarmos a discussão sobre democracia, tecida por Anísio Teixeira, selecionamos a obra editada posteriormente ao livro *Educação não é privilégio*, intitulada *Educação é um direito*, como também escolhemos o debate travado pelo autor na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 7 de julho de 1952 além do texto preparado para a XII Conferência Nacional de Educação, em 1956.

O livro *Educação é um direito*, que pode ser visto como a outra face do *Educação não é privilégio*, pretende contribuir para a formulação de uma teoria democrática da educação, mostrando que a forma democrática de vida depende da educação. Entretanto, não é qualquer tipo de educação, mas sim aquela educação planejada, que produza um homem racional,

com espírito de objetividade, tolerância, investigação, enfim, o homem da ciência.

Esta forma democrática de vida assenta-se no pressuposto da igualdade, liberdade, individualidade dos homens, e na defesa:

"... de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e a sociedade". (TEIXEIRA: 1956:149).

O sistema democrático de vida apoiado na educação é, assim, um regime de inteligência e liberdade, possível de se viabilizar por um sistema de educação e de pesquisas científicas e de informações.

Os homens são iguais, inteligentes e devem possuir a liberdade de investigar cientificamente, no campo político e econômico:

"A implantação de um tal regime de inteligência e liberdade não é algo que se possa promover por atos de vontade, nem pela simples não interferência governamental, mas o resultado de um sistema de educação estendido a todos e de extrema eficiência; de um sistema de pesquisas científicas livres e corajosas, cobrindo todos os campos do interesse humano; e um sistema de informação pelo livro, pelo jornal, pelo rádio e pela televisão, rigorosamente livre e de imparcialidade garantida". (TEIXEIRA: 1956:161).

O novo tipo de sociedade que o autor deseja pauta-se num sistema democrático — de igualdade, liberdade — onde o espírito científico — de racionalidade, de investigação e de objetividade — é perseguido através do instrumento educacional:

"Somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático. Não quero com isto, emprestar nenhuma especial onipotência à educação. Sempre foi ela o processo pelo qual a sociedade se perpetuou e se perpetua. Mas se introduzo na sociedade um elemento novo para a sua dinâmica, se graças ao conhecimento posso obter ho

mens diferentes, capazes de produzir em condições diferentes e pensar de forma diferente do usual, ou seja, racionalmente, experimentalmente, tendo que dotar a sociedade do aparelhamento necessário para reproduzir essa força nova de ação e de pensar". (TEIXEIRA: 1956:164).

Reafirmando, no texto que apresenta em 1956 na XII Conferência Nacional de Educação, a crença na educação como instrumento fundamental para implantação de regime democrático — de igualdade, liberdade — entre os homens, o autor diz que historicamente nunca houve esta sociedade, mas que a condição para sua viabilidade é um *"tremendo esforço educativo"* porque *"a democracia não pode existir sem educação para todos"*.

A escola que incorpora essas idéias tecidas aqui, tem a oportunidade de concretizar-se, quando na gestão da educação, Anísio Teixeira propõe um plano de educação para o Estado da Bahia.

Esta escola comum concebida por Anísio Teixeira, viabiliza-se em parte, na Escola Parque da Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950.

A Escola Parque, materialização do discurso pedagógico, constitui, assim, a síntese da práxis pedagógica.

2.3 - A ESCOLA PARQUE NA LIBERDADE

Por que uma Escola Parque na Bahia, situada no bairro da Liberdade, para quem e para que?

As respostas remete-nos a práxis do seu criador, buscando recapturar a sua concepção e resgatar, em variados documentos históricos⁵³, pistas para entendê-la.

Como vimos, no plano de reconstrução da sociedade brasileira estava embutida a proposta de recuperar, restaurar e reconstruir a educação pública, e em particular a escola pública primária. Eram estas idéias que perpassavam o discurso do professor Anísio Teixeira. Ao pensar e executar um plano de educação para a Bahia, propunha-se restaurar a dignidade da escola primária, *"contra a simplificação destrutiva"* a que esta se reduzira: um curso primário de poucas horas de duração, de ensino abs

trato, livresco e decorativo.

Era preciso pensar um Plano Educacional para o Estado da Bahia que contemplasse o 'homem comum', preparando-o para uma *"civilização técnica e industrial, em mutação"*.

Em 1947, tomando posse no cargo de governador do Estado, Octávio Mangabeira falava em: *"Fazer da Bahia um reduto onde a democracia renascente, efetivamente renascesse, e que a primeira condição para que ela floresça e frutifique é a de que o Governo democrático seja de fato um Governo que, honrado, operoso e modesto, inspirado em princípios de justiça e fraternidade humana, saiba dedicar-se, honestamente ao povo e aos seus problemas"*.⁵⁴

Líder político, udenista (UDN), Mangabeira dirigia seu discurso popular ao trabalhador, destacando em sua campanha o lema *"anticomunista sempre, reacionário, nunca"*, inclusive na sua fala de encerramento no bairro da Liberdade, defendendo a sua bandeira populista.

Os jornais da cidade davam conta do evento:

"Milhares de operários ouviam e aplaudiam, ontem, na Estrada da Liberdade, o Sr. Octávio Mangabeira. Alcançou êxito inexcédível o comício no maior bairro proletário da cidade '....' O 'meeting' de ontem a noite constituiu um espetáculo de inexcédível vibração cívica. A alma da gente da Bahia vibrou entusiasmamente ao contacto das palavras do seu verdadeiro líder..." (À TARDE, 16 de janeiro 1947).

Tendo como palco de encerramento da campanha política o bairro da Liberdade, o governador expressava no seu discurso político o significado da escola. Dirigindo-se à população, ele enfatizava: *"Proletários, trabalhadores!... quis, porém, que este último comício de propaganda e justificação de minha candidatura fosse especialmente dedicado à classe trabalhista (Palmas vivas. Repete-se o estribilho: Mangabeira! Mangabeira!) e escolhi para local, este que é um dos bairros da cidade mais frequentados pelos proletários e que tem o nome sugestivo de Estrada da Liberdade (Aplausos. Repete-se o estribilho)"*.⁵⁴

Após três anos de governo, o bairro da Liberdade é destacado,

dessa vez, para inauguração de um centro educacional, que recebe o nome de Carneiro Ribeiro, homenagem do governador ao educador. A manchete em negrito mostra:

"Inaugurado, ontem, na Estrada da Liberdade. Servirá às crianças do populoso bairro. Discurso do Governador Mangabeira e do Sr. Anísio Teixeira. A palavra do Sr. Anísio Teixeira que de maneira brilhante, fez o histórico da grande obra inaugurada, destacando a ação do governador; na sua oração fez belíssima exposição sobre o problema educacional em nosso país. Usou a palavra o desembargador Adalício Nogueira que traçou o perfil de Carneiro Ribeiro". (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 22 de setembro de 1950).

O bairro da Liberdade, local onde foi construído o primeiro e único dos centros educacionais previstos, merece um estudo maior. Embora não seja nosso objeto de estudo, não poderia deixar de registrar que esse bairro tem se construído em um palco de lutas.

É significativo lembrar, que muitas dessas lutas foram resgatadas, pelo esforço cuidadoso e atento de pesquisadores, interessados em colocar a história na perspectiva dos seus mais expressivos realizadores: os trabalhadores explorados.

Nesta perspectiva, o jornalista Ariovaldo Matos, em romance que dá conta da luta pela posse da terra no bairro da Liberdade e adjacências, comenta: *"O tema é real. O Corta-Braço existe. E o bairro popular que ali se edificou chama-se hoje Vila Nova Pero Vaz. Houve a invasão das terras, a construção das casinhas, a luta para defendê-las. E as coisas se passaram mais ou menos de forma como apresentamos. [...] De fato, é uma novela tendenciosa, é uma novela a favor do povo. O apartidarismo, em arte, na boca de uns é tolice e na de outros pura descarração. Esta verdade se dissemina cada dia mais e é por isso que diminui o número de tolos. Os descarados não tem salvação".*⁵⁵

Ainda tomando a história do bairro, dessa vez sob a perspectiva de resgatar a luta das mulheres, Ana Montenegro nos lembra: *"A maioria dos que moram nesses bairros, atualmente, não saberá das passeatas, dos comícios, da resistência que fez de cada uma daquelas casas uma trinchei*

ra, onde as mulheres estiveram presentes, aguardando e defendendo as pedras, os tijolos, os caibros, as telhas. Defendendo a vida de suas famílias. Essa participação das mulheres, para somente falar do período pesquisado, vinha desde 1945, com o fim do Estado Novo, nos Comitês Democráticos, que já estavam organizados em julho daquele ano, em vários locais da cidade: Distrito dos Mares, Estrada da Liberdade, Alto do Peru, Itapagipe, Fonte Nova, Santo Amaro de Brotas, Rio Vermelho, Engenho Velho, Capelinha, Nazaré, Tororó, Sete Portas, Cabula, São Caetano, Monte Serrat, Fazenda Garcia".⁵⁶

Bairro populoso, de expressiva concentração de trabalhadores, mantém até o momento presente características das lutas reivindicatórias.⁵⁷

Nesse bairro, inaugura-se em 21 de setembro de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, destacando-se como parte do projeto inicial, as três escolas classes.

Sobre a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, relembramos que este centro fazia parte de um Plano de Edificações Escolares, assinalado na Parte I desta dissertação. Dada a precariedade de instalações escolares existentes e a insignificante estatística da população escolarizada, o plano compreendia a previsão de sua expansão desde a escola mínima, composta de um teto para a escola, até o grupo escolar completo, de mais de quatorze salas.

Como já assinalamos anteriormente, o plano para a capital, previa um sistema de escolas composto de nove centros educacionais, divididos em escolas classes e escola parque. Responsável pelo "Plano da Cidade", é o arquiteto Diógenes Rebouças que nos prestou alguns esclarecimentos. Segundo ele, foram escolhidos os bairros de Pau Miúdo, Liberdade, Barris, Rio Vermelho, Brotas, Federação, Pituba, Itapagipe, sendo que apenas no da Liberdade foi possível iniciar o projeto. Os encarregados do projeto arquitetônico foram Hélio Duarte e Diógenes Rebouças, sendo que o projeto de construção foi encaminhado ao escritório de arquitetura de Paulo de Assis Ribeiro.

Quanto ao processo de construção do centro, Diógenes Rebouças nos fala: "Houve muita burocracia para se liberar os terrenos. Aquilo era um estábulo, com roças, animais, tinha até campo de futebol. A idéia

inicial era de um terreno muito maior, mas as restrições e as dificuldades que ocorreram na administração dele (referindo-se a Octávio Mangabeira), foi restringindo e ficou só a área atual. De maneira que foi condenado muito o projeto físico, porque houve uma série de pendências judiciais e ele não conseguiu adquirir toda a área planejada".⁵⁸

A área destinada ao centro, compreendeu 42.000m², ficando em funcionamento, inicialmente, em períodos diferenciados, três escolas classes e a escola parque, com os seguintes setores: pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo geral e almoxarifado, o teatro de arena, o setor artístico.⁵⁹

Qual a concepção de educação traduzida nesse projeto arquitetônico? Por que escolas classes e escola parque?

As escolas classes eram destinadas à "instrução" e a escola parque à "educação". Nas palavras do Prof. Anísio Teixeira, a proposta pedagógica do centro indicava:

"A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o 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".⁶⁰

O projeto pedagógico destinava-se a formar o homem comum, prepará-lo para a vida em sociedade:

"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 preparo 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 fatura de algo completo e de valor utilitário, 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".⁶¹

Portanto, o centro educacional foi pensado para formar "*homo mens comuns*" para a sociedade, "*reproduzir a comunidade*", e pela construção de uma mini-comunidade, praticar na comunidade escolar os exercícios da comunidade adulta.

Assim concebido, o centro intencionava espelhar um "*modelo de escola primária*", "*primeiro centro de demonstração de ensino primário no país*", "*esforço para recuperar a escola pública primária*". Nesse sentido, propunha-se a oferecer uma educação integral, de tempo integral.

O projeto de funcionamento do centro, envolvia uma complexidade de "*universidade mirim*". As escolas classes, para 1.000 alunos cada uma, funcionariam em dois turnos, alternadamente, e a escola parque atenderia a 4.000 alunos, também em dois turnos, recebendo, o aluno, atendimento nos dois níveis de ensino.

Na concepção anisiana de sociedade encontra-se explicitamente a defesa da sociedade liberal, progressiva, onde a educação teria por função contribuir para a construção da democracia e cujo instrumento de democracia seria a educação, partindo do princípio de que todos são iguais e inteligentes.

A nova educação para um novo tipo de sociedade, está por sua vez, viabilizada pela ciência e pela democracia:

"A nova sociedade é a sociedade criada pela ciência e pela democracia. Estas, porém, exigem um cidadão particularmente devotado aos ideais e seus métodos". [...] "O novo tipo de sociedade — democrática e científica — não podia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelhamento escolar todo

especial. Os velhos processos espontâneos já não eram possíveis".⁶²

Para esta sociedade — progressiva, liberal, democrática a educação contribuiria paea forma um homem racional, independente, democrático — o homem comum.

Entretanto, não era todo tipo de escola que promoveria uma educação própria ao homem comum, era preciso uma escola pública, gratuita, comum a todos:

"A escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar com a coesão e integração da comunidade, como um todo".⁶³

A escola primária é a mais importante do sistema educacional. Deve ser comum, para todos, e deve ser uma escola de tempo integral, que permita ao homem uma formação comum. Essa formação deveria ser prática, ativa, fundamentada na experiência:

"A formação comum dos homens não é a formação propriamente intelectual, embora exija certas técnicas intelectuais primárias, como a leitura, a escrita e a aritimética, e certo mínimo de informação e conhecimento. Precipuaente, é uma formação prática, destinada a dar ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida comum".⁶⁴ [...]

"Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais".⁶⁵

Pensando nesta escola nova, pública, para formar o homem comum, Anísio Teixeira concebe a Escola Parque da Bahia, o modelo de educação primária, um centro de demonstração do ensino primário, cuja gênese discutimos acima.

Qual a formação prática, de experiência, que esta escola pretendia construir?

Vimos, anteriormente, que a concepção de educação detida por Anísio Teixeira, fizera-o transpor para a prática um modelo de escola que espelhava uma dicotomia: as escolas classes destinavam-se à instrução e a escola parque voltava-se para a educação.

Nas escolas classes os alunos aprendiam a ler, escrever, contar, conforme o ensino tradicional. Para as práticas, desenvolvidas na escola parque, era preciso professores especializados, com formação específica.

Essas práticas educativas deveriam ser desenvolvidas nos setores de trabalho, assim organizados.⁶⁶

- a) *Setor de trabalho*: destinado as artes aplicadas, industriais e plásticas.

Este setor localizado numa área de 4.000m², tem um traço do arquitetônico singular. Duas grandes alas de trabalho, distribuídos separadamente por sexo, no térreo, supervisionadas por uma área elevada, destinada ao corpo administrativo assemelhando-se a determinados sistemas fabris. Destaca-se, nesse pavilhão, os expressivos painéis e afrescos de artistas contemporâneos, que completam e embelezam o conjunto.⁶⁷

Nas alas, separadas por sexo, as técnicas também são diferenciadas. A ala masculina desenvolve técnicas de alfaiataria, sapataria, artefato de couro, cartonagem e encadernação, madeira, metal, pintura, modelagem e desenho. A ala feminina trabalha com bordados, crochê, corte e costura, tapeçaria, tecelagem, desenho, pintura e modelagem.⁶⁸

Nessas alas, os objetivos pedagógicos centrais, seriam: educar o aluno pelo trabalho e para o trabalho; levá-lo a adquirir atitudes, hábitos e idéias relativos ao trabalho; oferecer oportunidade para se aprender a trabalhar, adquirir o gosto e o amor pelo trabalho.

Comentando sobre os objetivos do setor, ÉBOLI salienta:

"O trabalho revela, assim, para estes alunos um sentido

bem diferente de concepção errônea de tributo ou castigo; mais do que disciplinador da sociedade, é ele próprio, em toda sua amplitude, razão e objetivo da vida humana" (1969:41).

- b) *O Setor recreativo ou de educação física:* jogos, recreação, ginástica, etc.

Compõe este setor um campo gramado de esporte, um pavilhão para as atividades de ginástica (2.775m²), campo de basquete, voleibol, em área coberta, 120 banheiros com ducha, 04 salas para guarda do material, sala de reunião e cantina para os professores.

Os objetivos gerais deste setor são: zelo pela saúde da criança, aproveitamento condigno das horas de lazer; formação do caráter e afirmação da personalidade; preparação pré-vocacional para o campo dos esportes.

As atividades desenvolvidas abrangem os seguintes subgrupos:

- a) atitudes naturais: correr, saltar, trepar;
 - b) jogos: motores, sensoriais, etc.;
 - c) atividades rítmicas: marchas, galopes, saltitos, etc.;
 - d) atividades ginásticas: exercícios, calistenia, etc.;
 - e) iniciação desportiva: grandes jogos;
 - f) desportos: basquete, voleibol, futebol.
- c) *Setor Artístico:* teatro, música e dança.

Concluído em 1963, este setor dispõe de um auditório semi-circular, tipo arena, com palco giratório, para 5.000 pessoas aproximadamente.

Destaca-se nesse setor diversas iniciativas de trabalho artístico, entre elas, a da encenação do "Bumba meu boi",

um estudo do folclore nordestino, que obteve sucesso, sendo inclusive filmado por organismos internacionais, em 1964.⁶⁹

O teatro, a música e a dança são desenvolvidos utilizando-se as mais variadas técnicas e improvisações que despertam a criatividade e a sensibilidade da criança.

- d) *Setor de Extensão Cultural e Biblioteca*: leitura, estudo, pesquisa.

A instalação e organização da biblioteca inicia-se em julho de 1961, encontrando-se registrado em diário do professor, uma referência ao sistema de classificação decimal de Dewey, utilizado como parâmetro, bem como assim as preferências de leitura dos alunos.⁷⁰

A biblioteca funciona com atividade de leitura, estudo livre ou dirigido, pesquisa, hora do conto semanal, exposições, teatro de sombra e fantoche.

- e) *Setor Socializante*: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.

Pensado como mecanismo de articulação entre a escola e a comunidade, este setor tem como objetivos: dar ao aluno oportunidade de maior integração na comunidade escolar; realizar atividades de comunicação; prepará-los para atuar na comunidade, conscientes dos seus direitos e deveres; desenvolver autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade e respeito.

No banco se aprende a desenvolver o senso econômico e de honestidade; o jornal estimula no jovem o interesse pelos problemas da coletividade; o rádio-escola ajuda na comunicação; o grêmio dá oportunidade de participar democraticamente na comunidade; a loja permitirá os alunos adquirirem noções de lucro, prejuízo e economia. Uma mini-comunidade, ensinando as práticas educativas de convivência social para a sociedade urbana industrializada.

A escola primária, concebida e construída em 1950, traduzia o projeto pedagógico do seu inspirador. Assim, ele reafirma, em 1958, oito anos depois, portanto:

"A escola primária que irá proporcionar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação, o alicerce em que se assenta o sistema que o país reclama, será antes de tudo uma escola radicalmente contrária aos fins preparatórios para estudos ulteriores. Uma escola que habilite a massa do trabalho nas suas formas mais comuns, que tenha o seu próprio fim. Que seja prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar e fazer, hábitos de trabalhar e conviver". (VISÃO, 25 de fevereiro de 1958).

A escola primária proposta por Anísio Teixeira, sob os pilares da democracia, ciência e trabalho, se materializa na Escola Parque. Essa escola, portanto, simboliza a concretude da práxis pedagógica e representa um paradigma escolar. Demonstrar este paradigma é o objetivo que nos ocuparemos a seguir. Este exercício exigirá uma retomada das configurações trabalhadas nas partes anteriores desta dissertação — a matriz social e a práxis pedagógica.

1. Em relação aos princípios do escolanovismo consultar Raquel Gandini. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.
2. Id., *ibid.*, p. 103.
3. Id., *ibid.*
4. Para consulta ao *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* conferir a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 79, jul./set. , 1960.
5. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa / São Paulo, Presença / Martins Fontes. s. d. Biblioteca de Ciências Humanas.
6. BAUDELLOT, Ch. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Ed. Veintiuno, 1978, 5.^a ed.
7. A trajetória de vida de Anísio Teixeira foi amplamente estudada, conforme vimos na introdução dessa dissertação. Sobre o período dos empreendimentos industriais consultar as obras de Hermes Lima e Wanda Geribello, (introdução notas).
8. Após o período 1931-1935, encontramos apenas as traduções realizadas por Anísio Teixeira em 1939. Em 1947 a sua participação no debate sobre o Capítulo da Educação no Projeto de Constituição da Bahia, reinaugura sua participação documentada, na área educacional (ver a documentação organizada por Wanda Geribello. Em relação aos escritos da década de 50, confira Anexo 1).
9. Exposição feita em 1952, por ocasião da posse do autor na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e publicada como Introdução ao livro *Educação no Brasil*. São Paulo, Editora Nacional, 1969.
10. Id., *ibid.*, p. 31.
11. Id., *loc.*, cit.
12. "A reconstrução educacional brasileira". IN: A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA. São Paulo, Ed. Nacional, 1956. Esse artigo foi publicado originalmente no Jornal do Comércio. Republicado IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.
13. Id., *ibid.*, p. 132.

13. "*Educação e unidade nacional*". IN: A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA. Republicada IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL.
14. Ver sobre o assunto a dissertação de mestrado de Ailton Aziz Lima. *A municipalização do ensino de 1º grau: exame da descentralização do ensino através de um estudo de caso*. Salvador, UFBA, Pós-graduação em educação, 1985, (mimeo).
- p. 336. 15. "*Educação e unidade nacional*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL.
16. Id., *ibid.*, p. 340.
- p. 160. 17. "*A Lei de Diretrizes e Bases*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL.
18. BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
19. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1953. Reeditado pela Companhia Editora Nacional em 1977.
20. Id., *ibid.*, p. 22.
21. Id., *ibid.*, p. 35.
22. Id., *ibid.*, loc., cit.
- p. 37. 23. "*A Crise Educacional Brasileira*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL.
24. Id., *ibid.*, loc., cit.
25. "*A Universidade e a Liberdade Humana*". IN: A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA. p. 251-276.
26. "*Padrões Brasileiros de Educação e Cultura*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. p. 59-79.
27. "*A escola secundária em transformação*". Palestra pronunciada no Ministério de Educação e Cultura no Seminário de Inspectores do Ensino Secundário, em 1954. IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL, p. 157.
28. "*Sobre o Problema de Como Financiar a Educação do Povo Brasileiro*". Trabalho apresentado ao XI Congresso Brasileiro de Educação, janeiro de 1954, Curitiba, Paraná. IN: A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA. p. 161-180.
29. "*A educação que nos convém*". IN: A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA. p. 139-160.

30. *"Bases da teoria lógica de Dewey"*. Conferência realizada no Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Recife. *"Ciência e Humanismo"*, e *"O espírito científico e o mundo atual"*. IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
31. *"Bases da teoria lógica de Dewey"*. IN: A EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. p. 88.
32. *"Ciência e humanismo"*. IN: A EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. p. 43.
33. *"Escola pública, universal e gratuita"*. IN: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO. p. 52.
34. Id., *ibid.*, p. 54.
35. Id., *ibid.*, p. 72.
36. Id., *ibid.*, p. 73.
37. Id., *ibid.*, p. 79.
38. Id., *ibid.*, p. 85.
39. Id., *ibid.*, p. 102.
40. *"Democracia e educação"*. Tema "c" da XII Conferência Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1956. IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO.
41. *"O projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional"*. Sessão de 7 de julho de 1952 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. IN: A EDUCAÇÃO E A CRISE BRASILEIRA. República do IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. p. 165.
42. *"Fundamentos democráticos da educação"*. IN: EDUCAÇÃO É UM DIREITO. São Paulo, Editora Nacional, 1967.
43. *"A forma democrática de vida e sua dependência da educação"*. IN: EDUCAÇÃO É UM DIREITO. p. 25.
44. *"Democracia e educação"*. IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. p. 206.
45. *"Democracia e educação"*. IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. p. 210.
46. Id., *ibid.*, p. 220.
47. *"A administração pública e a educação"*. IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. p. 113.
48. *"Utopia e ideologia"*. IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. p. 163.

49. "*Ciência e arte de educar*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. p. 59.

50. "*A escola brasileira e a estabilidade social*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. p. 103.

51. Sobre o assunto conferir os seguintes textos: TEIXEIRA, Anísio (1955a) "*Bases da Teoria Lógica de Dewey*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977, 2.^a ed; (1955b) "*Ciência e Humanismo*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO; (1955c) "*O Espírito Científico e o Mundo Atual*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO; (1957a) "*Utopia e Ideologia*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO; (1957b) "*Ciência e a Arte de Educar*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO.

52. Nesta seção as referências das citações serão dadas no corpo do trabalho e poderão ser identificadas pelo ano da edição: TEIXEIRA, Anísio (1952) "*Exposição de Posse no INEP*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. São Paulo, Ed. Nacional, 1969; (1953) "*Educação não é privilégio*". São Paulo, Ed. Nacional, 1977; (1954) "*Padrões Brasileiros de Educação e Cultura*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. São Paulo, Ed. Nacional, 1956; (1955b) "*Ciência e Humanismo*". IN: EDUCAÇÃO E O MUNDO MODERNO; (1955d) "*Padrões Brasileiros de Educação e Cultura*". IN: EDUCAÇÃO NO BRASIL. São Paulo, Ed. Nacional, 1969; (1956) "*Escola Pública, universal e gratuita*". IN: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO. São Paulo, Ed. Nacional, 1977, Segunda Parte.

53. Para a reconstrução da concepção de Escola Parque, utilizamos os seguintes documentos: TEIXEIRA, Anísio. "*Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro*". 1950. IN: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO. p. 139-146.; _____. "*Discurso pronunciado durante a 6.^a sessão plenária da III Conferência Nacional de Educação*". Realizada na Escola Parque em abril de 1967. IN: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. v. 47, nº 106, p. 117-340, abr./jun. 1967; REVISTA FISCAL DA BAHIA. "*Quatro séculos de história da Bahia*". Álbum comemorativo do 4º centenário. Cidade do Salvador, 1949; GOVERNO JOÃO DURVAL CARNEIRO. *Octávio Mangabeira e a Bahia*. Discursos e escritos reunidos em livros. Salvador, Empresa Gráfica da Bahia, 1986; CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA DA BAHIA. *Um praticante da democracia: Octávio Mangabeira*. Salvador, 1980.

54. *Octávio Mangabeira e a Bahia*. p. 51

55. MATOS, Ariovaldo. *Corta-Braço*. Salvador, Artes Gráficas, 1955.

56. A fala reproduzida faz parte de conferência pronunciada por Ana Montenegro, que gentilmente, indicou-me as fontes para o conhecimento desses fatos. Ana Montenegro pesquisa as lutas das mulheres e tem um livro sobre a questão: *Mulheres — participação nas lutas populares*, 1985.

57. A manchete da TRIBUNA DA BAHIA, 21 de maio de 1987, traz o seguinte destaque: "*A luta da Liberdade*". No bairro mais populoso da cidade tem um cinema que vai virar supermercado. Ao invés de oferecer fitas de bang-bang, o "*Cine Brasil*", patrimônio dos moradores da Liberdade, vai começar a vender papel higiênico, frango e margarina. Existem, no

bairro, diversas organizações culturais, sociais e recreativas, sendo expressivas as organizações negras e carnavalescas.

58. Transcrição de trecho da entrevista concedida pelo Dr. Diógenes Rebouças, 8 de julho de 1987, na Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

59. Para um detalhamento maior da estrutura e funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ver o trabalho pioneiro de Terezinha Éboli. *Uma experiência de educação integral*. MEC-INEP — Bahia, 1969. Esse trabalho descreve a estrutura do centro, ligando-se mais aos aspectos processuais pedagógicos.

60. *"Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. IN: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO. p. 144.

61. *"Escola pública, universal e gratuita"*. IN: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO. p. 130.

62. *"Educação não é privilégio"*. p. 167.

63. *"Educação é um direito"*. p. 36.

64. *"A crise educacional brasileira"*. IN: A EDUCAÇÃO NO BRASIL. p. 26.

65. Idem., *ibid.*, p. 37.

66. Para um maior detalhamento dos setores consultar o livro de Terezinha Éboli, já citado.

67. Os painéis são de Maria Célia Amado, Mario Cravo, Caribé e os afrescos são de Carlos Magno e Jenner Augusto.

68. As técnicas vão sofrendo alterações, a depender de fatores conjunturais. As que se encontram aqui relacionadas foram arroladas do *Documentário nº 1*, abril de 1964, publicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, INEP.

69. O destaque é feito por ÉBOLI, na obra citada.

70. Diário do professor, setor de biblioteca.

PARTE III

ESCOLA PARQUE: PARADIGMA ESCOLAR

Nesta parte do trabalho elaboraremos a ampliação do conceito de *paradigma* de Thomas Kuhn: 1962¹, com o objetivo de demonstrar que a Escola Parque da Bahia se constitui num paradigma escolar da matriz social do desenvolvimento urbano-industrial e também da práxis pedagógica, configurações consideradas nas partes antecedentes desta dissertação.

A formação e estruturação das comunidades científicas, analisadas por KUHN, induz a novos estudos que, numa perspectiva sociológica, evidenciem os caminhos encontrados pelos cientistas na constituição de teorias, formulação e resolução de problemas, criação de valores e postulados epistemológicos.

Ao examinar o processo de produção científica no interior das ciências físicas, o autor aponta para a importância da compreensão da estrutura das revoluções científicas, levando em conta o exame e a análise da formação e estruturação, nestas comunidades, dos paradigmas vinculados à produção científica.

Ao utilizar um conceito emergente no âmbito das ciências físicas, estamos considerando o critério de produção relacional e histórico imbricado em sua elaboração.

Nesse sentido, o critério hierárquico, estratificante, apontado pelos racionalistas como demarcador da separação entre as ciências, foi considerado como critério extremamente precário de demarcação.

Porisso afirmamos que o processo histórico de produção científica evidencia a existência de um critério comum às ciências, que é o caráter relacional do objeto com seus contextos, critério evidentemente histórico. Assim acreditamos que os indicadores relevantes na produção do conhecimento, em KUHN, leva-o à realização de pesquisas sobre as revoluções científicas, onde estão presentes os critérios relacional e histórico, que aproxima sua obra da produção científica em outras áreas do conhecimento.

A propósito da discussão sobre a posição hierárquica das ciên

cias, FREIRE Jr.: 1982, em monografia sobre os "Fundamentos filosóficos da mecânica newtoniana", apresentada no curso *Educação e Ciência*, oferece uma argumentação questionadora da superioridade das ciências físicas sobre as demais: "... o fato da física moderna incorporar ao universo da física categorias dialéticas como a totalidade não deve obscurecer que tais categorias já estão incorporadas a outras ciências, como a história a partir de Marx e a biologia a partir de Darwin, há cerca de um século. Se é verdade que a física foi a primeira área do conhecimento a colocar o conceito de relações no centro do estudo, também é verdade que tem sido uma das últimas a incorporar outras categorias dialéticas e tem dificuldades para incorporar noções como a historicidade. É, portanto, muito questionável a pretensão de apresentar a física moderna como padrão para outras ciências".²

Nesta mesma direção vale acrescentar o outro comentário, dessa vez desenvolvido pelo próprio KUHN no prefácio de seu livro, quando ao comentar breves fragmentos da sua biografia, fala da sua trajetória de cientista e aponta as suas perplexidades frente as certezas da comunidade científica: "Anda mais importante foi passar o ano numa comunidade composta predominantemente de cientistas sociais. Esse contato confrontou-me com problemas que não antecipara, relativos às diferenças entre essas comunidades e as dos cientistas ligados às ciências naturais, entre as quais eu fora treinado. Fiquei especialmente impressionado com o número e a extensão dos desacordos expressos existentes entre os cientistas sociais no que diz respeito à natureza dos métodos e problemas científicos legítimos. Tanto a História como meus conhecimentos fizeram-me duvidar de que os praticantes das ciências naturais possuam respostas mais firmes ou mais permanentes para tais questões do que seus colegas das ciências sociais".³ (grifo nosso)

Em verdade, essa citação ilustra, mais uma vez, o equívoco em se tratar as ciências naturais e sociais pelo critério da demarcação hierárquica, tal como o fez Augusto Comte no Curso de Filosofia Positiva.⁴

Por outro lado, a dinâmica da produção científica ocorre pelo confronto de teorias, (FEYERABEND: 1985)⁵ e não por um acidente de percurso como supõe KUHN ao referir-se às mudanças de paradigma no processo de produção científica, ou até mesmo pela impossibilidade da comunidade científica "resolver quebra-cabeças". Queremos dizer que, historicamente,

a ciência avança pelo confronto entre teorias novas e velhas.

Além do mais, partimos da compreensão de que: *"... a ciência não é sacrossanta e de que o debate entre ciência e mito se encerrou sem vitória para qualquer dos lados..."*, como é também assinalado por FEYERABEND.⁶

Estas considerações são necessárias, para demonstrar que a utilização do conceito de paradigma nas ciências sociais, passa pela compreensão da ciência numa perspectiva histórica e relacional. Convém destacar que a fase pré-paradigmática, na dinâmica do processo de produção do conhecimento apontada por KUHN, deixa de levar em conta esses critérios.

Para KUHN, na fase pré-paradigmática não há ainda uma formulação sintetizadora de paradigmas, caracterizando-se, portanto, como uma fase acientífica. Ora, se admitimos que os critérios de produção científica estão presentes em todas as fases de construção e elaboração de teorias, estamos considerando essa produção numa perspectiva histórica, e afirmando que a sua dinâmica ocorre no confronto de teorias, caracterizando, desse modo, a fase pré-paradigmática, pela pluralidade de paradigmas.

Essa contra-posição foi desenvolvida em trabalho apresentado por SERPA: 1987⁷, onde argumenta acerca dos critérios de validação do conhecimento da ciência contemporânea, afirmando que esses mesmos critérios estão presentes no processo histórico de produção, em todas as áreas da ciência, a partir do século XIX. Se nas ciências físicas, esses critérios foram relacionais a partir de Galileu, e de suas observações através do telescópio, nas ciências biológicas, esses critérios foram enriquecidos pelo evolucionismo, a partir da síntese de Darwin, e mais ainda, pelo tempo histórico, a partir de síntese nas ciências sociais, elaborada por Marx.

Portanto, esses critérios persistem ao longo da história da produção científica: *"O conhecimento produzido historicamente com esses critérios nesses quatro séculos, afirmou nossa civilização, conhecida hoje pelo binômio produção-consumo"*.⁸

SERPA ressalta a crise na produção científica contemporânea, chamando atenção para a possibilidade de surgimento de um novo paradigma de critérios que: *"gerará necessariamente um novo processo de produção do*

conhecimento, cuja relação homem natureza seja interativa e não manipulativa".⁹

Assim é que, diferentemente de KUHN, estamos utilizando o conceito de paradigma numa perspectiva ampliada, incluindo a fase pré-paradigmática. Ao considerar esta fase como também paradigmática estamos interpretando o processo da produção da ciência como um confronto de teorias, considerando que este processo se fundamenta nos critérios relacional e histórico. Se esse critério é o prevalescente na produção do conhecimento, há portanto, uma multiplicidade de paradigmas em confronto, tal como o afirma FEYERABEND. Assim, a diferença entre paradigma e pré-paradigma seria meramente de extensão.

O paradigma, em KUHN, é expresso por uma teoria aceita por certa comunidade, revelando princípios e indicações de problemas relevantes, e possíveis soluções a serem encontradas.

KUHN afirma que o paradigma aponta "*... um resultado científico fundamental que inclui ao mesmo tempo uma teoria e algumas aplicações-tipo aos resultados das experiências e da observação. Mais importante ainda, é um resultado cujo completar está em aberto e que deixa toda espécie de investigação ainda por ser feita. É, por fim, um resultado aceito no sentido de que é recebido por um grupo cujos membros deixam de tentar opor-lhe rival ou de criar-lhe alternativas*".¹⁰

Em trabalho posterior¹¹, o autor desenvolve com mais detalhes sua concepção de paradigma, mostrando que ele indica problemas e soluções modelares para uma comunidade, e desenvolve a idéia do que denomina de "quebra-cabeças", que a comunidade resolveria para encontrar soluções.

Diz ele que os paradigmas indicam, por um lado: "*... toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc. partilhadas por membros de uma comunidade determinada. [...]*" "*... um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da "ciência normal" e por outro indicam também, as realizações passadas dotadas de natureza exemplar*".¹²

Historicamente, afirma, o processo de estruturação e conformação do paradigma ocorre na medida em que a comunidade, dispersa e com problemas distintos, passa a identificar-se com uma teoria que aponta para

problemas e soluções relevantes. Desse modo, alguns problemas que ela julgava importantes anteriormente passam a ser secundarizados, enquanto outros continuam em primeiro plano e alguns outros problemas que não eram considerados importantes, passam então a ser objeto de estudo

Identificar e localizar o paradigma no tempo histórico requer, entre outros aspectos, situar a comunidade responsável por sua elaboração.

KUHN, afirma: "... um paradigma governa, em primeiro lugar, não um objeto de estudo, mas um grupo de praticantes da ciência. Qualquer estudo de pesquisa orientada por paradigmas ou que levem à distinção de paradigmas deve começar pela localização do grupo ou grupo de responsáveis".¹³

A identificação desta comunidade é viabilizada pelo trabalho que ela vai desenvolver, após a formação do paradigma, quando tenta resolver os problemas relevantes indicados por ele. Essa identificação é possível, fisicamente, no sentido de se apontar os tipos de equipamentos, a construção, a produção desses instrumentos que permitem resolver o quebra-cabeças indicado pelo paradigma.

As considerações que KUHN apresenta não ressaltam os critérios de produção do conhecimento na história. Ele está mais preocupado em ressaltar o paradigma na perspectiva da formação e estruturação da comunidade científica. O paradigma: "É aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma".¹⁴

Considera que os membros dessa comunidade, composta de praticantes de uma especialidade científica, estão, em sua grande maioria, submetidos à educação e iniciação profissional similar, absorvendo a mesma literatura e examinando questões que se assemelham.

Detalhando cada vez mais sua concepção, o autor constrói uma "matriz disciplinar" que lhe permite demonstrar os componentes básicos do paradigma. Considera "disciplinar" porque se refere a uma posse comum entre os praticantes de uma disciplina particular e "matriz" porque é constituída de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada.¹⁵ A matriz disciplinar elaborada por KUHN constitui-se de elementos, como as generalizações simbólicas,

que funcionam como leis e como definições de alguns dos símbolos que eles empregam; de *modelos e princípios*, que são variáveis de acordo com a intensidade de compromisso do grupo; de *valores*, que propiciam o sentimento aos membros da comunidade de pertencerem a uma comunidade global; de *soluções de problemas*, que os pesquisadores encontrarão na sua trajetória profissional.

3.1 - ESCOLA PARQUE: paradigma da matriz social

A Escola Parque projetada no "*Plano de Edificações Escolares*" para o Estado da Bahia é o paradigma escolar da matriz social urbano-industrial, configurada num contexto de redemocratização e reconstrução da sociedade brasileira.

A política pública de educação para o Estado da Bahia, expressa ao nível do plano educacional do governo, aponta para uma concepção de escola primária pública, gratuita, para o "*homem comum*".

O caráter de expansão das unidades escolares evidencia uma concepção de educação, de sociedade e de escola prevalescente num determinado contexto histórico, marcado por uma conjuntura de transformação econômico-social e política. O modelo agro-exportador não mais comporta um projeto educacional que não esteja vinculado às transformações econômicas e sociais por que passa uma sociedade que se urbaniza e industrializa.

Assim, o plano de construções escolares traduz proposta arquitetônica¹⁶ e pedagógica, formulada desde a "*escola mínima*", de um teto só, até o "*grupo escolar completo*", constituído de quatorze salas, atendendo desde os povoados mais simples do interior até os núcleos altamente urbanizados.

Esta proposta configura um paradigma desde que associa a tipologia de escola ao desenvolvimento urbano e industrial e se apoia numa teoria educacional — o escolanovismo — cujos pilares são democracia, ciência e trabalho. Mais importante, esta proposta se materializa em ações concretas de governo e na atividade do gestor da política pública, Anísio Teixeira.

Se o "*paradigma*" é sempre um modelo para uma comunidade, nem sempre o "*modelo*" configura um paradigma. Nesse caso particular o modelo

escolar — a Escola Parque —, é um paradigma escolar.

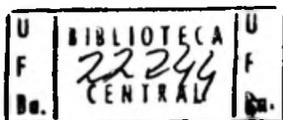
As unidades escolares previstas no plano educacional sugerem respostas aos problemas colocados pela matriz social urbano-industrial, oferecendo possibilidades de acompanhar o processo de desenvolvimento dessa matriz pela expansão e generalização do padrão escolar que incorporam: *"No interior, temos, primeiro, o prédio para a população rural dispersa, em regiões em que não há sequer casa para a residência do professor. Está-se a construir, nessas extensas zonas a chamada "escola rural", com uma classe, um recreio coberto e a residência da professora. Esta escola está sendo construída à razão de 60.000,00 cruzeiros por unidade, com recursos do governo federal. A Secretaria atacou a construção de setecentas e cinquenta, das quais já se acham prontas duzentas e cinquenta, outras duzentas e cinquenta em adiantada construção e as últimas duzentas e cinquenta em início de construção"*.¹⁷

As escolas acompanham assim, os níveis de urbanização e desenvolvimento social apresentado pela sociedade circundante. Se o prédio da "escola mínima" corresponde a um simples teto, esta mesma escola poderá ter até quatorze salas, dependendo dos níveis de desenvolvimento apresentado pelas comunidades.

O plano explicita, com maiores detalhes, o que acabamos de considerar: *"O prédio da escola mínima corresponde ao simples teto para a escola. Pretende-se construir um para cada uma das três mil localidades que possui o Estado. Essa mesma escola mínima pode estender-se a duas, três, seis, doze e quatorze salas, conforme a população e os recursos da comunidade"*.¹⁸

Portanto: um projeto educacional concebido para acompanhar o modelo de desenvolvimento urbano-industrial em processo, em que as unidades escolares poderão expandir-se e generalizar-se a depender do grau de urbanização e desenvolvimento sócio-econômico, atingido pela sociedade.

A estruturação das unidades escolares em etapas diferenciadas — dos modelos nucleares aos modelos completos, da escola mínima aos grupos escolares — constituem o embrião da escola-parque a ser desdobrado, ampliado. As "escolas nucleares" da zona rural são embriões de "grupos completos" possíveis e incorporam princípios educativos básicos das escolas parque.



A descrição detalhada dessas unidades escolares ilustra com maior riqueza, os enunciados que postulamos até então: "Para os núcleos urbanos que vão desde os 400 habitantes até os 10.000 habitantes, fizemos projetar um prédio de construção extensível, iniciando-se pela "escola mínima" e chegando até o "grupo escolar completo".¹⁹

A escola mínima pode transformar-se num grupo escolar completo, "conforme a população e os recursos da comunidade", como já assinalamos, o que equivale dizer, acompanhando o processo de urbanização e desenvolvimento social.

A "escola nuclear" é composta de três salas para os três primeiros graus de ensino, diretoria, biblioteca, residência de zelador e área coberta de recreio. O "grupo escolar médio" constitui-se de salas de aula, de administração, biblioteca, disposições para clubes escolares, auditorium, salas especiais de desenho, artes industriais e ciências. O "grupo escolar completo" é formado por quatorze salas de aula para o primário e jardim de infância e ginásio. Além disso dependências para cantina, teatro e centro de informações para adultos.

Então, de uma escola de uma única sala do grupo escolar de quatorze salas, há uma proposta educacional que se desdobra, se amplia, através dos equipamentos a serem construídos.

A solução encontrada para o problema de escolarização da Bahia pela comunidade de educadores apresenta uma proposta de expansão das unidades escolares em dois níveis, o urbano e o rural. Desde a "escola rural" — com uma classe, um recreio coberto e a residência da professora — até o "grupo escolar completo", está presente a relação entre o desenvolvimento econômico e urbano e a concepção pedagógica.

Da zona rural aos núcleos urbanos na capital, as unidades escolares incorporam uma concepção de educação primária, pública, gratuita, para formar o "homem comum", imbuídas dos princípios educativos escolanovistas. As prescrições educacionais para estas escolas derivam dos princípios da teoria educacional partilhada pela comunidade de educadores escolanovistas. Das "escolas mínimas" de um teto só que sedimenta a campanha escolar para o Estado, às escolas-parque da capital, são dadas possibilidades para generalização do padrão escolar que representa o devir da escola primária.

A solução do "quebra-cabeça" — a reconstrução do sistema escolar —, toma uma configuração específica na capital, e as dificuldades para sua implantação são assinaladas pela comunidade de pesquisadores: "Ao depararmos com a cidade já construída, sem áreas previstas para as construções escolares necessárias e, como no interior, com todo um sistema escolar por edificar. Além disto, o sistema de "turnos" (no mesmo prédio, funcionam duas escolas, uma pela manhã e outra à tarde) havia criado uma escola de tempo parcial, com um período demasiado reduzido para se fazer a educação elementar da criança".²⁰

A solução encontrada foi a escola de tempo integral, para atender 4.000 alunos, conforme descrição detalhada em parte anterior desta dissertação. O centro educacional para atender a esse contingente de alunos deveria distribuir-se por várias áreas da cidade, constituindo um conjunto de sete e oito centros de educação. Vejamos a sua concepção inicial: "A falta de áreas suficientemente amplas para grupos escolares completos e o hábito do professor só trabalhar um turno, isto é, quatro horas, levou-nos a imaginar um sistema especial de escolas, em que localizássemos as funções de ensino propriamente dito em um prédio e em outro ou grupo de outros as de educação física, artística, social e pré-vocacional. Nasceu daí o prédio escolar que designamos de escola classe, com posto tão somente de salas de aulas e dependências para o professor e o prédio escolar, que designamos de "escola parque", compreendendo salas de música, dança, teatro, clubes (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação pré-vocacional), ginásio de educação física e mais dormitórios, biblioteca, restaurante e serviços gerais".²¹

A descrição deste centro educacional já foi mencionada em parte anterior desta dissertação, aqui nos interessa, chamar atenção para o caráter de paradigma que ele representou para a escola primária naquela conjuntura.

Para uma ilustração gráfica dos enunciados propostos, incluímos os anexos extraídos do "Plano de Edificações Escolares". (Anexo 4)

3.2 - ESCOLA PARQUE: paradigma da práxis pedagógica

A Escola Parque concretiza a teoria educacional fundamentada nos princípios da democracia, ciência e trabalho. Ela é, portanto, a ma

terialização da práxis pedagógica. Representa o paradigma escolar construído por uma comunidade de educadores sintonizados com a política de governo dominante, numa sociedade em processo de desenvolvimento, num modelo de sociedade urbano-industrial.

As raízes dessa práxis estão apoiadas nos princípios do liberalismo burguês, de inspiração norte-americana, pela via deweyneana, portanto, pela vertente do liberalismo conservador pragmático.²²

Não é nosso propósito; nesta dissertação, demarcar os princípios que orientam esta práxis, já que muitos autores o fizeram, caracterizando-a como relativista, pluralista, igualitarista, até mesmo progressista, entre outras variedades de qualificativos muito mais expressivos dos limites de classe desses analistas, do que mesmo expressão da totalidade das relações sociais.

Mais que isso, interessa-nos, demonstrar que esta escola apoia-se numa teoria educacional, cujos pilares expresos nas categorias — democracia, ciência e trabalho — alicerçam e substanciam o projeto educativo materializado e concretizado na Escola Parque da Bahia.

O padrão da escola primária que ela configura, gestado pela comunidade de educadores liberais, em suas diferentes vertentes, fundamenta um modelo político-social econômico de sociedade, cujo projeto é desenvolvido para uma sociedade democrática, de espírito científico, e para o cidadão "*comum*".

Quanto à práxis, estamos utilizando-a no sentido que lhe atribui Marx, ou seja, ela diz respeito à atividade, à ação. Atividade ou ação criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria e transforma o seu mundo humano e histórico e a si mesmo. Atividade humana que torna o homem um ser específico em relação a outros seres.²³

É nesse sentido, que também a emprega, KOSIK: 1969²⁴ no seu ensaio *Dialética do Concreto*, quando analisa a "*Práxis*" e a totalidade, mostrando que a práxis é o grande conceito da moderna filosofia materialista. O conceito, porém, passa por diferentes transformações e mutações no tempo, tomando diversos sentidos. Encontra-se empregado desde a mitologia grega aos sistemas filosóficos mais elaborados.

A trajetória filosófica da sua utilização tem um marco a parar

tir de Platão, embora em Aristóteles seu emprego seja mais preciso.

Aristóteles usa o conceito de práxis, referindo-se também a atividade humana, porém o emprega para designar apenas uma das atividades humanas. Para ele, há três tipos básicos de conhecimento, o teórico, "práxis" o prático e o "poiesis" (o "produtivo") que se distinguem pelo seu objetivo. O objetivo do conhecimento teórico é a verdade do conhecimento, práxis objetiva a produção e o prático, a própria ação. O próprio filósofo, entretanto, utiliza-o de diversas maneiras, identificando práxis com boa ação em oposição a dyspráxis (má ação). A questão do teórico e do prático é passível de controvérsias. O dicionário do pensamento marxista, registra: *"Na escola do próprio Aristóteles, a questão de dividir toda a atividade humana em dois ou três campos foi decidida em favor da divisão entre o teórico e o prático, distancia essa também aceita pela filosofia escolástica medieval".*²⁵

Esta distinção se impõe historicamente, encontrando-se inúmeros trabalhos filosóficos que assinalam a dicotomia, ora privilegiando um pólo da atividade ora outro.

Em Hegel, o teórico e prático aparecem também separados, o último prevalecendo sobre o primeiro, sendo que a unidade deveria ser buscada num terceiro momento. No sistema hegeliano: *"Tal como aplicadas ao homem, a teoria e a práxis são dois momentos do espírito finito, na medida em que este é um espírito subjetivo, o homem como indivíduo. A prática individual é superior à teoria, mas nenhuma das duas é "verdadeira". A verdade da teoria e da práxis é a liberdade, que não pode ser realizada no plano individual, mas somente ao nível da vida social e das instituições sociais, na esfera do espírito objetivo".*²⁶

É, entretanto, em Marx que o conceito adquire um novo significado, ele o emprega para designar a atividade humana criadora, que representa um filosofia de mundo, como a denomina Antonio Gramsci. Marx desenvolve esse conceito nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* e em *Teses sobre Feurbach*, principalmente. No texto *"Crítica da Filosofia do Direito de Hegel"* ele considera a práxis como a meta da filosofia verdadeira, aquela que transcende à filosofia especulativa e transforma o mundo. É nos *Manuscritos...* porém, que ele desenvolve a concepção do homem como um ser da práxis, criativo e livre: *"A atividade consciente, livre, é o*

caráter da espécie do ser humano". [...] "a construção prática de um mundo objetivo, o trabalho, que se exerce sobre a natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um ser de espécie consciente".²⁷

Não há em Marx uma separação entre a teoria e a prática, tal como o fizeram outros filósofos; nele o homem é o ser da práxis, que cria e transforma o mundo.

As interpretações e alterações que o conceito vem sofrendo ao longo do tempo através das diferentes leituras de Marx, tal como aparece em Plekhanov, Lênin, Stálin, Mao-Tse-Tung emprestam nuances específicas ao conceito. Assim, em Mao-Tse-Tung há uma referência a "*unidade do saber e do fazer*" e da práxis como critério de verdade.

Mais contemporaneamente, alguns estudiosos do marxismo desenvolveram trabalhos se detendo no exame da filosofia da práxis, entre eles o de KOSIK, já mencionado, MARCUSE, LEFEBVRE, LUCKÁS, HABERMAS, entre outros.

As controversias frequentes sobre o sentido de práxis devem-se ao fato de se tentar caracterizá-la apenas como uma atividade humana, reservada aos seres humanos, ou de considerá-la apenas extensiva a outras atividades fora desta natureza. Outra discordância seria a prevalência de uma ou outra das esferas dessa atividade.

Ao tomarmos o conceito marxista de práxis, entendendo-o para a práxis pedagógica, estamos encarando este conceito como uma atividade humana transformadora e criativa do mundo.

É neste sentido que a Escola Parque representa um paradigma da práxis pedagógica. Práxis materializada na atividade do educador Anísio Teixeira que, ao se expressar, enfrenta as contradições e antagonismos da sociedade na qual está imerso.

A práxis é um componente do paradigma, porque se apóia numa teoria educacional cujos pilares estão expressos no discurso do seu criador.

As múltiplas determinações que ocorrem nas relações entre matriz social e a práxis pedagógica conformam um paradigma histórico, determinado. Os limites deste paradigma, serão considerados a seguir.

3.3 - OS LIMITES DO PARADIGMA

O paradigma escolar representado pela Escola Parque apoia-se nos princípios fundamentais do liberalismo burguês, na vertente pragmatista, expressando uma teoria educacional aliecerçada nas categorias — democracia, ciência e trabalho.

A práxis pedagógica refletida no discurso de Anísio Teixeira afirma a defesa do princípio democrático como valor universal, fortalecido pela convicção da democracia como forma de vida e pela crença de que os homens são inteligentes e iguais, portanto, capazes de participarem e contribuir em no projeto social.

Acredita Anísio Teixeira que democracia é educação, e que educação é o instrumento básico para o alcance de um regime de inteligência, liberdade e de igualdade para todos. Defende porisso a escola pública, gratuita, para formar o "*homem comum*", escola para servir ao sistema social dominante, em bases democráticas.

Essa defesa, ao nosso ver, não está atrelada a uma crítica mais aguda aos mecanismos estruturais prevalescentes na sociedade capitalista, mecanismos estes que a configuram como uma sociedade de classe, de exploração.

O postulado de que a educação é o instrumento vital para a construção democrática, é consequência da crença de que vivíamos numa sociedade a ser aperfeiçoada, e a conquistar o seu regime de participação, igualdade, liberdade, enfim, numa sociedade liberal, progressiva, democrática. A crença na razão humana, no desenvolvimento das potencialidades, na reconstrução da sociedade brasileira pela democracia, no espírito científico e na formação da cidadania, está presente.

O que está ausente é a crítica à sociedade capitalista, de exploração e antagonismos de classes, de dependência e desigualdade. No entanto, a educação, esta sim, é desigual, de classe, diferenciada, seletiva. Diria que, o discurso desloca-se, colocando-se acima das classes, centra na educação as possibilidades de transformação e mudança da sociedade.

A defesa da sociedade liberal burguesa tem em John Dewey, filósofo norte-americano, uma fonte marcante de inspiração. Ao regressar

de Teachers College, em New York, onde foi aluno de Dewey, entre outros pragmatistas, Anísio Teixeira traz as influências desta passagem.

Analisando, numa perspectiva histórica o ensino superior no Brasil e mais especificamente o pensamento educacional liberal, Luis Antonio Cunha considera Anísio Teixeira representante, no Brasil, do pensamento liberal igualitarista, pela via deweyniana. Sobre Dewey ele diz que: *"Continuando a versão igualitarista do pensamento liberal, Dewey reconheceu a tendência 'espontânea' da sociedade capitalista que perpetuou as iniquidades, os privilégios, as injustiças, utilizando a educação escolar justamente para reforçar o status quo. Para combatê-lo propôs uma nova pedagogia, a pedagogia da escola nova, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação, subordinação; para a cooperação, em vez de competição; para a igualdade e não para a desigualdade. Essa é a estratégia da construção social pela escola".²⁸*

O liberalismo teve no Brasil os arranjos ideológicos os mais diferenciados. Os estudiosos apontam distinções entre o liberalismo elitista de Fernando de Azevedo e o liberalismo igualitarista de Anísio Teixeira. Não é do escopo, desta dissertação desenvolver esta linha de investigação, o que nos interessa é chamar a atenção para o fato de que o postulado da democracia, um dos pilares básicos da práxis pedagógica, encontra na sociedade brasileira, capitalista, dependente, de classes, limites muito claros para a sua concretização.

A ciência, para Anísio Teixeira é um método racional onde se utiliza a lógica da razão para tentar solucionar os problemas e buscar a verdade. A sociedade liberal, progressiva, deve desenvolver o espírito científico pelo cultivo da ciência experimental, na qual o método prático baseado na observação, controle e experimentação tem um papel fundamental.

Ganha ênfase no discurso de Anísio Teixeira, a defesa do método experimental, a utilização de procedimentos práticos, vivos, que leve em conta a experiência. O ensino pela palavra e exposição deveria ser transposto para o ensino pelo trabalho e pela ação, onde a prática, o fazer, as atividades para a vida, ultrapassariam a escola tradicional pelo método — ativo, prático, experimental —, exercitando e desenvolvendo o espírito científico. Presentes, portanto, os pilares do discurso que sus

tentam o projeto pedagógico da escola nova: uma escola democrática, científica, para o trabalho.

A cientifização da educação ganha na escola nova um destaque especial, pela utilização do método científico experimental em busca da verdade.

A concepção de ciência de Anísio Teixeira, na linha pragmática de Dewey, de natureza racionalista, tem uma dimensão do positivismo de Augusto Comte, quando não considera que o conceito de experiência contém uma dimensão teórica; ou seja, a experiência, como proposta por Galileu, é a submissão do empírico à razão e não o inverso. Além disso, a ênfase no método experimental, historicamente ligado à física, sugere uma certa "fiscalização" das ciências, em geral, e das ciências da educação em particular.

Por outro lado, a aproximação de Anísio Teixeira do funcionalismo pela vertente durkheimiana, aparece pela compreensão do método científico ligado a objetividade do conhecimento, como se os fatos sociais fossem coisas exteriores ao homem.²⁹

A compreensão da ciência como critério de verdade universal contrapõe-se aos questionamentos epistemológicos de filósofos da ciência.³⁰ Esses estudiosos da produção do conhecimento científico, vem demonstrando que as demarcações entre ciência e não ciência, saber e não saber, verdade e não verdade, são delimitações que precisam ser analisadas numa perspectiva histórica. A verdade científica num determinado momento histórico, poderá ser refutada, abandonada, acrescida em outro tempo histórico.

Assim é que FEYERABEND propõe uma ação contra-indutiva no processo de produção científica, adotando uma metodologia pluralista, que atenda ao princípio de que *"tudo vale"* nesta construção. Contrapondo-se ao racionalismo científico, ele diz: *"Existindo a ciência, a razão não pode reinar universalmente, nem a sem razão pode ver-se excluída. Esse traço da ciência pede uma epistemologia anárquica. A compreensão de que a ciência não é sacrossanta e de que o debate entre ciência e mito se encerrou sem vitória para qualquer dos lados empresta maior força ao anarquismo"*.³¹

A ciência e o mito, nesta perspectiva, se aproximam: *"Muito*

*mais do que uma filosofia científica se inclinaria a admitir, a ciência é uma das formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor".*³²

Esta afirmação de FEYERABEND, nos aponta para a diversidade e pluralidade das formas de se conhecer.

Se em Anísio Teixeira, o conhecimento capaz de viabilizar o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial, liberal, progressista, democrática é o conhecimento a partir da experiência prática, da ação, princípio que substancia a proposta da escola nova, prática e experimental, este é um postulado unidirecional, uniforme, exclusivo. Esta compreensão da ciência experimental como patamar básico para o desenvolvimento social, não dá conta das multiplicidades de conhecimento, da pluralidade de verdades, da totalidade. Tomando a ciência como método seguro de conhecimento, esta posição não reflete a atividade humana em constante devir, mutável, histórica, em constante transformação.

Por outro lado, Anísio Teixeira considera o trabalho, como atividade de formação do homem comum. Está presente, no seu discurso, o trabalho na sociedade capitalista como fonte de afirmação do homem na sociedade e não como fator de alienação e exploração do homem. Aceita a divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual e manual e não aponta as possibilidades de superação dessa polarização.

Portanto, a escola primária — o paradigma da práxis pedagógica — apresenta-se como uma réplica da sociedade, uma mini-comunidade que traz embutida a concepção de trabalho dividido: escolas classes para a instrução (o intelecto) e escolas parques para a educação (o trabalho). A escola do fazer, das atividades socializantes e do trabalho estão no projeto arquitetônico e pedagógico, em separado. As práticas educativas prevalentes são as que atendem a um desenvolvimento incipiente de industrialização, práticas artesanais que tomam as matérias primas primárias e primeiras como fonte de produção: o barro, a madeira, o couro, etc. . Estas práticas apontam para a possibilidade do "*homem comum*": artesão, carpinteiro, sapateiro, padeiro, trabalhadores em lugares ocupacionais estratificados e hierarquizados, com espaços definidos na sociedade de classe.

É também um trabalho diferenciado por sexo. As mulheres aprendem os ofícios de tecelagem, costura, bordados, rendas, prendas do

mésticas que as fazem "*mulheres comuns*" ocupando posições diferenciadas e subordinadas no mercado de trabalho.

Assim, a Escola Parque — paradigma da matriz social e da prática pedagógica — reproduz o trabalho dividido socialmente, por ocupações e por sexo.

Se os limites do paradigma ficam demonstrados no exame dos pilares que os sustentam, do ponto de vista político, a estimativa de custo para o Plano de Construções Escolares evidencia que a generalização deste padrão escolar, também encerra limites.

Apresentamos, no anexo 5, a estimativa de custo para um Plano de Construção Escolares, tomando como referência o ano de 1988.

Esta estimativa demonstra que somente para as construções escolares teríamos que dispendir, em 1988, aproximadamente, o dobro do orçamento do Estado para a função Educação, incluindo os repasses federais das quotas estadual e federal do salário-educação, bem como os convênios com o MEC.

Sabendo-se que as construções escolares ocupam, aproximadamente, 20% do orçamento do Estado na função Educação, podemos concluir que a implantação do Plano levaria dez anos para se concretizar.

Este é um limite do paradigma de natureza concreta. Na verdade, a existência de poucos estudos sobre os custos de educação traduz a falta de preocupação dos educadores com o financiamento da educação.

1. Para o conceito de paradigma, consultamos: KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1987, 2.^a ed.; _____. "A função do dogma na investigação científica". IN: DEUS, Jorge Dias de. *A crítica da ciência*. Sociologia e Ideologia da Ciência. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
2. A monografia "*Fundamentos filosóficos de mecânica newtoniana*", elaborada por Olival Freire Junior foi apresentada na disciplina *Educação e Ciência*, ministrada pelo professor Luiz Felipe Serpa, 2.^o semestre de 1977, no Mestrado de Educação da Universidade Federal da Bahia.
3. "A função do dogma na investigação". p. 65.
4. COMTE, Augusto. *Cours de Philosophie Positive*, Paris, 1893.
5. FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1985, 2.^a ed.
6. Id., *ibid.*, p. 14.
7. SERPA, Luiz Felipe Perret. "A crise do conhecimento científico". 1987, (mimeo).
8. SERPA, *ibid.*, p. 4
9. Id. *ibid.*, p. 5.
10. "A função do dogma na investigação científica". p. 65.
11. "*A estrutura das revoluções científicas*".
12. Id., *ibid.*, p. 218
13. Id., *ibid.*, p. 224
14. Id., *ibid.*, p. 219
15. Id., *ibid.*, p. 224.
16. Consultar Anexo 4.
17. "*Plano de Edificações Escolares da Bahia*". IN: REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro Séculos de História da Bahia*. p. 125.
18. Id., *ibid.*, p. 125.
19. Id., *ibid.*, p. 125

20. Id., *ibid.*, p. 126.
21. Id., *ibid.*, p. 126.
22. Ver as dissertações de: Raquel Gandini e Mirene Mota Teixeira.
23. Para a discussão sobre o conceito de *práxis*, consultamos o *Dicionário do pensamento marxista*. Editado por Tom Bottomore, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1988.
24. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Petrópolis, Ed. Paz e Terra, 1969.
25. "*Dicionário do pensamento marxista*". p. 292.
26. Id., *ibid.*, p. 293.
27. Id., *ibid.*, p. 294.
28. CUNHA, Luis Antonio. *A Universidade Temporã*. O ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, p. 229-30.
29. Sobre a discussão dos princípios escolanovistas fundamentados na obra sociológica de Émile Durkheim, ver a dissertação de mestrado de Raquel Gandini, já mencionada.
30. Principalmente, o trabalho de FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1985, 2.^a ed. e os trabalhos de Thomas KUHN.
31. FEYERABEND, Paul. *id.*, *ibid.*, p. 268.
32. Id., *ibid.*, p. 448

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas abordagens históricas, empreendidas pelos mais variados estudiosos, tem demonstrado as dificuldades que encerra a tentativa de dar conta da totalidade do movimento, de capturar a multiplicidade de determinações que circunda os fenômenos.

Alguns deles restringem-se apenas às suas estruturas internas dedicando-se a fazer "*historia res gestae*", a narração objetiva do processo histórico, numa perspectiva positivista de ciência (CUNHA: 1984). Os procedimentos metodológicos que emergem dessa maneira de conceber a história, conduzem seus proponentes à coleta generalizada de documentos, os mais variados, que não respondem pela gênese e transformação do fenômeno em seus nexos e relações com o contexto estudado. Partem da crença de que é necessário examinar os fatos objetivamente, guiados pelo pressuposto do modelo positivista do conhecimento científico, dedicando-se, preferencialmente, à narração dos fatos acontecidos.

Noutra perspectiva, encontram-se os estudos provenientes de um modelo idealista do conhecimento. Nestes, a história é compreendida como produto da atividade do sujeito que conhece, que intervem sobre a realidade cognoscitiva e a cria.

Ambos constituem-se modelos de conhecimento passíveis de crítica. Se de um lado, o primeiro a privilegiar o conhecimento objetivo cria a questão da seleção dos fatos, o segundo coloca questões a serem resolvidas no tempo histórico sobre as análises do passado, presente e futuro.

Sobre essas últimas questões, Luiz Antônio Cunha diz, comentando CROCE: "*Assim concebida, não se poderia dizer que existe uma história, mas várias, tantas quantas forem os espíritos que as criam. Não só cada época teria sua própria visão da história — sua própria historia — como cada nação, cada classe social, cada historiador, enfim. Se são assim variadas as histórias, como avaliá-las? Como distinguir o falso do verdadeiro? A atividade filosófica pode ajudar nessa tarefa... Além disso,*

só resta a possibilidade de julgar verdadeira uma história quando ela corresponde aos interesses de cada época, cada nação, cada classe social, cada historiador, o que equivale a retirar da história o estatuto de ciência negado, aliás, explicitamente por CROCE. Sendo verdadeiras histórias diferentes e mesmo contraditórias, perde-se a objetividade do conhecimento, assim como a própria concepção de verdade objetiva". (CUNHA: 1984:13).

A concepção de verdade objetiva e de objetividade do conhecimento nessa formulação não leva em conta o movimento da história. Consideramos importante entender a verdade e o conhecimento no movimento da história, e ao percebê-los por esta perspectiva, compreender que são mutáveis. O movimento das relações sob estudo está imerso na totalidade das relações definidoras do tempo histórico. Assim, a verdade considerada num tempo histórico, por estar em constante movimento, tenderá a não ser a mesma verdade noutra momento histórico. E mesmo no interior de cada momento histórico, a depender do grupo de relações selecionadas pelos sujeitos a verdade será mutável. — tal como na "correnteza do rio"¹ — os sujeitos perceberão o movimento a partir do lugar que ocupam no seu curso, no seu caminho. No movimento do rio, devido às correntezas, os sujeitos estão imersos na totalidade das relações que ocorrem e que são mutáveis.

Nesta dissertação, investigamos a Escola Parque, buscando captar a totalidade na parte. Ao nos colocarmos nesta posição epistemológica, enfrentamos as limitações históricas que o empreendimento impõe, conforme assinalamos na introdução deste trabalho.

Contamos com as contribuições dos que atentos aos riscos da apreensão complexa dessa totalidade, indicam que: "não basta conhecer fatos isolados", é necessário "buscar conhecer os processos históricos na sua totalidade" e "estes só podem ser conhecidos pela mediação de suas partes — fatos históricos — os quais só ganham inteligibilidade quando postos em relação ao todo" (CUNHA: 1984) no "mar da história". (SERPA: 1988).

Neste sentido, tomamos o contexto no qual emergem as

¹ Metáfora utilizada pelo Prof. Luiz Felipe P. Serpa em aulas de Análise Histórica da Educação.

ações, a práxis, as atividades fundamentadas numa teoria educacional que sustenta o projeto da educação escolar.

Seguramente este percurso esteve, tal como a história em movimento antes assinalada, e de que nos fala também CARR, nas análises de CUNHA, serpenteando como a procissão, pelos ângulos e posições em que se encontra seu elaborador, provocando assim "*novas perspectivas, novos ângulos de visão... à medida que a procissão — e o historiador com ela — se desloca*". (CUNHA: 1984).

O historiador é parte da história — diz ele — e o ponto da procissão em que ele se encontra determina seu ângulo de visão sobre o passado (CARR: 1976:34).

Este olho no passado nos fez enxergar as transformações sociais por que passou uma formação social concreta, movida pelo modo de produção capitalista, determinada pela passagem de um modelo agro-exportador para uma sociedade urbana-industrial, onde emerge novos segmentos sociais numa conjuntura historicamente de maior participação político-social. Nesse quadro, o componente educacional da matriz social evidencia um cenário com atores sociais, que embora pertencentes a segmentos da classe dominante — alguns educadores liberais, entre eles Anísio Teixeira — defendem bandeiras de lutas democráticas para a educação: escola pública, gratuita, para todos. Gestor da política pública de educação na Bahia, de 1947 a 1951 — Anísio Teixeira traduz o jogo dos movimentos sociais em conflito — "*pregoeiro da democracia*" para determinados segmentos, "*educador brilhante e singular*" para outros, repudiado e admirado, refletindo o embate da luta social e política, o jogo de interesses e posições de classe dos atores que participam do cenário social e político prevalescente.

A práxis pedagógica do educador sustenta-se em pilares subsumidos neste contexto. Defende e materializa o educador, um projeto de escola primária — designado pelo governador de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e pela tradição popular de Escola Parque da Bahia. Escola que incorpora os princípios escolanovistas de educação: uma escola para uma sociedade em mudança, fundamentada nos princípios da democracia, da ciência e do trabalho. A Escola Parque, síntese da totalidade, representa um paradigma escolar para a educação no Estado da Bahia.

Os limites desse paradigma se encontram nos próprios pilares

que o sustentam. As bases da sociedade capitalista, de classe, exploração e dependência não são postas em questão, no entanto se preconiza uma educação liberal, progressiva, para o mudança. Em síntese, o paradigma escolar propõe uma escola primária, pública, gratuita, para todos, para uma sociedade dividida, desigual e de exploração, reproduzindo-a.

Se este paradigma escolar viabiliza-se numa conjuntura, marcada por processos de transformações sociais, políticas e econômicas — tais como o surgimento do operariado, um incipiente processo de industrialização, uma intensa urbanização e a participação crescente das massas populares, entre outros traços assinalados — o momento histórico contemporâneo aponta novas alterações neste cenário.

Projetar este paradigma numa perspectiva de contemporaneidade, requer percebê-lo dentro dos limites que ele comporta, significa compreendê-lo historicamente.

Neste sentido, mais que soluções e sugestões propostas de resolução de "quebra-cabeças", tarefa esta adstrita a comunidade de educadores comprometidos com a crise da educação em sua totalidade, cabe assinalar algumas questões — menos para concluir, do que para abrir perspectivas de novos itinerários.

Assim, consideramos que:

- . do ponto de vista de uma economia, hoje internacionalizada, voltada para uma produção industrial cada vez mais automatizada, as práticas educativas orientadas para o trabalho artesanal e corporativista tais como se apresentam no paradigma escolar em análise, perdem o significado e exigem profundas transformações que levem em conta estes novos processos;
- . do ponto de vista da atual formação social capitalista, as novas formas de exploração da força de trabalho do homem e os novos processos de produção do conhecimento apresentam uma estrutura social com uma dinâmica distinta da anterior. O novo momento histórico requer uma práxis pedagógica que aponte os antagonismos e contradições destas novas relações e busque caminhos de superação e transformação. Manter o paradigma escolar analisado, inviabiliza as possi

bilidades de superação da práxis social.

- do ponto de vista político, a proposta de fazer educação através das "*mini comunidades*" democráticas esgota-se no confronto com a realidade concreta da sociedade hoje. A historicidade do modelo político brasileiro aponta a ausência da construção de uma democracia participativa, exigindo da sociedade civil outro modelo político distinto da democracia representativa e formal que prevalece. Neste sentido, outro paradigma escolar que aponte para as possibilidades de construção de uma pedagogia da práxis é um devir.

Identificar a práxis pedagógica inserida na totalidade histórica em movimento, neste momento histórico presente, é um caminho a ser investigado. Qual seria o novo paradigma escolar que responderia a esta sociedade?

ANEXOS

SELEÇÃO DOS TEXTOS ESCOLHIDOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO
OS ESCRITOS DA DÉCADA DE 50

- 1952 - Exposição da posse no INEP
- 1952 - A reconstrução educacional brasileira
- 1952 - Educação e unidade nacional
- 1952 - A Lei de Diretrizes e Bases
- 1953 - Educação não é privilégio
- 1953 - A crise educacional brasileira
- 1953 - A Universidade e a liberdade humana
- 1954 - Padrões brasileiros de educação e cultura
- 1954 - A escola secundária em transformação
- 1954 - Como financiar a educação brasileira
- 1954 - A educação que nos convém
- 1955 - Ciência e humanismo
- 1955 - Bases da teoria lógica de Dewey
- 1955 - O espírito científico e o mundo atual
- 1956 - A escola pública, universal e gratuita
- 1956 - Democracia e educação
- 1956 - A administração pública brasileira e a educação
- 1957 - Utopia e ideologia
- 1957 - Ciência e arte de educar
- 1957 - A escola brasileira e a estabilidade social
- 1958 - Educação e a formação nacional do povo brasileiro
- 1959 - Mudar características da cultura contemporânea

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO¹

| A N O S | D I R E T O R E S ² |
|-----------|--------------------------------|
| 1955/1973 | Carmem S. Teixeira |
| 1974/1979 | Jaci Correia |
| 1979/1982 | Hermano Gouveia |
| 1983/1986 | Raimilda Serra |
| 1987/1990 | Regina Robatto |

FONTE: Levantamento de Campo, 1988

¹ Considerou-se as direções do CECR, o Centro Educacional que inclui a Escola Parque.

² Tomou-se as principais direções da Escola Parque; não constam nesta tabela os diretores das escolas-classe, assim como os diretores em caráter transitório.

EXTRATOS BIOGRÁFICOS DE ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1970)

-
- 1900 - Nasce em Caetitê, pai proprietário de terra, oriundo da oligarquia rural, figura de prestígio e relevo na política local.
- 1900-1922 - Formação humanística clássica. Discípulo dos jesuítas (1911-23), estuda no Colégio Antonio Vieira. Projeto de ingressar na Companhia de Jesus, influência marcante do P.^e Luiz Gonzaga Cabral. Congregado mariano na Bahia e no Rio de Janeiro. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro.
- 1924-1929 - Inspetor Geral do Ensino e Diretor Geral de Instrução no Estado da Bahia no governo Gões Calmon. Participa da Reforma de Educação na Bahia (1925). Pede demissão em 29 quando não julgou encontrar cobertura suficiente ao seu "*Plano de reorganização progressiva do sistema educacional baiano*", sendo nomeado professor de Filosofia da Educação na Escola Normal de Salvador.
- 1929-1931 - Curso de especialização em Educação no Teacher's College de Columbia University, Nova York, recebendo o título de Master of Arts (curso de 10 meses). Cátedra de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador (1930-1941).
- 1932-1935 - Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro (out. 31/35). Secretário Geral de Educação e Cultura; Reitor da Universidade do Distrito Federal em caráter transitório; Ministrou Filosofia da Educação na Escola de professores do Instituto de Educação;

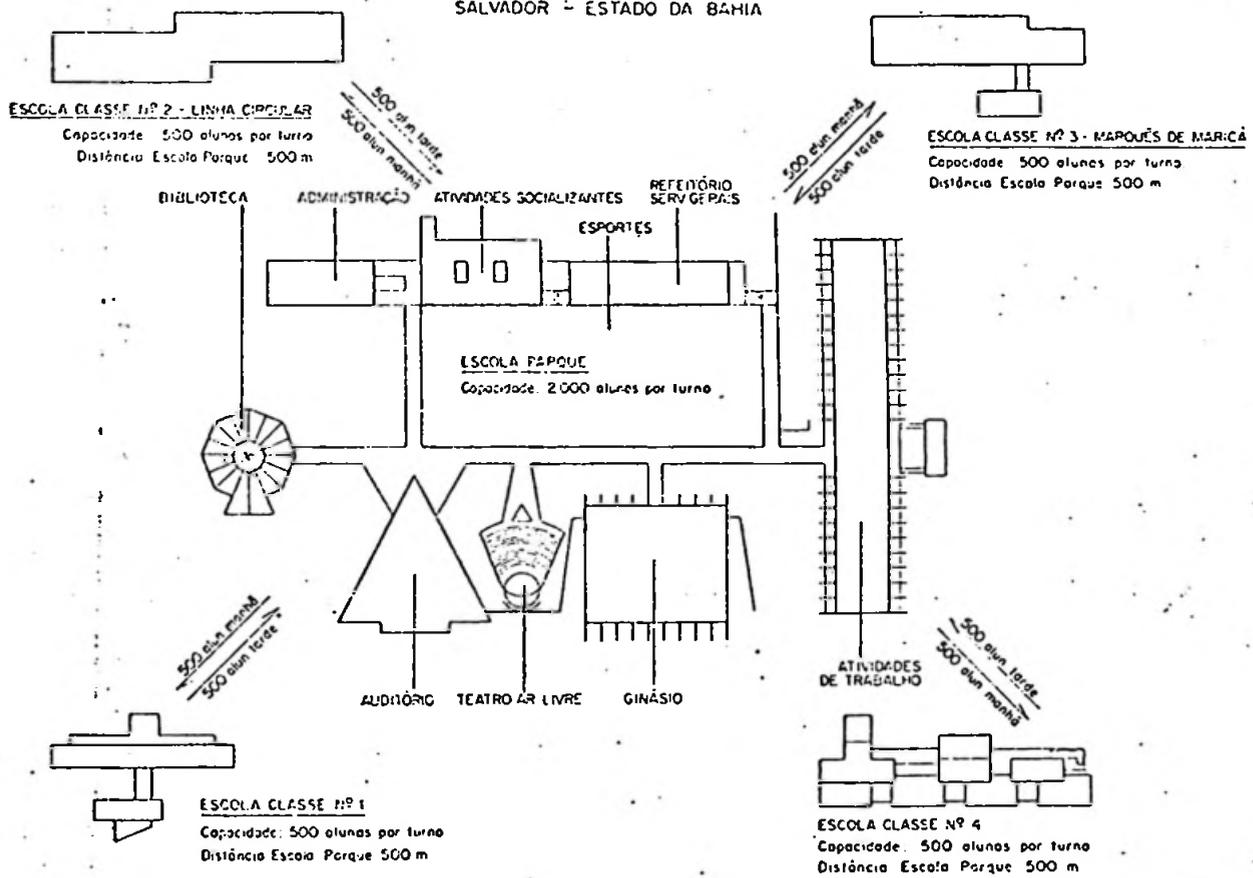
- Elaborou o modelo de instrução pública do Distrito Federal; Signatário do "*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*"; Afastado do cargo de Secretário Geral de Educação e Cultura no levante comunista (35); a Comissão de Representação ao Comunismo pede a sua prisão.
- 1936-1946 - Dedicar-se a atividades industriais, abandona a vida pública, volta-se para projetos industriais relativos ao exame das possibilidades do manganês nas fronteiras do Brasil. Conselheiro de educação na UNESCO "*Consellor of Higher Education*". (1946)
- 1947-1951 - Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Participa do debate do capítulo da educação para a Constituição de 1947 na Assembléia Legislativa do Estado da Bahia. Inaugura o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.
- 1952-1964 - Secretário Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1952. Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Vice-Reitor da Universidade de Brasília (1961); Cria os Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (CBPE), (1955). Polêmica criada pelas obras *Educação não é privilégio* e *Escola Pública, Universal e Gratuita*. Em 1964 afasta-se na qualidade de professor visitante da Universidade da Columbia e Califórnia.
- 1966-1969 - Presta depoimento à Câmara dos Deputados a respeito da estrutura do ensino superior. Realiza análises interpretativas sobre o ensino superior; Consultor da Fundação Getúlio Vargas; Trabalha na reedição dos seus livros.
- 1970 - Desaparece, no poço do elevador, de edifício da cidade do Rio de Janeiro.

FONTE: Levantamento realizado nos livros de LIMA, Hermes. *Estadista da Educação*, Ed. Civilização Brasileira e GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira. Análise e sistematização de sua obra*. Ed. Atlas, 1977.

ANEXO 4 — PLANTAS E MAQUETES DO PLANO DE EDIFICAÇÕES ESCOLARES

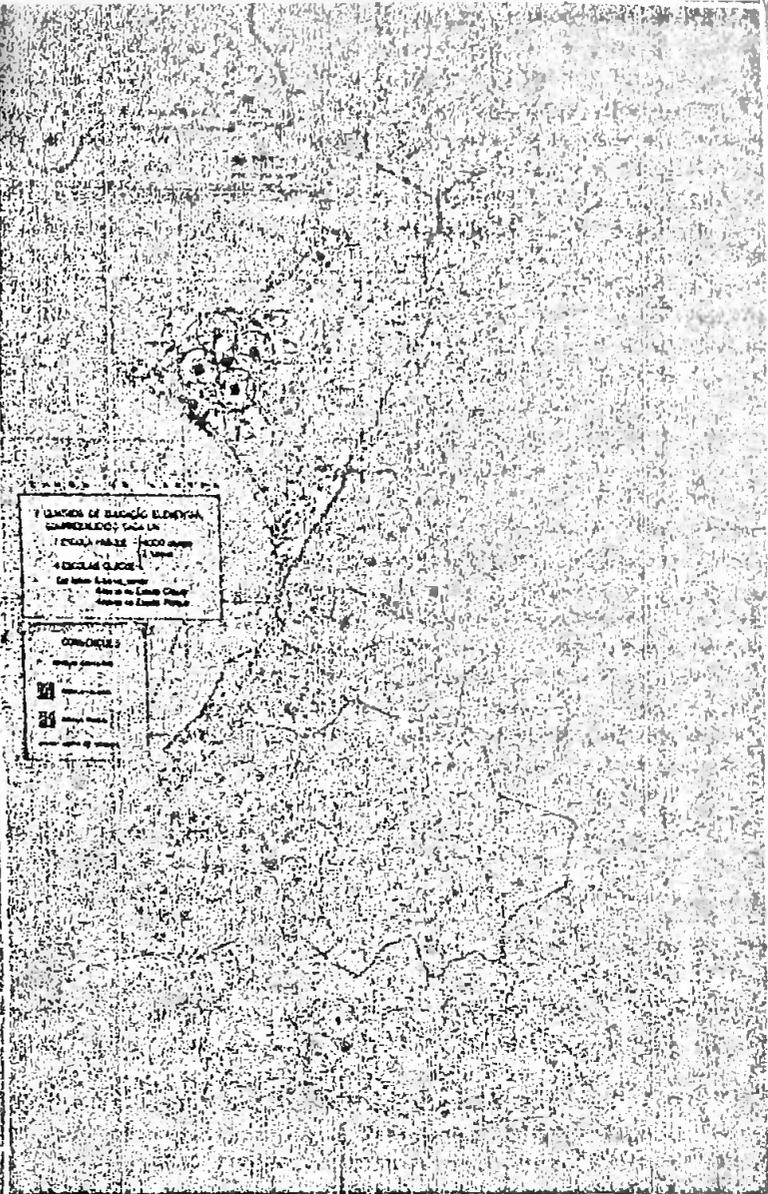
Nota: As plantas e maquetes foram extraídas do Plano de Edificação Escolares, IN: Revista Fiscal da Bahia, 1949. A primeira planta deste anexo, do livro de Terezinha Éboli: Uma experiência de educação integral. As fotos pertencem ao Arquivo da Escola Parque, tiradas em 1958 por fotógrafo não identificado.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO
SALVADOR - ESTADO DA BAHIA



plano de edificações escolares da capital

I — Localização teórica dos "centros de educação elementar", na cidade do Salvador.

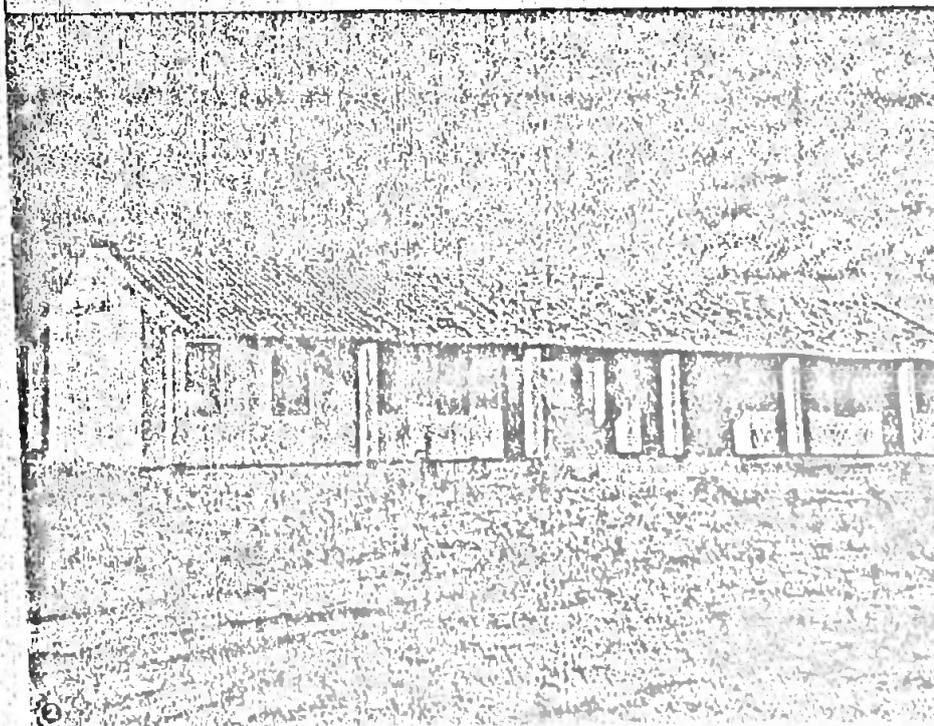
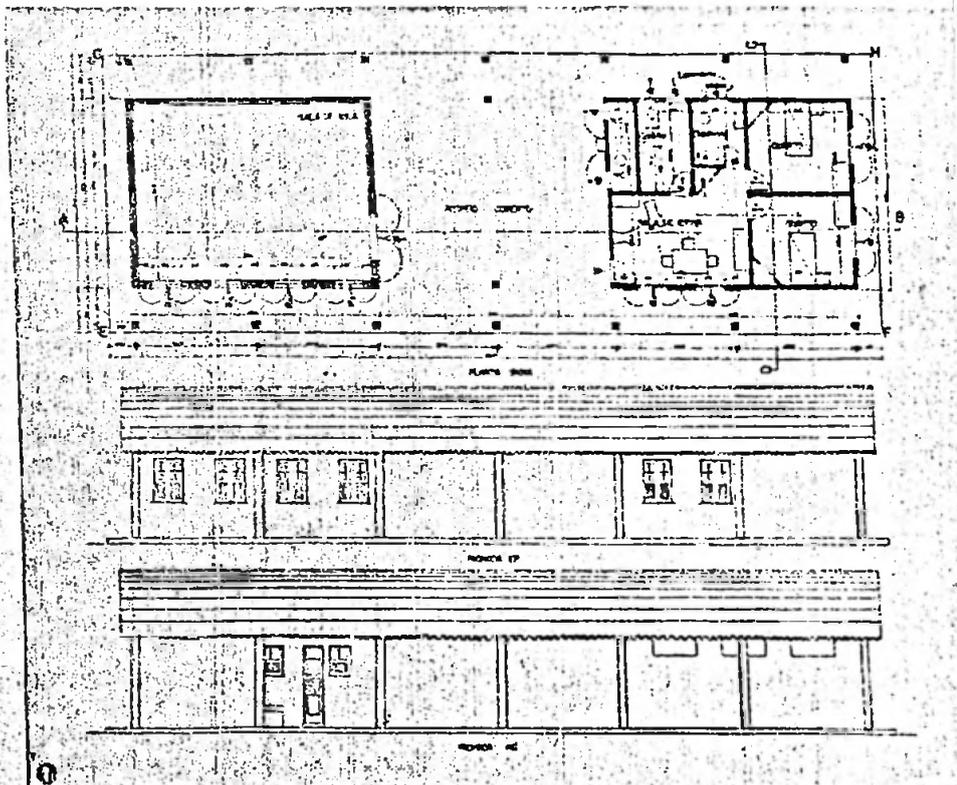


II — Primeiro centro educacional em construção — Centro Educacional Carneiro Ribeiro. — Fotografia da maquete de localização.



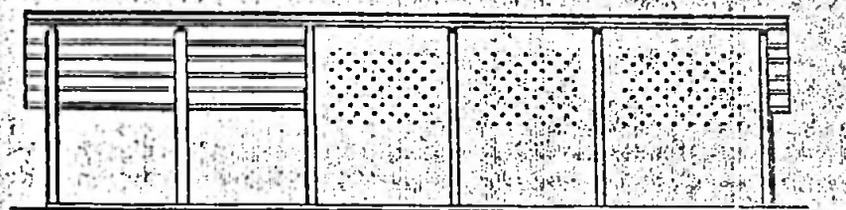
escolas para as zonas de população dispersa

A escola rural que se está construindo "em massa", graças aos planos do Ministério de Educação. Já foram construídas cerca de 250 e estão em construção outras 500.

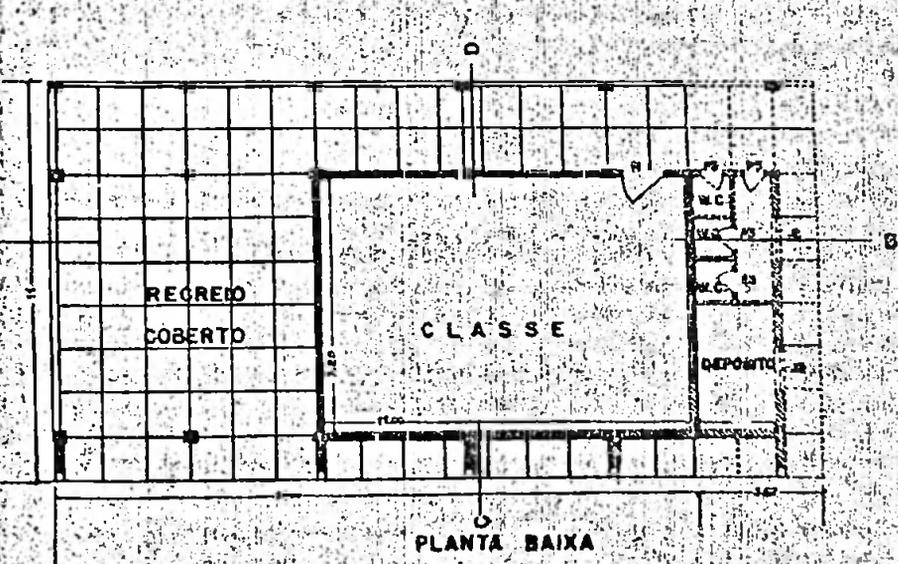




FACHADA POSTERIOR

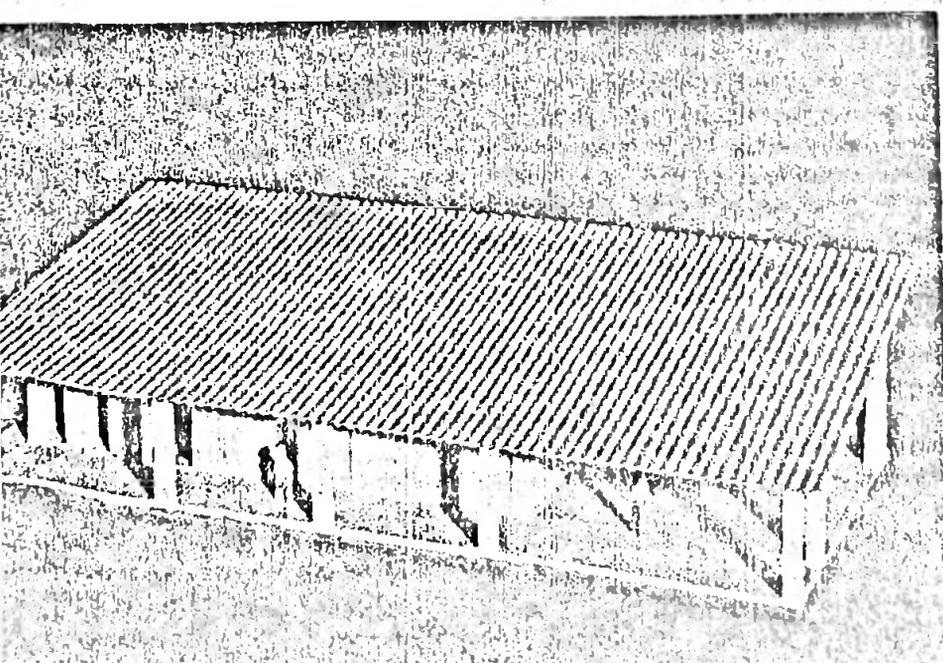


FACHADA PRINCIPAL

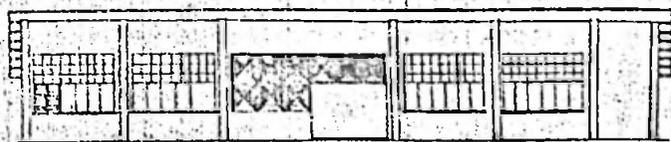
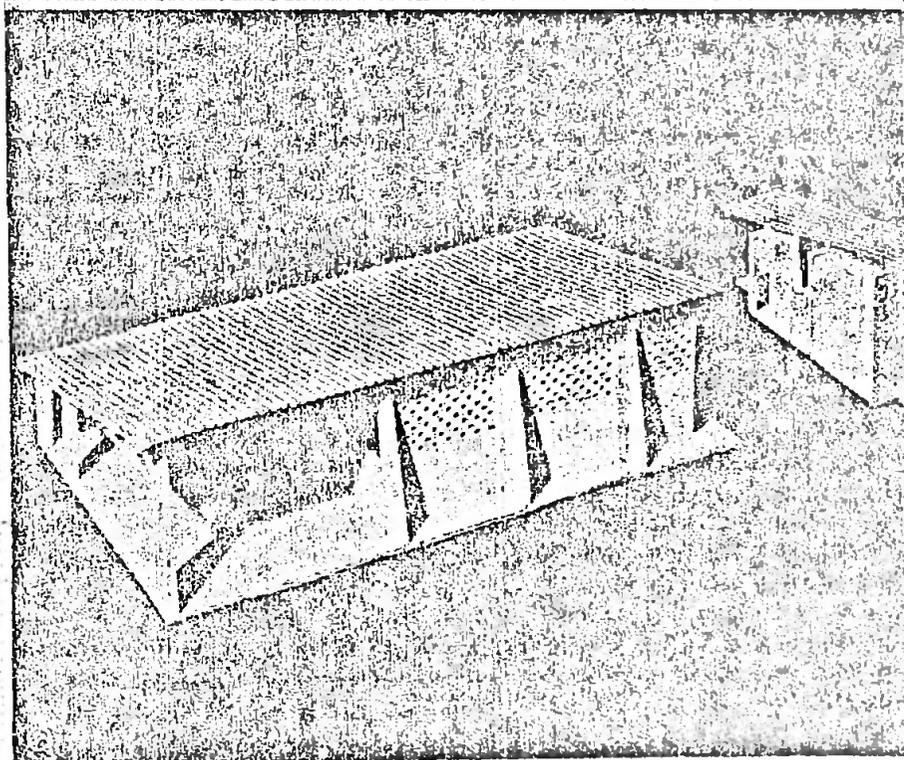
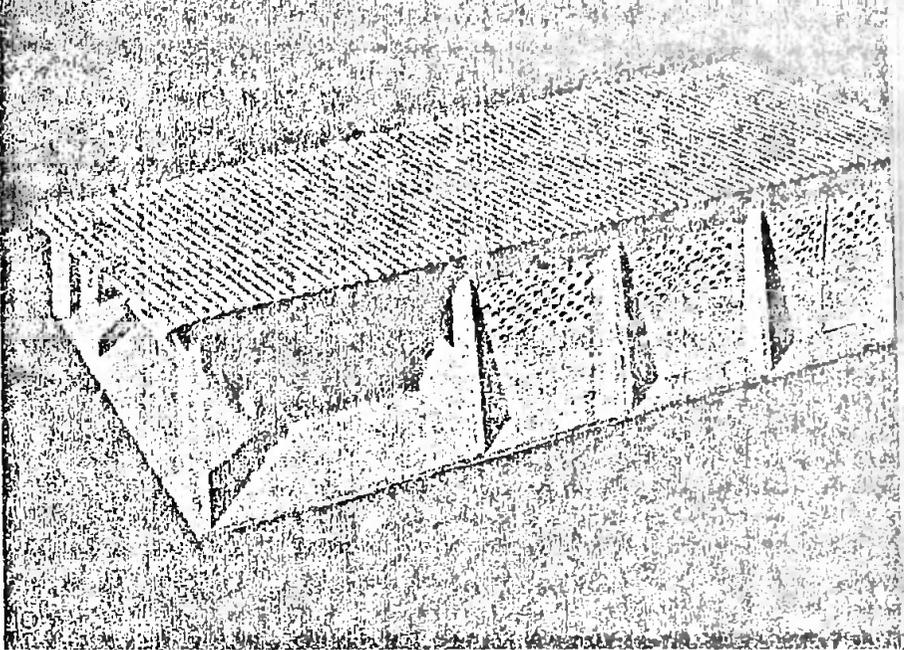


PLANTA BAIXA

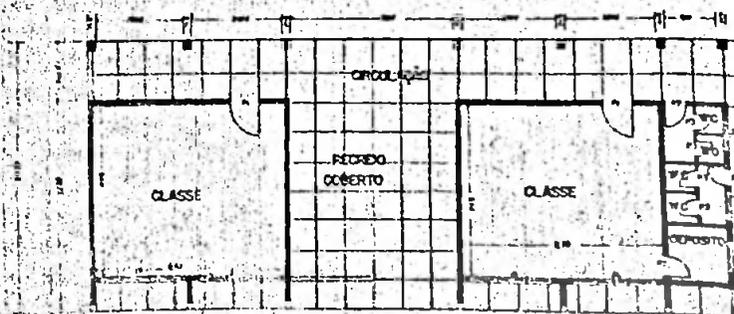
I— A “escola mínima”, destinada a constituir a célula inicial da escola primária, devendo ser construída em todos os povoados e arraiais do Estado. A sua construção obedece à campanha de “Um tecto para cada escola”, afim de extinguir, de vez, a idéia de que a escola seja uma instituição imaterial, baseada, exclusivamente, na nomeação do professor primário.



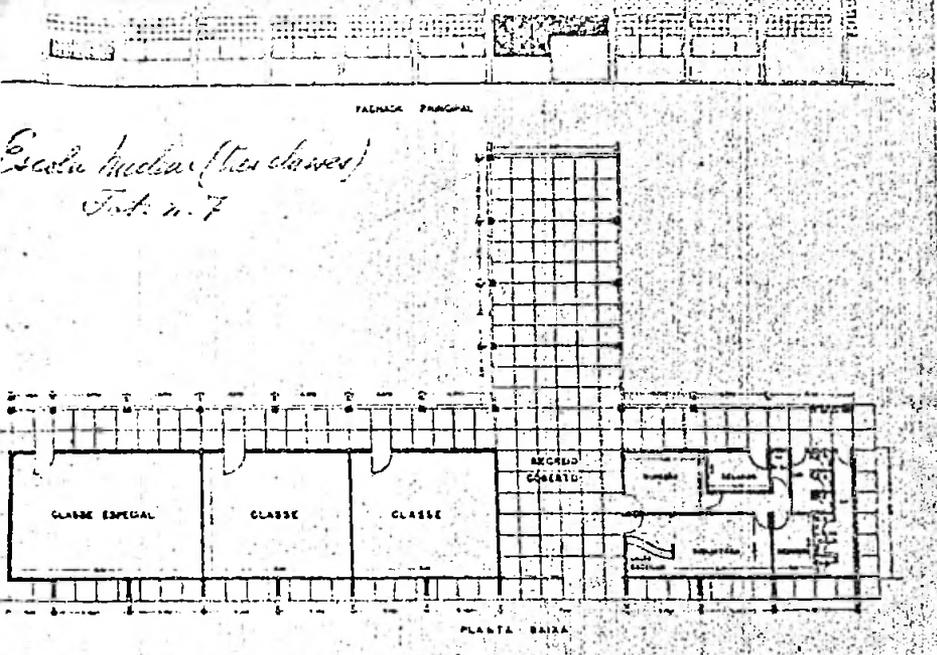
II — A escola mínima expande-se e aperfeiçoa-se na escola de duas classes, com o prédio já bem mais acabado.



FACHADA PRINCIPAL

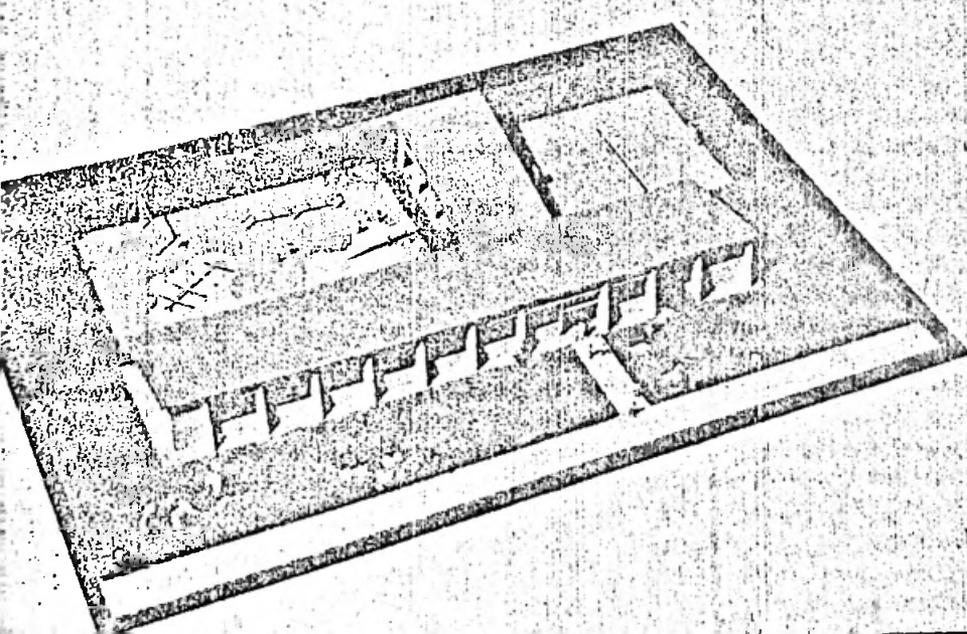
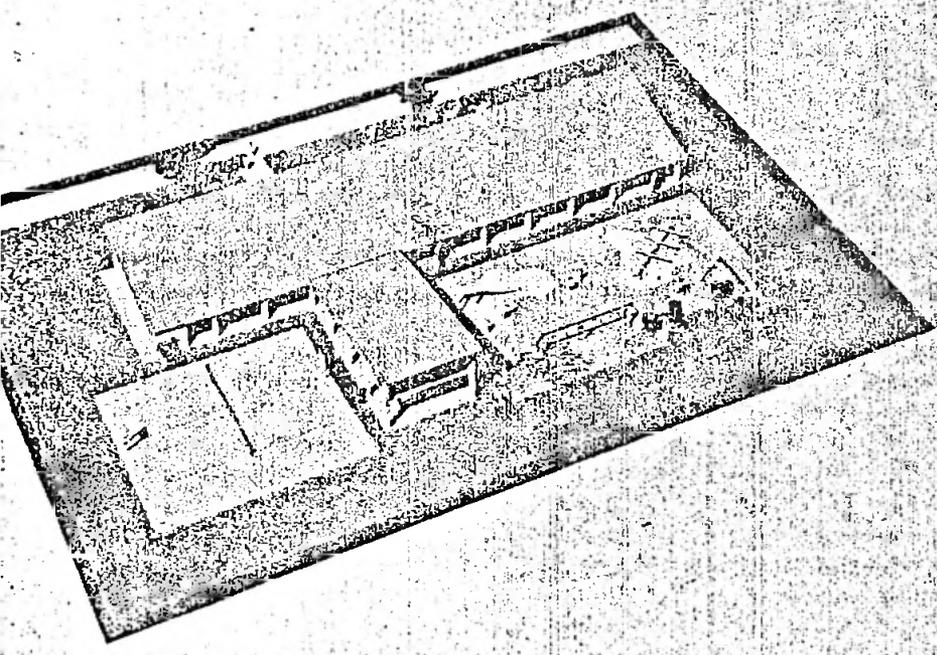


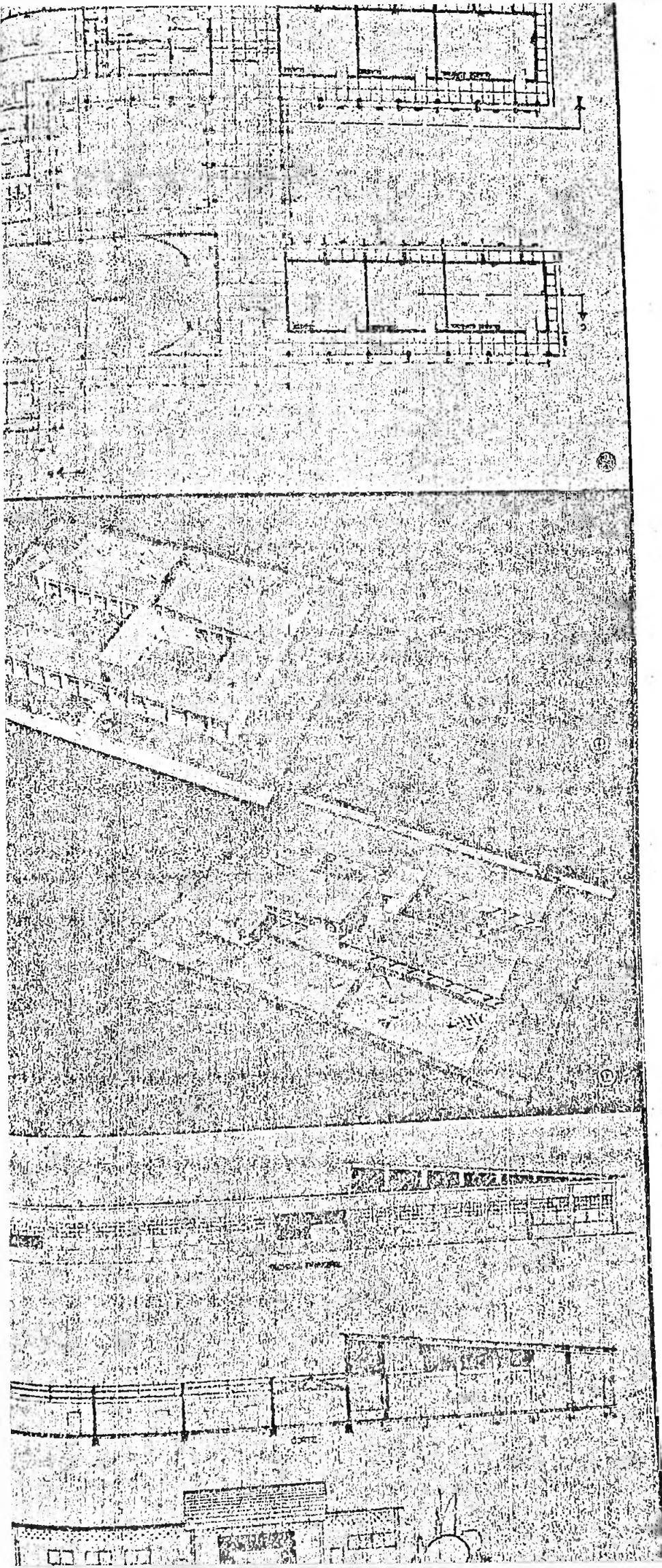
PLANTA BAIXA



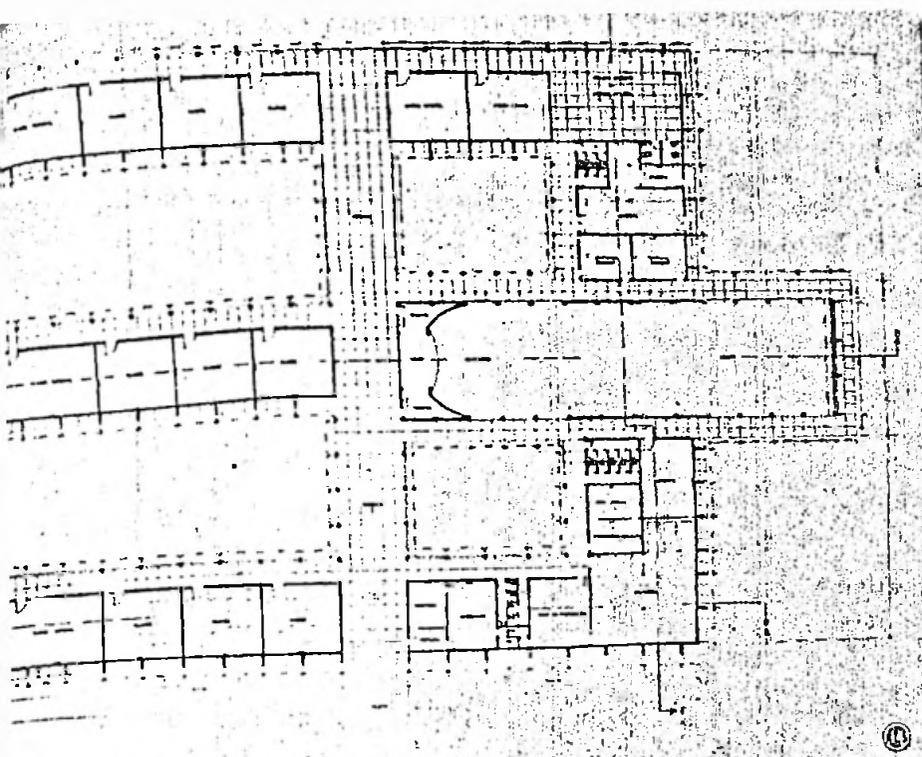
*Escola Nuclear (três classes)
Fot. n. 7*

III — A escola chamada "nuclear" é a segunda fase da expansão da escola mínima em algo que se pode considerar uma "escola primária". Tem três salas de classe, sala de biblioteca, salas de administração, área coberta de recreio, cantina e depósitos.

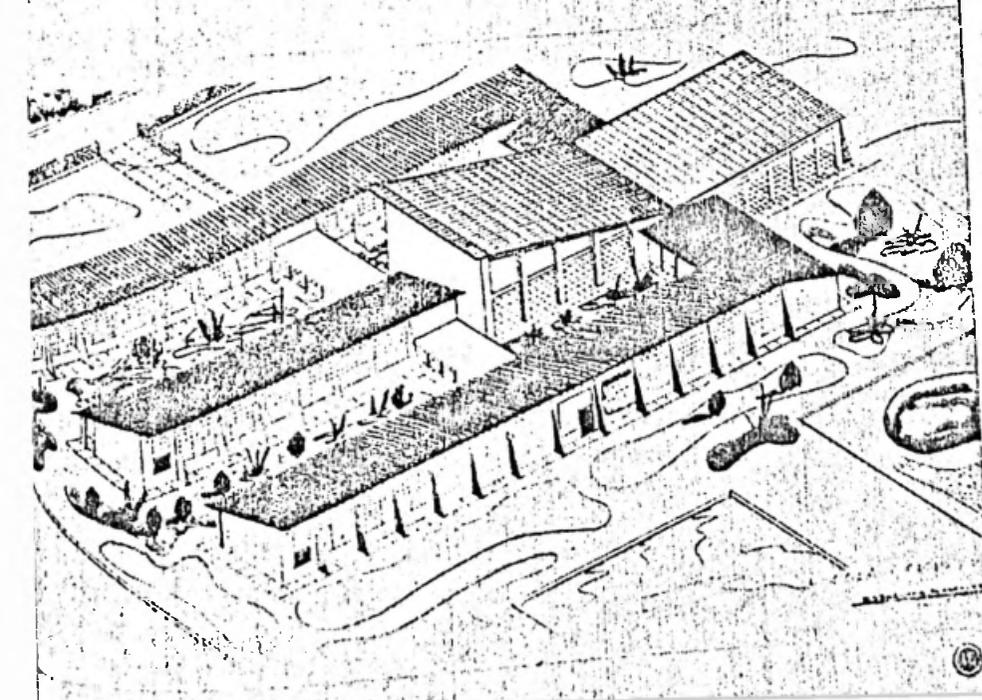
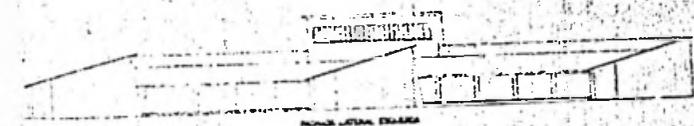
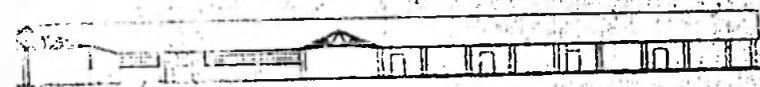


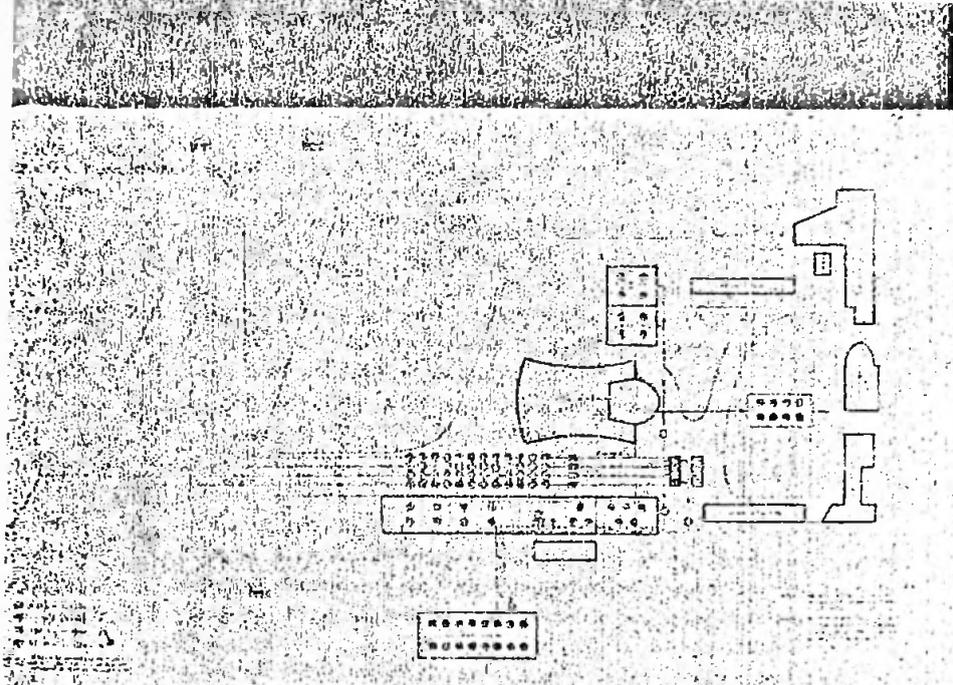


IV — O grupo escolar (médio) constitui o quarto estágio de construção da escola primária. É um modesto grupo escolar, com seis salas de aula, biblioteca, salas de professores e administração, auditório - ginásio, cantina, área coberta, etc.

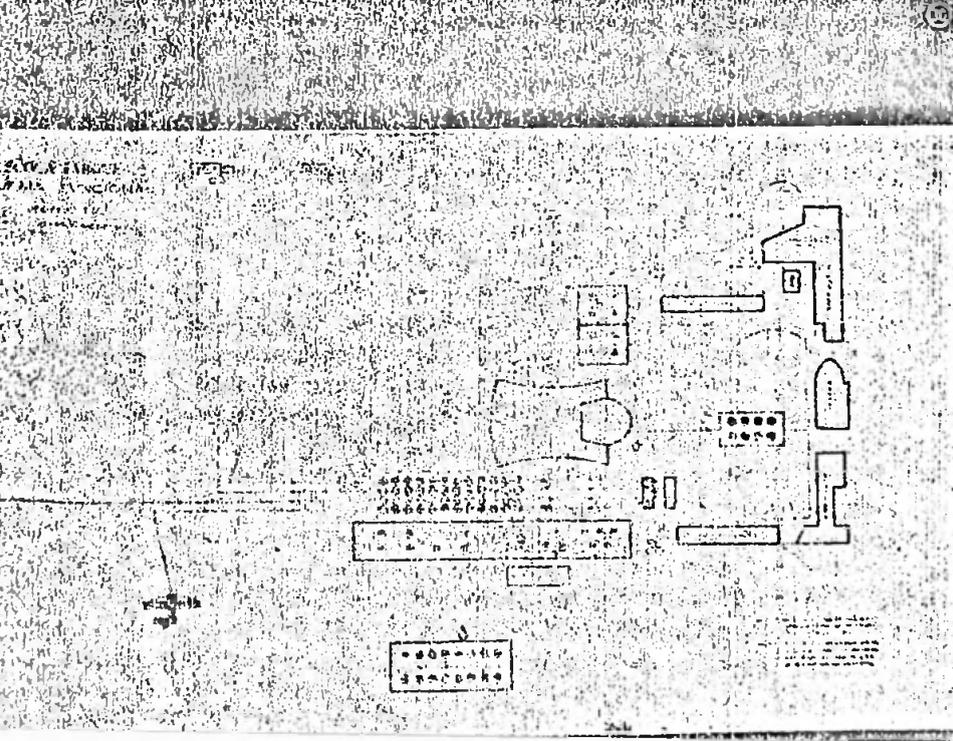
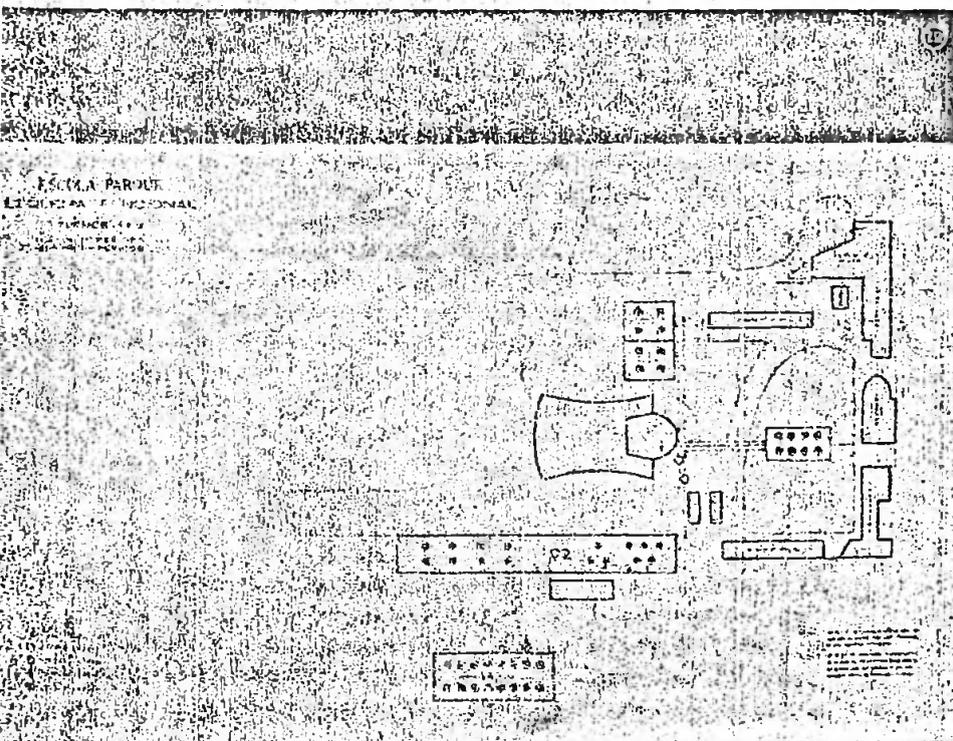


V—Grupo Escolar (completo) é a última fase da construção da escola primária. Conta doze salas de aulas, inclusive tres especiais, salas de professores e de administração, biblioteca, clubes escolares, jardim de infância, ginásio, auditório-teatro e áreas cobertas de recreio.



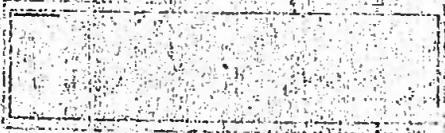


III — Gráficos do funcionamento dos centros de educação elementar, mostrando a articulação entre as "escolas-classe" e a "escola-parque" e a distribuição das atividades na escola parque.

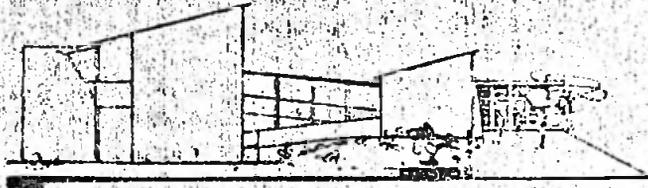




15



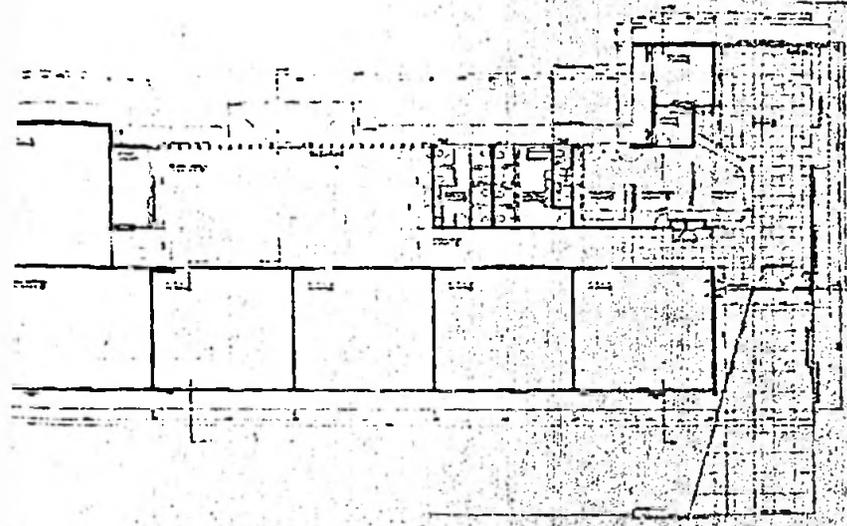
16



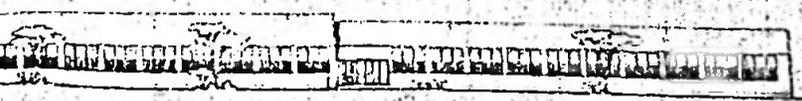
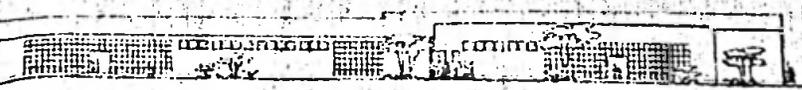
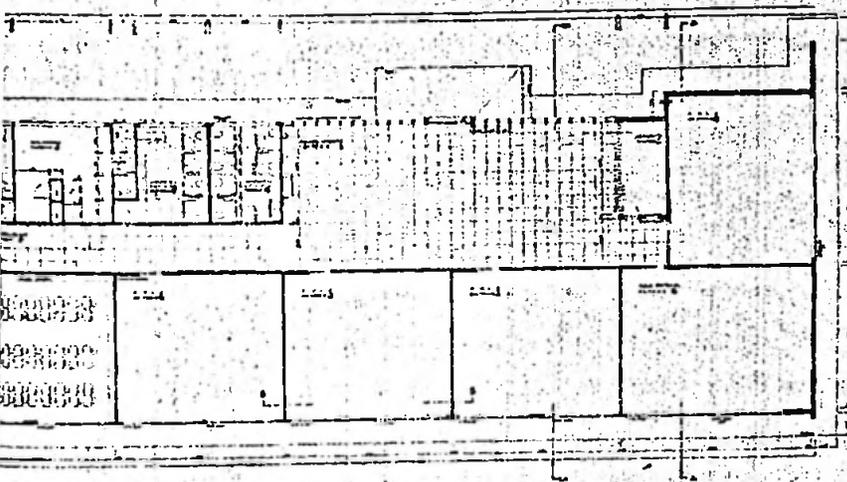
IV — Edifícios das "escolas-classe"

a) Escola-classe n.º 1

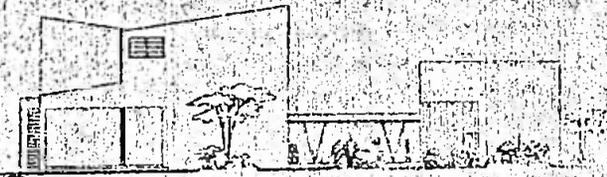
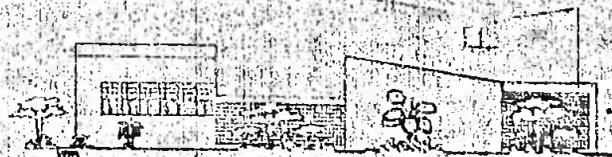
arq. Diogenes Rebouças



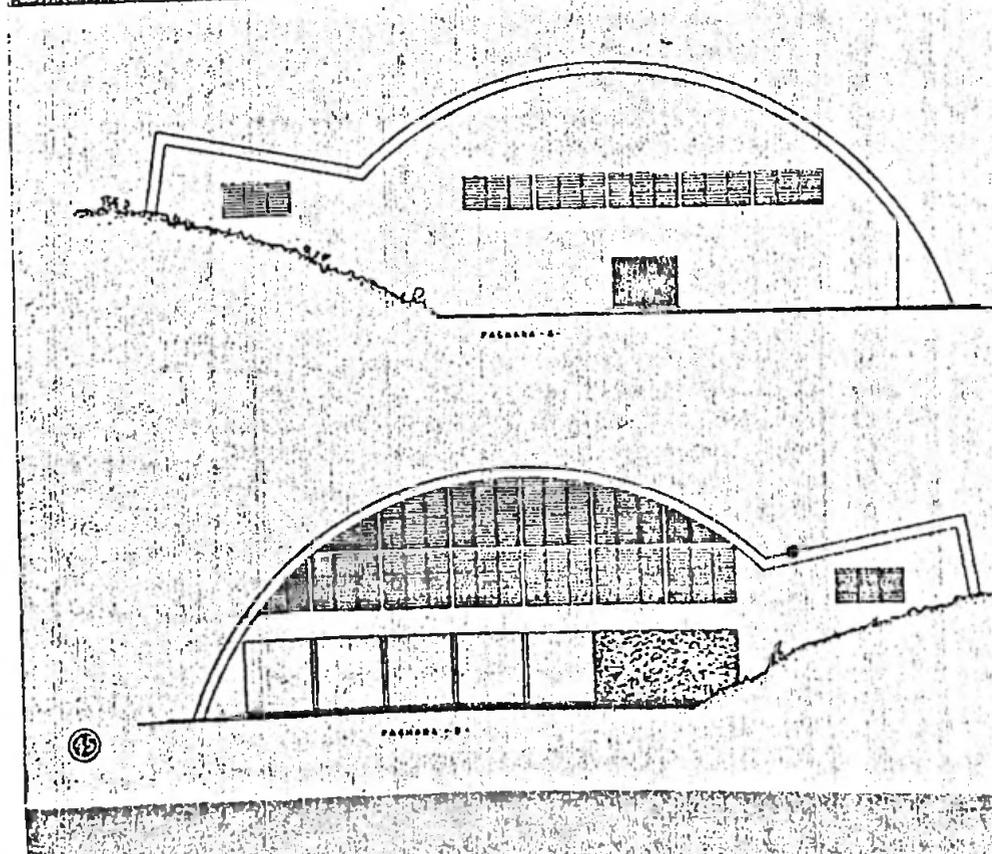
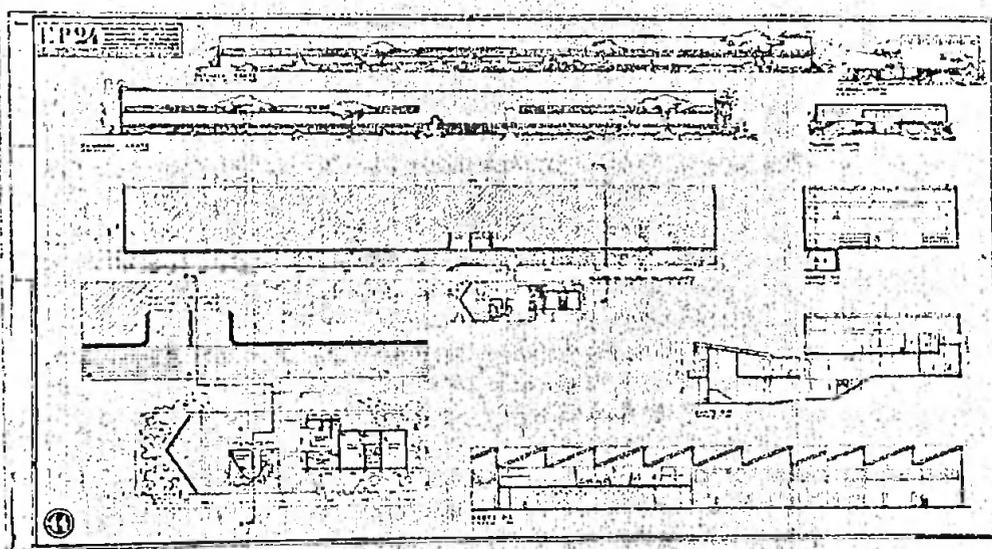
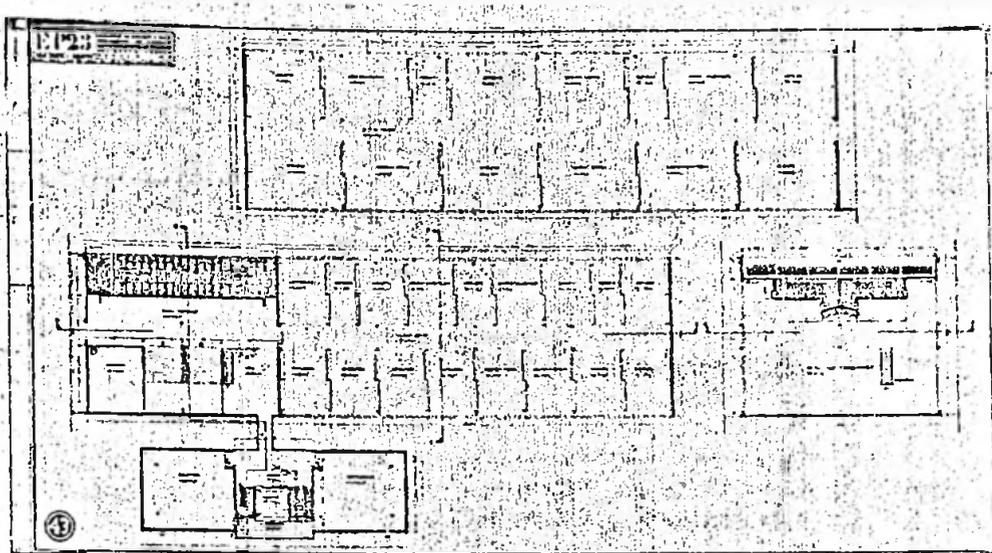
b) Escola-classe n.º 2
arq. Helio Duarte

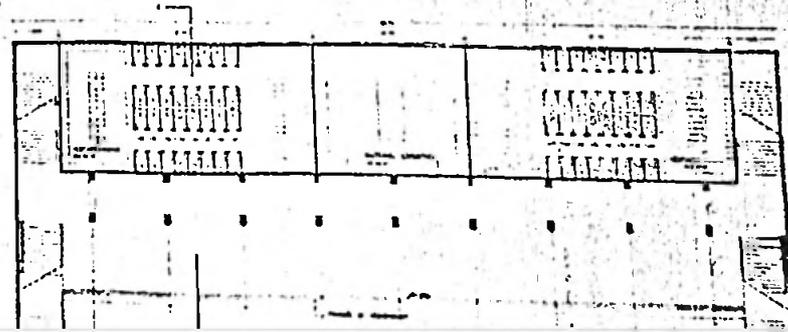
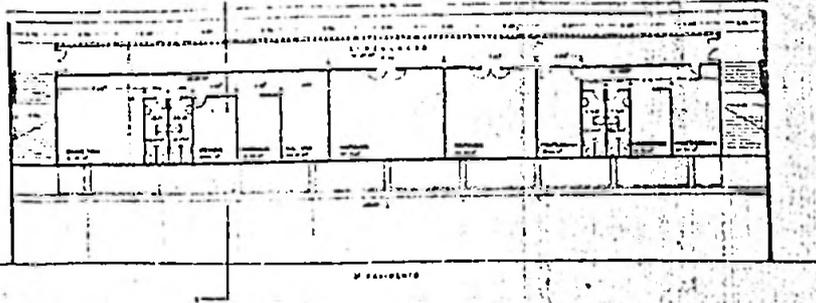
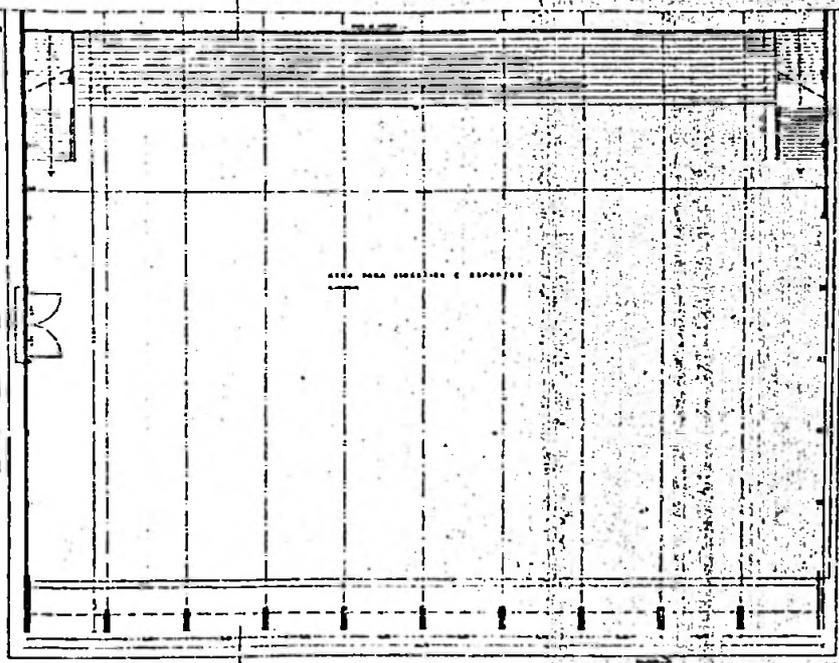
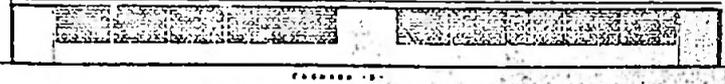
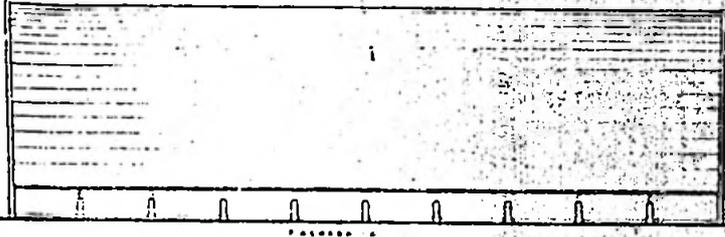
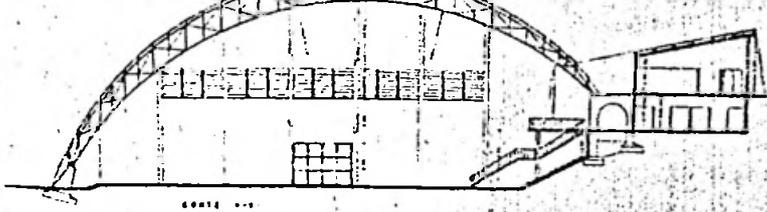


c) Escola-classe n.º 3 e 4
arquiteto Helio Duarte

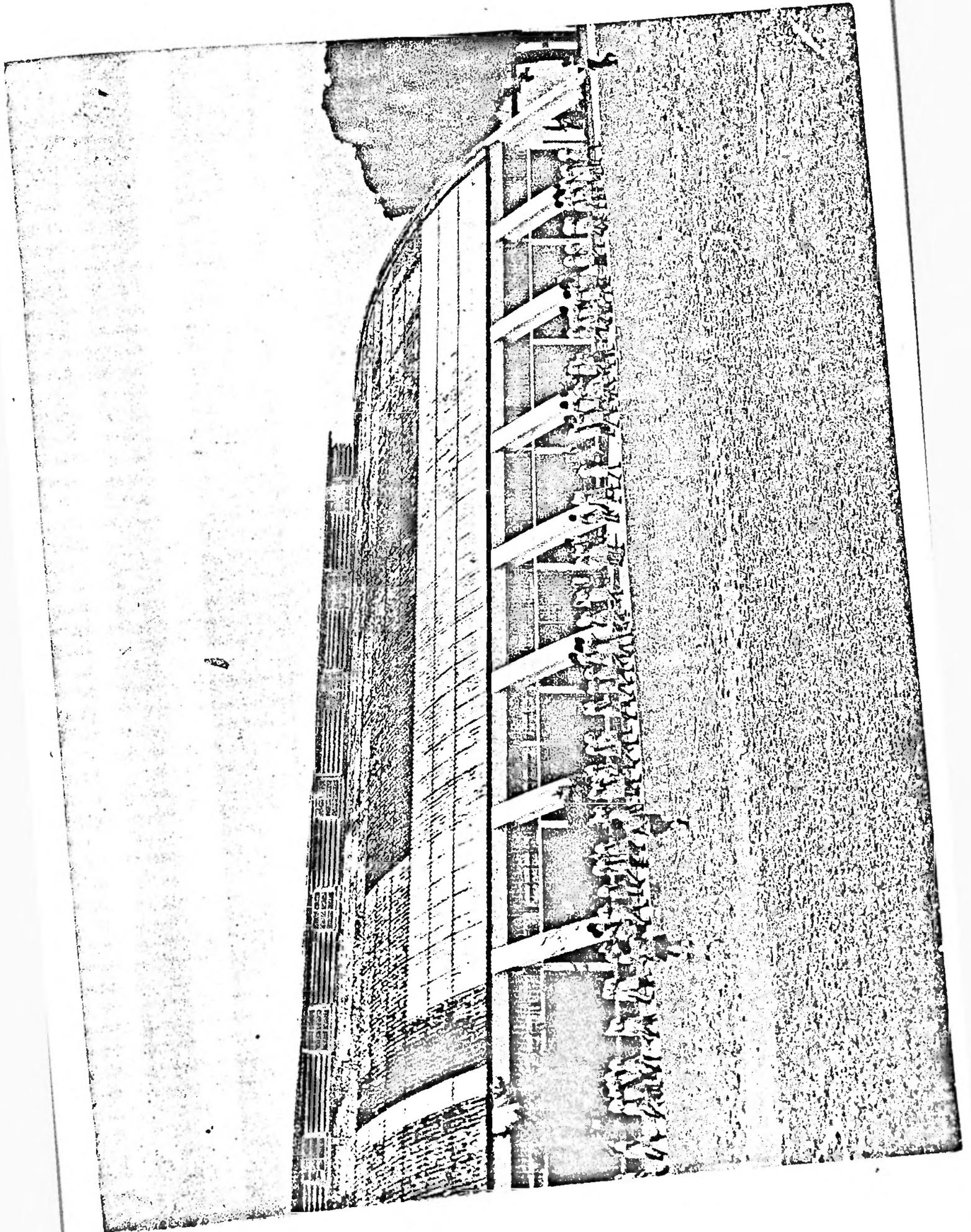


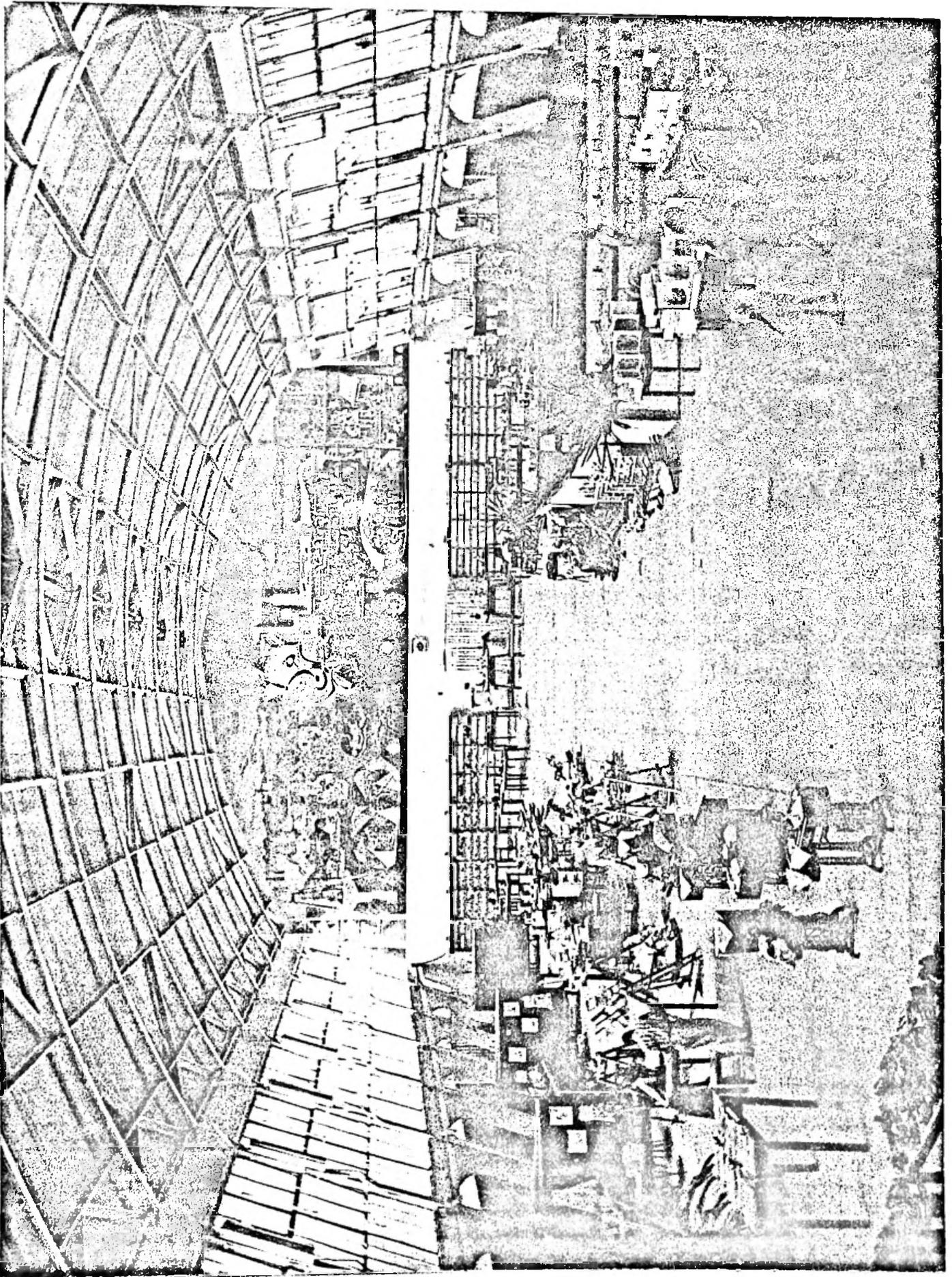
V — Edifícios da "Escola Parque"
arq. Helio Duarte
a) Edifícios das "atividades de trabalho"

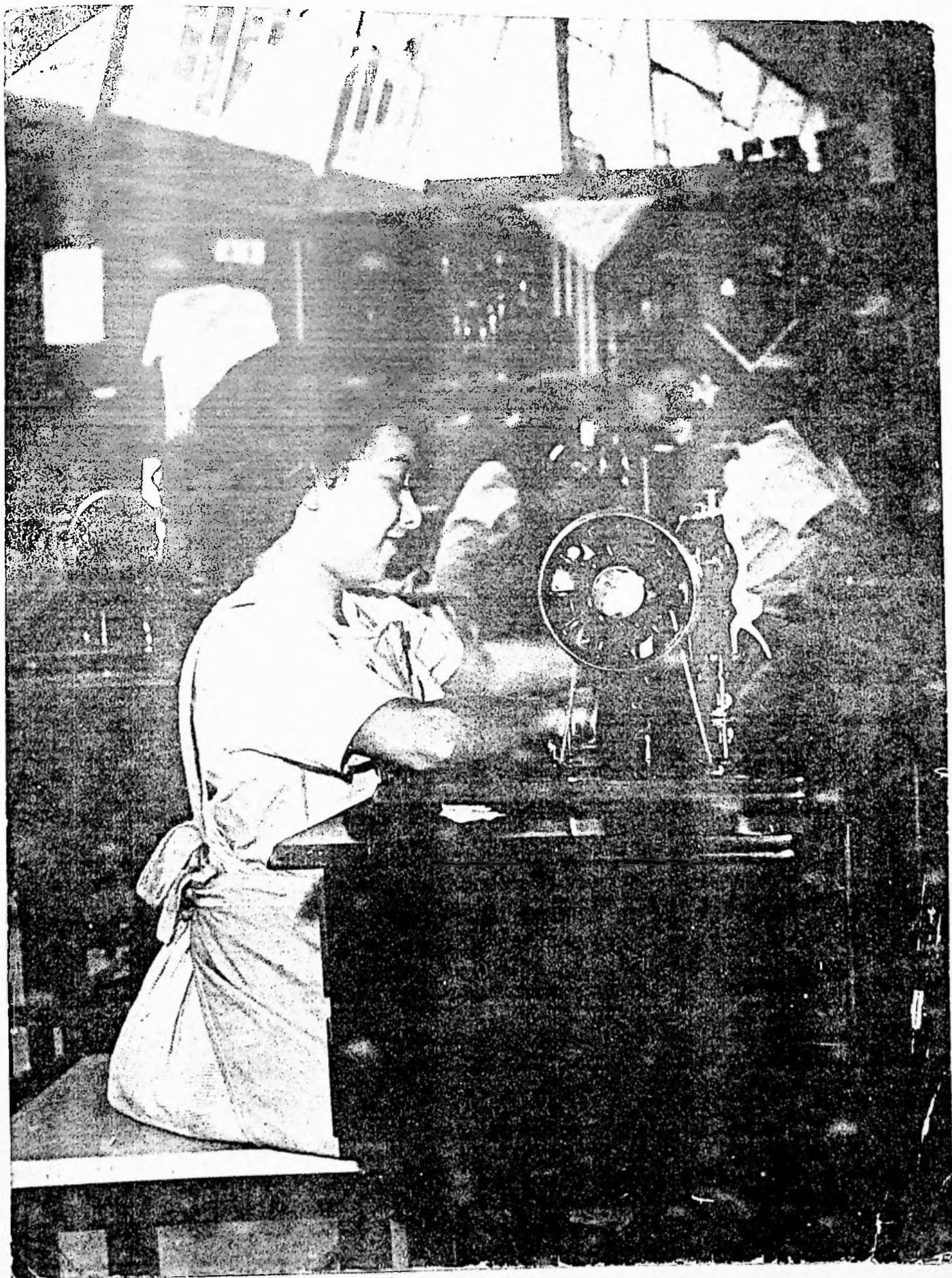


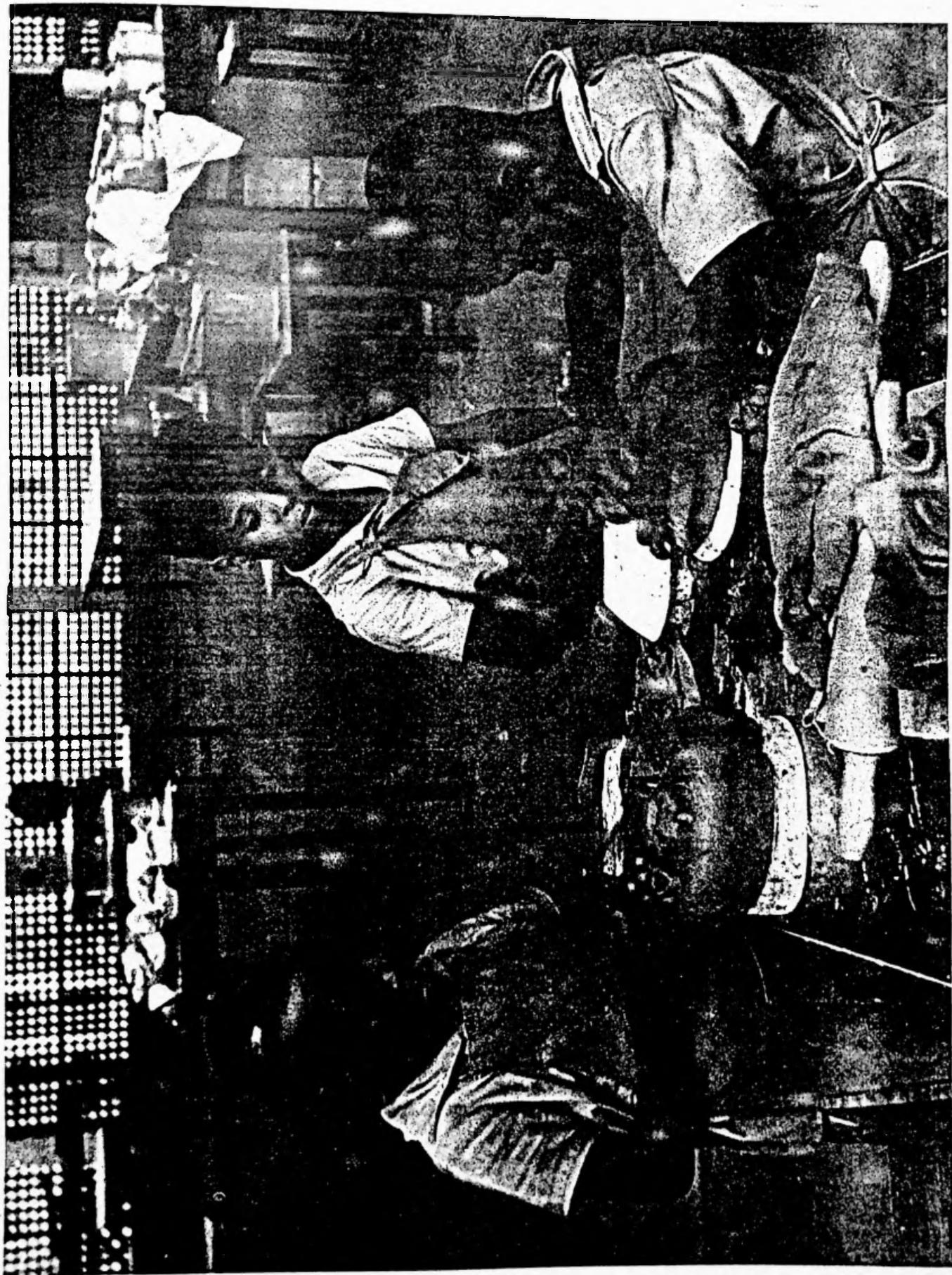


b) Edifício da "atividades de educação física"



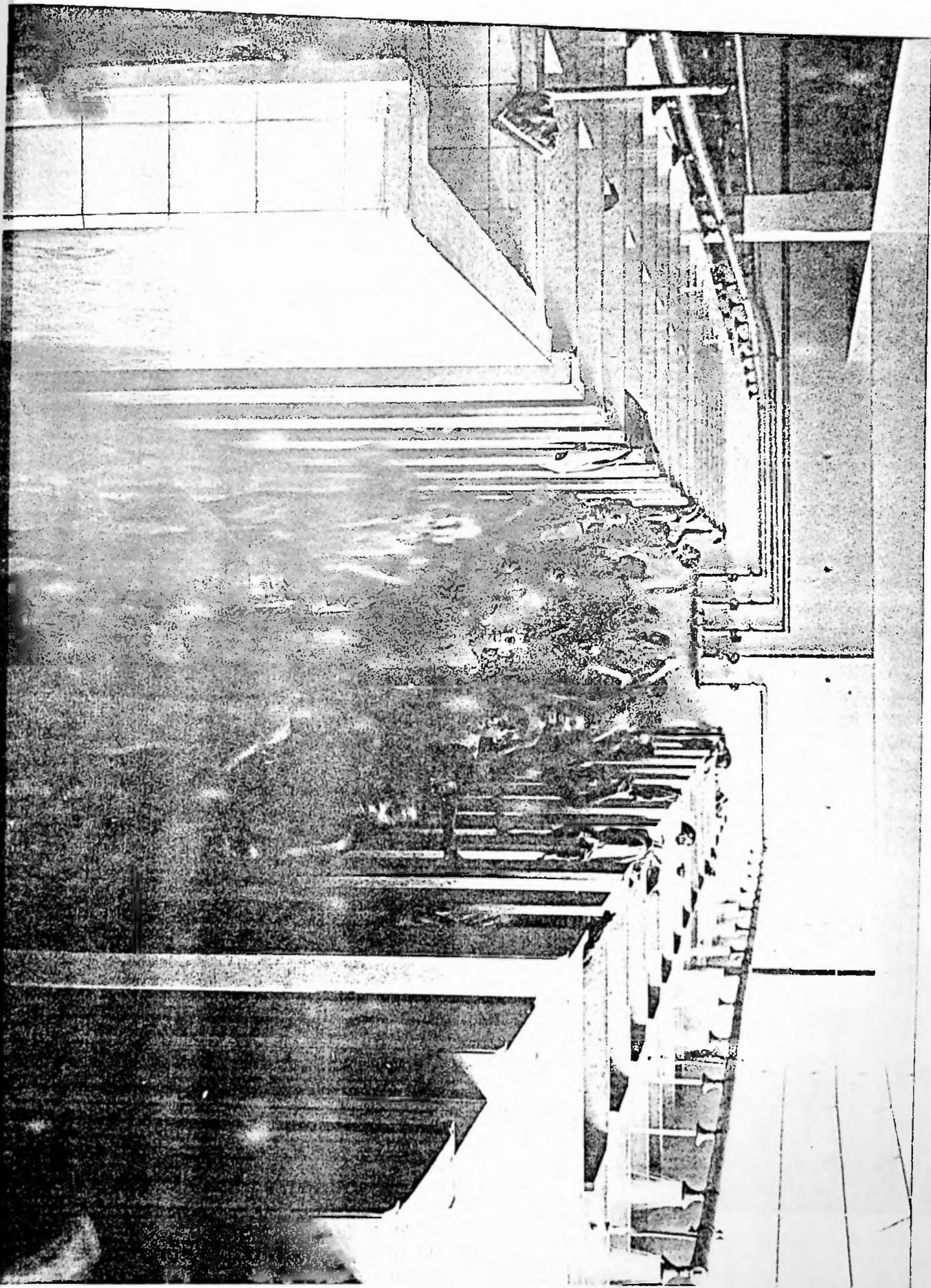


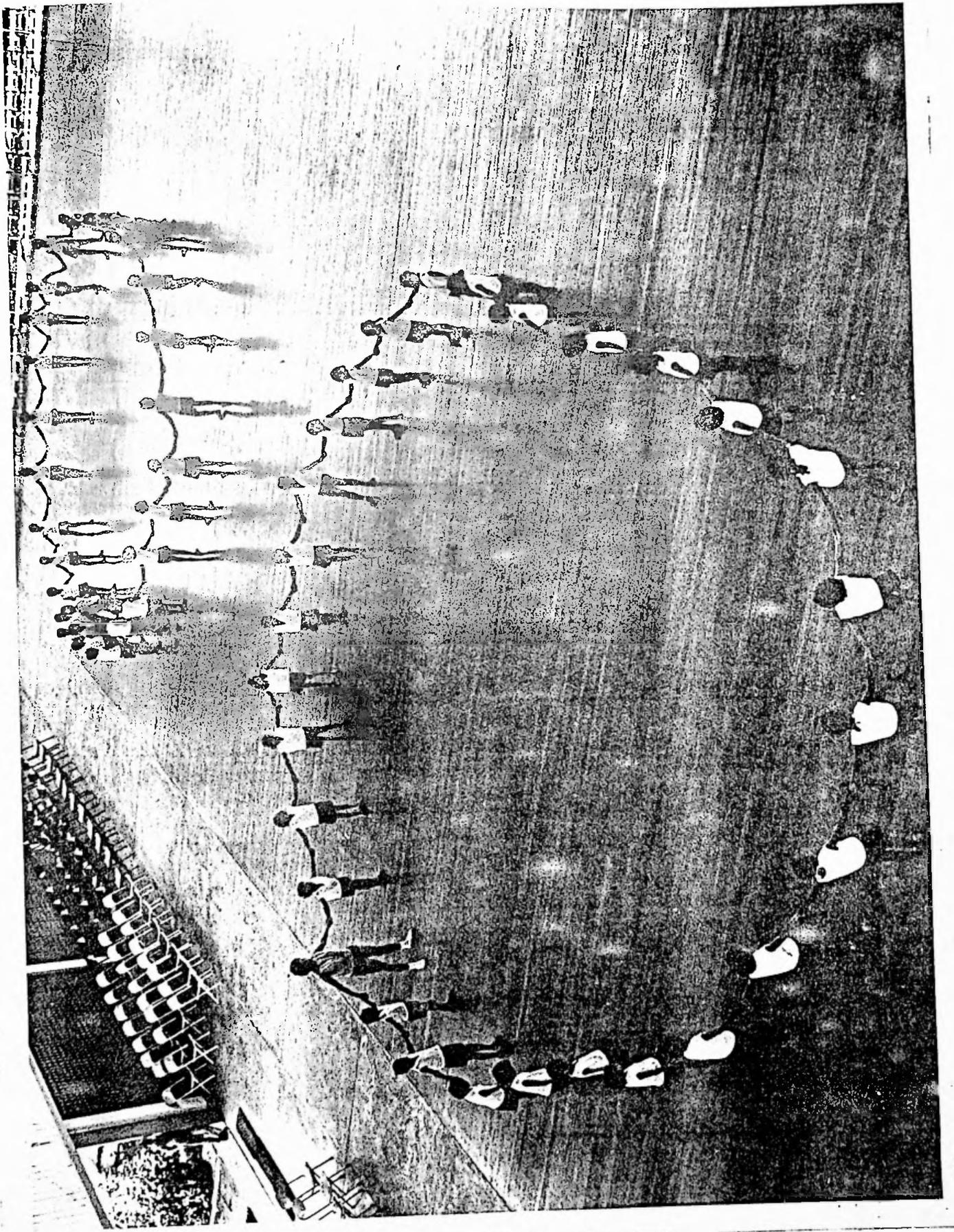


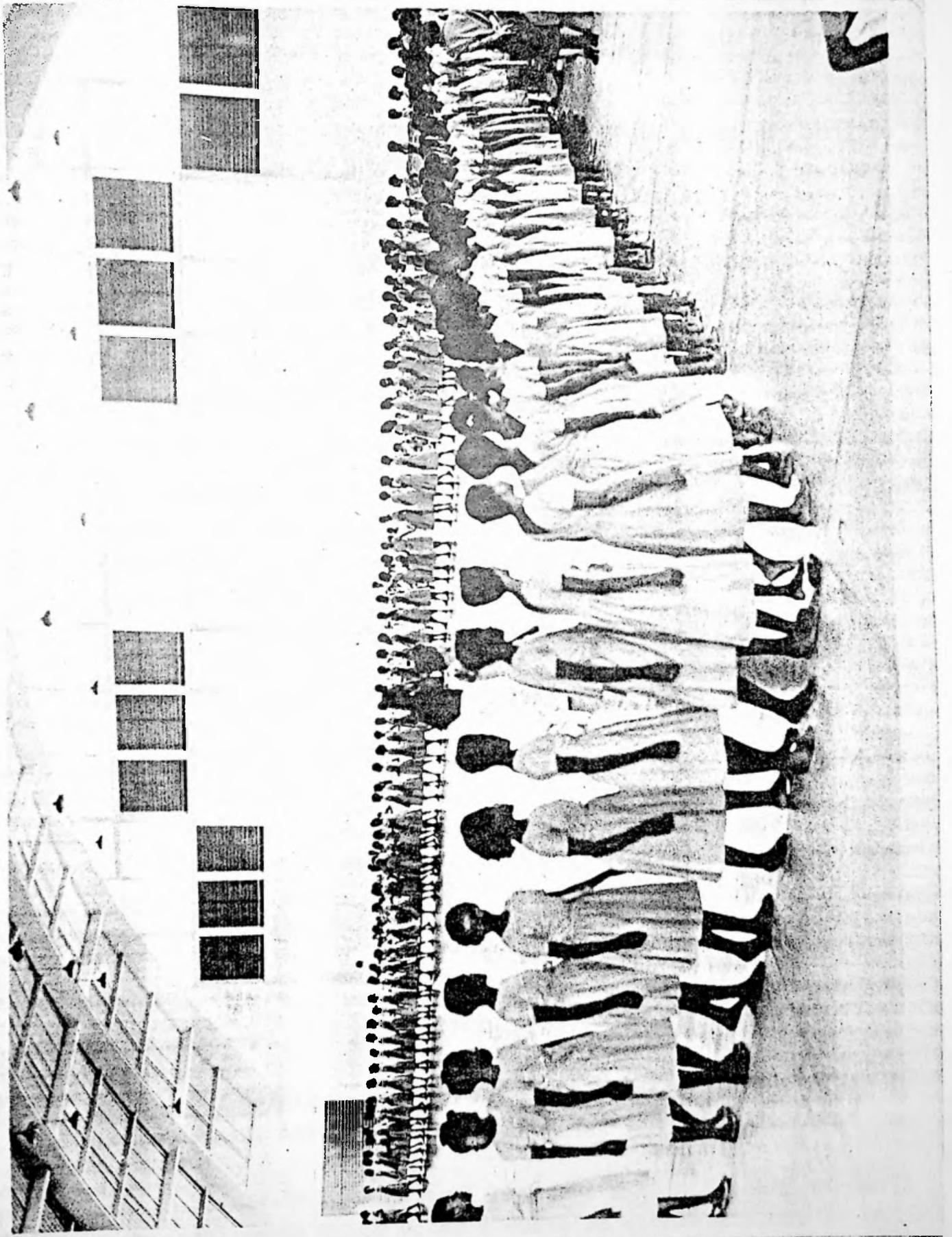












ANEXO 5 — CÁLCULO ESTIMATIVO DOS CUSTOS DO PLANO DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES (Referência 1988)

Apresentaremos, em seguida, os cálculos estimativos do Plano de Construções Escolares para o Estado da Bahia, elaborado em 1947, tomando como referência sua aplicação em relação ao orçamento do Estado de 1988.

A construção da denominada "*escola rural*", composta de uma classe, um recreio coberto e residência para a professora ocupa 150m² de área construída. O preço na época era de Cr\$60.000,00 cruzeiros o que significa que o valor correspondente a 1 OTN era de 13,40 cruzeiros, tendo em vista que o valor do m² de construção escolar em 1988 era de 30 OTN. Considerando 150m² teremos 4.500 OTN logo, a OTN de hoje corresponde a $\frac{\text{Cr}\$60.000,00}{4.500}$ ou seja, Cr\$13,40 naquela época.

Previa-se construir 750 escolas rurais. O total da despesa seria de 3.375.000 OTN, resultado de 4.500 OTN x 750.

Para os povoados e núcleos urbanos no interior previa-se a construção de uma "*escola mínima*", uma classe com paredes meias e uma porta.

O custo previsto de cada "*escola mínima*" era de Cr\$25.000,00. Assim, em OTN: $\frac{25.000,00}{13,40} = 1.865$ OTN.

Esperava-se construir 3.000 "*escolas mínimas*". Assim, o valor total seria: 1.865 x 3.000 = 5.595.000 OTN.

Da "*escola mínima*" passa-se para a "*escola nuclear*", aproximadamente cinco vezes o custo da escola mínima.

Supondo-se 20% do total de escolas mínimas como escola nuclear, teríamos 600 escolas nucleares.

O custo seria em OTN:

$$600 \times 5 \times 1.865 = 5.595.000 \text{ OTN}$$

O grupo escolar médio avaliado em 3 vezes o custo da escola nuclear.

Supondo-se 10% de escolas nucleares como grupo escolar médio, teríamos 60 desse tipo de escola.

$$\text{O custo seria: } 60 \times 3 \times 9.325 = 1.678.000 \text{ OTN}$$

O grupo escolar completo seria aproximadamente 3 vezes o custo do grupo escolar médio.

Supondo-se 50% do grupo escolar médio teríamos 30.

$$\text{O custo total seria: } 30 \times 3 \times 27.975 = 2.517.00 \text{ OTN}$$

Assim o custo total das construções para o interior seria:

$$3.375.000 + 5.035.000 + 5.035.000 + 837.000 + 2.517.000 \cong 16.800.000 \text{ OTN.}$$

Em cruzados de dezembro/87 (OTN = Cz\$520,00) o plano de construções para o interior hoje custaria aproximadamente Cz\$9.000.000.000,00 (9 bilhões de cruzados).

O orçamento de educação do Estado da Bahia para 1988, em valores de dezembro/87 era aproximadamente Cz\$18.000.000.000,00 (18 bilhões de cruzados).

Considerando que a população da Bahia triplicou nesses 30 anos, podemos imaginar que o Plano de Edificações deveria se multiplicar por 3. Assim, seriam necessários 27 bilhões de cruzados para o interior (preços de dezembro/87).

Supondo para a capital 1/5 desse valor (características demográficas) teríamos um total para construções de 40 bilhões de cruzados, isto é, aproximadamente o dobro do orçamento de educação do Estado para 1988 (referência de dezembro/87).

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Jaime et alli. *Anísio Teixeira: Pensamento e ação*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S.A., 1960.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa/São Paulo, Presença/Martins Fontes. s. d. Biblioteca de Ciências Humanas.
- AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor. Um estudo de ascensão social*. São Paulo, Editora Nacional, 1955.
- _____. *Classes sociais e grupos de prestígio*. In: *Cultura e situação racial no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1956.
- BAUDELLOT, Ch., & ESTABLET, R.,. *La escuela capitalista*. México, Ed. Veintíuno, 5^a ed. 1978.
- BORGES, Celma. *Isaiás Alves, o educador*. 1986, mimeo.
- BOTTOMORE, Tom (ed). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. Cortez & Moraes, 1979.
- CARONE, Edgar. *A quarta república. 1945/1964*. São Paulo, DIFEL, 1980.
- CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA DA BAHIA. *Um praticante da democracia: Octávio Mangabeira*. Salvador, Bahia, 1980.

CUNHA, Luis Antonio. *A Universidade temporã. O ensino superior da Colônia à Era de Vargas.* Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira. Edições UFC, 1980.

_____. *Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil.* In: *Em aberto*, Brasília, ano 3., n. 23 set./out., 1984.

D'ARAUJO, Maria Celina. *O segundo governo Vargas. 1951/1954.* Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral.* Salvador, MEC/INEP, 1969.

EMPRESA GRÁFICA DA BAHIA. *Octávio Mangabeira e a Bahia.* Salvador, 1986.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método.* Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1985, 2.^a ed.

FREITAS, Míriam Tereza. *Populismo e carestia. 1951/1954.* Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, mimeo.

FREIRE. Jr., Olival. *Fundamentos filosóficos da mecânica newtoniana.* 1987, mimeo.

GABRIELLI, José Sergio. *Industrialização e incentivos fiscais na Bahia.* Dissertação de Mestrado em Ciências Econômicas, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia, 1975, mimeo.

GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935).* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

- GARIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira. Análise e sistematização de sua obra.* São Paulo, Atlas, 1977.
- GOVERNADOR OCTÁVIO MANGABEIRA. *Mensagem do governador Octávio Mangabeira à Assembléia Legislativa do Estado da Bahia.* Salvador, 1947/1951.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio A. "Estrutura e Formação das classes sociais na Bahia. In: *CADERNOS CRH 02.* Salvador, Centro de Recursos Humanos (CRH)/Universidade Federal da Bahia, s. d.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas.* São Paulo, Ed. Perspectiva, 1987, 2.^a ed.
- _____. "A função do dogma na investigação científica". In: DEUS, Jorge Dias. *A crítica da ciência.* Sociologia e ideologia da Ciência, Rio de Janeiro, Zahar, 1974.
- LIMA, Ailton Aziz. *A municipalização do ensino de 1º Grau: exame da descentralização do ensino através de um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, dez. 1985, mimeo.
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira. Estadista da Educação.* Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- MATOS, Ariovaldo. *Corta-Braço.* Salvador, Artes Gráficas, 1955.

- MATTEDI, Maria Raquel Mattoso. *As invasões em Salvador: uma alternativa habitacional*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, apresentada a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 1979, mimeo.
- NETO, Hermano Gouveia. *Anísio Teixeira. Educador Singular*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973.
- OLIVEIRA, Francisco de. *O elo perdido. Classe e identidade de classe*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1987.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos malês (1835)*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987, 2.^a ed.
- REVISTA FISCAL DA BAHIA. *Quatro séculos de História da Bahia. Álbum comemorativo do 4º Centenário*, Salvador, 1949.
- SERPA, Luiz Felipe Perret et alli. *Documentação e análise dos movimentos por educação escolar pública na Grande Salvador*. Relatório de Pesquisa, Convênio INEP/UFBA, 1986.
- _____. *A crise do conhecimento científico*. 1987, mimeo.
- SINGER, Paul. A Economia urbana de um ponto de vista estrutural: o caso de Salvador. In: SOUZA, Guaraci A. de. & Vilmar FARIA. *Bahia de todos os pobres*. Petrópolis, Vozes/Cebrap, 1980.
- SOUZA, Guaraci Adeodato Alves de. *Proletário e migrante: Livre para a subordinação*". Revista Brasileira de Estudos de População. v. 3, nº 1, jan./jun. 1986.
- TAVARES, Luis Henrique Dias. *Duas reformas de educação na Bahia. 1895-1925*. Séries Estudos e Pesquisas. Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, MEC/INEP, 1968.

- TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, 1956.
- _____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- _____. *Educação é um direito*. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo, Ed. Nacional, 1969.
- _____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.
- _____. Discurso pronunciado na 6.^a sessão plenária da III Conferência Nacional de Educação, na Escola Parque, abril de 1967. In: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 47, nº 106, abr./jun. 1967, p. 117/340.
- _____. Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1950. In: *Educação não é privilégio*. p. 139-146.
- TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo, Ed. Loyola, 1985.
- VAZQUEZ, Petilda Serva. *Intervalo democrático e sindicalismo na Bahia, 1942/1947*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 1986. Salvador, mimeo.
- WARDE, Míriam Jorge. *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*. In: Em aberto, Brasília, ano 3, nº 23, set./out., 1984.

T/UFBA 37 A447

Autó: Almeida, Stela Borges de

Título: Escola Parque : paradigma



1178171
159696